



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA

**CULTURA ORGANIZACIONAL E O DISCURSO DE ENFRENTAMENTO À
DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS - MOSSORÓ-**

RN

**RECIFE-PE
2022**

MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA

**CULTURA ORGANIZACIONAL E O DISCURSO DE ENFRENTAMENTO À
DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS -
MOSSORÓ-RN**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Linha de Pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade

RECIFE-PE

2022

Catalogação na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

O48c

Oliveira, Mauro Antonio de.

Cultura organizacional e o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional em escolas públicas-Mossoró-RN. / Mauro Antonio de Oliveira. – Recife, 2022.

315 f.: il.

Orientador: Edson Francisco de Andrade.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências.

1. Cultura organizacional escolar. 2. Desigualdade socioeducacional. 3. Análise crítica do discurso. 4. Organização escolar. 5. Gestão escolar. I. Andrade, Edson Francisco de. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-009)

MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA

CULTURA ORGANIZACIONAL E O DISCURSO DE ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS - MOSSORÓ-RN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 30/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Adlene Silva Arantes (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Josaniel Vieira da Silva (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Furtado Soares Pontes (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria Sandra Montenegro Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]



Emitido em 23/01/2023

APROVACAO DA BANCA Nº 9/2023 - PPGEDU (11.45.07)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/01/2023 08:01)

MONICA VANESSA DE JEZUS BEZERRA

ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO

PPGEDU (11.45.07)

Matrícula: 1240711

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <http://sipac.ufpe.br/documentos/> informando seu número: **9**, ano: **2023**, tipo: **APROVACAO DA BANCA**, data de emissão: **23/01/2023** e o código de verificação: **e9b3c2b1a6**

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus que me concedeu força e sabedoria para que pudesse concluir esta pesquisa. Apesar de contratempos e enfrentamentos no percurso me sinto grato por essa conquista.

Aos meus pais, que, mesmo distantes, proporcionaram-me palavras de confiança e acreditaram em mim todas as vezes que com eles conversei sobre o trabalho.

Um agradecimento especial ao meu orientador, o prof. Dr. Edson Francisco de Andrade, por ter acreditado em mim, desde o momento da minha chegada ao PPGE, e por, com sua sabedoria e inteligência, ter me guiado nos caminhos da pesquisa, oportunizando-me uma rica experiência na minha formação enquanto pesquisador. A você professor, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores(as) Dra. Adlene Silva Arantes, Dr. Josaniel Ferreira da Silva e Dra. Maria Sandra Montenegro Silva Leitão, pelas contribuições que trouxeram ao nosso trabalho na qualificação e defesa.

À prof.^a Dra Ana Paula Furtado Soares Fontes, por ter aceitado participar da nossa banca e pelas contribuições que traz à pesquisa.

Ao programa de Pós-graduação em Educação, pelo acolhimento, e aos professores que ministraram as disciplinas que cursei: André Gustavo Ferreira da Silva, Alexandre Simão de Freitas, Alice Miriam Happ Botler, Edson Francisco de Andrade, Janete Maria Lins de Azevedo, Luciana Rosa Marques, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, Márcia Ângela da Silva Aguiar.

Aos professores de outros programas, como a prof.^a Dra. Aída Maria Monteiro da Silva do PPGDH e o Professor José Luiz de Amorim Ratton Júnior do PPGS, onde cursei outras disciplinas.

Ao grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social, que me proporcionou estudar temáticas, debater pesquisas e compartilhar conhecimentos que contribuíram para minha formação.

Às 5 Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mossoró-RN, as quais me receberam e prontamente contribuíram com as etapas da pesquisa que realizamos em cada uma delas. Aqui registro meus agradecimentos.

À Rúbia, Natali e Patrícia, pelas trocas de experiências que foram muito gratificantes e por compartilharmos questões de nossas pesquisas durante as aulas, na biblioteca e na cantina. Agradeço pela boa amizade que construímos nesses períodos.

Sou grato à minha amiga Maíra Emilly, pela colaboração e pelas longas conversas sobre as nossas pesquisas, pelas dicas, compartilhamentos. E por ter sido uma pessoa que sempre me incentivou desde o momento da seleção do doutorado.

A Mikael, pela colaboração disponibilizada nas vezes em que precisei dialogar sobre o trabalho e pelas dicas na tradução do idioma do resumo.

Aos colegas de trabalho que, de certo modo, acompanharam minhas falas sobre a pesquisa e também me desejaram sorte: Clécia Galdino, Jarlene Melo e Lucineide Oliveira.

A Cultura Organizacional é a cultura que existe em uma organização [...] similar à cultura de uma sociedade e consiste de valores, crenças, premissas, percepções, normas, artefatos e padrões de comportamento. É a força invisível e inobservável que está sempre por trás das atividades organizacionais que podem ser vistas e observadas [...] é a energia social que move as pessoas a agirem [...] é um tema unificante que provê sentido, direção e mobilização para os membros organizacionais [...] funciona como um mecanismo de controle organizacional, aprovando ou proibindo comportamentos de modo informal.

(Steven Ott.)

RESUMO

Nesta pesquisa, buscamos analisar a Cultura Organizacional e o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional em escolas públicas de Mossoró-RN. Nesse intento, relacionamos ao estudo a discussão sobre a Cultura Organizacional no contexto educativo, buscando perceber o(s) discurso(s) operacionalizados no tratamento às desigualdades socioeducacionais nas organizações escolares. A temática em tela espelha importância substancial na compreensão dos processos educativos incorporados ao debate empreendido nesta tese, revelando uma contribuição significativa na área da educação. A problemática da pesquisa está na pergunta: “como a Cultura Organizacional opera o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional nas escolas públicas?” Decorrente desta questão, apresentamos como objetivos específicos: caracterizar a Cultura Organizacional no contexto da gestão escolar das escolas campo da pesquisa; compreender as relações entre a Cultura Organizacional e o tratamento das desigualdades educacionais nas escolas; mapear vivências gestionárias didático-pedagógicas incorporadas à Cultura Organizacional e voltadas para a superação da realidade vigente. Na arquitetura desta tese, transitamos por um quadro teórico diversificado, em constante diálogo com os seguintes autores que tratam da cultura brasileira (MOTTAS; CALDAS, 1997; HOLANDA, 1995; FREYRE, 1981); da Cultura Organizacional escolar (TORRES, 2003, 2005, 2018; NÓVOA, 1995; SANTOS, 2018; SCHEIN, 2009; MOURA, 2017); e da desigualdade socioeducacional (ARROYO, 2010, 2011, 2018; DUBET, 2004, 2008, 2011; PATTO, 1998; LAHIRE, 1997; YANNOULAS, 2013; SEN, 2001; GARCIA, 2017). O estudo, de abordagem qualitativa, está fundamentado na teoria social do discurso, enfatizada na concepção tridimensional de discurso, que interpreta o discurso como texto, prática discursiva e prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Para conhecermos a realidade do lócus de nossa investigação optamos pela pesquisa documental, composta pelos PEE, PPP, PGE, PDP e ARCE, bem como pela observação participante e aplicação de dois questionários, um deles direcionado aos representantes do CE de 72 escolas da 12º Direc de Mossoró-RN e outro às cinco escolas campo da pesquisa. Além disso, realizamos uma entrevista semiestruturada com 35 sujeitos das organizações pesquisadas. Os resultados demonstraram que os estudos da cultura no contexto das organizações apontaram tanto um discurso de resistência quanto um discurso de perfil conservador e dominante. Constatamos na Cultura Organizacional das escolas pesquisadas um discurso que não potencializa o enfrentamento à desigualdade socioeducacional, caracterizando-se esse discurso como de baixa intensidade. Observamos ainda que as práticas pedagógicas reproduzidas nas escolas e integradas na sua

cultura não ocorrem destituídas de uma neutralidade, nem tão pouco desapegadas das posições ideológicas e de políticas afirmadas pelas organizações escolares e seus participantes. Percebemos, a partir do *PEE*, uma política de enfrentamento às desigualdades sociais de caráter generalista e retórico, o que representa, em larga medida, uma distância entre a efetivação das ações de combate às desigualdades socioeducacionais operadas nas escolas da rede. Esse posicionamento é confirmado nos PPPs, PGE e ARCE. Constatamos também que a concepção gestionária assumida nas organizações demonstra um discurso de caráter contraditório, ora anunciando uma perspectiva democrática, mas com pouca representatividade, ora evidenciando um discurso de perfil centralizador e dominante. A pesquisa também evidenciou uma baixa representatividade do discurso de enfrentamento à desigualdade, tanto nos documentos analisados quanto na percepção dos dados oriundos do campo empírico.

Palavras-chave: Cultura Organizacional escolar. Desigualdade socioeducacional. Análise crítica do discurso. Organização escolar. Gestão escolar.

ABSTRACT

This research seeks to analyze the organizational culture and the discourse of confronting socio-educational inequality in public schools (Mossoró-RN). In the intent, the study relates the discussion on organizational culture (OC) in the educational context, seeking to understand the discourse(s) operationalized in addressing inequalities in school organizations. It is approached that the theme in screen mirrors substantial importance in the understanding of educational processes incorporated to the debate undertaken in this thesis, revealing a significant contribution in the area of education. The problem of this research lies in the question, how does organizational culture operate the discourse of confronting socio-educational inequality in public schools? a) To characterize the organizational culture in the context of school management of the schools in the field of research; b) To understand the relationship between organizational culture and the treatment of educational inequalities in schools; c) To map didactic and pedagogical management experiences incorporated into the organizational culture and aimed at overcoming the current reality. In the architecture of this thesis, we have transited through a diverse theoretical framework with which we have dialogued, among them we highlight in the: (a) Brazilian culture (MOTTAS; CALDAS, 1997) HOLANDA, 1995); (FREYRE, 1981); (b) School organizational culture (TORRES, 2003, 2005, 2018); (NÓVOA, 1995); SANTOS (2018); (SCHEIN, 2009), (MOURA, 2017), c) Socio-educational inequality (ARROYO, 2010, 2011, 2018); DUBET, 2004, 2008, 2011); (PATTO. 1998); LAHIRE (1997); (YANNOULAS (2013); (SEN, 2001); (GARCIA, 2017). The work is grounded in social discourse theory, emphasizing the three-dimensional conception of discourse, which interprets discourse as text, discursive practice, and social practice (FAIRCLOUGH, 2001). The study is anchored in the qualitative approach. It used as an instrument the documentary research composed by the PEE, PPP, PGE, PDP and ARCE, as well as participant observation, application of two questionnaires, one applied to representatives of the EC of the 72 schools of the 12th Direc and another applied to the 05 schools field of research and a semi-structured interview applied to 35 subjects of the organizations surveyed. The results demonstrate that the studies of culture in the context of organizations pointed to both a discourse of resistance and a discourse with a conservative and dominant profile. In the OC of the schools researched, a discourse is verified that does not strengthen the confrontation with socio-educational inequality in the delimited schools, characterized as a low-intensity discourse. It is revealed that the pedagogical practices reproduced in schools and integrated in the school's culture do not occur, as a rule, without neutrality, nor the ideological and political positions affirmed by school

organizations and their participants. It was noticed, from the PEE on, a generalist and rhetorical policy of confronting social inequalities, which represented, to a large extent, a distance between the effectiveness of the actions to combat socio-educational inequalities operated in the schools of the network, confirmed in the PPPs, PGE, and ARCE. It was found that the management conception assumed in the organizations shows a discourse of contradictory character, sometimes announcing a democratic perspective, but with little representativeness, and sometimes showing a centralizing and dominant discourse in the schools. It was revealed a low representativeness of the discourse of confronting inequality both in the analyzed documents and in the perception of the data from the empirical field.

Key-words: School organizational culture. Socio-educational inequality. critical discourse analysis. School organization. School management.

RESUMEN

Esta investigación pretende analizar la cultura organizativa y el discurso del tratamiento de la desigualdad socioeducativa en la escuela pública (Mossoró-RN). En la intención, el estudio relaciona la discusión sobre la Cultura Organizacional (CO) en el contexto educativo, buscando comprender el (los) discurso(s) operacionalizado(s) en el tratamiento de las desigualdades en las organizaciones escolares. Se aborda que el tema en pantalla, refleja una importancia sustancial en la comprensión de los procesos educativos incorporados al debate realizado en esta tesis, revelando una contribución significativa en el área de la educación. El problema de esta investigación es la pregunta, ¿cómo opera la Cultura Organizacional el discurso frente a la desigualdad socioeducativa en las escuelas públicas? En consecuencia, presentamos como objetivos específicos: a) Caracterizar la Cultura Organizacional en el contexto de la gestión escolar del campo de investigación; b) Comprender la relación entre la Cultura Organizacional y el tratamiento de las desigualdades educativas en las escuelas; c) Mapear las experiencias de gestión didáctico-pedagógica incorporadas a la Cultura Organizacional y orientadas a la superación de la realidad actual. En la arquitectura de esta tesis transitamos por un diverso marco teórico con el que dialogamos, entre ellos destacamos en el: (a) Cultura brasileña (MOTTAS; CALDAS, 1997) HOLANDA, 1995); (FREYRE, 1981); b) Cultura organizativa escolar (TORRES, 2003, 2005, 2018); (NÓVOA, 1995); SANTOS (2018); (SCHEIN, 2009), (MOURA, 2017), c) Desigualdad socioeducativa (ARROYO, 2010, 2011, 2018); DUBET, 2004, 2008, 2011); (PATTO. 1998); LAHIRE (1997); (YANNOULAS (2013); (SEN, 2001); (GARCIA, 2017). El trabajo se fundamenta en la teoría del discurso social, enfatizada en la concepción tridimensional del discurso, que interpreta el discurso como texto, práctica discursiva y práctica social (FAIRCLOUGH, 2001). El estudio está anclado en el enfoque cualitativo. Se utilizó como instrumento la investigación documental compuesta por el PEE, PPP, PGE, PDP y ARCE, así como la observación participante, la aplicación de dos cuestionarios, uno aplicado a los representantes del CE de las 72 escuelas de la 12^a Direc y otro, aplicado a 05 escuelas del ámbito de la investigación. y una entrevista semiestructurada aplicada a 35 sujetos de las organizaciones encuestadas. Los resultados demuestran que los estudios de la cultura en el contexto de las organizaciones apuntan tanto a un discurso de resistencia como a un discurso de perfil conservador y dominante. En el CO de las escuelas investigadas se verifica un discurso que no fortalece la confrontación con la desigualdad socioeducativa en las escuelas delimitadas, caracterizándose como un discurso de baja intensidad. Se revela que las prácticas pedagógicas reproducidas en las escuelas e integradas en la cultura escolar, no se

producen, por regla general, desprovistas de neutralidad, ni de posiciones ideológicas y políticas afirmadas por las organizaciones escolares y sus participantes. Se constató, a partir del PEE una política de abordaje de las desigualdades sociales de carácter generalista y retórico, que representó, en gran medida, una distancia entre la eficacia de las acciones de combate a las desigualdades socioeducativas operadas en las escuelas de la red, confirmadas en los PPP, PGE y ARCE. Se encontró que el concepto de gestión asumido en las organizaciones muestra un discurso de carácter contradictorio, a veces anunciando una perspectiva democrática, pero con poca representatividad, a veces mostrando un discurso de perfil centralizador y dominante en las escuelas. Se reveló una baja representatividad del discurso de enfrentamiento a la desigualdad tanto en los documentos analizados como en la percepción de los datos del campo empírico.

Palabrasclave: Cultura organizativa escolar. Desigualdad socioeducativa. análisis crítico del discurso. Organización escolar. Gestión de la escuela.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ADTO	Análise do Discurso Textualmente Orientado
ARCE	Atas de Reunião do Conselho Escolar
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAADIS	Coordenação de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social
CAPES	Coordenação Pessoal de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CO	Cultura Organizacional
COE	Cultura Organizacional Escolar
DSED	Desigualdade Socioeducacional
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
RN	Rio Grande do Norte
EA	Escola Alfa
EB	Escola Beta
EG	Escola Gama
ED	Escola Delta
EE	Escola Épsilon
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
OE	Organização Escolar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PDP	Projetos didático-Pedagógicos
PEE	Plano Estadual de Educação
PGE	Plano de Gestão Escolar

PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PBF	Programa Bolsa Família
PEE	Plano Estadual de Educação
RCAAP	Repositório Científico Acesso de Aberto de Portugal
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SR	Sistematização de Registro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Projetos Político-Pedagógicos e projetos Didático-Pedagógicos	41
Quadro 2 – Plano de gestão e Atas de reunião do conselho Escolar	41
Quadro 3 – Pesquisas que discutem a Cultura Organizacional Escolar (2000-2019)	55
Quadro 4 – Temas e tendências na produção sobre Cultura Organizacional	63
Quadro 5 – Aspectos teórico-metodológicos nas pesquisas sobre CO.....	67
Quadro 6 – Pesquisas sobre Desigualdade(s) Socioeducacional(is)	71
Quadro 7 – Tipologias de Desigualdades Socioeducacionais presentes nas pesquisas stricto sensu	79
Quadro 8 – Ações de enfrentamento às socioeducacionais no PEE.....	151
Quadro 9 – Elementos do PPP que expressam a Cultura Organizacional escolar	157
Quadro 10 – Concepções de gestão escolar na organização educativa	164
Quadro 11 – Cultura Organizacional e o enfrentamento à desigualdade socioeducacional...	241
Quadro 12 – Desafios identificados na gestão escolar	247
Quadro 13 – Prioridades da gestão escolar no funcionamento da escola.....	253
Quadro 14 – Diversidade e inclusão nas organizações escolares pesquisadas.....	260
Quadro 15 – Desafio das OEs no enfrentamento à desigualdade socioeducacional	271

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produção <i>stricto sensu</i> sobre a COE (2000-2019)	57
Gráfico 2 – Produção acadêmica por regiões – Cultura Organizacional Escolar.....	58
Gráfico 3 – Quantitativo de produção acadêmica sobre Desigualdade(s) Socioeducacional(is) por região geográfica.....	73
Gráfico 4 – Cultura Organizacional e o funcionamento da escola	191
Gráfico 5 – Posições dos sujeitos sobre a Cultura Organizacional	193
Gráfico 6 – Itens identificados na gestão escolar	196
Gráfico 7 – Quais das características são identificadas nas práticas da gestão escolar?	203
Gráfico 8 – Itens considerado pela Cultura Organizacional para garantia do direito à Educação	210
Gráfico 9 – Fatores que dificultam o direito à educação	211
Gráfico 10 – Estratégia de enfrentamento às desigualdades de ensino-aprendizagem	213
Gráfico 11 – Expressões que representam desigualdades de ensino e aprendizagem.....	215
Gráfico 12 – Práticas inovadoras consideradas pela escola	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Qual/Quais aspectos representam enfrentamento à desigualdade socioeducacional no PPP das organizações investigadas.....	166
Tabela 2 – Plano de Gestão Escolar e Atas de Reunião do Conselho Escolar	170
Tabela 3 – Enfrentamento ao abandono e à evasão escolar	200
Tabela 4 – Perfil da Cultura Organizacional escolar na percepção dos sujeitos	204
Tabela 5 – Estratégia da escola para melhorar o desempenho da aprendizagem	218
Tabela 6 – Ações para atender os alunos oriundos de meios desfavorecidos	220
Tabela 7 – Desafios operado pela escola para enfrentar a desigualdade de acesso ao conhecimento.....	221
Tabela 8 – Condições, estruturais e pedagógicas possibilitam o acesso dos alunos à tecnologia no ambiente escolar	222
Tabela 9 – De que forma a comunidade escolar enfrenta a desigualdade socioeducacional?.....	223

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	32
2.1 O lócus, os instrumentos e as técnicas utilizadas	32
2.1.1 <i>Situando a Escola Alfa</i>	34
2.1.2 <i>Contextualizando a Escola Beta</i>	35
2.1.3 <i>Conhecendo a Escola Gamma</i>	35
2.1.4 <i>Caracterizando a Escola Delta</i>	36
2.1.5 <i>Descrevendo a Escola Épsilon</i>	37
2.2 Organização dos dados da Pesquisa	42
2.2.1 <i>Fundamentos teórico-metodológicos acerca da Análise Crítica do Discurso</i>	42
3 CARTOGRAFIA STRICTO SENSU SOBRE A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E A DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL ENTRE 2000- 2019.....	52
3.1 Estado do Conhecimento no contexto da produção acadêmica.....	52
3.2 Representação quantitativa da produção <i>stricto sensu</i> sobre a Cultura Organizacional.....	154
3.2.1 <i>Representação das pesquisas sobre Cultura Organizacional</i>	59
3.3 Identificando a produção acadêmica sobre Desigualdade Socioeducacional.....	70
3.3.1 <i>O perfil das pesquisas stricto sensu sobre Desigualdade Socioeducacional</i>	74
4 CULTURA BRASILEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA CULTURA ORGANIZACIONAL.....	84
4.1 Cultura e aspectos teóricos e conceituais	84
4.2 Cultura brasileira e seus intelectuais clássicos	90
4.3 Cultura Organizacional e os desdobramentos no debate dos clássicos e contemporâneos	96
5 DESDOBRAMENTO DA CULTURA ORGANIZACIONAL NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	112
5.1 Cultura Organizacional e sua conexão na organização escolar	112
5.2 Gestão escolar como elo de influência na Cultura Organizacional da escola	122
6 DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL EM CONTEXTO ATUAL E CIRCULARIDADE DO DISCURSO.....	127
6.1 Desigualdade socioeducacional e a polarização dos discursos	130
6.2 Formas de desigualdades sob à égide do discurso.....	143
6.3 Aspectos conclusivos e a interseção dos discursos na desigualdade socioeducacional ..	147
7 CULTURA ORGANIZACIONAL E OPERACIONALIDADE DO DISCURSO DE ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL.....	149

7.1 O que diz a Lei nº 10.490/2016 sobre o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais?.....	150
7.2 Cultura Organizacional na perspectiva do PPP das escolas	154
7.3 Plano gestão, atas do conselho e o enfrentamento à desigualdade socioeducacional	170
7.4. Projetos didático-pedagógicos e estratégias de aprendizagem	182
7.5 Considerações preliminares do corpus documental analisado	183
8 CULTURA ORGANIZACIONAL E O ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	190
8.1 Perspectiva da Cultura Organizacional nas organizações escolares da 12ª Direc	190
8.2 Cultura Organizacional na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.....	201
8.3 As vivências cotidianas e os discursos operados na escola	225
8.4 Concepção dos participantes acerca das relações sociais na escola	235
8.5 Cultura Organizacional e o funcionamento da organização escolar.....	238
8.6 O Tratamento das desigualdades e suas interfaces na organização escolar	259
8.7 Interfaces da Cultura Organizacional no enfrentamento às desigualdades na organização	265
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	276
REFERÊNCIAS.....	286
APÊNDICES.....	298

1 INTRODUÇÃO

A proximidade com os estudos da Cultura Organizacional (CO) no contexto escolar tem despertado em mim¹ interesse desde o ano de 2015, a partir da organização da Semana de Ação Mundial² e, posteriormente, do relatório final da dissertação de mestrado intitulada “Produção Acadêmica sobre o Conselho Escolar: um estudo sobre a produção do conhecimento (2006-2014)”, defendida em agosto de 2016 na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Seguidamente, o contato com as discussões no campo das desigualdades educacionais foi oportunizado com a participação em um projeto realizado pelo Canal Futura, tendo como temática "Maleta, por que pobreza? Educação e desigualdades"³. Entre os objetivos do projeto destaca-se a tentativa de aprimorar as práticas pedagógicas e o enfrentamento às desigualdades na escola pública.

Um outro movimento de aproximação com as discussões se fez presente entre 2017 e 2018, ao cooperar como docente do programa de extensão da “Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade Inclusão Social” (CAADIS), desenvolvido na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Os eventos delineados anteriormente reforçam cada vez mais a nossa motivação na realização desta pesquisa, além de nos possibilitar uma aproximação mais direta com objeto de estudo, principalmente quando realizamos leituras e mapeamentos acerca da temática em tela.

Postas tais considerações, observamos que os estudos sobre a Cultura Organizacional no Brasil desfrutam de uma trajetória relativamente recente e que paulatinamente vêm ocupando um lugar nas pesquisas em educação, muito embora percebamos, por meio de uma leitura mais abrangente, que se trata de uma temática ainda pouco investigada no âmbito nacional. Essa constatação se aprofunda no decurso deste estudo, mesmo reconhecendo o relevante papel da temática na compreensão das organizações sociais.

Esclarecemos que o campo de estudo em evidência nasceu na Administração e que, só posteriormente, passou a ser disputado por diversas áreas do conhecimento, inclusive a área da Educação, à qual se relaciona a presente investigação.

¹ Nesta seção introdutória utilizei a primeira pessoa do singular em algumas partes, haja vista ser constituída por minhas experiências formativas.

² Corresponde a uma iniciativa realizada em mais de cem países, a partir de 2003, com o propósito de informar e engajar a população em defesa do direito à educação em diferentes formas.

Apropriada ao contexto educativo, a Cultura Organizacional promove um deslocamento das formas de pensar o funcionamento das organizações escolares, demonstrando, assim, uma amplitude de possibilidades de entendimento das relações que se estabelecem, se constroem e se materializam na prática da gestão escolar. Nessa mesma direção, podemos afirmar que, na medida em que ela incorpora as relações sociais, estas não se dão apartadas dos discursos que circulam em seu interior, nem tampouco se julgam imparciais aos valores sociais e políticos da comunidade local.

Em termos epistemológicos, é inegável a contribuição do estudo da cultura para a compreensão das práticas pedagógicas e de gestão escolar, da dinâmica operada pelos sujeitos na e para a materialização das ações educativas, uma vez que admitimos que a CO é composta por múltiplas relações, dentre as quais estão as de cunho culturais, políticas, econômicas, religiosas, que intercruzam e influenciam a dinâmica cultural das organizações escolares. No mesmo teor, afirmamos que a leitura e interpretação realizada sobre a temática tem respaldo na teoria social do discurso de Norman Fairclough, onde concebemos o discurso a partir da manifestação da linguagem, seja ela oral ou escrita. Com efeito, a linguagem, segundo o autor, representa uma função social e se inscreve no bojo das transformações sociais. Portanto, a CO é aqui concebida como construção da ação discursiva que se desenvolve na escola.

No que diz respeito aos contornos teórico-metodológicos e epistemológicos sobre a CO no contexto educativo, dialogamos com uma literatura que vem ampliando, consolidando e, por vezes, apontando novas discussões na área em questão, como atestam Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), Libâneo (2013), Schein (2009), Nóvoa (1995) e Torres (2003, 2005), Medeiros e Torres (2018), Moura (2017) e Sousa (2018), dentre outros que acolhem o campo de estudo considerando suas posições teóricas no tratamento da discussão.

Os desdobramentos mobilizados pelas bases teóricas em pauta, além de reunirem compreensões, análises e interpretações sobre a CO no interior das organizações escolares, fortalecem, de igual maneira, o interesse em conhecermos os processos organizacionais e os discursos que circulam no interior das instituições educativas.

Sendo assim, destacamos que a Cultura Organizacional, dada a sua abrangência epistemológica e as interfaces frente às relações humanas, coloca-se como espaço de mediação ideológica, de intencionalidade, disputas políticas, produção e reprodução de valores, das relações de saber/poder, bem como engendram o ambiente de luta dos sujeitos. Ao mesmo tempo, o contexto em discussão, tomado nessa linha de pensamento, pode se tornar um espaço de resistência frente a uma cultura conservadora. Por essa razão, podemos dizer que o debate

sinalizado se encontra no âmago das relações sociais que compõem o cotidiano cultural das organizações, da gestão escolar e das políticas educacionais.

Cabe salientar a imprescindibilidade de analisarmos a CO das instituições de forma integrada e indissociável da cultura nacional, porque entendemos que os comportamentos sociais, costumes e tradições tendem a permanecer, de forma direta ou indireta, no imaginário social das instituições, o que influencia as práticas de gestão e funcionamento das organizações sociais.

Com base nesse entendimento, a pesquisa em tela leva em consideração a dimensão sociocultural mais ampla na compreensão de como se articulam e se estruturam as relações estabelecidas no cotidiano da organização escolar (VIEIRA, 2015). Convergindo com essa perspectiva analítica, o estudo focado na peculiaridade da CO permite descortinar diferentes eventos que perfazem a escola pública, como os conflitos internos e o fortalecimento de valores democráticos, bem como as relações de poder⁴, o jogo de interesses e as relações ideológicas predominantes, que se desvelam conforme o movimento operado pela organização. Além disso, tende a apontar caminhos de enfrentamento às desigualdades sociais, quando identificado(s) discurso(s) que operem na consolidação da democratização do ensino público. Razão que confere, na mesma medida, um reencontro com os anseios profissionais e ideológicos, os quais temos defendido nos últimos anos, agregando, sobretudo, uma interlocução empírico-teórica entre o sujeito e o objeto.

Pontuamos que, com pouco mais de três décadas, as pesquisas sobre a CO escolar vêm se tornando um campo de estudo promissor. Entendemos que os estudos desenvolvidos no horizonte da temática podem estar conectados com o aumento das pesquisas educacionais e sua amplitude teórico-metodológica, que também, nas últimas décadas, têm registrado uma ascensão e dado lugar a uma diversidade de temas e caminhos metodológicos (ANDRÉ, 2006).

Dito isto, a pesquisa em desenvolvimento vai ao encontro dos estudos sobre a CO e sua relação com o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, tomando como empiria a organização da escola sobre o prisma da gestão escolar. Essa referência tem, em particular, uma relação com os aspectos culturais propagados no contexto da cidade de Mossoró, pois vemos neles a naturalização de um discurso sobre a manutenção das tradições locais, da memória, do controle político e da manutenção do poder (FALCÃO, 2018). Tais aspectos se desvelam por meio de uma série de eventos artístico-culturais desenvolvidos ao

⁴ O termo realçado foi apropriado da obra *Microfísica do poder*, de Michel Foucault, publicada pela primeira vez em 1979.

longo do ano na cidade, como o espetáculo chuva de Bala no país de Mossoró (que faz referência à resistência do bando de Lampião) e as programações culturais que aludem ao pioneirismo na Libertação dos escravos e ao Primeiro voto feminino, dentre outros.

Posto isso, identificamos que a cultura do lugar tem conexão com a publicidade de ações, valores e crenças que circulam no contexto social e que, direta ou indiretamente, produzem influência no campo educativo. Tais aspectos estão em conexão com o que defende Forquin (1993) em sua obra “Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar”. Além disso, no que diz respeito à questão das desigualdades socioeducacionais, notamos que ela perpassa o contexto de grande parte das escolas públicas de Mossoró. Todavia, muitas delas estão localizadas em bairros com pouca atenção do poder público, notadamente considerados bairros periféricos, o que torna mais categórica a compreensão de como vem sendo operado o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional no contexto das organizações escolares.

Partindo desse entendimento, esclarecemos, de antemão, que o termo organização, e em especial organização escolar, tem respaldo nas bases teóricas de Libâneo (2013), Lima (1998), Lima (2011), Botler (2004, 2015) e Nôvoa (1995), entre outros que dialogam de forma sistemática nessa direção, abrangendo, sobretudo, os processos internos da unidade escolar.

Na construção da discussão, assinalamos que a temática investigada não surgiu apenas no plano das ideias, mas sim levando em conta as experiências profissionais e intelectuais que foram se moldando e ganhando força nos últimos anos. Assim, entendemos que o debate nessa paisagem pode auxiliar na revelação de formas/maneiras em que se manifesta a cultura da escola, como também permite pensar as interfaces em que se opera o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional na escola pública.

A noção de cultura que perfaz a CO carrega um sentido amplo, pois incorpora diferentes áreas/fontes disciplinares, como psicologia, sociologia, história, economia, antropologia, dentre outras. Por essa razão, a noção de cultura apropriada nesta pesquisa tem sua centralidade na perspectiva antropológica, ainda que não desmereçamos as contribuições de outras áreas do conhecimento que intercruzam o diálogo desse campo de conhecimento.

Destacamos que as discussões sobre a CO alcançaram uma maior adesão às pesquisas científicas no Brasil por volta de 1980, conforme apontam os estudos de Motta e Caldas (1997) e Freitas (1991), tendo como foco, inicialmente, a área da administração. Salientamos, contudo, que, no âmbito internacional, os estudos nessa área vinham sendo abordados desde meados do século XX, com especificidade no contexto norte-americano e, posteriormente o Europeu.

Torres (2003) acrescenta, nessa direção, que o tema ganhou força a partir de 1960, tendo em vista a crise na produtividade americana e o apogeu econômico japonês⁵. Nessa direção, as pesquisas desenvolvidas por Edgar Schein (2001, 2009) situam o autor como um dos precursores do conceito de CO no âmbito internacional, conforme registra a literatura.

No que diz respeito ao contexto nacional, cabe registrar a investigação desenvolvida por Teixeira (1998), intitulada: “Cultura Organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais”, figurando como uma das primeiras pesquisas *stricto sensu* trabalhando a CO como objeto de estudo na educação. Essa pesquisa aborda a dimensão da cultura em consonância com o projeto de mudança social que se desenhava naquele contexto. Na compreensão do tema, a autora defendeu que a materialização das ações na escola estava muito mais relacionada com a articulação realizada pelos sujeitos em seu interior do que mesmo com as orientações normativas.

É mister considerarmos que o surgimento de temas como a Cultura Organizacional na área da educação tem ressonância num movimento mais geral operado pelas mudanças decorrentes do processo de globalização e da nova ordem capitalista. Esses fenômenos têm provocado mudanças desde os campos econômico, político e social até a esfera ideológica e cultural, não sendo mais possível desconsiderar suas influências na Cultura Organizacional das instituições.

Acrescentamos, nessa linha de raciocínio, que a CO assume uma perspectiva crítica em que a escola deixa de ser um lugar apenas de reprodução do discurso dominante e do discurso conservador. Para tanto, o deslocamento assumido na forma de pensar a temática em evidência, pauta-se, sobretudo, num exercício atento às múltiplas faces em que se processam o(s) discurso(s) integrantes das relações sociais. Tais aspectos sinalizam para diferentes interpretações, como o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, tensionado no decorrer desta investigação.

Considerando as bases conceituais que situam o debate sobre a CO, constatamos que os estudos nesse campo, embora já venham avançando, ainda são pouco explorados no território nacional, conforme aponta o mapeamento realizado a respeito da produção acadêmica entre setembro e novembro de 2019. Como resultado da busca por esses estudos, constatamos que a distribuição das pesquisas sobre o tema é bastante desigual entre as regiões do país, com uma maior concentração sobre a Cultura Organizacional na Região Sudeste, enquanto na Região Norte não foi encontrada nenhuma pesquisa com esse enfoque. Com relação à desigualdade

⁵ Ver Morgan (1996).

socioeducacional, repete-se a grande concentração de trabalhos *stricto sensu* na Região Sudeste, e a ausência desses na Região Nordeste.

Os estudos apreciados no mapeamento revelaram, principalmente no Brasil, que a Cultura Organizacional não confere uma institucionalidade teórica consolidada no campo educativo. Essas evidências se tornam reais quando observamos que 80% das pesquisas mapeadas no contexto nacional utilizam base teórica internacional e apenas 20% se apropriam de referenciais genuinamente nacionais, tendo-se, portanto, uma recorrência bastante expressiva no quantitativo de trabalhos que se apoiam em bases teóricas estrangeiras.

Esclarecemos que não negamos a contribuição teórica externa. Ao mesmo tempo, preocupa-nos, e vamos explorá-la no decurso desta tese, a ideia de pensarmos as bases da CO levando em conta os desdobramentos da cultura brasileira, olhando o próprio movimento da nossa cultura. Todavia, essa perspectiva tem sido vista como ponto lacunar na produção *stricto sensu*, embora já esteja sinalizada nos estudos de Motta e Caldas (1997).

Decorrente disso, entendemos que o estudo da cultura brasileira e sua dinâmica operada na construção da nação apresenta uma forte influência nas organizações sociais no Brasil. Assim se justifica o debate sobre CO em contexto nacional, que deverá, sem hesitar, levar em conta os desdobramentos da perspectiva histórico-cultural que se inscreve na construção da sociedade nacional, como destaca Motta e Caldas (1997). Os autores demonstram que os traços impressos na cultura brasileira ao longo do processo histórico trazem influência na cultura das organizações. Nessa direção, cabe destacar que as condições de produção da narrativa aqui postuladas dialogam com um campo discursivo diverso e amplo, não sendo possível compreender a CO dialogando com uma única dimensão. Desse modo, podemos considerar que o enunciado de outros campos de conhecimento atua de forma colaborativa na construção do discurso, condicionando-o a uma perspectiva de interdiscursividade.

Numa recomposição teórica sobre a CO, observamos que a discussão nesse campo não tem se articulado à categoria da desigualdade socioeducacional e, portanto, não tem aparecido nem na literatura mais ampla, incluindo aí produção de livros e artigos de periódicos, nem tampouco na produção acadêmica *stricto sensu*, conforme revelou o mapeamento da referida categoria. Essa lacuna justifica a proposta de pesquisa nessa direção e inscreve-a numa temática emergente.

Ressaltamos ainda que a discussão sobre o tema não aparece no conjunto da produção acadêmica da Região Nordeste, conforme demonstra o Estado do Conhecimento traçado no terceiro capítulo desta pesquisa. Esse resultado também é confirmado em estudos de Arruda e Andrade (2017) em “Relação entre Educação e Pobreza no Brasil: algumas notas”, que além de

constatarem a inexistência de produção acadêmica sobre a temática no âmbito do Nordeste, tensionam o debate sobre a pobreza e a desigualdade social na escola pública.

Cabe registrarmos que a discussão sobre a desigualdade socioeducacional na referida região, como também em nível nacional, ganhou impulso após 2003, com o advento dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Ressalte-se que, ao longo desses governos (2003-2016), o fenômeno da desigualdade social passou a integrar a agenda governamental, mediante, por exemplo, a criação de políticas públicas de combate à fome e à pobreza, que vinculou as políticas de condicionalidades educativas às políticas públicas na garantia de renda mínima (YANNOULAS, 2013). Mesmo diante de tais iniciativas, a discussão sobre a temática não tem lugar nas pesquisas de mestrado e doutorado no contexto da região Nordeste, aspecto que fortalece cada vez a nossa proposta de estudo.

Por outro lado, identificamos uma grande concentração da temática ora mencionada na região Sudeste, que sozinha registrava 78% da produção acadêmica sobre a desigualdade. De posse desse quadro e por meio de uma leitura atenta sobre as pesquisas mapeadas, percebemos que não há ponto de convergência, conexões ou articulação do debate sobre a Cultura Organizacional e o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, o que enriquece com mais consistência epistemológica nossa proposta de pesquisa.

Considerando a contextualização do tema, a revisão bibliográfica e o mapeamento das pesquisas acadêmicas acerca do objeto de estudo e identificando-se, nesse percurso, tanto os avanços quanto os limites, lacunas e novas possibilidades de estudos, surgiu a nossa questão de pesquisa: **Como a Cultura Organizacional opera o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional no contexto das escolas públicas?**

Uma vez delimitado o problema que suscitou o presente estudo, traçamos os objetivos a serem alcançados, os quais nortearam a pesquisa, incluindo, neste aspecto, os procedimentos necessários para a sua execução. Assim, temos como **objetivo geral:** Analisar como a Cultura Organizacional Escolar opera o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional no contexto das escolas públicas.

Tendo em vista o desdobramento do referido objetivo, elaboramos os seguintes **objetivos específicos:**

- a) caracterizar a Cultura Organizacional no contexto da gestão escolar das escolas campo da pesquisa;
- b) compreender as relações entre a Cultura Organizacional e o tratamento das desigualdades educacionais nas escolas;

- c) mapear vivências gestionárias didático-pedagógicas incorporadas à Cultura Organizacional e voltadas para a superação da realidade vigente.

Situada a questão de pesquisa e os objetivos, assinalamos duas hipóteses. A primeira, expressa-se no pressuposto de que os comportamentos manifestos de forma explícita e tácita na Cultura Organizacional escolar têm sido produzidos e reproduzidos na concepção de gestão escolar mediante um discurso que, segundo nosso entendimento, se distancia das ações de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, reverberado na organização escolar.

A segunda hipótese recai no entendimento de que, dado o desdobramento da Cultura Organizacional no âmbito da escola, esta atua tanto como veículo mediador entre o processo de estrutura e agência dos comportamentos tomados pela gestão escolar — incluindo aí às práticas de funcionamento das escolas —, quanto como uma agência questionadora da estabilidade e circularidade de um discurso hegemônico e conservador que costura o cotidiano da escola pública, dependente dos processos que estão em disputas nela.

No que tange ao respaldo teórico-metodológico e epistemológico da pesquisa, iniciado na dimensão da contextualização, apontamos a literatura que ajudou a ampliar três eixos da pesquisa, quais sejam: **Eixo I – Cultura, cultura brasileira, Cultura Organizacional e gestão escolar**, com respaldo teórico em White e Dellingham (2009), Geertz (2008), Motta e Caldas (1997), Holanda (1995), Freyre (1981), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Freitas (1991), Nôvoa (1999); Schein (2009) Torres (2003, 2004, 2018), Sousa (2018) e Moura (2021) dentre outros; **Eixo II – Discurso**, representado por: Fairclough (2001); Fischer (2001); Foucault (2011, 2017); e **Eixo III – Desigualdade socioeducacional**, com foco em: Arroyo (2010, 2011, 2018); Dubet (2004, 2008, 2011); Patto (1998); Bourdieu (2014), Lahire (1997); Rosenberg (1985) Garcia *et al.* (2017a, 2017b) e Yannoulas (2013).

Desse modo, a síntese teórico-metodológica delineada anteriormente se coloca como base teórico-metodológica e epistemológica da tese, proporcionando de igual modo, contribuições contempladas no decurso desta pesquisa. No que diz respeito à operacionalidade e exequibilidade desta, demonstramos a seguir os principais aspectos metodológicos que a subsidiaram.

A dimensão empírica da investigação foi realizada em cinco escolas da rede estadual de ensino pertencentes a 12ª Diretoria Regional de Educação (DIREC) do município de Mossoró-RN. O Critério de escolha das escolas foram: escolas que disponibilizaram acesso aos PPPs e demonstraram interesse em contribuir com a realização da pesquisa, tendo em vista que, tínhamos entrado em contato com outras escolas da rede e não obtivemos sucesso.

Salientamos que, no primeiro momento, o contato⁶ com as referidas instituições para a coleta de dados se deu de forma remota (pelo uso de e-mail, *WhatsApp*, *Google Forms*, vídeo chamada e trocas de mensagens), em decorrência do contexto da Pandemia⁷ que assolava o país no contexto histórico em que ocorreu a investigação.

Para a coleta de dados, inicialmente, trabalhamos com análise documental a partir da Lei nº 10.049/2016 (RIO GRANDE DO NORTE, 2016), que criou o Plano Estadual de Educação do Rio grande do Norte (PEE/RN), os Projeto políticos-pedagógico, os Projetos didático-pedagógicos, os Planos de Gestão e Atas de Reuniões do Conselho Escolar. Em seguida, fizemos uso de questionário *on-line*, aplicado com os membros do conselho escolar das cinco escolas lócus do estudo.

No que se refere aos sujeitos participantes da pesquisa, foram representantes de cada segmento do Conselho escolar das unidades investigadas: direção, docente, estudantes, funcionários, pais/mães ou responsáveis e comunidade. Salientamos que a escolha desse instrumento teve como propósito fornecer um mapa mais geral das escolas pesquisadas.

A pesquisa contou com o processo de observação não participante nas reuniões do Conselho nas escolas campo. Optamos também por aplicar um segundo questionário, sendo este aplicado às escolas da 12ª Diretoria Regional de Educação (DIREC), abrangendo um total de 72 unidades educativas.

Na última fase da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com os representantes do conselho escolar no intuito de entender os desdobramentos da Cultura Organizacional no ambiente educativo. Desse modo, a técnica utilizada para construção dos dados obedeceu aos limites, critérios e competência ética, conforme aponta o comitê de ética em pesquisa em ciências humanas.

As análises dos dados estão respaldadas na análise do discurso textualmente orientado (ADTO), de Norman Fairclough (2001), que analisa o discurso numa perspectiva crítica e, nessa ótica, concebe o discurso como texto, como prática discursiva e prática social. As interpretações tomadas nessa investigação estão no escopo da abordagem qualitativa, tendo em vista o delineamento da pesquisa.

Posto tais aspectos, destacamos a justificativa que perpassa esta tese, a qual possui uma relevância contornada por dimensões que abrangem desde o pessoal, o profissional e o social

⁶ Após a seleção do campo empírico, enviamos para as escolas uma carta de apresentação, cujo modelo de uma se encontra no apêndice B, explicando o objetivo da nossa pesquisa e confirmando a pesquisa na escola.

⁷ Provocada pela Covid-19, que, desde 2019 vem assolando o mundo inteiro e tem instaurado mudanças radicais em todas as instâncias e nas relações sociais.

até a perspectiva acadêmica. As razões que levaram à construção dessa pesquisa têm, antes de tudo, uma relação com o compromisso no tocante à formação continuada, que se revela como maior desafio na formação de pesquisadores no país. Em relação à temática de estudo, vemos nela a oportunidade de abrir janelas na reflexão do campo educativo, principalmente no tocante à relação entre a Cultura Organizacional e o enfrentamento à Desigualdade socioeducacional.

A temática em pauta está associada com as vivências profissionais operadas no campo educativo as quais, como pesquisador, venho trilhando por mais de uma década, mediante a participação ativa no cotidiano da escola e da universidade. Essa participação me possibilitou a percepção de que a educação tanto é permeada como influenciada por processos que a circunscrevem à esfera política, econômica, social, cultural e ideológica, onde, na maioria das vezes, não basta apenas olhar para estrutura macro que compreende a escola, sendo necessário redirecionar o olhar para as estruturas micro. Acrescentamos que a visão panorâmica que tem se construído da organização escolar não é unicamente possibilitada pelas bases teórico-metodológicas e epistemológicas, mas sobretudo, pelas ideologias que temos experienciado.

No âmbito social, a pesquisa demonstra impacto positivo na medida em que possibilita outras leituras das relações sociais a partir da CO, que contribui, igualmente, para o fortalecimento de práticas democráticas e ampliação da cidadania. Ademais, oportuniza, através do discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, o desvelar de formas e práticas mantenedoras desse dilema enfrentado pela sociedade, um fenômeno social que historicamente tem assolado a sociedade brasileira e produzido diferentes formas de desigualdades e de exclusão, como a exclusão social, econômica, cultural, política, educacional entre outras.

Ao desvelar os sentidos ocultos que reproduzem as desigualdades, acreditamos que esta pesquisa está contribuindo no campo social principalmente quando permite a abertura de espaço para que novas agendas no âmbito das políticas sociais e das políticas educacionais sejam estabelecidas. Assim, questões como inclusão social, justiça social, igualdade de oportunidades, direito à educação, democratização do ensino e da educação recebem contribuições da pesquisa, mesmo que elas não estejam sendo discutidas diretamente.

Na dimensão acadêmica, a tese demonstra, em primeiro lugar, inovação e originalidade, na medida em que articula uma temática que, até então, não foi explorada pelas pesquisas em educação em contexto nacional. Eses aspectos se expressam quando lemos a forma como a pesquisa, em sua organização e estrutura, foi se construindo e intercruzando à Cultura Organizacional, à gestão escolar, bem como ao Discurso e Desigualdade socioeducacional. Outro motivo diz respeito ao fato de que ela se inscreve como o primeiro trabalho *stricto sensu* a movimentar o debate sobre desigualdade nessa dimensão e, principalmente em termos de

Nordeste. Em segundo lugar, a tese traz uma contribuição teórico-metodológica relevante quando agrega referenciais ao campo da Cultura Organizacional que, até então, não foram explorados pelas pesquisas em educação. Além disso, a perspectiva contribui com o movimento de institucionalização da produção acadêmica em termos nacional e local. No âmbito metodológico, a pesquisa também carrega originalidade, não pelo fato dela usar a Teoria Social do Discurso (TSD), mas porque o uso da referida teoria não se revela nos estudos consultados que intercruzam o objeto da presente investigação.

Desenvolvemos a pesquisa também com o intuito de contribuir com o fortalecimento da linha de pesquisa “Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE), à qual está vinculado. Com o mesmo vigor, buscamos fortalecer e consolidar o grupo de estudo “Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social”, no qual inserimos nossa pesquisa.

Salientamos que o estudo da Cultura Organizacional Escolar, ao estabelecer um diálogo horizontalizado acerca do (s) de enfrentamento da desigualdade socioeducacional no contexto da escola pública, potencializa outras formas de se pensar a discussão neste campo teórico, como a partir das discussões sobre as políticas públicas no combate às desigualdades sociais e educacionais, uma vez que estamos inseridos num cenário bastante crítico no que diz respeito à questão da desigualdade em termo nacional, regional e local. A premência da discussão, oportuniza, além dos elementos tratados, ampliar a reflexão neste campo temático.

2 ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, explicamos a metodologia que orientou o projeto de tese, esclarecendo, sobretudo, o lócus da investigação, os sujeitos, os métodos e técnicas aplicadas para o levantamento de dados. Em sintonia, exploramos a fundamentação teórico-metodológica em que estão pautadas nossas interpretações, abordando, de igual modo, o modelo de análise adotado.

2.1 O lócus, os instrumentos e as técnicas utilizadas

A pesquisa foi realizada em Mossoró, considerada a segunda maior cidade do Estado do Rio Grande do Norte (RN), situada a 300,6 km de Fortaleza e a 287,2 km de Natal. É também conhecida como Capital do Oeste Potiguar, possuindo, atualmente, uma população de 300.618 (IBGE, 2018) habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) da referida cidade é de 0,720 e o Índice de Desenvolvimento Humano da Educação IDH-E é 663, conforme o Atlas BR de 2010. Esses dados inserem a cidade na terceira posição em termos de Estado, considerando os 167 municípios. Comparando-se o quantitativo dos municípios, ela fica atrás apenas de Parnamirim e Natal, o que a coloca em posição de destaque para o estudo. Todavia, percebemos que os indicadores de frequência escolar e situação de emprego (0,479), bem como o indicador de pobreza (0,772) revelam o “Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial 2014”, publicada pela série juventude viva em 2015, bem como por apresentar uma taxa de violência extremamente elevada, superando as marcas da violência da capital do Estado. Esse aumento é ainda mais representativo na população Jovem, conforme apontam os dados registrados no “Altas da violência de 2018” (BRASIL, 2018).

Esses indicadores ajudam a justificar nossa escolha do lócus de pesquisa, destacando que se justifica em razão de o município apresentar um IDH-M relativamente alto entre os demais do RN, como também por apresentar um índice de frequência escolar e situação de emprego de 0,479, o indicador de pobreza em 0,772, conforme “Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial 2014” (BRASIL, 2014), bem como por apresentar uma taxa de violência extremamente elevada, superando as marcas da violência da capital do Estado.

Diante do exposto, entendemos que o cenário é bastante complexo e demanda compreensões que giram em diferentes sintonias para entender o (s) discursos de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais vivenciadas no lócus da pesquisa, uma vez que se percebe

que as desigualdades sociais provocadas sob diferentes ângulos afetam efetivamente as condições sociais de acesso à educação e os bens sociais, sendo, portanto, um instrumento de aprofundamento das desigualdades em todas as esferas.

Nesse aspecto, identificamos a relevância da Cultura Organizacional escolar e das políticas educacionais como instâncias fundamentais na promoção do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais. Sendo assim, buscamos, em exercício maior, explorar o(s) discurso(s) de enfrentamento à desigualdade socioeducacional manifesto(s) tanto na Cultura Organizacional como também nas ações praticadas nas organizações escolares pelos sujeitos que, de modo algum, se fazem entender distantes das políticas educacionais que se engendram sob a égide do Estado.

Partindo do exposto, pontuamos que o desdobramento da investigação se deu por meio de quatro etapas, sendo uma de caráter mais teórico e as outras três de caráter mais empírico, que são descritas e discutidas mais adiante. Esclarecemos que tais etapas, embora sejam exploradas separadamente, não formam blocos comparativos ou antagônicos, mas atuam em confluência com os objetivos e a problemática da pesquisa, que, em grande parte, intercruzam-se com a tese.

Destacamos que a investigação teve como campo empírico cinco Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mossoró, às quais chamamos de organizações educativas (OE). Seguidamente e, procurando respeitar os princípios éticos da pesquisa, resguardamos o nome real das organizações e lhes atribuímos nomes das letras do alfabeto grego, objetivando assim proteger a identidade das instituições, embora já tenhamos registrado o consentimento destas na participação da pesquisa, através de Carta de apresentação enviada para cada organização escolar.

Sendo assim, as organizações escolhidas para o estudo foram denominadas, respectivamente de: Escola Alfa, Escola Beta, Escola Gamma, Escola Delta e Escola Epsilon, as quais estão localizadas no perímetro urbano, distribuídas nas quatro zonas (Norte, Sul, Leste e Oeste) da cidade. Salientando que Mossoró contempla além das zonas citadas, a zona central. Nessa direção, justificamos a importância de caracterizarmos a cidade em que se realizou a pesquisa, embora já tenha iniciado este feito no preâmbulo do referido tópico. Em seguida, situamos e as organizações escolhidas.

É oportuno acrescentar, além do que já foi tratado, que o referido município é considerado um dos mais ricos do Estado e também do interior do Nordeste. Na sua narrativa histórica, identificamos que sua estrutura econômica passou por vários ciclos, sendo identificada, inicialmente, como uma cidade de tropeiros. Posteriormente, foi agregando

atividades da pecuária e da agricultura, além de servir como ponto estratégico de exportação de produtos (SOUZA; OLIVEIRA, 2017). Cabe destacar que, embora a dinâmica econômica tenha se mostrado diversificada, atualmente três setores têm apresentado destaque: o petróleo, o sal e o melão, não desconsiderando as demais.

No que diz respeito aos aspectos culturais, Mossoró celebra diversos marcos históricos que geraram eventos que se distribuem ao longo do ano, como: o primeiro voto feminino; a primeira cidade a libertar os escravos; e a resistência ao bando de Lampião. Este último é contado todos os anos através do espetáculo “Chuva de bala no país de Mossoró”, dentre outras atividades culturais.

Com relação à educação, a rede pública de ensino da referida cidade possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,2 (INEP, 2019). Situando as considerações mais gerais sobre o município de Mossoró, no qual se realizou a pesquisa, buscamos contextualizar as organizações escolares por nós investigadas.

2.1.1 Situando a Escola Alfa

A Escola Alfa está localizada no bairro Carnaubal, localizado no subúrbio de Mossoró, na zona Sul da cidade. O local carece continuamente de apoio dos órgãos públicos e fica próxima ao lixão, possuindo alto índice de poluição e violência. O perfil das famílias residentes nesse bairro e nos circunvizinhos é de classe pobre, em sua grande maioria, com nível educacional que está entre analfabetos/semanalfabetos, Ensino Fundamental completo/incompleto e Ensino Médio incompleto. Por conseguinte, os alunos da instituição em destaque estão dentro desse perfil, pertencendo, a grande maioria, a famílias que vivem em casas alugadas, sobrevivendo de renda que varia de um salário-mínimo, baixa renda, sem recursos (pedinte) e outros que recebem recursos do Programa do Governo Federal.

Cabe pontuar que a OE referida atende à Educação básica nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), funcionando em dois turnos (manhã e tarde), sendo mantida pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte e também com recursos financeiros de programas como: PDDE; Mais Educação; PAGUE; PIP; PNAE.

No que diz respeito aos aspectos físicos, segundo o Projeto Político-Pedagógico, a organização possui uma estrutura física reformada e funciona em condições que vão do nível bom a regular. Consideramos que os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos estão em consonância com a demanda da instituição.

No que tange aos recursos humanos, dividem-se em duas categorias: docentes e setor administrativo; e apoio pedagógico. Neste último, encontra-se a equipe gestora e a equipe de coordenação/supervisão pedagógica (PPP DA ESCOLA ALFA, 2017).

2.1.2 Contextualizando a Escola Beta

Fundada em 1934, a Escola Beta, com 86 anos de existência, funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e atende à Educação Básica, Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Está situada na Zona Norte de Mossoró, no bairro Paredões, que demonstra não proporcionar condições socioeconômicas para as famílias do referido bairro. Segundo o PPP da escola, grande parte do grupo familiar é de baixa renda e corresponde a famílias desestruturadas, fato que colabora para o insucesso da aprendizagem dos alunos.

A instituição é mantida pelos recursos do Programa de Autogerenciamento das Unidades Escolares (PAGUE) e também com auxílio do Governo Federal, através dos seguintes programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE); PDDE Acessibilidade; Programa Mais Cultura nas Escolas; Programa Mais Educação (PPP DA ESCOLA BETA, 2016).

Em relação à estrutura física, a unidade educativa carece de reforma em suas dependências e apresenta problemas em suas instalações. Em relação aos recursos didáticos-pedagógicos e tecnológicos, a organização atende ao perfil da escola. No que diz respeito aos recursos humanos, possui nove professores e uma equipe gestora/pedagógica composta por diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e supervisora. Possui ainda um Conselho de Escola atuante e conta com 176 alunos distribuídos nos três turnos. (PPP DA ESCOLA BETA, 2016).

2.1.3 Conhecendo a Escola Gamma

A Escola Gamma foi criada em 1977, pelo Decreto Lei nº 7.178. Está situada na Zona Sul da cidade de Mossoró-RN, no bairro Lagoa do Mato e atende a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Atualmente, tem 1068 alunos matriculados no Fundamental e Médio, funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite). A OE circunscreve um contexto caracterizado pelas diferenças entre comunidades carentes, mas aponta que têm

buscado superar os desafios com base nos processos educativos, conforme demonstra seu Projeto Político Pedagógico. O documento afirma que a estrutura física da organização dispõe de um espaço estruturado, reformado e adequado ao atendimento dos alunos, além de ser um lugar acessível, acolhedor e agradável para todos que ali se inserem.

Acrescentamos, que a OE é mantida pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte, com recurso do PAGUE, PDDE, PDE e PNAE. Mantém parceria com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Centro de Integração Empresa/Escola (CIEE), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Universidade Potiguar (UNP). Além disso, participa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) e mantém projeto em parceria com as universidades públicas e privadas e com programas do Governo do Estado, como: Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), Quero Aprender, Mais Educação (1º ao 9º), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Mais Alfabetização (PPP DA ESCOLA GAMMA, 2020).

Em relação à inclusão escolar, mostra-se coerente com essa dimensão e funciona dentro de um espaço adequado, em parceria com outra escola na operacionalização das ações de inclusão. No que diz respeito à organização do quadro de recursos humanos, é integrada por uma equipe gestora e pedagógica (composta pela diretora, vice-diretora e coordenação), por docentes, discentes, funcionários, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil (PPP DA ESCOLA GAMMA, 2020).

2.1.4 Caracterizando a Escola Delta

A Escola Delta foi fundada em 1982, através do Decreto nº 8.377, e está situada na Zona Leste da cidade de Mossoró, no bairro Costa e Silva. Do ponto de vista geográfico, ela se encontra em um bairro periférico, com uma estrutura precária e sem opções de acesso à cultura. Funciona nos turnos matutino e vespertino e atende a um quantitativo de 500 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio da educação básica, agregando discentes tanto do bairro de origem como de outros.

O perfil da comunidade escolar é de alunos oriundos, em sua grande maioria, de famílias pobres, com baixo e pequeno nível de escolarização, que se utilizam do trabalho informal como fonte de sobrevivência. Salientamos que os alunos estão inseridos no programa do Bolsa Família, conforme afirma o Projeto Político-Pedagógico da referida unidade educativa (PPP DA ESCOLA DELTA, 2020).

A OE é mantida com recurso do governo do Estado do Rio Grande do Norte, além de receber programas como o PDE e o Mais Educação. Também tem parceria com a UERN, UFERSA, Faculdade de Nova Esperança de Mossoró (FACENE-RN) e UNP. A organização também participa do PIBID e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Ademais, tem parceria com o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE).

No que tange aos aspectos organizacionais, é composta por uma equipe gestora, formada pelo diretor e vice-diretor, coordenador e coordenador pedagógico; uma equipe pedagógica, constituída pela supervisora e coordenadora; uma equipe docente; uma equipe do conselho escolar, conselho fiscal e Grêmio Estudantil. (PPP DA ESCOLA DELTA, 2020).

2.1.5 Descrevendo a Escola Épsilon

A Escola Épsilon, fundada em 1982, inicialmente pertencia à Loja Maçônica 24 de junho, sendo estabelecida, posteriormente, com parceria do Estado que permanece até hoje. A partir do PPP da OE observamos que ela foi regulamentada pela Rede Estadual de Ensino com base no Decreto nº 13.437. A Escola Épsilon está situada na Zona Leste de Mossoró, no Bairro Planalto 13 de maio S/N, considerado um dos maiores da Zona Urbana. segundo o PPP da organização o perfil dos que residem nesse bairro é de classe média, (PPP DA ESCOLA EPSILON, 2020).

A instituição funciona nos turnos da manhã, com os Anos Iniciais (1º ao 5º), e no turno vespertino, com os Anos Finais do Ensino Fundamental II. Possui, conforme os dados constantes no PPP, um total de 404 alunos. Grande parte dos alunos que integram a instituição vem das comunidades mais distantes, consideradas muito pobres. Percebemos que os estudantes descritos no documento se encontram expostos a vários riscos, enfrentam problemas de ordem social, econômica e cultural. A escolha dessa unidade educativa pelos familiares dá-se em virtude da confiança depositada na OE e por ela ser uma referência de qualidade para os seus filhos, segundo o Projeto Político-Pedagógico da organização escolar (PPP DA ESCOLA EPSILON, 2020).

A escola é mantida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte e recebe recursos do PDDE e do PAGUE. Em relação à estrutura física, ela está adequada ao funcionamento das atividades escolares e adaptada à acessibilidade para receber alunos com necessidades especiais. No que tange aos recursos humanos, é formada pelo quadro docente, pela direção, equipe pedagógica e funcionários. Em sua composição, demonstrou possuir um conselho escolar com representação dos segmentos (PPP DA ESCOLA EPSILON, 2020).

Cabe pontuar que as organizações educativas escolhidas pertencem à 12ª Diretoria (região na cor amarela na Figura 1) Regional de Educação e Cultura⁸ do Rio Grande do Norte (DIREC-RN). Conforme demonstra o mapa da Figura 1.

Figura 1 – Mapa da Organização da Educação do RN



Fonte: SIGEDUC/RN (2022).⁹

Informamos que as instituições participantes da pesquisa tiveram como critérios de seleção: oferecer o Ensino Fundamental/ Médio; mostrar-se disponível e aceitar a participação na pesquisa, considerando-se as condições peculiares enfrentadas em virtude da pandemia da Covid-19, que vem assolando o país e as nações desde o ano de 2019.

Os sujeitos da pesquisa foram, inicialmente, a equipe do Conselho Escolar, da qual tomamos como recorte uma representação de cada segmento: direção, docente, funcionários, pais, estudantes e comunidade. A escolha desse grupo se deu pela disponibilidade e aceitação em participar da pesquisa; porque eles já representam a comunidade escolar e local por meio de cada segmento; porque acreditamos que o Conselho, por se tratar de uma representação que envolve os diferentes segmentos, na operacionalização de suas práticas, apresenta elementos que ajudam a responder os objetivos delimitados na investigação.

Uma vez delimitado o lócus e os sujeitos que compuseram a pesquisa, avançamos em termos operacionais na descrição e fundamentação das técnicas/instrumentos metodológicos

⁸ Ela faz parte da divisão regional em que se organiza a educação no Rio Grande do Norte, a qual está distribuída em 16 DIRECs que integra a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC-RN).

⁹ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/uckQfhrXyw4Akzp49>.

que foram utilizados na coleta de dados. Nessa direção, informamos que a coleta de dados foi feita em quatro etapas, que explicamos a seguir.

Na primeira etapa, realizamos uma análise documental, fundamentada na perspectiva de Tozoni-Reis (2009), que compreende a análise de documentos, considerando as informações do contexto e do texto. No entendimento de Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental inclui, “[...] desde leis e regulamentos, normas, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Nesse sentido, a análise decorrente do instrumento citado é concebida como possibilidade de implementar análises em documentos ainda não tratados, como também de examiná-los buscando novas leituras e interpretações. Salientamos, contudo, que o movimento analítico empreendido a partir dos documentos seguiu em acordo com os objetivos da pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa, tomamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário¹⁰ *on-line*, no intuito de analisar a Cultura Organizacional das escolas investigadas e o discurso de enfrentamento operado por ela em seu cotidiano. Neste sentido, buscamos, além dos propósitos já mencionados, explicitar um conhecimento de caráter mais abrangente sobre o perfil da cultura da escola, da identificação e da operacionalidade dos processos educativos vivenciados pela organização escolar.

No tocante à terceira etapa, enfatizamos a observação não participante, ancorada na perspectiva de Viana (2003) e em Lakatos e Marconi (2003). Eles compreendem que o pesquisador, mesmo dentro do ambiente da pesquisa, observa sem interferir diretamente, ao mesmo tempo em que deve ir registrando os fatos que lhe interessam. A técnica escolhida priorizou as reuniões do conselho escolar. Dentro dessa perspectiva, salientamos que todas as informações levantadas nessa técnica de pesquisa figuram no *Diário de Pesquisa*, este entendido na visão de Barbosa e Hess (2010, p. 15) “como recurso processual” e que nos auxiliou na composição de registros decorrente de visitas e observações no cotidiano das organizações investigadas.

Tendo em vista a complexidade da nossa temática “Cultura Organizacional e o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional nas escolas públicas de Mossoró-RN”, situamos dimensões da técnica da observação, citada anteriormente, com a corroboração da pesquisa etnográfica, que, enquanto instrumento de levantamento de dados emerge como uma

¹⁰ A versão do questionário delimitado para a pesquisa assumiu, inicialmente, um caráter de piloto, porque nossa intenção era perceber até que ponto os dados deste instrumento contribuem qualitativamente para pensar a problemática do nosso objeto de estudo.

possibilidade para captar percepções e comportamentos no ambiente na organização escolar. Segundo Chizzotti (2014, p. 71) ela “[...] poderá contribuir com registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo”. Salientamos, contudo, que o tempo previsto para esta etapa foi seis meses, acontecendo em dias agendados.

Finalmente, trazemos a quarta etapa, em que utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados para compor nosso quadro empírico. Ela foi organizada através de perguntas que seguiram um planejamento flexível, permitindo assim que adaptações fossem possíveis conforme os desdobramentos da entrevista. Destacamos que o uso do instrumento citado foi imprescindível, porque oportunizou um contato direto com os sujeitos e suas práticas sociais, subsidiando uma relação direta com o objeto de estudo. Além disso, serviu como instrumento de reorientação da pesquisa, na medida em que os dados coletados foram configurando e reconfigurando a problemática e os objetivos da investigação.

Diante do exposto, salientamos que a realização das entrevistas se organizou por blocos e etapas, seguindo uma coerência interna e externa com os objetivos da pesquisa. Portanto, a entrevista semiestruturada, proposta na investigação que subsidiou a presente tese está fundamentada em Trivinos (1987), Lüdke e André (1986) e Manzini (2003), os quais entendem que ela oferece possibilidades para o entrevistado manter uma maior harmonia com os sujeitos investigados, dentro de um planejamento flexível. Além disso, apontam caminhos na construção do roteiro de perguntas a ser construído.

Desse modo, entendemos que os desdobramentos tomados nessa técnica de pesquisa influenciaram positivamente no resultado do estudo em questão. Salientando que a escolha do instrumento possibilitou um maior aprofundamento sobre a coleta de dados, como também viabilizou uma disposição muito ampla para integração das análises dos dados.

Partindo disso, examinamos, em primeiro lugar, o Projeto Político-Pedagógico das organizações descritas no quadro 1, abaixo. A escolha desse documento como fonte de investigação se deu em consonância com o enfoque da problemática e os objetivos da investigação.

Quadro 1 – Projetos Político-Pedagógicos e projetos Didático-Pedagógicos

N.	Organização Educativa (OE)	Projeto Político-Pedagógico	Ano de atualização	Projetos Didático-Pedagógicos
1	ESCOLA ALFA	Sim	2016	Sim
2	ESCOLA BETA	Sim	2020	Sim
3	ESCOLA GAMMA	Sim	2020	Sim
4	ESCOLA DELTA	Sim	2017	Sim
5	ESCOLA EPSILON	Sim	2020	Sim

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos PPPs das escolas (2020).

Delimitado o campo empírico da análise, elencamos os critérios que foram perseguidos na construção dos dados coletados. Para tanto, buscamos estudar os PPPs tomando as seguintes variáveis:

- a) Que aspectos identificam a Cultura Organizacional escolar?
- b) Qual concepção de Gestão escolar circula na OE?
- c) Como as OEs lidam com o enfrentamento à desigualdade socioeducacional?
- d) Qual referência ele faz em relação ao direito à educação;
- e) Como a OE dialoga com a perspectiva da desigualdade de acesso, tratamento e conhecimento?
- f) Que aspectos representam o enfrentamento à desigualdade socioeducacional dos PPPs das organizações escolares?

Nessa direção, além dos PPPs das escolas, buscamos analisar o Plano de gestão dos gestores e as Atas do conselho escolar no período de 12 meses. Desse modo, nossa análise objetivou perceber como os referidos documentos vêm abordando ou não estratégias de enfrentamento à desigualdade socioeducacional.

Quadro 2 – Plano de gestão e Atas de reunião do conselho Escolar

OE	Plano De Gestão	Ano	Reunião do Conselho escolar/ atas
EA1	Plano de Gestão na Ação Participativa, Inclusiva e Afetiva da Escola	2019	3 atas
EB2	Escola Pública Democrática e Fortalecida	2019	6 atas
EG3	Plano de gestão escolar	2019	6 atas
ED4	Plano de Gestão Escolar 2020-2021	2020	8 atas
EE5	Plano de metas 2020-2022	2020	12 atas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos planos de gestão e Atas de reunião do Conselho Escolar da OE (2020).

Na construção do corpus documental, trouxemos uma análise do Plano Estadual de Educação (PEE) do Rio grande do Norte, no intuito de perceber como o Estado vem pensando as políticas públicas em torno do enfrentamento à desigualdade socioeducacional no contexto da educação básica. Salientamos que a análise do plano foi mediada por um recorte sobre o qual analisamos a Meta 1 do PEE, instituído pela Lei nº 10.049/2016, que tem como objetivo: “garantir e assegurar até 2025 [...] Programas e Ações do Sistema Educacional do Estado do RN, em sintonia com as políticas nacionais, com vistas a contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais, contemplando as especificidades econômicas, culturais, éticas, históricas e sociais, na perspectiva de promoção de todas as formas de igualdade e equidade” RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Procuramos, a partir desta meta: perceber as condições de produção e consumo textual do discurso emanado na Meta 1; identificar qual perspectiva de discurso referenciado no plano diz respeito ao enfrentamento à desigualdade socioeducacional no contexto das escolas

2.2 Organização dos dados da Pesquisa

O *Corpus* empírico foi organizado com base nos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e oriundos da pesquisa documental, os quais foram descritos e catalogados com auxílio de tabelas e quadros. Nessa sincronia, procuramos identificar, dentro da linguagem escrita e oral, os diferentes enunciados que constituem uma formação discursiva e, por conseguinte, a natureza dos discursos presentes na fala dos entrevistados.

Uma vez organizados os dados, procedemos com o exercício interpretativo destes a partir da análise crítica do discurso, abordagem teórico-metodológica aprofundada no subtópico seguinte. Para tanto, pontuamos os desdobramentos da referida abordagem e os conceitos demandados no conjunto das análises aqui realizadas.

2.2.1 Fundamentos teórico-metodológicos acerca da Análise Crítica do Discurso

Os estudos sobre o discurso como instrumento de análise têm se tornado mais presentes no campo das pesquisas em ciências humanas, a partir do final do século XX e início do século XXI. Esse crescimento é decorrente das mudanças paradigmáticas enfrentadas no campo científico, principalmente no tocante ao movimento operado pela virada linguística, que promoveu alterações no funcionamento da língua e da linguagem, uma vez que prevalecia até o momento uma hegemonia da linguística estruturalista na concepção da linguagem vigente.

Desse modo, houve o rompimento das abordagens formalistas e a dimensão do enunciado passou a ser visto separado de sua enunciação. Somado a isso, assistiu-se ao enfraquecimento das Ciências Sociais e ao surgimento de múltiplas abordagens que passaram a enfatizar tanto o texto como o discurso.

Salientamos que a virada linguística pragmática se encontra respaldada na vertente do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Nesse cenário, a concepção de discurso passou a dispor de um espaço na construção e produção das pesquisas. Destacamos, contudo, que há diferentes correntes sobre a análise do discurso, mas aqui mencionaremos duas: a francesa e a inglesa. A primeira corrente tem respaldo em teóricos como Michel Pêcheux e Michel Foucault, enquanto a segunda, a Análise Crítica do Discurso, pauta-se em Norman Fairclough (2001). Esta última constitui o escopo da pesquisa desenvolvida.

Assim nos aproximamos da Análise Crítica do Discurso (ACD) e de sua amplitude analítica na interpretação de dados, seja ela oriunda da linguagem escrita, seja decorrente de situação mediada pela linguagem oral. Tal perspectiva rompe radicalmente com a visão de Ferdinand Saussure acerca da relação linguagem e discurso, apontada nos estudos do autor mencionado acima. Sendo ambos constructos sociais que se manifestam por meio de práticas sociais, encontram-se permeados por diferentes interesses, posições dos sujeitos, relações de poder e lugares de fala, não sendo possível apreender os processos sociais, individuais, coletivos e institucionais distante do fenômeno da linguagem, esta, por sua vez, entendida como prática social. Contudo, entendemos que a materialidade dos sujeitos se faz pelo processo comunicativo que demarca a integração entre as sociedades em diferentes aspectos.

Nessa direção, consideramos que a ACD integra um campo de análise bastante promissor na produção de conhecimentos, na leitura e interpretação dos fatos que circulam na sociedade, sejam eles decorrentes de registros escritos ou orais. Posto isso, reconhecemos que o modelo de análise adotado no escopo de uma determinada abordagem prescreve, em primeiro lugar, a ideia de que todo discurso parte de constructos sociais que se manifesta naturalmente tanto no plano da linguagem escrita impressa no texto como também se expressa na oralidade.

Em segundo lugar, percebemos que os estudos que envolvem a teoria social do discurso possibilitam um movimento que ultrapassa a superfície dos textos, buscando, portanto, iluminar os sentidos ideológicos presentes nos discursos que vão sendo produzidos, reproduzidos e consumidos no cerne das práticas sociais. Ao mesmo tempo, tornam-se, em grande medida, naturalizados ou até mesmo senso comum, quando ganham uma conotação hegemônica.

Decorrente disso, cabe ressaltar que o último aspecto operou uma cadeia bastante promissora dentro da nossa pesquisa, pois permitiu análises que vão além de uma simples

descrição dos sentidos manifestos no texto. Além disso, a perspectiva em questão se inscreve numa concepção crítica do discurso quando se propõe a investigar os sentidos ideológicos e hegemônicos que se tornaram senso comum no texto, no imaginário social das instituições e nas mentalidades dos sujeitos que constituem as organizações sociais.

Pontuando os aspectos introdutórios acerca da ACD, destacamos que a referida abordagem é tomada de empréstimo do Linguista Britânico Norman Fairclough (2001), muito embora outros teóricos tenham discutido a perspectiva do discurso. Com isso, esclarecemos que a nossa pesquisa fez opção pela abordagem *faircloughiana*, centrada numa perspectiva crítica do discurso.

Fairclough (2001) concebe a abordagem do discurso a partir da Teoria Social do Discurso (TSD), que passa a comportar um amplo campo de possibilidade analítica na interpretação dos dados, congregando, nos limites de exploração, diferentes caminhos de leitura das práticas discursivas e das práticas sociais manifestas no plano da linguagem. Em termo de amplitude analítica, comprehende o discurso tanto numa ótica multidimensional como transdisciplinar, o que permite, por um lado, entender que ele não se limita apenas a uma área de conhecimento, nem tampouco se conecta a posicionamentos unilaterais de uma temporalidade histórica; por outro, possibilita interrogar as zonas de estabilidades presentes nas práticas discursivas que sustentam as práticas sociais.

Nessa direção, esclarecemos que a TSD que o autor defende tem seu desdobramento no âmbito da linguagem, que quando compreendida em seu sentido ampliado visa incorporar as relações sociais que convergem com o discurso de mudança social e cultural. Nesse sentido, o texto passa a ser visto como um elemento fundante do discurso, não apenas porque ele representa um conjunto de palavras ou frases que se estabelecem entre si na construção de um sentido, mas porque ele permite ser lido e interpretado em diferentes dimensões, desde o processo de produção, reprodução e os sentidos que são expressos nele, que atuam para sua ruptura ou permanência.

Partindo disso, afirmamos que os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a base da TSD estão em diversos estudos de Fairclough (1995, 2001, 2013, 2016). Nessa direção, destacamos o modelo tridimensional desenvolvido pelo autor, para o discurso: discurso como texto; discurso como prática discursiva e o discurso como prática social.

Os desdobramentos tomados em cada modelo não são trabalhados em cadeias uniformes ou sequenciais, eles se interligam no decorrer da análise maior. Por exemplo, se realizarmos uma análise do discurso como texto, esta pode interligar também elementos da prática discursiva, sem a necessidade de demarcar limites absolutos entre uma dimensão e outra.

Contudo, destacamos que a perspectiva defendida pelo autor busca em linhas gerais compreender o discurso não como uma perspectiva unilateral e fragmentada, sua proposta está justamente em oposição às limitações no campo da análise do discurso. Por esta razão, ele reconhece as contribuições de Michel Pêcheux nas transformações da linguagem, mas destaca a falta de aprofundamento nos estudos desta. Por outro lado, destaca uma compreensão ampliada da concepção de discurso quando escreve que:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo constituindo e construindo o mundo de significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Sendo assim, a TSD que estamos acoplando em nossas análises possui mais que um teor crítico sobre a operacionalização do discurso que circula na sociedade, ela oferece um conjunto de conceitos para interpretação e análise de discurso, que serão delimitados a partir da opção definida pelo pesquisador em sua investigação. Em outras palavras, há um vasto campo de possibilidades para proceder a ACD.

Desse modo, torna-se fundamental descrevermos brevemente as bases que norteiam a teoria social de Norman Fairclough (2001), as quais tomamos emprestadas para guiar nossas análises. Com isso, esclarecemos que o modelo de análise sinalizado anteriormente, está ancorado na tridimensionalidade do discurso: o discurso como texto; o discurso como prática discursiva; e o discurso como prática social. Consideramos que o processo analítico realizado em cada perspectiva se deu de forma inter-relacionada, não existindo, portanto, um caminho linear ou sequência hierárquica em sua aplicabilidade. Segundo o autor, a prática discursiva é percebida dentro de um exercício que interliga tanto o texto quanto a prática social. Essa relação torna-se possível na medida em que se percebe que todo evento discursivo constitui um texto.

No que diz respeito à primeira dimensão, trata-se de uma análise em nível do texto, considerando os aspectos estruturantes e as propriedades linguísticas presentes na sua materialidade. Nesse aspecto, a análise abarca quatro elementos constitutivos do texto, quais sejam: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Salientamos que o uso desses itens se deu em linha ascendente, de modo que “o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata de ligação

entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103).

Em nível de vocabulário, a atenção se volta para o uso de palavras e seus significados dentro de um texto. Nessa direção, podemos observar, nas palavras de Oliveira (2013), um exemplo de uma escolha lexical que, empregada numa construção textual, muda o sentido de um enunciado. Assim, ele afirma que:

As escolhas lexicais feitas pelos produtores textuais são fundamentais para a análise do texto. Afinal, elas apontam, dão pistas para questões ideológicas importantes. Por exemplo, a escolha da palavra *ocupação* em vez da palavra *invasão* para se referir aquilo que os Estados Unidos fizeram no Iraque após os ataques de 11 de setembro de 2001 revela uma posição favorável ao ato belicista estadunidense, como é o caso da mídia corporativa burguesa no Brasil (OLIVEIRA, 2013, p. 293).

Diante do exposto, cabe destacarmos que a análise textual possibilita um movimento de interpretação que considera os sentidos atribuídos à palavra dentro de um enunciado. Isso permite identificar que há, nessa relação, a presença de valores ideológicos decorrentes do âmbito social. Do mesmo modo, percebemos tanto a presença de aspectos da prática discursiva como elementos da prática social dentro de um enunciado.

Nessa direção, acrescentamos que, numa análise textual de documentos oficiais, devemos atentar para a forma com que os termos marcam o texto, a ordem e a maneira como se relacionam com as ideias mais amplas. Essa análise se constitui como perspectiva analítica quando explora o grau de formalidade que assume determinado termo dentro de um enunciado, como também os sentidos explicitados nas palavras, que podem subscrever lutas ou disputas dentro do contexto.

No nível da prática discursiva, identificamos a linguagem em uso, os contornos da produção e as condições de produção do texto. Nesse aspecto, percebemos que a análise realizada nesse sentido pode ser lida dentro de um plano de uma macroanálise, onde a compreensão de um determinado texto deve ocorrer levando em conta as convenções discursivas e a ordem do discurso. Além disso, Fairclough (2001) afirma que o discurso como prática discursiva deve ser interpretado considerando o processo de produção, distribuição e consumo textual, entendendo, que tais processos variam conforme os tipos de discursos/gêneros e os *fatores sociais* envolvidos. Desse modo, a análise e interpretação de cada *item* requer atenção, a começar pela produção, que prioriza as formas particulares, contexto e o local em que são produzidas as ideias.

No que tange ao processo de produção, enfatizamos os procedimentos e regras de produção, o lugar em que está alocado ou mesmo o espaço destinado ao texto. Nessa categoria identifica-se a complexidade que circunscreve a produção de um texto, podendo acoplar

[...] formas particulares em contextos sociais específicos: um artigo de jornal é produzido mediante rotinas complexas de natureza coletiva por um grupo cujos membros estão envolvidos variavelmente em seus diferentes estágios de produção - no acesso a fontes [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107).

No nível de consumo, advoga-se que eles são consumidos em contextos sociais diversos, como, individualmente, no caso de uma carta com destinatário específico, ou no caso de um aviso exposto em um determinado mural. Destacamos ainda, conforme Oliveira (2013, p. 298), que “se o texto é consumido de forma passiva, como nas rotinas domésticas de se assistir à TV, ou de forma contraditória, que pode constituir-se em mecanismos de resistência, como nas leituras que as exegetas feministas para os textos bíblicos”.

Com relação à distribuição, trata-se da forma como o discurso é posto em circulação, podendo esta se dar tanto de forma simples, quanto complexa, sendo a última relacionada com o tipo de produção feita, uns com tendência a serem mais complexos, dependendo do campo em que está situado. Essa distribuição pode ser vista, por exemplo, desde um ato comunicativo expresso por um programa de televisão à panfletagem nas ruas até a circulação de um artigo científico, que pode alcançar ou não um grande público.

Partindo disso, ponderamos que o movimento em torno da prática discursiva considera com o mesmo teor de relevância os processos de intertextualidade e interdiscursividade que se fazem presentes na produção de textos e nos sentidos ideológicos que os circunscrevem.

Sendo assim, antes de definirmos o que as categorias mencionadas representam dentro da ACD, se faz oportuno compreender o que são enunciados e formação discursiva, já que ambas as dimensões perpassam o processo analítico sobre o qual nos debruçamos do mesmo modo que atravessam a perspectiva de intertextualidade e interdiscursividade.

No que tange ao enunciado e suas manifestações na compreensão dos discursos, notamos que se trata de um conceito complexo na análise da linguagem. Ele aparece como elemento fundamental do discurso, representando a unidade de sentido encontrada nas frases e obedecendo a uma lógica na qual se demarca o sentido dentro de uma sentença ou conjunto de palavras. Desse modo, não corresponde, segundo Foucault (2017), a uma estrutura proposicional definida. Nessa direção, o autor passou a conceituar a categoria do enunciado como sendo

[...] uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação. Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica” (FOUCAULT, p. 99, 2017).

Conforme demarcado anteriormente, o enunciado prescrito dentro de uma sentença ou frase como conjunto de signos passa a ganhar materialidade na medida em que representa um significado dentro de uma construção. Cabe considerar a existência de outras relações, como a ideia de que um enunciado não estaria, necessariamente, limitado à dimensão do conhecimento histórico, mas estaria mais próximo das regras de formação. Na construção teórica desse conceito, o autor identifica a existência de uma estreiteza e singularidade em sua construção e nas condições de existência.

No que diz respeito à noção de formação discursiva, passa ser entendida na medida em que se pode descrever um sistema de dispersão ocorrido entre um certo número de enunciados, bem como seja possível definir uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciados, os conceitos, as escolhas temáticas (FOUCAULT, 2017). Acrescenta-se que, numa formação discursiva, determina-se o que pode/deve ser dito com base no contexto, no lugar social em que se encontra o sujeito. Ainda conforme o autor, comprehende-se sistema de formação como

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2017, p. 68).

Diante do exposto, identificamos que o funcionamento de uma formação se conecta com a prática discursiva na medida em que ela afirma um determinado objeto e que, este por sua vez, atenua uma dada enunciação. Essa relação perfaz uma formação discursiva e acompanha, conforme percebemos, todo o processo de construção de um texto, que não se origina unicamente a partir das ideias do autor, mas que buscam conexões e fragmentos e de outros textos.

Situando as discussões sobre as categorias acima, observamos que a noção de formação discursiva congrega, segundo Fairclough (2001), os processos de intertextualidade e de

interdiscursividade. Estes são entendidos como o modo pelo qual as práticas de linguagens não apenas se formam a partir de outras ações, como também se definem na sua relação com essas e outras práticas.

Sendo assim, a intertextualidade passa a ser concebida como a capacidade de um texto conter ou considerar fragmentos de outro ou outros textos. Ela é vista tanto de forma manifesta nos enunciados, como também de forma implícita. Segundo Fairclough (2001, p. 115):

O conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado - convenções existentes e textos prévios -no presente. Isso pode ocorrer de maneira relativamente convencional e normativa: os tipos de discurso tendem a transformar em rotina formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-las. Contudo, pode ocorrer, criativamente, com novas configurações de elementos de ordens de discurso e novos modos de intertextualidade manifesta.

Reconhecemos a abrangência da intertextualidade na constituição de textos, bem como sua importância no processo de análise. Assim, buscamos discutir a interdiscursividade, a qual é concebida como “um tipo de discurso que é constituído por meio de combinação de elementos de ordens do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152).

Salientamos que a interdiscursividade, segundo o autor, pode figurar em diferentes níveis, desde uma perspectiva de ordem do discurso societário até a ordem de um discurso institucional. Contudo, tanto a intertextualidade quanto a interdiscursividade podem entrelaçar os processos de luta hegemônicos ou de hegemonia.

No que diz respeito à terceira perspectiva acerca da análise do discurso, inscreve o discurso como prática social, passando este a ser interpretado como elemento bastante significativo na cadeia analítica, uma vez que o autor concebe, de antemão, a linguagem como prática social. Concebe, portanto, perceber a presença de dois conceitos que fortalecem o campo de análise, o de ideologia e hegemonia, que objetivam, em larga medida, compreender as ideologias e as relações em que se manifesta o poder. De acordo com Fairclough (2001) a concepção de ideologia é compreendida como:

[...] significações/construções da realidade (mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou transformação das relações de dominação [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Desse modo, a noção de ideologia apresentada permite imprimirmos diferentes leituras sobre um dado fenômeno, além de possibilitar uma visão ampliada sobre a relações sociais e seus múltiplos sentidos que materializam as ações. Tal posicionamento nos leva a concluirmos que nem os sentidos, nem tampouco as práticas operadas no discurso são tratadas como determinantes, elas se alteram de acordo com o movimento impresso na produção e reprodução das relações de poder. Desse modo, a concepção de ideologia aqui defendida se distancia daquela visão defendida por Louis Althusser que concebia a ideologia como cimento social.

No que diz respeito ao conceito de hegemonia, adotado neste campo analítico, tem seus fundamentos centrados na perspectiva de Norman Fairclough (2001), que, sobre égide de Gramsci, concebe a hegemonia dentro do discurso como sendo um elemento de evolução nas relações de poder, e esta, por sua vez, corrobora de modo específico com a mudança discursiva. O autor destaca que ela pode ser concebida como forma de analisar a prática social e também como maneira de analisar a prática discursiva. Contudo, a concepção de hegemonia se amplia conforme descreve Fairclough (2001, p. 122):

[...] Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

A concepção de hegemonia fundamentada no autor citado amplia consideravelmente as possibilidades da análise do discurso quando entende que ele não se limita ao que foi expresso no texto escrito ou oral. Todavia, a dimensão analítica que envolve a perspectiva hegemônica leva em conta as relações de poder e dominação que são exercidas nas instituições. Ao mesmo tempo, comprehende a força hegemônica como processo de constante luta sobre aspectos identificados instável tanto em manutenção de acordos que abrangem “dominação/subordinação”, transitando desde os aspectos econômicos aos ideológicos. Nesse sentido, acrescentamos que a luta hegemônica presente nos domínios discursivos pode se dar tanto em *articulação, desarticulação e rearticulação*, se entendermos que as lutas ideológicas decorridas podem ser vistas como atributo para se analisar as lutas atuais.

Do mesmo modo, constatamos que as ordens de discurso e os eventos discursivos são importantes no campo das análises. Por esta razão, “[...] a ordem do discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que contribui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discursos [...] são marcos delimitador na luta hegemônica” [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123).

Ponderando sobre o desdobramento tomado pelo discurso em diferentes domínios, cabe ressaltar que sua especificidade reside no fato dele ser veículo dinâmico, como também por transitar em vários campos. Nesse sentido, o autor acrescenta que a

[...] prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-124).

Diante dos aspectos demonstrados acima, constatamos que o discurso canalizado em termo hegemônico assume a função de luta contra hegemônica quando ele leva em conta a operacionalidade dos diversos campos discursivos e suas interrelações. Destacamos, na mesma direção, que tanto a reprodução quanto às transformações equaciona os sentidos nos discursos encontrados e nas relações sociais. A razão é que um determinado tipo de discurso não se esgota em si mesmo, a exemplo disso, tomemos a ordem discursiva que pode assumir posições igualitárias, democráticas e até autoritárias dentro de um mesmo domínio discursivo. Por outro lado, para a ocorrência de mudança discursiva se faz necessário dialogar com a natureza das práticas sociais e a natureza das práticas discursivas, que se revelam por meio das condições em que são processados os discursos.

3 CARTOGRAFIA *STRICTO SENSU* SOBRE A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E A DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL ENTRE 2000-2019

[...] produção científica em educação, a inter-relação entre o lógico e o histórico refere-se a dois momentos específicos. No primeiro procura-se a estrutura interna implícita em toda pesquisa, à forma como define e articula seus elementos constitutivos; no segundo recuperam-se às condições históricas que determinam essa produção. A integração destes dois momentos que se explicitam mutuamente nos oferece um conhecimento sobre as características, não apenas de cada pesquisa em particular, mas do movimento do pensamento que a sustenta e da tendência científica na qual se situa (GAMBOA, 2006, p. 31).

O capítulo reconhece os desdobramentos manifestados na e para a produção do conhecimento, conforme delineado na citação acima, ao mesmo tempo em que traça um panorama da cartografia *stricto sensu*¹¹ do Estado do Conhecimento sobre a Cultura Organizacional Escolar (COE) e a Desigualdade Socioeducacional (DSED) no contexto da educação, subsidiando-se por um recorte temporal de 19 anos, abrangendo as produções brasileira e portuguesa no corpo do mapeamento. Objetivou-se, de modo geral, descrever os aspectos que possibilitaram a compreensão de como se encontra o repertório do conhecimento nesse horizonte, bem como delinear um perfil da produção científica *stricto sensu* já realizada na área investigada, oportunizando, com isso, pensar em perspectivas ainda não exploradas ou pouco estudadas nessa temática.

3.1 Estado do Conhecimento no contexto da produção acadêmica

Reconhecida nos âmbitos nacional e internacional, a produção científica tem sido pauta basilar para uma agenda de desenvolvimento dos países, tanto os em desenvolvimento quanto os desenvolvidos. Assentado nesse pressuposto, observamos que as pesquisas, em suas diferentes vertentes, vêm assumindo condição *sine qua non* para o melhoramento das estruturas sociais, políticas e econômicas, dentre outras, que constituem a estrutura organizativa das sociedades humanas. Na mesma sintonia, entendemos que a produção acadêmica tem ampliado suas bases teórico-metodológicas e seus objetos de estudos, de modo que diversas áreas do conhecimento passam a ser contempladas e, por conseguinte, tornam-se objeto de estudo.

¹¹ O conceito apropriado responde à produção científica em nível de dissertação de mestrado e tese de doutorado, legitimada pelo Ministério da Educação e expressa na Lei nº 9. 394/1996, em seu artigo 44, inciso III (BRASIL, 1996).

Partindo do exposto, buscamos respaldo teórico-metodológico no campo de estudo que vem paulatinamente ganhando espaço nas pesquisas em educação; no Brasil, com maior adesão a partir da década de 1990; e em outros países, como os Estados Unidos, esse tipo de pesquisa já integrava prática bastante comum. Estamos falando das pesquisas denominadas Estado do Conhecimento, que, dentre suas principais demandas, objetiva mapear, discutir e analisar determinado conjunto de produção acadêmica ora delimitado.

De acordo com Pereira (2013), o mapeamento deverá obedecer a alguns procedimentos:

Que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes espaços e lugares? De que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações, teses, publicações e comunicações? Quais os temas focalizados? Quais contribuições têm sido abordadas? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais as contribuições e pertinências dessas publicações para a área? Onde foram produzidas e em que dialogam com a sua proposta? (PEREIRA, 2013, p. 223).

Dados os aspectos metodológicos que situam a pesquisa envolvendo o Estado do Conhecimento, é importante ressaltar que o pesquisador deve, com base nos seus objetivos, delimitar as propostas que seguidas a partir do mapeamento, levando em conta aspectos, como o processo de identificação e de categorização e a análise dos dados – esta última carrega função substancial, tanto no que diz respeito à sua contribuição para o desenvolvimento da ciência (uma vez que concebe o conhecimento como algo em permanente construção e influenciado pelas mutações decorrentes da evolução da ciência), quanto para conhecer em que perspectiva se encontra a produção do conhecimento referente a determinado tema.

Nessa ótica, Morosini (2015, p. 102) contribui com o debate em pauta, quando aponta que o Estado do Conhecimento retrata “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de um determinado espaço temporal, congregando periódicos, teses, dissertações e livro sobre a temática específica”. Ela destaca que essa metodologia se consagra como pesquisa bibliográfica, posto que a ação é de caráter exploratório, o que, por sua vez, colabora com o processo de estudo adotado pelo pesquisador.

Assim sendo, notamos que o Estado do Conhecimento concentra dois movimentos muito peculiares: o primeiro repousa na identificação e quantificação das pesquisas mapeadas; o segundo posiciona-se no instante em que o pesquisador questiona a produção, a fim de verificar a presença de tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas – possibilitando ainda perceber a aproximação ou diferenciação das pesquisas (FERREIRA, 2002).

Com efeito, as condições desenhadas anteriormente no plano metodológico dialogam de modo coerente com a dimensão que tomamos na escrita do capítulo em desenvolvimento. Essa posição oportuniza, portanto, em primeiro lugar, a aproximação com a produção científica, estabelecendo um olhar a partir das pesquisas selecionadas; e em segundo lugar, a identificação de discussões integrantes às temáticas examinadas nas pesquisas.

Tendo situado os aspectos acerca do Estado do Conhecimento, buscamos, neste momento, explicitar o mapeamento realizado a partir das categorias Cultura Organizacional Escolar e Desigualdade Socioeducacional. A seleção inscreve-se na pauta do trabalho maior da pesquisa, em que a égide central está em perceber como se encontram as discussões acerca das temáticas nos âmbitos nacional e internacional, permitindo, dessa maneira, conhecer como as pesquisas nessa direção têm sido executadas. No tópico a seguir, identificamos a produção científica referente à categoria da Cultura Organizacional no domínio educativo.

3.2 Representação quantitativa da produção *stricto sensu* sobre a Cultura Organizacional

De acordo com o planejamento da pesquisa e os caminhos desenhados no desenvolvimento da tese, realizamos um mapeamento da produção acadêmica sobre a categoria temática “Cultura Organizacional Escolar”. Tal procedimento seguiu os contornos de uma pesquisa exploratória, operacionalizada de modo simultâneo em três banco de dados, sendo os primeiros em contexto nacional e o último no contexto de Portugal. Foram mapeadas teses e dissertações presentes nas plataformas da: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Dessa forma, as pesquisas nas referidas bases de dados foram inventariadas, tomando como base os seguintes descritores: “Cultura Organizacional escolar”; “Cultura Organizacional”; e “Educação”. No primeiro momento, consultamos os termos nos bancos de dados sem aspas, depois as acrescentamos em uma nova pesquisa. Em seguida, aplicamos os filtros disponíveis na plataforma, como: seleção do recorte temporal, tipo de pesquisa, área de conhecimento, dentre outras opções disponíveis na base de dados.

Concluída a etapa da pesquisa exploratória nos bancos, demonstramos a seguir uma síntese da produção *stricto sensu* localizada, a qual permite uma rearticulação com o processo analítico adotado no capítulo.

Quadro 3 – Pesquisas que discutem a Cultura Organizacional Escolar (2000-2019)

(Continua)

Nº	AUTOR(A)/IES1	TÍTULO/ T2 D3	ANO
1	Carlos Alberto Harmitt [UNESP]	As Imagens Organizacionais de uma Escola Pública e seus Padrões de Mudança [D]	2007
2	Graziela de Jesus [UNESP]	Cultura Organizacional e Avaliação em Larga Escala: Faces e Interfaces a partir da Análise de Escolas Públicas Municipais [D]	2013
3	Almir Martins Vieira [UNESP]	Cultura Organizacional em Instituições de Ensino: mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica (1990-2005) [T]	2007
4	Cristiana Ferreira Antunes [UFPB]	Cultura Organizacional no Contexto da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: um estudo com servidores técnico-administrativos [D]	2015
5	Maria de N. R. Pereira [UNB]	Cultura Organizacional: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará [D]	2010
6	Maria E. Marques [ULHT]	Cultura Organizacional de Boas Escolas: Promoção e Gestão do Clima Social em Contexto de Sala de Aula [T]	2013
7	Océlio Jackson Braga [UFC]	Educação, Racionalidade e Emancipação em Habermas: Implicações e Contribuições do Agir Comunicativo na Cultura Organizacional Escolar [D]	2012
8	Maria A. Pimenta [UNICAMP]	Gestão, Cultura Organizacional e Mudança na Escola [T]	2002
9	Claudia C. C. Gomes [UFLA]	A Gestão Democrática da Educação em Alagoas: metamorfoses no campo da Cultura Organizacional [D]	2013
10	Fernanda M. de P. Resende [UFU]	Gestão Democrática e Cultura Organizacional na Escola Pública das Minas Gerais: uma análise no contexto das políticas educacionais dos anos de 1990 [D]	2006
11	Lúcio Mauro da C. Tunice [UNITAU]	Clima e Cultura Organizacional após Mudanças Administrativas numa Unidade Escolar [D]	2018
12	Laura Tereza de Souza [ULHT]	Influência da Liderança e Cultura Organizacional na Gestão Democrática de Escola Pública [D]	2014
13	Luciane T. S. Garcia [UFRN]	O Projeto Político-Pedagógico na Perspectiva de Consolidação da Cultura Organizacional e da Autonomia da Escola [T]	2008
14	Maria F. S. Silva Lopes [ULHT]	Cultura Organizacional de Boas Escolas: o sentido e as práticas de Lideranças [T]	2012
15	Jamerson K. G. Moura [UFPE]	Cultura Organizacional e Políticas Públicas: processos sociais que envolvem a política de gestão democrática da educação no Brasil e Portugal [T]	2017
16	Andressa Thaís Schwingel [FURB]	Mudança da Escola Agro Técnica em Instituto Federal: um estudo dos elementos da Cultura Organizacional [D]	2012

Quadro 3 – Pesquisas que discutem a Cultura Organizacional Escolar (2000-2019)
 (Conclusão)

17	Angélica G. Garcia[USP]	Projeto Político-Pedagógico na Escola Pública: Estratégia e Cultura Organizacional [D]	2015
18	Christiane F. Bellucci [UFSC]	Tensão entre Racionalidades (Instrumental e Substantiva) em Paralelo a Formas de Cultura Organizacional: Um Estudo de Caso em Escola Básica de Tempo Integral [D]	2015
19	Jássio Pereira de Medeiros [UMINHO]	O Impacto da Cultura Organizacional na Reconfiguração do Trabalho dos Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte no Contexto da Expansão da Educação Profissional no Brasil [T]	2016
20	Ana Maria R. M. Silva [UEVORA]	Liderança e Cultura Organizacional Escolar: um estudo de caso numa Escola Secundária [T]	2010
21	Cristina M. B. Caixeiro [UEVORA]	Liderança e Cultura Organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(is) escolar(es) [T]	2014
22	Paola B. M. Maradey [UMINHO]	Cultura Organizacional em Contexto Educacional Chinês e Português: Estudo de Caso do Instituto de Letras e Ciências Humanas [D]	2018
23	Cheila Cristina da C. Pinto [UMINHO]	Cultura Organizacional e Motivação numa Administração Pública em Mudança - Estudo comparado de professores em Portugal e em Cabo Verde [T]	2009
24	Leonor L. Torres [UMINHO]	Cultura Organizacional em Contexto Educativo: Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária [T]	2003
25	Diogo C. do Nascimento [FLUC]	Percepções de Cultura e Mudança Organizacional [D]	2009

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados do mapeamento (2020).

Legenda: (1) Instituição de Ensino Superior; (2) Tese; (3) Dissertação.

Com base no mapeamento realizado, identificamos que as pesquisas referentes à Cultura Organizacional Escolar, no decurso de 19 anos, sinalizam baixa representatividade, em termos quantitativos, sobre a Cultura Organizacional enquanto objeto de pesquisa na área educacional, principalmente ao constatar apenas 15 pesquisas *stricto sensu* em âmbito nacional, tendo em vista a temporalidade do levantamento. Esse fato levou-nos a perceber que a referida temática, no que diz respeito às pesquisas nesse campo, é pouco investigada se levarmos em conta o volume de pesquisas produzidas nacionalmente sobre diferentes assuntos no mesmo recorte temporal.

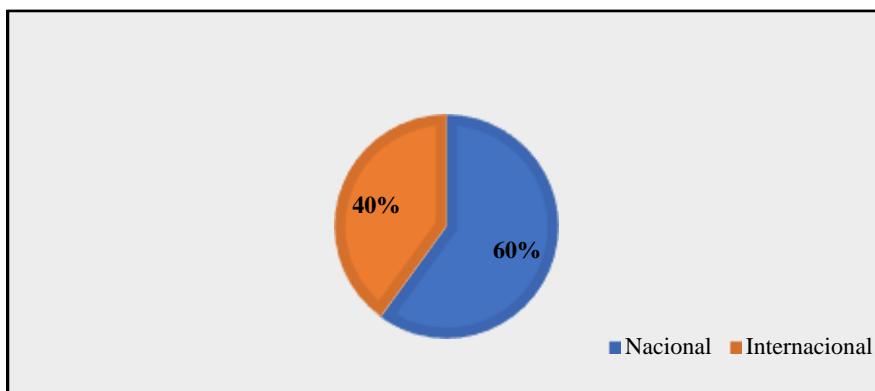
No que tange à produção acadêmica no contexto português, foram catalogadas dez pesquisas *stricto sensu*, localizadas a partir de busca no Repositório Científico de Acesso

Aberto de Portugal (RCAAP), considerando os filtros disponíveis no portal. Salientamos que a pesquisa exploratória nessa base de dados se limitou apenas aos trabalhos com acesso aberto e gratuito, e que estavam disponíveis em sua integralidade para *download*.

Cabe esclarecer que a seleção do referido banco de dados se deu pela necessidade de perceber o que vem sendo pesquisado sobre a Cultura Organizacional também em âmbito estrangeiro. Sendo assim, a escolha do repositório português foi oportuna tanto pela acessibilidade, uma vez que dispõe de uma base de metadados integrada aos demais repositórios lusitanos, como também pela disponibilização de resultados de investigações sobre a temática para além do contexto nacional.

Partindo do exposto, evidenciou-se que o mapeamento realizado nos bancos de dados e a seleção dos trabalhos demonstram, em linhas gerais, a representação percentual da produção científica *stricto sensu* no Brasil e em Portugal, conforme expressa o gráfico 1. Além disso, os dados conferem de forma direta uma direção do que tem sido produzido sobre a temática em questão na esfera portuguesa; o que, de certo modo, se constitui como passo crucial para pensar os desdobramentos que esse tópico vem assumindo em outros campos de estudos.

Gráfico 1 – Produção *stricto sensu* sobre a COE (2000-2019)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados do mapeamento (2020).

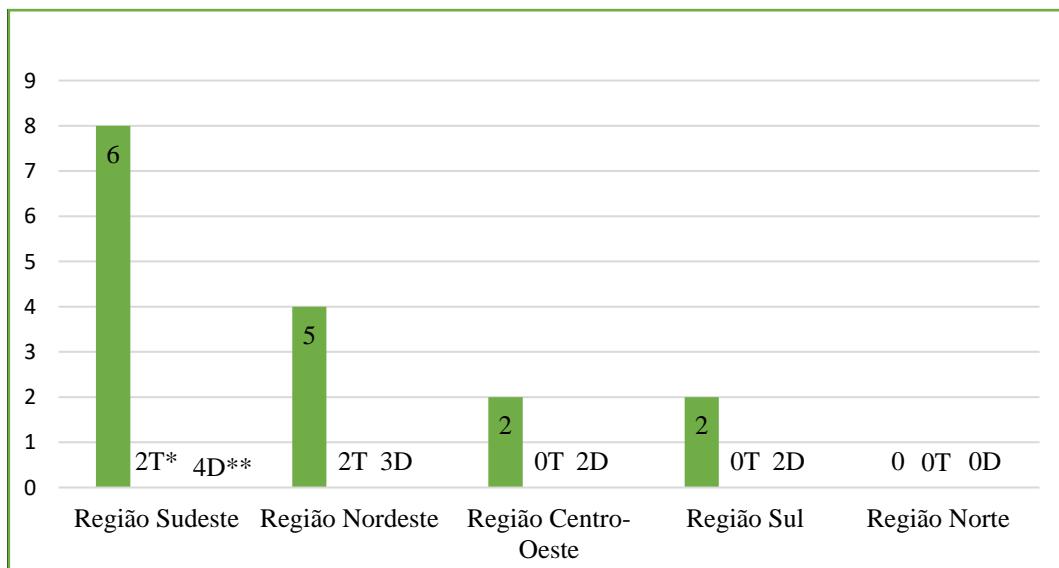
A produção acadêmica sobre Cultura Organizacional no âmbito educativo vem gradualmente conquistando espaço nas pesquisas em educação, muito embora ainda esteja em processo em território nacional. Com isso, ao fazermos uma leitura do gráfico 1, notamos que tanto no Brasil quanto em Portugal a Cultura Organizacional tem sido objeto de estudo no campo educativo, representando espaço substancial para compreender o funcionamento da organização educativa (OE). Destacamos que a forma como ela opera em cada instituição não é única e envolve fatores de ordem interna, que estão inseridos nas práticas sociais operadas pela escola, e também fatores de ordem externa com os quais a escola dialoga. Cabe enfatizar

que as práticas sociais e pedagógicas desenvolvidas na escola ganham maior solidez quando interpretadas a partir da Cultura Organizacional, uma vez que esta permite uma leitura ampla do fenômeno educativo e sofre influência das instâncias que interagem nesse processo.

Dessa forma, os dados expressos no gráfico 1 apontam que 60% das pesquisas estão no âmbito nacional e não se encontram distribuídas de forma equânime nas regiões brasileiras, inclusive com ausência de pesquisas, por exemplo, na região Norte, onde não há registro de produção acadêmica sobre a temática aqui focalizada. No que diz respeito à representação internacional, com ênfase em Portugal, obteve-se um percentual de 40% das pesquisas; o que demonstra, em larga medida, ser um assunto temática que instiga interesses no conjunto das investigações.

No gráfico 2, optamos por demonstrar o quantitativo da produção acadêmica *stricto sensu* da Cultura Organizacional Escolar.

Gráfico 2 – Produção acadêmica por regiões – Cultura Organizacional Escolar



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados do mapeamento (2020).

Legenda: *Teses. **Dissertações.

No mapeamento das pesquisas em contexto nacional, verificamos maior concentração de estudos na região Sudeste, representando um total de seis produções (2T e 4D), seguida do Nordeste com cinco (2T e 3D), Centro-Oeste com dois (D) e Sul com dois (D). Na região Norte não foi catalogado nenhum registro de pesquisa. Por outro lado, se analisarmos o quantitativo de pesquisas distribuídas no recorte temporal em que foram mapeados os trabalhos, percebemos que a temática da Cultura Organizacional Escolar, apesar de ser um campo relevante nas pesquisas em educação, como temos notado, ainda carece de maior atenção.

Em relação à produção científica no âmbito português, considerando os trabalhos catalogados a partir da busca no RCAAP, e, principalmente, aqueles com acesso aberto, foram identificadas dez pesquisas *stricto sensu* no recorte investigado, sendo sete teses e três dissertações.

Em um viés interpretativo, envolvendo a produção encontrada nas bases de dados, constatamos que 16 trabalhos (64%), incluindo estrangeiros, utilizaram a escola como objeto de estudo, e outros nove (36%) reportaram-se a outros espaços educativos, como educação profissional, formação de professor e Ensino Superior, dentre outras temáticas.

Os dados ora demonstrados são relevantes, pois permitem apontar em que dimensão do campo educativo a Cultura Organizacional tem tido maior enfoque, ao mesmo tempo que possibilitam refletir que, embora a organização escolar tenha concentrado um quantitativo de pesquisas sobre o tema, ele não se encontra restrito à instituição escolar e perfaz outras arenas educativas, conforme tem se percebido.

Diante do exposto, entendemos que uma cartografia sobre a produção acadêmica no formato em questão requer diferentes técnicas de exploração dos dados, em que eles passam a ser analisados tanto em uma perspectiva de conjunto (pois olhamos, em primeiro momento, para o todo) quanto em um viés micro, reconhecendo que cada trabalho contém sua especificidade e seu lugar de fala acerca da investigação realizada.

Nessa sintonia, tecemos análises, no tópico a seguir, sobre a produção acadêmica e promovemos leituras a partir dos trabalhos mapeados, permitindo, assim, traçar um perfil das pesquisas sobre Cultura Organizacional em contexto educativo.

3.2.1 Representação das pesquisas sobre Cultura Organizacional

No levantamento realizado entre 2000 e 2019, registramos 15 pesquisas brasileiras *stricto sensu* sobre Cultura Organizacional no âmbito da educação, sendo quatro teses e 11 dissertações. Na esfera portuguesa, buscamos o material disponível no RCAAP, sendo registradas dez pesquisas, entre sete teses e três dissertações. Esse quantitativo de trabalhos representa um esforço no que tange à identificação da produção acadêmica sobre a temática em tela, bem como nos possibilita traçar um perfil sobre os estudos desenvolvidos nessa área.

Nessa direção, constata-se que a produção acadêmica sobre Cultura Organizacional, apesar do quantitativo de publicações expresso no mapeamento, não tem sido vista como tema comum nas pesquisas em educação *stricto sensu*. Essa afirmação tornou-se possível a partir da leitura sobre a extensão dos recortes temporal e espacial estabelecidos neste mapeamento e o

número de produção obtida. Esses dados permitem-nos pontuar que as investigações no horizonte da CO, mesmo compreendidas como campo significativo no entendimento das organizações escolares, ainda carecem de estudos mais aprofundados. Tal constatação vem tornando-se evidente em decorrência das buscas feitas nos bancos de dados, mas, ainda, pelas interpretações que temos realizado a partir de outros canais, como artigos de periódicos e eventos, que, mesmo não sendo o foco aqui, ajudam a ampliar o olhar sobre a temática.

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas encontradas, desenvolvemos uma análise a partir de dois critérios. No primeiro, focamos o olhar sobre a natureza da produção (teses e dissertações), com ênfase no quantitativo de trabalhos, nas principais tendências teóricas e nos temas. No segundo, identificamos as abordagens metodológicas e os métodos utilizados nas investigações.

No primeiro critério, a partir do levantamento das pesquisas sobre Cultura Organizacional no âmbito educacional, destacamos 25 produções acadêmicas *stricto sensu*, sendo 11 teses e 14 dissertações. Do total em tela, 15 foram realizadas em universidades nacionais (quatro teses e 11 dissertações) e dez foram desenvolvidas no contexto português (sete teses e três dissertações). Logo, os resultados delimitados nos permitiram traçar algumas considerações sobre a produção científica no que se refere à Cultura Organizacional.

Dito isso, podemos inferir, no conjunto dos dados, que a Cultura Organizacional no âmbito da educação, principalmente no plano nacional, não tem integrado uma frequência sequencial às pesquisas, ou seja, as investigações nessa área, conforme o mapeamento, não são frequentes, apesar da relevância da temática no contexto das pesquisas em educação. Esse entendimento torna-se evidente a partir da representatividade que ocuparam e têm ocupado as pesquisas nacionais: grande parte das produções acadêmicas *stricto sensu* sobre Cultura Organizacional estão localizadas em regiões como Sudeste e Nordeste, sendo que nas demais regiões notamos uma representatividade muito pequena de pesquisas, inclusive registrando-se a região Norte com nenhuma produção sobre a temática, conforme expressa o Gráfico 2.

Partindo desse aspecto, ressaltamos que os diferentes resultados de pesquisas entre as regiões podem ser lidos, em primeiro lugar, levando em conta a histórica desigualdade na produção científica vivenciada pelas regiões brasileiras e, até mesmo a concentração das pesquisas na região Sudeste. Essa realidade nos move a perceber que essas disparidades estão, sobretudo, inseridas na desigualdade regional e na diferença de financiamento/fomento das pesquisas, as quais exercem significativa influência no campo da produção científica, que, por vezes, podem ampliar a oferta de cursos pós-graduação, sendo esse fator substancial para o

avanço das pesquisas educacionais e, em especial, dos espaços de inserção de outras temáticas no âmbito das investigações.

A discussão nessa direção é imprescindível para compreender como as pesquisas em educação têm sido gestadas, principalmente quando se busca perceber como determinado tema vem sendo pesquisado, ao mesmo tempo que não podemos nos distanciar das influências que perpassam o campo da produção acadêmica já anunciado anteriormente. Desse modo, Maciel (2015) contribui com essa discussão quando expressa em seus argumentos a preocupação com o crescimento desigual:

[...] concentração econômica associada à dominação política construiu uma sociedade extremamente desigual, tanto regional quanto socialmente, e que o desenvolvimento baseado na concentração de fatores produtivos nas regiões sul e sudeste se reproduz, de forma ainda mais acentuada no sistema de Pós-graduação. Desde logo, portanto, a desigualdade regional é a diferença entre as regiões pela concentração de fatores de desenvolvimento numa região em detrimento de outra. (MACIEL, 2015, p. 21).

A perspectiva defendida pelo autor ajuda-nos a refletir um pouco sobre a questão das desigualdades percebidas na produção científica, principalmente a *stricto sensu*. Todavia, se estamos analisando esse conhecimento em determinado campo temático, obviamente não devemos nos orientar por uma visão cartesiana, muito menos reduzirmos a investigação a uma perspectiva teórica dominante.

Quando se observa o debate levantado por Maciel (2015), identificamos em sua narrativa que a presença maior ou menor de pesquisa em dado contexto tem forte relação com o desenvolvimento econômico de uma região, mas essa evidência por si só não é suficiente para explicar os motivos que levam algumas temáticas a dispor de recorrente presença nas investigações que pautam a agenda educacional, enquanto outras carecem de pesquisas. Esse argumento, a nosso ver, parece plausível nessa discussão, pois permite extrapolar concepções unilaterais acerca da questão tratada. Além disso, possibilita pontuar que o movimento gerado em torno da produção acadêmica é também movimento discursivo, que se confirma ou se nega mediante o jogo de relações que contornam o campo das pesquisas.

Por outro lado, na investigação educacional, é preciso considerar os interesses políticos, econômicos e ideológicos presentes em dado contexto e impressos na cultura das organizações e da sociedade. Sendo assim, podemos afirmar que uma pesquisa está de certo modo contextualizada com seu tempo e o espaço onde é realizada, mas não se afasta dos interesses ideológicos e políticos dos grupos que a constituem. No horizonte dessa discussão, é também

preciso levar em conta as assimetrias e os desafios encontrados na materialização da produção científica operada no tempo e no espaço. Diante do exposto, podemos identificar a presença de um discurso subjacente à produção do conhecimento, o qual trata da desigualdade inerente ao próprio campo de produção, como também leva em conta o discurso que se insere a partir dos interesses ideológicos presentes nas investigações. Todavia, o texto como resultado de uma pesquisa incorpora não somente as contribuições de outras áreas, mas torna-se um campo de disputa na direção de afirmar um discurso.

Na construção analítica que tomamos, podemos perceber que o discurso sobre a produção das pesquisas muitas vezes não vem sendo explorado com frequência, como é o caso da Cultura Organizacional Escolar no contexto nacional, ao lado de temas que, recorrentemente, têm sido tratados nas investigações, como formação de professores¹² e alfabetização¹³, dentre outros. Assim, a frequência com que determinados temas aparecem como objeto de estudo na educação é pontuada nos estudos de Charlot (2006) e Cestari (2014) como temas “na moda” ou “modas educacionais”. Tal fato nos levaria imaginar o porquê determinadas temáticas adquirem uma expressão significativa nas pesquisas em detrimento de outras. Essas relações, embora não sejam nosso objetivo nessa linha de pensamento, oportunizam refletir sobre o lugar que as pesquisas sobre Cultura Organizacional vêm ocupando no contexto das organizações escolares, levando em conta o espaço temporal e espacial em que são produzidas e que, no limite da interpretação, são pauta substancial para olhar os trabalhos acadêmicos já realizados.

Por outro lado, ao debruçarmo-nos sobre a produção acadêmica portuguesa a respeito da Cultura Organizacional mapeada nesta pesquisa, pontuamos que, embora a seleção não seja expressiva em termos quantitativos, possibilita outras leituras, como pode ser visto a seguir.

Observamos de início que o número de teses encontradas no RCAAP corresponde a 70% dos trabalhos, e as dissertações apenas a 30%. Esse resultado induz-nos a pensar que há uma tendência de estudos mais aprofundados sobre a temática no contexto europeu, com ênfase em Portugal, quando se percebe, além do adensamento presente nas investigações, que alguns estudos chegam a registrar mais de 700 páginas, e contam com aporte teórico bastante expressivo, que em larga medida tem sido visto como modelo ou base em diversas pesquisas, tanto em contexto local quanto estrangeiro. A exemplo disso, verifica-se a recorrência de

¹² Série Estado do Conhecimento n.10 - Formação de Profissionais da Educação (1997-2002), organizado em 2006 por Iria Brzezinski (2006), em que a autora aponta justamente o quanto a temática da formação de professores tem sido pesquisada e, portanto, a necessidade do Estado do Conhecimento nesse campo.

¹³ Série Estado do Conhecimento n.1 – Alfabetização, organizado em 2000 por Magda Becker Soares e Francisca Maciel (2000), que visam explicitar um balanço da produção na área.

nomes, como Licínio Lima, João Barroso, Leonor Torres, António Nóvoa, que vêm colaborando com a base teórica do tema em questão. Com isso, compartilhamos do entendimento de que há uma força substancial das pesquisas sobre Cultura Organizacional no contexto português, bem como nos estudos das organizações escolares. Essa evidência também é recepcionada nas investigações em solo brasileiro.

Diante do exposto, prosseguimos o caminho analítico buscando evidenciar as principais tendências teóricas e os temas tratados nas pesquisas *stricto sensu* mapeadas. Nesse sentido, o Quadro 4 sintetiza como vêm ocorrendo as pesquisas no âmbito da Cultura Organizacional, levando em conta as tendências e os temas.

Quadro 4 – Temas e tendências na produção sobre Cultura Organizacional

(Continua)

Referentes às pesquisas nacionais		
Autor(a)	Temas tratados	Bases teóricas
Jesus (2013)	Ideb; Avaliação em Larga Escala.	Nóvoa (1995); Lima (1996); Teixeira (2000)
Moura (2017)	Políticas públicas educacionais, Políticas de gestão democrática	Torres (2005, 2007); Teixeira (2002); Schein (1991, 1994, 2004); Nóvoa (1999); Motta e Caldas (2014); Luck (2009); Coelho (2004); Bilhim (1996); Freitas (2007); Ouchi (1985); Lima (1998, 2004)
Vieira (2007)	Instituições de ensino.	Schein (1992); Fleury e Fischer (1996); Teixeira (2002); Torres (1997); Morgan (1996).
Antunes (2015)	Práticas de gestão no serviço público	Schein (2009); Pires e Macêdo (2006).
Gomes (2013)	Conselho escolar, Projeto Político-Pedagógico, Gestão democrática	Luck (2009); Libâneo (2007).
Harmitt (2007)	Prática pedagógica	Schein (1985, 1996); Nóvoa (1995); Owens e Steinhoff (1989); Bates (1987)
Tunice (2018)	Qualidade da Educação/Ensino	Nóvoa (1995); Luck (2009); Barroso (2008); Fleury (2007).
Pereira (2010)	Práticas organizacionais	Schein (2009); Freitas (2007); Pires e Macêdo (2006); Morgan (2007)
Pimenta (2002)	Política de gestão democrática	Freitas (1991, 1999)
Resende (2006)	Política de gestão democrática	Torres (1997); Teixeira (2000, 2001a, 2002); Tavares (1993); Souza (1978); Freitas (1989, 1999); Motta e Caldas (1997); Lima (2003); Souza (1978)
Schwingel (2012)	Mudanças nas instituições de ensino	Schein (1984); Freitas (1991, 2005, 2007); Trice e Beyer (1995); Smircich (1983); Pettigrew (1979); Pires e Macêdo (2006); Carbone (2000); Hofstede (1994); Caldas e Motta (2010); Fleury e Fischer (1996)
Garcia (2015)	Projeto Político Pedagógico	Pettigrew (1985); Freitas (1991, 2007)

Garcia (2008)	Projeto Político Pedagógico, Autonomia da escola	Torres (2000, 2005); Schein (1997, 2001); Teixeira (2002a, 2002b), Nóvoa (1995); Freitas (1991, 2000); Dias (2003); Costa (2003a); Bertero (1996); Barroso (2003); Caldas e Motta (1991)
Bellucci (2015)	Educação integral, Projeto Político Pedagógico	Torres (2004, 2008a, 2008b); Schein (1991); Teixeira (2002); Nôvoa (1992); Martin (1992, 2004)
Lopes (2012)	Boas escolas, Escola democrática	Torres (2005, 2008a, 2008b, 2012)
Marques (2013)	Gestão, Clima social	Torres (2010, 2011); Schein (1992)
Pinto (2009)	Motivação, Profissão docente	Torres (1997); Neves (2000); Freitas (2000); Gomes (2000); Théventet (1989); Bertrand (1991); Teixeira (2002)
Souza (2014)	Gestão democrática, Liderança	Torres (2010); Teixeira (2000); Schein (1991); Nôvoa (1995); Neves (2000); Luck (2009); Lima (1992); Libâneo (2001); Hofstede (1997); Fleury (1996); Costa (2003)
Medeiros (2016)	Trabalho docente	Torres (1997, 1999, 2004, 2005, 2011, 2013); Teixeira (2000); Lima (1992); Smircich (1983); Nôvoa (1992); Martin (1987); Motta (1996, 2001); Schein (1985, 2009); Hofstede (2003); Barroso (2005); Costa (1996); Fleury (1987); Meyerson e Martin (1987); Libâneo (2001)
Silva (2010)	Sucesso escolar, Liderança	Lima (1998, 2003); Torres (2004, 2005, 2006, 2008, 2010); Martin (2006); Costa (1996); Lima (1998, 2003); Nôvoa (1995); Ouchi e Wilkins (1988); Pettigrew (1979); Sanches (1992); Schein (1997); Smircich (1983); Morgan (2006).
Nascimento (2009)	Comunicação organizacional	Torres (2004, 2005, 2008); Schein (1992); Nôvoa (1992); Neves (2001); Morgan (1997); Hofstede (1997); Chorão (1992); Freitas (1991); Hall (1984); Lima (1992).
Torres (2003)	Cultura de escola, Organização escolar	Lima (1997, 1992); Hofstede (1997); Nôvoa (1992); Smircich (1983); não consta nas referências (1988); Alvesson e Berg (1992); Freitas (1991); Torres (1995, 1997, 2001); Teixeira (2001, 2002); Schein (1985, 1990, 1991); Sanches (1992); Pettigrew (1979); Martin (1992); Costa (1996).
Maradey (2018)	Dimensões e cultura nas instituições	Torres (2004); Nôvoa (1995); Neves (2000); Costa (1998); Teixeira (2000); Martin (1992); Hofstede (2010)
Caixeiro (2014)	Liderança escolar, Reforma do sistema educativo	Torres (1997, 2003, 2004, 2005a, 2007, 2011, 2012); Martin (1992); Chorão (1992); Costa (1998); Morgan (1996); Neves (2000); Ott (1989); Ouchi e Wilkins (1985); Sanches (1992); Smircich (1983); Gomes (1990); Lima (1992, 1998, 2001, 2011); Pettigrew (1979); Tyler (1991); Schein (1986, 1988, 1990); Barroso (1995, 2005); Alvesson (2002); Bilhim (2006)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados do mapeamento (2020).

A organização do quadro 4 nos possibilitou uma visualização dos principais temas e tendências teóricas presentes na produção acadêmica, da mesma forma que abre espaço para uma perspectiva analítica desses debates. Decorrente disso, observamos, uma variabilidade bastante plural tanto no que diz respeito aos temas tratados quanto em relação às tendências expressas. Esse cenário, de certo modo, converge com aquilo que tem sido comum nas pesquisas em educação: a abordagem de diferentes temas, os quais ajudam a compreender a temática central e, de igual modo, a aplicação de um vasto campo teórico-metodológico para argumentar, fundamentar e, por vezes, validar suas teses.

Naturalmente, se ponderamos que toda produção do conhecimento se espelha ou se respalda, direta ou indiretamente, em conhecimentos gerados ao longo da humanidade, reforça-se a crença de que não há produção de conhecimento que não tenha sido influenciada de forma manifesta ou latente por outros, mesmo que esses outros não estejam no viés da consciência do sujeito. Nesse sentido, podemos ilustrar essa fala fazendo uma analogia com o pensamento de Bachelard (2005, p. 10), quando diz que “[...] mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras. Mesmo no novo homem, permanecem vestígios do homem velho”.

Em síntese, o que estamos querendo dizer é que, em uma análise da produção acadêmica, considerando os temas e as tendências teóricas que a integram, aquela não pode realizar-se ausente de um exercício analítico adensado, tampouco ignorando as copiosas nuances que pairam no campo científico e, por conseguinte, na geração do conhecimento. Tal percepção aglutina uma via de entendimento para se pensar a produção acadêmica no campo da temática que estamos analisando.

Partindo de uma leitura sobre as pesquisas mapeadas em contexto nacional, constatamos que os temas tratados no debate que integra a Cultura Organizacional têm mostrado clara aproximação com a gestão escolar, em específico, a gestão democrática, enquanto no âmbito internacional notamos uma diversidade mais amplas de temas, mesmo que alguns trabalhos reportam-se à gestão escolar (ver quadro 2). Essa inferência sedimenta uma visão que permite consumar que as pesquisas *stricto sensu* sobre Cultura Organizacional se concentram no campo da gestão escolar e/ou da gestão democrática.

No que diz respeito às tendências teóricas, constatamos que as investigações sobre a Cultura Organizacional Escolar em solo brasileiro têm apresentado uma base teórica mista, incluindo desde autores que introduzem essa pesquisa no Brasil, como é o caso de Lúcia Helena Teixeira e José Carlos Libâneo, como também teóricos estrangeiros que sedimentam as bases para a discussão, como António Nóvoa, Leonor Torres, Edgar Schein, Licínio Lima, dentre

outros expressos no quadro 2. Isso demonstra, de forma mais geral, uma primeira apreciação acerca das tendências teóricas no contexto da produção acadêmica.

Ao analisarmos categoricamente as bases teóricas em ambos os países, podemos inferir que a produção acadêmica *stricto sensu* nacional tem sido quase unânime em reportar-se a fundamentos teóricos internacionais. Das 15 produções científicas realizadas no Brasil sobre a temática, apenas duas não fazem referência direta a teóricos estrangeiros. Esse fato leva-nos a concluir, em primeiro lugar, quanto à prevalência nas pesquisas nacionais de uma disposição em dialogar com a literatura internacional. As razões para essa prática podem advir tanto da necessidade de aprofundar teoricamente a discussão sobre a Cultura Organizacional (uma vez que se trata de temática recente em solo brasileiro e não dispõe de muitos trabalhos, principalmente na área educacional), como também do próprio estatuto científico que reconhece as pesquisas educacionais no país, dimensão abordada por diferentes pesquisadores, como André (2006) e Gatti (2006).

Em segundo lugar, cabe registrar que, além da tendência teórica portuguesa nos trabalhos brasileiros, sua ênfase em teóricos portugueses é bastante visível. Por outro lado, ressaltamos que a base teórica sobre a Cultura Organizacional Escolar em contexto local representa um quadro muito incipiente, ou seja, não há uma diversidade teórica nesse sentido; ao passo que se registra uma heterogeneidade teórica do campo da administração, que colabora na consolidação, no fortalecimento e na ampliação da temática, tendo se apresentado em destaque nomes como: Maria Tereza Fleury, Rosa Fischer, Maria Ester de Freitas, Fernando Motta, José Calixto Pires, dentre outros, constantes nas referências desta pesquisa. Esse entendimento torna-se bastante elucidativo no instante em que evidencia a ideia de que o conceito de Cultura Organizacional tem se respaldado muito mais na literatura da administração do que mesmo na literatura do campo educacional. Tal aspecto fortalece a concepção de que a temática, no âmbito educativo, carece ainda de um referencial teórico mais amplo e de uma identidade dos teóricos do campo educacional.

Com relação às influências teóricas nos trabalhos internacionais mapeados, com ênfase em Portugal, observamos haver neles uma pluralidade bastante acentuada da literatura estrangeira, pautando-se no uso dos teóricos locais, em que a circularidade deles são visíveis nas pesquisas, como também em teóricos internacionais, com destaque para a literatura americana, que enfatiza com veemência a presença mais expressiva de pesquisadores como Edgar Schein, Martin Morgan, William Ouchi, Joanne Martin e Linda Smircich, dentre outros, conforme pode ser lido no quadro 4.

Nesse aspecto, percebemos que as pesquisas sobre Cultura Organizacional em território português, apesar desse enfoque, apresentam uma literatura mais consolidada no âmbito educativo, se observamos que a centralidade da temática já tem, nos anos 1990, lugar bastante significativo nas pesquisas educacionais. Torres (2003) já reconhece a representação que a Cultura Organizacional exerce nas ações das escolas e na prática educativa dos professores. Suas pesquisas têm se tornado referência nesse campo teórico, como se percebe no quadro 4.

Na continuidade do processo analítico, voltemos para o segundo ponto de análise neste tópico, que visa justamente identificar as abordagens metodológicas e os métodos materializados na produção acadêmica sobre Cultura Organizacional. Nessa direção, organizamos um quadro com essas dimensões para tornar possível melhor visualização e análise dos aspectos em questão, conforme demonstrado no quadro 5. Salientamos que as 15 primeiras pesquisas (lidas em ordem crescente) dizem respeito àquelas realizadas no Brasil, e as dez últimas são as catalogadas a partir do RCAAP, focadas na produção *stricto sensu* portuguesa.

Quadro 5 – Aspectos teórico-metodológicos nas pesquisas sobre CO

Autor(a)	Abordagem(ens)	Método(s)
1. Jesus (2013)	Qualitativa	Não identificado
2. Moura (2017)	Qualitativa-quantitativa	Análise de conteúdo
3. Vieira (2007)	Qualitativa-quantitativa	Estado da Arte/Conhecimento
4. Antunes (2015)	Qualitativa-quantitativa	Estudo de caso
5. Gomes (2013)	Qualitativa	Análise de conteúdo
6. Harmitt (2007)	Qualitativa	Estudo de caso
7. Tunice (2018)	Qualitativa	Estudo de caso
8. Pereira (2010)	Qualitquantsoft	Análise do discurso do sujeito coletivo
9. Pimenta (2002)	Qualitativa	Estudo de caso
10. Resende (2006)	Qualitativa	Não identificado
11. Schwingel (2012)	Qualitativa	Análise de conteúdo
12. Garcia (2015)	Qualitativa	Estudo de caso
13. Garcia (2008)	Qualitativa	Não identificado
14. Bellucci (2015)	Qualitativa	Estudo de caso
15. Gomes (2013)	Qualitativa	Análise de conteúdo
16. Lopes (2012)	Qualitativa	Estudo de casos múltiplos
17. Marques (2013)	Qualitativa	Estudo de caso

18. Pinto (2009)	Qualitativa	Análise de conteúdo
19. Souza (2014)	Qualitativa-quantitativa	Estudo de caso
20. Medeiros (2016)	Qualitativa-quantitativa	Estudo de caso
21. Silva (2010)	Qualitativa	Estudo de caso
22. Nascimento (2009)	Não identificada	Estudo de caso
23. Torres (2003)	Qualitativa-quantitativa	Estudo de caso
24. Maradey (2018)	Qualitativa	Estudo de caso
25. Caixeiro (2014)	Qualitativa-quantitativa	Estudo de casos múltiplos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados do mapeamento (2020).

A partir da leitura do quadro 5, percebemos que há uma predominância, de modo hegemônico, da abordagem qualitativa, embora também tenhamos identificado algumas investigações com abordagem quantitativa, porém com participação muito reduzida. Esse cenário leva-nos a afirmar que a abordagem prevalecente nos trabalhos mapeados pode ser vista, em primeiro lugar, como uma opção em que os pesquisadores lançam mão para fundamentarem suas investigações, que figura tanto na fundamentação das análises quanto se inscreve como mecanismo de validação pelos pares e padrões científicos normalizados pela academia.

Por outro lado, a presença ampliada da abordagem qualitativa pode estar ligada à própria forma como se lança o olhar para a temática da Cultura Organizacional no campo educativo. Isso porque esse conceito passa a incorporar uma leitura mais centrada nas questões humanizadas, e tende a distanciar-se da visão colocada pela administração em meado do século XX, quando a perspectiva da Cultura Organizacional obedecia muito mais a uma racionalidade técnica e burocrática do que a uma concepção participativa e dialógica.

Tavares (1993), em seu estudo, discute que após os anos de 1980, as organizações passaram a incutir em suas práticas e ações uma perspectiva mais humanizada, de modo que a dimensão da cultura dos sujeitos passou a ser levada em conta no funcionamento da instituição. Esse olhar, segundo a autora, é orientado pelo viés mais antropológico que agrega a concepção de cultura. Na visão de Freitas (1991), as organizações contemporâneas devem ser interpretadas a partir de um conjunto de elementos simbólicos e materiais que integram as práticas organizacionais, tendo atenção à apreciação das representações que naturalmente ocorrem no âmbito organizacional.

Diante disso, podemos pontuar que a inserção da abordagem qualitativa nas pesquisas sobre Cultura Organizacional no campo educativo, além do que já foi colocado, pode estar

ligada à mudança paradigmática da própria concepção de Cultura Organizacional que passa ser abordada a partir dos anos de 1980 e 1990. Contudo, conforme nosso posicionamento tomado neste mapeamento, fica evidente que não compartilhamos de uma visão dualista. Sendo assim, não concordamos que só a abordagem qualitativa é capaz de produzir conhecimento nas ciências humanas enquanto a quantitativa deve ser expropriada do seu exercício nas áreas apontadas.

Nesse itinerário, Sánchez Gamboa (2003), em “Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos”, discute justamente o rompimento com a dicotomia tão acirrada no campo da produção científica entre as abordagens citadas. Com efeito, o autor defende a importância de superar os dualismos, mas também de encontrar equilíbrio entre essas estratégias no campo da produção do conhecimento.

Podemos apontar ainda que a hegemonização das abordagens qualitativas percebidas nos trabalhos têm ligação, a nosso ver, com a própria representatividade assumida pelo referido método no final do século XX. A partir daí, a pesquisa realizada por André (1978) passou a ser vista como marco referencial na composição dos estudos qualitativos no Brasil, tendo, posteriormente, reverberado maior incidência no volume desses no contexto das pesquisas nacionais e persistindo até os dias atuais.

A referida abordagem, dependendo de sua aplicabilidade e do objetivo proposto, pode atuar como elemento limitador na exploração do objeto de estudo. Além disso, pode impossibilitar que outras vertentes sejam examinadas no viés da pesquisa, como também encampar, nessa esteira, um discurso unilateral, que circula e mantém a ação dentro do seu próprio eixo.

Dessa forma, salienta-se que a perspectiva qualitativa reverberada na produção acadêmica sobre Cultura Organizacional não constitui realidade apenas em âmbito nacional; o cenário internacional também registra lugar representativo da abordagem em análise. Decorrente disso, se observarmos no quadro 3, os dez últimos trabalhos de procedência portuguesa confirmam essa tendência.

Na leitura sobre as pesquisas portuguesas, podemos inferir que as abordagens qualitativas e quantitativas são tratadas em patamar de equilíbrio, ou seja, uma tende a complementar a outra – por isso algumas investigações fazem uso de ambas em um mesmo objeto de estudo. Sem aquecer análise comparativa, mas olhando essa mesma dimensão em âmbito nacional, no horizonte da temática, notamos que as pesquisas sinalizam para uma distinção mais visível quanto ao uso das duas abordagens. Naturalmente, se pensarmos que esse discurso não faz parte apenas da arquitetura construída nas ciências humanas e sociais em solo

brasileiro e considerando nossas leituras, observamos certa dominação da abordagem qualitativa na materialização das pesquisas.

No que tange às pesquisas quantitativas conferidas nas investigações, podemos observar, a partir do quadro 5, que apesar da pouca adesão no âmbito dos estudos da Cultura Organizacional, tanto no Brasil como em Portugal há um elemento interessante a se pontuar: nenhum dos trabalhos mapeados fez uso exclusivo dessa abordagem; ela consubstanciou-se mediada com a ótica qualitativa. Esse viés interpretativo oportuniza pensarmos brevemente pelo menos dois aspectos. Primeiro, a tradição construída após a segunda metade do século XX – no que concerne à institucionalização e racionalidade das pesquisas qualitativas no contexto das ciências humanas e sociais – assumiu reverência singular, que, por um lado, esteve sob ataque do modelo positivista composto de influência desde a revolução científica iniciada no século XVI e, por outro, legitimou-se e adquiriu validade científica no ambiente acadêmico.

Um segundo aspecto percebido é que a pesquisa quantitativa, apesar de sua longa trajetória – que, segundo Santos (2006), representou o paradigma dominante nas ciências modernas –, no contexto da educação encontra forte resistência de integração, embora essa visão já venha sendo questionada por diversos teóricos, como Gatti (2004), e Devechi e Trevisan (2010), por exemplo.

Avançando nas análises, reportamo-nos ao quadro 3, pelo qual percebemos que as investigações sobre Cultura Organizacional tanto em solo brasileiro quanto no lusitano têm apresentado predominância no método denominado “Estudo de Caso”. Das 25 pesquisas mapeadas, 16 (64%) lançaram mão desse método, enquanto nove (36%) distribuíram-se: quatro usaram a Análise de Conteúdo, uma usou o Estado da Arte/Conhecimento, uma a Análise do Discurso do Sujeito Coletivo e três não identificaram nenhum método explícito.

No tópico seguinte prosseguimos à cartografia da produção acadêmica, porém enfatizando a categoria Desigualdade Socioeducacional, priorizando, sobretudo, a identificação da produção *stricto sensu* e traçando um perfil dessa no âmbito da temática. Além disso, observamos os espaços que têm se destacado na produção de pesquisa sobre a desigualdade, bem como descrevemos o perfil das produções catalogadas.

3.3 Identificando a produção acadêmica sobre Desigualdade Socioeducacional

Com o propósito de identificarmos as pesquisas realizadas sobre Desigualdade Socioeducacional, mapeá-las e, por conseguinte, atribuir um exercício analítico (este último, comprometido em entender em que patamar se encontra o Estado do Conhecimento no tocante

à temática), apontamos, de igual modo, caminhos, enfoques e perspectivas percorridas pelas pesquisas inscritas nesse horizonte.

Decorrente disso, realizamos entre os meses de setembro e novembro de 2019 uma pesquisa exploratória sobre Desigualdade Socioeducacional, levando em conta a disposição dos termos: “desigualdade(s) socioeducacional(is)”; e “desigualdade(s) educacional(is) social(is)”. Ressaltamos que não se trata de várias categorias, mas estratégias de buscas e filtragem das pesquisas, tendo como finalidade última “capturar” a produção acadêmica *stricto sensu* no âmbito da categoria central. Nesse sentido, a realização da pesquisa tomou como lócus o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a BDTD e o RCAAP. Após o processo de mapeamento e as técnicas de refinamento, catalogamos um total de 18 trabalhos acadêmicos correspondentes à categoria mencionada¹⁴, distribuídas em quatro regiões brasileiras: Norte (1), Centro-Oeste (02), Sudeste (14) e Sul (1).

Partindo dos resultados coletados e com base em uma leitura flutuante, pontuamos em um quadro geral elementos que expressam uma primeira visão das pesquisas realizadas, conforme atestamos no quadro 6.

Quadro 6 – Pesquisas sobre Desigualdade(s) Socioeducacional(is)

(Continua)

Nº	AUTOR(A)/IES	TÍTULO DA PESQUISA (D.T)	ANO
1	Elizangela da Silva Bernardo [PUC-RIO]	Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais? [T]	2008
2	Maria Isabel R. Ortigão [PUC-RIO]	Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais [T]	2005
3	Daniel Luiz Stefenon [USP]	Desigualdades Educacionais e Esvaziamento Curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola [T].	2017
4	Betina Fresneda [UERJ]	Desigualdades Educacionais no Ensino Médio Brasileiro: Avanços e Persistências [T]	2012
5	Leandro de Borja R. Cerqueira [UCB]	Desigualdades Regionais na Política Educacional: o caso do Salário-Educação [D]	2018
6	Gabriela Thomazinho C. Sampaio [USP]	Direito à Educação para Populações Vulneráveis: Desigualdades Educacionais e o Programa Bolsa Família [D]	2017
7	Marcia Araújo R. Lima [PUC-RIO]	Educação e Desigualdades Sociais: suas relações no Estado do Espírito Santo [T]	2016
8	Victor Hugo B. de Sena Sampaio [UNB]	Financiamento dos sistemas estaduais de educação e as desigualdades educacionais e financeiras no ensino médio (2006 a 2015) [D]	2018
9	Ana Beatriz A. S. de Andrade [UFJF]	Laboratório de Aprendizagem: a redução de desigualdades educacionais e o papel do gestor [D]	2013
10	Wendel Alves Damasceno [UFJF]	Persistência das Desigualdades Educacionais em Escola Públicas de Barbacena-MG: uma avaliação dos efeitos da política de responsabilização sobre as desigualdades educacionais [D]	2017

¹⁴ Esclarecemos que, mesmo que alguns trabalhos expostos no quadro não apresentem a categoria investigada no título, ela esteve presente nas palavras-chave.

11	Aline Perfeito de Souza [UNB]	Desigualdades nas trajetórias entre meninos e meninas nos anos finais do Ensino Fundamental da Região-DF – Uma análise dos dados do Censo Escolar 2012-2016 [D]	2017
12	Rogério Castro Pereira [UFT]	Cartografia da Desigualdade Regional no Tocantins: As Microrregiões Tocantinenses Mediante os Indicadores Socioeducacionais [D]	2015
13	Raquel Callegario Zacchi [UENF]	Desempenho Escolar e Desigualdades Educacionais no Brasil: uma Análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [T]	2016
14	Edna de Assis Ferreira Reis [UVV]	Desigualdade e Educação: A Ação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Vila Velha - ES [D]	2014
15	Adriana de Carvalho P. Pena [UFU]	Desigualdades e Diferenças na Sala de Aula: A nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar [D]	2009
16	Naira da Costa M. Lima [UERJ]	Desigualdades sociais nas concepções dos professores e estudantes do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Petrolina - PE [D]	2013
17	Ana Carolina Christovão [UFRJ]	A Vizinhança Importa: Desigualdades e Educação no Morro do Cantagalo - RJ [D]	2009
18	Edilaine Helena A. Silva [PUC-RIO]	Sobre Ansiedades e Incertezas: Percepções de Jovens Urbanos em Contexto de Desigualdades Educacionais [D]	2009

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados do mapeamento (2020).

O quadro 6 demarca a produção acadêmica de um recorte temporal de 19 anos. Os resultados apresentados chamaram atenção, pois no decurso da catalogação das pesquisas percebemos que a região Sudeste, sozinha, praticamente concentrou toda a produção acadêmica sobre a temática, ao mesmo tempo que algumas regiões registraram quantitativo de produção muito pequeno e, por vezes, quase nula, como é o caso do Nordeste, onde não foi possível encontrar nenhum trabalho no recorte estabelecido. Já no Norte e no Sul, registrou-se produção bastante reduzida, limitando-se a um trabalho em cada região.

O que se destaca nos últimos resultados é o fato de a região Norte, inserida entre as que sofrem com desigualdades regionais, apresentar apenas uma produção acadêmica sobre desigualdades socioeducacionais; o que também foi constatado na região Nordeste, e, por essa razão, requer algumas reflexões de caráter mais pontual.

Diante do exposto, duas questões são evidentes: a primeira atesta que, apesar da existência de pesquisa levando em conta a Desigualdade Socioeducacional, não vislumbramos permanência de estudo nos enfoques investigados pelos trabalhos. É como se os pesquisadores explorassem uma dimensão da temática e esgotassem o assunto naquela área.

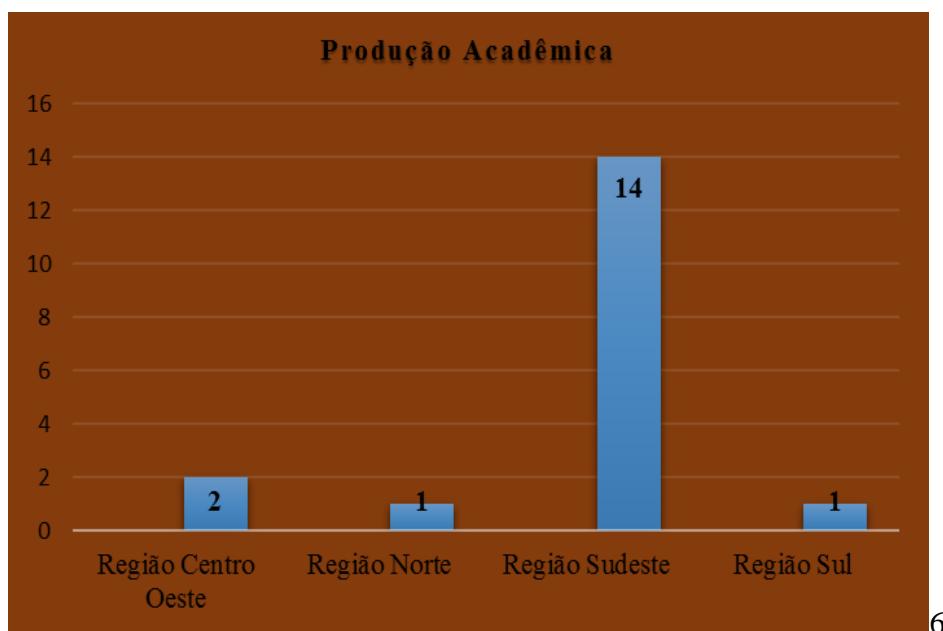
A segunda questão perpassa a compreensão do lugar epistemológico que tem concentrado os estudos, justamente pelo fato de que pesquisas sobre Desigualdades Socioeducacionais estão localizadas em regiões como o Sudeste, que historicamente tem se

colocado em posição privilegiada tanto no que se refere à produção científica no país como também nos aspectos socioeconômicos.

Entretanto, temos ciência de que o debate levantado anteriormente é complexo e faz acender alerta para indagações do tipo: “Por que as regiões mais pobres, que enfrentam os maiores índices de desigualdades socioeducacionais, como o Nordeste, não apresentam nenhuma pesquisa *stricto sensu* sobre a temática?” Muito embora não tenhamos, neste momento, a preocupação em respondê-las, elas figuram como pano de fundo de reflexão no conjunto das categorias mapeadas.

No plano internacional, conforme as buscas realizadas no RCAAP, não foram encontradas pesquisas *stricto sensu* com os descritores: desigualdade social e educacional; e “desigualdade(s) socioeducacional(is), com exceção de alguns trabalhos já catalogados em outros bancos de dados utilizados nesta pesquisa. Portanto, o gráfico 3 demonstra percentualmente a distribuição da produção acadêmica mapeada no horizonte da categoria em destaque.

Gráfico 3 – Quantitativo de produção acadêmica sobre Desigualdade(s) Socioeducacional(is) por região geográfica



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados do mapeamento (2020).

Os resultados expressos no gráfico 3 revelam leituras importantes, como o perfil da produção, distribuição, concentração, temporalidade e espacialidade das pesquisas. Constatamos que os estudos que abordam a(s) Desigualdade(s) Socioeducacional(is) representam uma concentração de trabalhos quase absoluta na região Sudeste, pois dos 18 inventariados, 14 estão nessa localização. Nas demais regiões, a realidade é bem diferente: o

Norte com apenas uma pesquisa; Centro-Oeste com duas; e Sul também com somente uma. Notamos que a região Nordeste não aparece no rol de trabalhos, pois, conforme a pesquisa exploratória, não foi encontrada nenhuma produção *stricto sensu* no contexto da categoria em pauta.

O quadro 6 referendado acima, torna-se promissor no sentido de tecermos alguns pontos acerca da temática ora investigada na tese. Se olharmos o lugar epistemológico onde está concentrada grande parte das pesquisas (região Sudeste), percebemos a histórica tradição que essa região ocupa acerca da produção científica do país. Outra leitura nessa direção evidencia que, embora tenha sido constatado elevado número de pesquisas no Sudeste, em termos representativos elas não correspondem a um aumento das pesquisas sobre o assunto, se levarmos em conta o recorte temporal trabalhado – que perfaz um total de 18 anos, com a inexistência de trabalhos em alguns intervalos: 2000-2004, 2006-2007, 2010-2011 e 2019.

Além disso, a baixa presença – e até ausência – de pesquisas em determinadas regiões apontam para a necessidade de problematizar os motivos para essa situação. Tais elementos ajudam a confirmar que as pesquisas *stricto sensu* no rol da categoria investigada não são consagradas como práticas amplamente investigadas, mesmo reconhecendo que a temática como relevante área de conhecimento para compreensão do fenômeno educativo e suas relações sociais. Salientamos que as pesquisas sobre esse assunto podem ajudar a melhorar as políticas de enfrentamento às desigualdades sociais, bem como produzir novas reflexões acerca do tema.

3.3.1 O perfil das pesquisas stricto sensu sobre Desigualdade Socioeducacional

A partir da leitura flutuante do resumo e da introdução dos trabalhos mapeados, vimos a necessidade de uma segunda leitura, de teor mais criterioso, tomando como norte questões orientadoras, como: a) Quais as temáticas destacadas nas pesquisas?; b) Em que região se encontra maior concentração de pesquisas?; c) Que anos tiveram maior número de pesquisas sobre a temática?; d) Quais as abordagens presentes nas investigações?; e) Que método tem se destacado?; e f) Quais os tipos de desigualdades apontadas nos trabalhos? Essas questões, em larga medida, foram tomadas como critérios para análise da produção acadêmica mapeada e estão dentro do que tem apontado a fundamentação teórica do Estado do Conhecimento, como defendido por Ramanowski e Ens (2006), Morosini (2015) e Pereira (2013).

As questões ora postas visam traçar um perfil sobre a produção acadêmica que versa sobre as Desigualdades Socioeducacionais e, por meio desse panorama, estabelecer contato mais direto com a temática no contexto nacional. Além disso, esse exercício permite conhecer

os desdobramentos tomados no conjunto do objeto, e abre espaço para inserir reflexões. De igual modo, a aproximação com o tema permite identificar as dimensões das desigualdades que vêm sendo pesquisadas e, de certa maneira, iluminar outras perspectivas ainda não exploradas nesse cenário.

Salientamos que nosso objetivo nesta seção não foi desenvolver uma análise detalhada das pesquisas, e sim apresentar aspectos captados na produção acadêmica, levando em conta as perguntas que foram postadas, e que podem contribuir para uma síntese de como se encontram as pesquisas neste campo de conhecimento. Reiteramos que a leitura realizada nas seções de resumo e introdução das pesquisas e, quando necessário, nas demais seções, integram um exercício que toma como horizonte uma análise sobre o dito e o expresso na estrutura manifesta dos enunciados (FAIRCLOUGH, 2001).

Diante do exposto, notamos que as pesquisas *stricto sensu* mapeadas a partir da Desigualdade Socioeducacional apresentam aspectos e dimensões muito diversificados, isto é, percorrem diferentes dimensões, abordagens e métodos. Além disso, assumem na maioria das vezes uma perspectiva interdisciplinar, que, no âmbito da análise dos trabalhos, esteve praticamente ausente.

No que diz respeito à primeira questão apresentada no início do tópico, que busca identificar as temáticas presentes nas investigações, constatamos a existência de diferentes enfoques, tais como: inclusão e exclusão social; políticas de financiamento; sistema de educação; gestão escolar; ensino-aprendizagem; direito à educação; currículo; práticas pedagógicas; formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; desigualdades regionais; dentre outros. Salientamos que, embora estejam presentes nos trabalhos, eles se aglutinam nas mais diversificadas especificidades das pesquisas.

Esses temas, no horizonte da discussão, tornaram-se substanciais para o avanço do debate, e assumiram um teor representativo na construção epistemológica do assunto, não apenas por reverberar uma compreensão ampliada, mas sobretudo porque a partir deles é possível pensar em uma perspectiva de avanço teórico-prático frente às políticas educacionais no contexto das Desigualdades Socioeducacionais. O que estamos mostrando é que quanto mais as investigações estiverem comprometidas com a diversidade, os temas e seu aprofundamento, maior será o espectro de abrangência do diálogo.

Em relação aos diferentes temas que circularam nas pesquisas sobre Desigualdades Socioeducacionais, é válido destacar, conforme nossa leitura, que eles integram a produção acadêmica como espécie de variáveis e agregam significação primordial, principalmente quando fortalecem o discurso do acesso à educação e da garantia dos direitos sociais. Por outro

lado, compreendemos que eles correspondem a um retrato multifacetado que permite olhares e caminhos no estudo da temática analisada.

Na continuidade das análises, observamos que das 18 produções acadêmicas *stricto sensu* mapeadas, 14 (78%) estavam localizadas na região Sudeste e quatro (22%) estavam distribuídas nas regiões Centro-Oeste (2), Norte (1) e Sul (1), não sendo identificado nenhum registro na região Nordeste, espaço que historicamente carrega a marca da desigualdade regional e abarca amplo espectro das desigualdades sociais. Na visão de Maciel (2015), a centralização da produção científica na região Sudeste tem forte relação com o Produto Interno Bruto que essa área concentra e com a ampla presença de cursos de pós-graduação.

Os resultados obtidos nas bases de dados sobre a temática revelam pelo menos duas informações pertinentes. Por um lado, verificamos que as pesquisas nessa direção não ocorrem de modo frequente, sendo possível inferir certa sazonalidade na produção acadêmica nacional, principalmente, no que diz respeito à investigação por região, Estado e Programa de Pós-Graduação, em específico os da área da educação, interessados no estudo das Desigualdades Socioeducacionais. Isso é evidenciado no quadro 4, no qual observamos baixa adesão das pesquisas no Brasil desenhadas em um recorte temporal de 19 anos. Também notamos que a concentração desses trabalhos (além da região Sudeste), acontece de modo curioso em sete universidades, sendo uma privada e seis públicas, o que demonstrou, dentro da referida região, rápida desconcentração dos estudos da temática em questão, porém dentro do seu próprio eixo territorial.

Um segundo aspecto que consideramos pertinente trata-se das disparidades muito elevadas sobre as investigações segmentadas por regiões, levando-se em conta, principalmente, os Programas de Pós-Graduação em educação. Esses por sua vez dizem muito sobre o lugar teórico-metodológico e epistemológico onde se produz o conhecimento científico. Essa dimensão que registra a desigualdade regional inerente às pesquisas sobre as desigualdades pode ter relação não apenas com a inexistência do lugar de produção, mas sobretudo com questões político-ideológicas que pautam esses espaços. Essa questão não se dissocia da ação preponderante no sentido descrito por Gramsci (2002), como combinação de forças e que envolve o consenso, mas também uma luta hegemônica constante no terreno das ações e materializa, por exemplo, o lugar epistemológico da produção científica.

O terceiro aspecto analisado na produção acadêmica buscou identificar em que anos houve maior fluxo de trabalhos. Com isso, constatamos que no recorte estabelecido, de 2000 a 2018, houve registros de produção acadêmica, no entanto, os anos que apresentaram quantitativo maior que um na categoria pesquisada foram 2009 (3), 2013 (2), 2016 (2), 2017

(4) e 2018 (2). Esse dado conduz-nos para uma reflexão que interpela pelo menos duas direções: por um lado, a temática é vista de forma muito esparsa, sem apresentar periodicidade mais sistemática em sua produção, uma vez que percebemos muitos intervalos de anos sem pesquisas; por outro, mesmo constatando-se a partir de 2016 uma continuidade da produção acadêmica sobre o assunto, registra-se do mesmo modo uma concentração dos estudos nas regiões Sudeste e Centro-Oeste.

Nesse viés, cabe uma reflexão no sentido de pensar a(s) razão(ões) que impede(m) a expansão das pesquisas sobre Desigualdades Socioeducacionais, já que se trata de um assunto presente em todas as regiões brasileiras, e podemos ir além quando notamos que em regiões com alto perfil de desigualdade, como o Nordeste, não houve registros de produção acadêmica *stricto sensu* sobre a temática em tela. Esse aspecto, como já demonstrado nessa discussão, pode ser resultante da elevada taxa de disparidades entre regiões, mas sobretudo da histórica concentração econômica e dominação política levantada no debate posto por Maciel (2015) em “Pós-graduação em Educação no Brasil: desenvolvimento, desigualdade e diversidade”.

A análise da produção caminha para a quarta questão, que visa evidenciar as principais abordagens que vêm tendo assento na produção acadêmica pesquisada. Ao contrário do que foi constatado nos trabalhos sobre Cultura Organizacional, que apontam ampla presença da abordagem qualitativa, as pesquisas sobre Desigualdades Socioeducacionais estão pautadas em abordagens diversificadas e direcionam, portanto, uma tendência de equilíbrio entre pesquisa quantitativa e qualitativa na produção das investigações – perspectiva essa que foi vista nos trabalhos de Cultura Organizacional no contexto português.

Levando-se em conta a quantidade de trabalhos selecionados, nove (50%) apresentaram as duas abordagens concomitantes, três utilizaram apenas a quantitativa, e seis a qualitativa. Esses dados comprovam de certo modo uma tendência de inserção e integração de ambas as abordagens nos estudos sobre as Desigualdades Socioeducacionais no Brasil, os quais vêm adotando com muita frequência o uso das referidas abordagens de forma integrada, muito embora se perceba uma tendência dentro desse movimento que indica um crescimento dos estudos quantitativos no conjunto da produção analisada.

Essa percepção rompe com a perspectiva dominante da abordagem qualitativa prevalecente no campo da análise da Cultura Organizacional pontuada no tópico 2.2.1, em que se recorre às contribuições de Sánchez Gamboa (2003) no que diz respeito ao dualismo existente no uso das abordagens. O autor critica, segundo nossa compreensão, o uso quase exclusivo dos estudos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Portanto, a proposta de superação do dualismo atua como ponte de equilíbrio entre as duas abordagens.

No tocante à materialidade da abordagem quantitativa nas pesquisas, verificamos nela uma perspectiva de análise muito coerente e que vai além de uma concepção quantificadora, mesmo que em alguns momentos a recorrência do mensurável não se distancie. O que estamos afirmado é que as pesquisas nessa ótica enveredaram mais pelo viés de uma narrativa interpretativa e analítica.

O quinto ponto de análise diz respeito aos principais métodos utilizados nas pesquisas, sendo perceptível na leitura dos resumos e da introdução dos trabalhos (e por vezes da seção metodológica) a ausência manifesta de métodos que, geralmente, são tomados pelos pesquisadores como elemento fulcral na consolidação da produção acadêmica *stricto sensu*. Nessa direção, do total de pesquisas analisadas, a divisão quanto aos métodos foi a seguinte: estudo de caso (4), método histórico-explicativo (1), análise de conteúdo (1), grupo focal (1); e 11 não apresentaram nenhum modo declarado em seus estudos.

Dessa forma, quando observamos o quantitativo de pesquisas que revelam o método empregado em sua estrutura aparente, temos uma questão a ser refletida, pois, conforme os padrões que acolhem e validam a produção científica em dado espaço temporal, faz-se necessário corroborar, inegavelmente, com a clareza do método utilizado na produção do conhecimento, em especial no âmbito da produção acadêmica *stricto sensu*, que obedece a cânones, validade e originalidade das investigações. Tal perspectiva é compartilhada pelo pesquisador e reverenciada em teóricos como Gohn (2005) e Sánchez Gamboa (2003) que demonstraram preocupação sobre os aspectos da construção do saber.

No prosseguimento das análises, retomamos a sexta questão, cujo objetivo é explicitar, a partir das pesquisas *stricto sensu*, os principais tipos de Desigualdades Socioeducacionais que os pesquisadores têm utilizado no processo da produção do conhecimento nessa área.

No quadro 7, observamos uma diversidade de formas de desigualdades. No *rol* demarcado e nos procedimentos desenhados estão aquelas citadas com maior frequência nos trabalhos, ou seja, que demonstram alto grau de recorrência, enquanto existem aquelas que, mesmo perfazendo a paisagem das investigações, não integram participação mais substantiva, tendo, portanto, papel coadjuvante, conforme nossa leitura. O referido quadro demonstra de forma coerente um espécime de mapa em relação às principais tipologias de desigualdades encontradas nas pesquisas, sendo destacadas em cada trabalho aquelas que aparecem com maior representação.

Quadro 7 – Tipologias de Desigualdades Socioeducacionais presentes nas pesquisas stricto sensu

(Continua)

Autor(a)	Tipologias de desigualdades mais recorrentes nas pesquisas
1. Bernado (2008)	Desigualdade de oportunidades * Desigualdade de rendimento escolar; Desigualdade de renda; Desigualdade de distribuição de conhecimento.
2. Ferreira (2015)	Desigualdades regionais; Desigualdade de gênero; Desigualdade econômica; Desigualdade de qualidade; Desigualdade de acesso.
3. Ortigão (2005)	Desigualdades escolares; Desigualdade de acesso; Desigualdade de condições.
4. Zacchi (2014)	Desigualdade de oportunidades; Desigualdade de renda; Desigualdade salarial; Desigualdade de qualidade; Desigualdade de acesso.
5. Pena (2009)	Desigualdade de oportunidades; Desigualdade racial.
6. Stefenon (2017)	Desigualdade de acesso; Desigualdades escolares; Desigualdade de origem; Desigualdade de rendimento.
7. Fresneda (2012)	Desigualdade de oportunidades; Desigualdade de desempenho; Desigualdade de acesso; Desigualdades escolares.
8. Sousa (2007)	Desigualdade de gênero; Desigualdades escolares; Desigualdade econômica; Desigualdade de renda; Desigualdades raciais.
9. Cerqueira (2002)	Desigualdades regionais; Desigualdade de acesso; Desigualdade de tratamento; Desigualdade de conhecimento.
10. Lima (2013)	Desigualdade social; Desigualdade econômica; Desigualdade de oportunidades; Desigualdades escolares.
11. Sampaio (2017)	Desigualdade de acesso; Desigualdade de tratamento; Desigualdade de aprendizado.
12. Andrade (2013)	Desigualdades educacionais.
13. Damasceno (2017)	Desigualdade de desempenho; Desigualdade de oportunidade; Desigualdade cognitiva; Desigualdades de acesso; Desigualdade de conhecimento; Desigualdade de classe.
14. Reis (2014)	Desigualdade social; Desigualdades de renda; Desigualdade de acesso.
15. Christovão (2009)	Desigualdades escolares; Desigualdades iniciais.

16. Silva (2009)	Desigualdade de desempenho.
17. Lima N. (2013)	Desigualdade de oportunidades; Desigualdades escolares; Desigualdade de desempenho.
18. Sampaio V. (2018)	Desigualdade de acesso; Desigualdade de tratamento; Desigualdade de conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados do mapeamento (2020).

Legenda: * O tipo de desigualdade em destaque (negrito) refere-se ao mais citado na pesquisa.

A organização do quadro 7 permitiu identificarmos ampla variação que circunda as pesquisas sobre Desigualdades Socioeducacionais. Decorrente disso, destacamos dois subgrupos de desigualdades: o primeiro demarca, dentro da temática maior, uma recorrência frequente nos trabalhos e, portanto, destacamos em negrito; já o segundo acolhe as demais desigualdades, inseridas no conjunto das pesquisas, mas com menor participação. Esclarecemos que essa divisão obedece ao grau de frequência com que são citadas pelos autores na materialidade de suas investigações.

O primeiro subgrupo congrega a desigualdade de oportunidades posta nas pesquisas de Bernardo (2008), Zacchi (2014), Pena (2009), Fresneda (2012) e Lima N. (2013). A desigualdade de acesso foi vista em Stefenon (2017), Sampaio (2017) e Sampaio V. (2018); as desigualdades regionais em Ferreira (2015) e Cerqueira (2002); as desigualdades escolares tratadas em Ortigão (2005) e Christovão (2009); a desigualdade social levantada em Lima (2013) e Reis (2014); e a desigualdade de gênero apontada por Sousa (2007).

A organização em tela indica que as diferentes formas de desigualdade que situam as pesquisas oportunizam, em primeiro lugar, o entendimento de que o estudo das Desigualdades Socioeducacionais responde a um campo complexo e multiforme. Tais conexões implicam pontuar que a discussão nessa área não pode ser explicada à luz de teorias dogmáticas unilaterais, ou mesmo sob um viés de discursos generalistas. Em segundo lugar, o subgrupo demonstra de modo aparente que a discussão sobre as formas de desigualdades ocorre mediante a especificidade que o autor projeta em sua ação investigativa, como também em virtude delas se colocarem como canais de aprofundamento da temática mapeada.

O segundo subgrupo prescreve um quadro bastante heterogêneo no que diz respeito às formas de desigualdades abordadas nas pesquisas; por essa razão, não tivemos interesse em separá-las por autores, mesmo assim, as ponderações ocorreram sem nenhum prejuízo de análise. Conforme o resultado manifestado acerca da variabilidade dos tipos de desigualdades constatadas no quadro 5, afirmamos que, embora elas se apresentem com menor recorrência no

conjunto das pesquisas, devem, de igual modo, ser levadas em conta na discussão que legitima a temática mais abrangente.

Por outro lado, identificamos a ausência de um olhar mais plural e, por vezes, interdisciplinar sobre a discussão, podendo não só empobrecer a produção do conhecimento na área em questão, como também inviabilizar a consolidação dos estudos no campo pesquisado e, no limite, impossibilitar o fortalecimento da produção científica na área.

Diante do exposto, entendemos que a produção acadêmica sobre Desigualdades Socioeducacionais, de modo geral, vem mobilizando diversas perspectivas de desigualdades na consecução de suas investigações. Nesse sentido, a afirmação posta e a congruência dos aspectos observados referentes às diversas formas de desigualdades nos assessoram na construção de um perfil de como têm sido produzidas as pesquisas sobre a categoria estudada.

Assim, diante da organização metodológica empregada neste capítulo e do conjunto das análises realizadas a partir dos resultados tornaram-se evidente algumas ponderações sobre o mapeamento da Cultura Organizacional e das Desigualdades Socioeducacionais, que, por questão estratégica de filtragem e busca, foram pesquisadas de modo separado, porém utilizando as mesmas bases de dados.

3.3 Ponderações conclusivas acerca do mapeamento

O capítulo demonstrou a importância do Estado do Conhecimento para a compreensão da temática explorada. Por meio dele, foi possível traçar um perfil de como se encontram as pesquisas acerca da Cultura Organizacional Escolar e das Desigualdades Socioeducacionais no contexto da produção científica. Os resultados obtidos utilizaram pesquisa exploratória em três bases de dados, sendo, respectivamente: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, BDTD e RCAAP. As interpretações levaram em conta estratégias utilizadas na ACD de Fairclough (2001), em que as práticas da intertextualidade e da interdiscursividade foram peça central no conjunto de análises aqui demonstradas.

Dito isso, pontuamos que os resultados decorrentes do mapeamento sobre Cultura Organizacional identificaram maior adesão das pesquisas sobre a temática na região Sudeste, o que nos levou a concluir que essa representação está associada à presença do campo discursivo que se afirma mediante as relações de poder e dominação de determinado espaço, prevalecendo, contudo, um discurso subjacente ao próprio campo de produção. Por outro lado, o volume de

pesquisas na região citada, gerando falta de equilíbrio entre as demais, pode estar associado às fortes desigualdades regionais.

As investigações também revelaram que os estudos sobre Cultura Organizacional carecem de institucionalidade das pesquisas no contexto educativo, o que pode ser notado pela composição da quantidade de pesquisas mapeadas no recorte estabelecido. Por outro lado, os resultados mostraram forte tendência teórica sobre os pesquisadores estrangeiros na fundamentação da produção científica brasileira, sendo que, ao verificar a participação de intelectuais brasileiros, notamos que a maioria não fazia parte do campo educacional, mas pertencia ao campo da administração, o que nos permitiu notar uma falta identidade por pesquisadores brasileiros na área.

No que tange aos aspectos metodológicos, evidenciou-se maior representatividade das abordagens qualitativas, de modo que esse índice pode ser visto pelo caráter mais humanizado assumido pelas pesquisas sobre Cultura Organizacional nas instituições. Sobre o método utilizado, a ênfase prevalecente com 64% foi o estudo de caso.

No conjunto das pesquisas estudadas, identificamos a temática da gestão escolar e, posteriormente, a gestão democrática, sendo os temas que mais aparecem nos estudos. A concepção que mais prevalece nas pesquisas foi a da cultura como fator de mudança e transformação social. Em relação ao termo desigualdade, percebemos ser quase inexistente nas pesquisas sobre Cultura Organizacional, aparecendo apenas para completar o enunciado. Em relação ao lócus, 64% das pesquisas apontaram a escola como objeto de estudo e 36% distribuíram-se entre outras temáticas. Nessa direção, evidenciamos que os elementos que mais se aproximaram do direito à educação e do enfrentamento às desigualdades foi a perspectiva de gestão democrática.

No tocante ao mapeamento sobre a categoria da Desigualdade Socioeducacional, identificamos uma concentração da produção acadêmica na região Sudeste (com 78%), enquanto em outras regiões houve um número reduzido de trabalho. Somado a isso, a região Nordeste não registrou nenhuma pesquisa no recorte estabelecido, fato que representou certa contradição sobre o assunto, uma vez que esperávamos que essa região tivesse grande número de produção sobre a categoria mapeada. Por outro lado, percebemos que os expressivos resultados mostraram que as pesquisas não seguem linearidade temática; cada trabalho envereda por tema distinto, como se cada pesquisador esgotasse o assunto em estudo.

Os temas encontrados nas investigações sobre desigualdades são de natureza diversa, tendo conexão com o fenômeno da desigualdade. Nessa direção, constatamos que quanto maior a cobertura de conteúdos abordados na pesquisa, maior o espectro da compreensão sobre as

desigualdades sociais. Além disso, não foi identificada nos trabalhos mapeados uma conexão com o debate sobre Cultura Organizacional. Foi possível perceber que as desigualdades de aprendizagens, de desempenho e de oportunidades foram as que mais apareceram nas pesquisas estudadas.

Em relação aos aspectos metodológicos, as pesquisas evidenciaram, em primeiro momento, um equilíbrio entre abordagem qualitativa e quantitativa; e no segundo momento, prevaleceram as de naturezas quantitativas. No que tange aos métodos utilizados, percebemos uma tendência nas pesquisas por não citá-los no corpo do trabalho: 11 das 18 investigações não fizeram referência a eles.

Sendo assim, o capítulo aqui apresentado demonstrou tão somente os desdobramentos das categorias mapeadas, permitindo-nos entender como elas têm se apresentado em diversos aspectos, os quais figuram desde dimensões representativas e teóricas até questões de ordem teórico-metodológica. Nessa direção, constatamos que o discurso da Cultura Organizacional em torno do enfrentamento à Desigualdade Socioeducacional não é manifestado de forma velada na produção acadêmica mapeada. Notamos algumas iniciativas que sinalizam para o debate, porém ainda muito incipientes, sem demonstrar concretamente ações de confronto. Por outro lado, percebemos que o discurso de enfrentamento é tratado apenas nas pesquisas que discutem as desigualdades educacionais e sociais. Esse dado permite ponderar que a produção do conhecimento relacionando as categorias apontadas não se constitui enquanto perspectiva desenvolvida nas investigações, sendo, com isso, necessário fortalecer as bases teórico-metodológicas neste campo de produção.

4 CULTURA BRASILEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA CULTURA ORGANIZACIONAL

4.1 Cultura e aspectos teóricos e conceituais

O termo cultura, em uma acepção mais geral, parece estar na ordem do dia, desenhado em todos os aspectos que registram a ação do homem em sociedade. Grosso modo, ele tem caminhado dentro dos contornos culturais, pois se perguntarmos para os sujeitos “O que é cultura?”, certamente uma considerável parcela da sociedade trará uma definição acerca do termo. Trata-se, portanto, de uma palavra que tem sido usada de modo indiscriminado nas sociedades ocidentais e orientais, cada uma seguindo seus padrões e significados, os quais são peculiares a cada contexto. Algumas vezes, é usada como forma de justificar tudo o que realizamos em nosso cotidiano, garantindo padrões de convivência aceitáveis por um grupo social ou comunidade; em outras, é utilizada para deslegitimar determinadas maneiras de pensar ou até banir um grupo social, como, por exemplo, o Holocausto – que, provocado pela ideologia do nazismo, objetivava destituir diversos grupos vistos como inferior, inclusive os judeus, que sofreram as maiores atrocidades.

A narrativa circulante sobre o tema é bastante diversificada, ou seja, há diferentes entendimentos sobre a questão sinalizada, conforme descreve Arendt (1999), muito embora, salientamos que não é objetivo aprofundar a temática mencionada como exemplificação. Pautados nesses apontamentos iniciais sobre a noção de cultura, podemos tomá-la como um discurso que inscreve a partir de fatos ou disposição aos quais faz referência. Relaciona-se a um discurso que pode tanto se alinhar ao posicionamento de naturalização das ideias como se colocar numa perspectiva questionadora da ordem das práticas sociais.

Nota-se, então, que as duas primeiras ideias anunciadas estão expressas na compreensão mais ampla de cultura que se desdobra de forma cotidiana, mas que, sem dúvida, prescreve o entendimento que muitos têm sobre o termo, ao mesmo tempo em que não se pode esquecer que a compreensão de cultura passa pela noção do abstrato. Esse, por sua vez, mobiliza-se por meio de símbolos e significados, tanto as crenças, valores que são construídos, como aquilo que é transmitido de geração em geração. Entendemos, dessa forma, que há diversos modos como a cultura pode ser representada, mas optamos por iniciar este capítulo partindo do sentido mais abrangente, que tem conexão com o que as pessoas acreditam, e, seguidamente, mobilizamos o próprio campo da discussão do conceito em destaque.

Assim, etimologicamente, a palavra cultura vem da raiz semântica *colore*, originada do latim *cultura*, passando, a princípio, a dispor de vários significados, como “habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração [...]” (WILLIAMS, 2007, p. 117). Nesse contexto, a visão de cultura expressava um processo que correspondia a uma proximidade concreta com a noção de cuidado e cultivo.

De acordo com o Dicionário Michaelis, existem pelo menos nove significados do termo cultura, como: “Ato, processo ou efeito de trabalhar a terra, a fim de torná-la mais produtiva; cultivo, lavra [...]”, dentre outros. Na composição do termo, é oportuno mencionar que ele mantém relação com outras áreas de conhecimento, não sendo possível compreendê-lo dentro de uma concepção hermética ou mesmo terminada.

Dessa forma, destacamos que a base teórica sobre cultura tem sido estudada por diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, economia, filosofia, história, psicologia e antropologia, porém, o sentido definido no estudo em tela tem respaldo na antropologia, embora não neguemos as interfaces e contribuições de outros campos ou áreas, conforme tem apontado a literatura no horizonte do debate. Em uma perspectiva de análise, entendemos que a fundamentação teórica sobre o conceito de cultura carrega tanto uma relação de intertextualidade (em que outros textos são convidados para explicação do termo em questão) como também ousa, em uma construção de sentido, perceber o interdiscurso que circunscreve essa concepção.

Partindo desse entendimento, consideramos que a compreensão de cultura tomada nesse campo tem conexão direta com a noção de homem, sendo que este mantém, inegavelmente, relação direta sobre a natureza e o ambiente onde vive, ora criando, ora modificando-o. Essa consciência colabora com o argumento de que ele age sobre o mundo e, por consequência, essa ação vai além de entendê-lo como ser social, pois apenas ele é capaz de produzir e criar cultura (BRANDÃO, 2008). A linha de pensamento respaldada pelo autor ilustra de modo direto a interferência do homem como ser que altera o ambiente para exercício de sua própria organização e sobrevivência. Nesse viés, ele se encontra em condição não apenas de transformar a natureza, mas de criar mecanismos a partir do lugar onde vive para sua progressão de vida.

Sendo também seres da natureza, nós somos e nos tornamos humanos porque, ao contrário dos animais que se transformam corporalmente para se adaptarem às mudanças do meio ambiente em que vivem, nós transformamos os ambientes em que vivemos para adaptá-los a nós e para tornarmos possível e progressiva a nossa vida neles. Os animais vivem solitária ou coletivamente imersos no interior de nichos e cenários de um mundo natural preexistente e

naturalmente ofertado a eles. Nós aprendemos aos poucos e duramente a construirmos nossas vidas em mundos naturais também preexistentes, a nós originalmente dados, ofertados “naturalmente” a nós. Mas mundos naturais socializados, transformados. (BRANDÃO, 2008, p. 28).

A discussão em destaque anunciada pelo autor reconstrói a ideia de que só o ser humano possui a capacidade de transformar os espaços em prol de sua sobrevivência e, desse modo, produzir cultura. Naturalmente, isso não ocorre distante dos processos de mudanças e das condições expressas na sociedade. Entendemos que a dinâmica que perpassa a cultura está imersa nas transformações mais amplas, que abrangem desde o contexto global ao nacional e local, os quais influenciam diretamente os processos organizacionais.

É possível partir do pressuposto de que a cultura é considerada um discurso, uma vez que nela se disputam construções de valores, reproduções e ideologias, como também se manifestam relações de saber-poder abordadas em Foucault (1987), na obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”. Contudo, podemos afirmar que as relações que ela estabelece com seu contexto social mais amplo são igualmente percebidas como práticas discursivas e se conectam, de modo claro, com uma rede de interdiscursividade. Esta, por sua vez, não agrupa apenas um discurso e não permite que seja dito apenas de uma forma, pois ele sempre mantém relação com outros discursos.

Levando em conta essa discussão, retornamos a compreensão da concepção de cultura, a qual se encontra em White e Dillingham (2009, p. 45), quando expressa a noção de cultura construída por Edward B. Tylor, a qual tem sido largamente difundida como “esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, direito, valores morais, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Cabe registrar que a perspectiva citada se tornou clássica para o debate sobre cultura, tendo repercutido por diversos estudos que contextualizam a ideia desse tema. Por outro lado, percebe-se que ela sofreu diversas críticas, principalmente por carregar uma visão centrada no evolucionismo e em hierarquias sociais.

No aprofundamento das discussões postas em torno do conceito de cultura, Geertz (2008, ao tentar apresentar uma noção mais exata do homem, expressa diferentes argumentos que vão desde os aspectos empíricos universais e não universais que perfazem a cultura, passando pela noção de *consensus gentium* (consentimento de toda humanidade), na qual se respalda a investigação do autor. Logo, constata-se que a perspectiva conceitual de cultura tomada por Tylor, mesmo não estando manifesta na superfície do texto, tem demonstrado

interesse na compreensão do termo, principalmente quando desenvolve duas afirmações sobre a ideia de cultura:

A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) – para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento. (GEERTZ, 2008, p. 32-33).

A proposta teórica desenvolvida pelo autor sobre a concepção de cultura filia-se ao entendimento de que ela não congrega uma estrutura acabada, mas que, ancorada sob a égide da base antropológica e aglutinada em sua visão, coloca-se como campo de diálogo - que inclui tanto as práticas culturais, como as discursivas que contornam a cultura. Nota-se, contudo, que a cultura funciona como estrutura organizadora das ações sociais, que são mediadas pelos mecanismos de controle. Em outras palavras, isso quer dizer que as práticas culturais encontradas nas instituições sofrem mudanças conforme as dinâmicas operadas pelos sujeitos nas organizações sociais. A incursão desses aspectos recebe a colaboração de Geertz, quando explica que o:

[...]conceito da cultura e do papel da cultura na vida humana, surge, por sua vez, uma definição do homem que enfatiza não tanto as banalidades empíricas do seu comportamento, a cada lugar e a cada tempo, mas, ao contrário, os mecanismos através de cujo agenciamento a amplitude e a indeterminação de suas capacidades inerentes são reduzidas à estreiteza e especificidade de suas reais realizações [...] (GEERTZ, 2008, p. 33).

As discussões em torno da concepção de cultura se dão, via de regra, tanto sobre o prisma daquilo que é comum – ou seja, tornou-se naturalizado no cotidiano das pessoas –, como também em interlocução com as mudanças decorrentes do ambiente. Todavia, sabemos que as transformações ocorridas no contexto do âmbito social e, sobretudo, nas organizações sociais influenciam no funcionamento das práticas sociais. Tal entendimento desmistifica a ideia de que ela seja vista exclusivamente como um conjunto de tradições transmitidas às gerações, ou a regularidade de normas postas no cotidiano das relações sociais. Segundo o autor, percebemos que a cultura funciona como um veículo inseparável da existência humana, sendo, contudo, condição essencial para compreensão da organização social. Em outras palavras, pode ser

entendida como sistema de símbolos e crenças, pelos quais os sujeitos materializam práticas sociais rotineiramente.

No aprofundamento das discussões, defendemos uma perspectiva de cultura que dialoga com uma visão processual, entendendo que ela se altera conforme a dinâmica organizacional e os aspectos contextuais que interligam os sujeitos em suas práticas, sejam elas sociais, organizacionais, ideológicas ou políticas. Nessa ótica, podemos dizer que os enunciados acerca da cultura são produzidos, reproduzidos e distribuídos na instituição mediante condições em que operam o discurso enquanto prática social.

Cabe ressaltar que a abordagem Gertziana que entende a cultura como teia de significados passa, em suas especificidades reais, a levar em conta as ações dos sujeitos dentro de um plano simbólico. Essa postura define inicialmente que a cultura não é algo passível de ser imposto ao outro, mas sim um comportamento realizado nas instituições e, portanto, entrelaça diferentes significados em sua composição. Por outro lado, a cultura pode representar, por meio de uma modalidade discursiva, uma agência de tensionamento das ações consagradas ou daquelas que ainda estão sendo negociadas na instituição. Essa compreensão, considerando seus limites, fornece base para interpretarmos os sentidos em que opera a cultura de modo mais amplo, inclusive a cultura das organizações brasileiras.

Diante do exposto, entendemos a cultura como elemento plural, que se manifesta por diferentes ângulos, sejam eles epistemológicos, teórico-metodológicos ou hermenêuticos; sejam eles estruturantes e não estruturantes de uma dada realidade, mas que na dimensão simbólica impressa nesse campo é postulada como condição *sine qua non* para uma leitura ampliada do conceito de cultura no cotidiano das instituições sociais.

Partindo desse entendimento, quando falamos em cultura da escola estamos diante de um campo que carrega especificidades próprias, valores e manifestações simbólicos, os quais integram e ajudam a construir o projeto social que a instituição anseia produzir. Embora Falsarella (2018) afirme que cultura da escola e cultura escolar sejam instâncias com o mesmo significado, por se tratar da cultura interna, esclarecemos que esses termos representam conotações diferentes, mesmo se tratando do ambiente interno da escola. Essa posição está em sintonia com o pensamento de Forquin (1993) e Libâneo (2013) que discorrem sobre as categorias apontadas.

Para Botler (2010) a cultura da escola pauta normas que orientam os processos educativos que se estabelecem no cotidiano desse espaço. De modo que a organização da escola, na visão da autora, remonta a uma construção social que se constitui levando em conta a “análise da subjetividade humana (vontade, intenção, valores, experiências) que procuramos conhecer a

realidade organizacional” (BOTLER, 2010, p. 188). Os aspectos descritos nessa vertente possibilitam um desdobramento fundamental para entender o funcionamento das organizações, embora seja visível a complexidade que os sobrepõem. Portanto, a dimensão simbólica imersa na concepção de cultura insere-se novamente como mecanismo real na interpretação dos discursos produzidos pelos sujeitos e pelas instituições que, inegavelmente, não podem ser lidos em uma perspectiva unilateral.

Dessa forma, salientamos que a base do conceito de cultura move diferentes definições e, por essa razão, leva a literatura a explorar um variado leque de vertentes. É importante lembrar que os antropólogos Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn demonstraram, já em meados dos anos de 1952, a existência de mais de 162 conceitos de cultura, fato que torna cada vez mais difícil estabelecer uma única definição acerca do tema. Todavia, o debate nessa direção não se configura como um elemento fora da história ou inalterado na dimensão espaço/temporal. Em outras palavras, à medida que as transformações sociais vão se modificando e as pesquisas se tornando mais intensas, a discussão nesse campo vai ganhando outras formas de compreensão.

Assim, considerando as diferentes definições acerca da cultura, percebemos que o conceito que a descreve perfaz diferentes significados conforme a época e o espaço em que vem sendo situada. Além disso, quando entendemos o termo cultura como discurso constata-se no mesmo teor que ele é atravessado por uma rede de interdiscursividade bastante clara nas discussões sobre o objeto. Isso leva-nos a afirmar que a definição produzida sobre a temática se encontra quase sempre interligada a outros campos de conhecimento, conforme tratado em momentos anteriores.

Nessa direção, acrescentamos que os desdobramentos da categoria em questão, já ressaltados pelo que consta nos dicionários, evidenciaram que a palavra “cultura” faz referência a comportamento ou expressa aquilo que o ser humano dispõe enquanto valores, crenças, relacionados a cada ser ou mesmo um grupo social. Sendo assim, a palavra cultura, *a priori*, seria entendida como um conjunto de valores e comportamentos que os sujeitos ou as comunidades apresentam em um determinado momento, mas que lhes confere uma forma de organização. Na visão de Motta e Caldas (1997, p. 16) a cultura seria:

[...] um conceito antropológico e sociológico que comporta múltiplas definições. Para alguns, a cultura é a forma pela qual uma comunidade satisfaz a suas necessidades materiais e psicossociais. Implícita nessa ideia está a noção de ambiente como fonte de sobrevivência e crescimento. Para outros, cultura é a adaptação em si, é a forma pela qual uma comunidade define seu

perfil em função da necessidade de adaptação ao meio ambiente. Nesses dois casos, está presente a ideia de *feedback*. [...].

Olhando a concepção de cultura demarcada no entendimento dos autores mencionados, percebemos que ela apresenta estreita relação com a maneira como os sujeitos se organizam em dada sociedade, mediada por múltiplos processos que envolvem desde os aspectos materiais e psicológicos até as formas de adaptação ao meio em que se inserem. Além disso, evidencia-se que a acepção de cultura defendida pelos teóricos representa um sentido ampliado em sua composição – argumento que mantém relação proximal com as ideias defendidas por Brandão (2008) quando se percebe que suas discussões conversam com a perspectiva dos autores anteriormente mencionados, muito embora reconheça-se a especificidade do enfoque epistemológico desenhado em cada um deles.

Por conseguinte, destacamos que a visão tomada em Motta e Caldas (1997) dentro do viés antropológico traz em sua matriz epistêmica a possibilidade dialógica entre diferentes definições. Essa posição, respalda-se no entendimento de que os usos do conceito de cultura poderão estar associados às disciplinas ou aos campos multidisciplinares, conforme apontam Fleury e Fischer (1996) em seu estudo.

As autoras reconhecem o entendimento da cultura, levando em conta a abordagem multidisciplinar, a qual congrega um peso substancial para o estudo da cultura nas organizações, no entanto, conforme identificamos, ainda é uma dimensão pouco explorada. Nesse sentido, percebemos que teóricos como Schein (2009) e Fleury e Fischer (1996) vêm canalizando mais atenção nessa perspectiva de estudo, pois, além de fomentar um lugar para as discussões na esteira da abordagem, defendem o alargamento teórico epistemológico da cultura, tendo como referência a dimensão apontada.

Na seção a seguir, desenvolvemos uma discussão sobre a cultura brasileira a partir dos intelectuais clássicos. Na organização das ideias, apresentamos posicionamentos e interpretações acerca da formação da cultura local, bem como os processos de influência que se fazem presentes nos discursos que materializam a cultura nacional e, por vezes, ajudam a compreender o comportamento das organizações sociais.

4.2 Cultura brasileira e seus intelectuais clássicos

As discussões sobre a cultura brasileira são bastante diversificadas, inserindo uma narrativa construída sobre a formação do povo brasileiro, que inclui o negro, o índio e o branco dentro do processo de miscigenação. Essa perspectiva já declarada em Freyre (1981), na obra

“Casa-Grande & Senzala”, soma-se aos costumes culturais que singularizam a formação social do povo brasileiro, realçados em DaMatta (1985), na obra “Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro”. Decorrente disso, as ideias que construímos neste tópico dialogam com a segunda perspectiva, de modo que o imaginário social, a constituição dos valores culturais e as práticas sociais ganham materialidade e se hegemonizam no contexto brasileiro. Por outro lado, demonstramos que as diferentes nuances prevalecentes na formação da sociedade brasileira, que levam em conta as considerações e as tradições culturais, não foram naturalizadas simplesmente pela dinâmica cultural, mas, sobretudo, pela colonização do pensamento intelectual e sua circularidade e recepção dentro de uma sociedade de massa. Portanto, diversos intelectuais brasileiros construíram uma narrativa sobre a nação brasileira, desconsiderando a tessitura das estruturas sociais e as singularidades encontradas nas organizações locais.

A noção do termo “intelectuais” em discussão tem inspiração em Gramsci (1982), na obra “Os intelectuais e a organização da cultura”, quando ele reconhece o papel do intelectual na construção de uma ideologia, um projeto ou uma cultura. Destaca que há pelo menos duas categorias de intelectuais, sendo a primeira denominada intelectuais orgânicos, que objetivam defender os interesses de uma classe social da qual têm pertencimento, mantendo-se assim um vínculo com os indivíduos daquele grupo.

No que diz respeito à segunda categoria, busca-se alinhamento com a defesa dos interesses de um grupo social, de uma instituição – tendo como finalidade atender aos interesses particulares dos sujeitos da organização. Ambos os intelectuais, segundo Antônio Gramsci (1978), visam estabelecer consciência e homogeneidade em relação aos aspectos sociais, políticos e econômicos do grupo ou à classe aos quais estão ligados. Nessa dimensão, a construção a seguir debruça-se sobre os intelectuais clássicos/tradicionais, que neste texto assumem tanto uma visão de autores consagrados na literatura e, portanto, foram considerados clássicos, como também autores que carregam certa tradição no decurso da história, sendo, assim, conhecidos como tradicionais.

Dito isso, ao visitar a narrativa de Sérgio Buarque de Holanda (1995), em “Raízes do Brasil”, no momento em que ele chama atenção para a relação do Estado e da família, nota-se uma preocupação acerca do relacionamento das instituições:

O estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo. Não existe, entre o círculo familiar e o estado, uma graduação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição. A

indistinção fundamental entre as duas formas é prejuízo romântico que teve os seus adeptos mais entusiastas durante o século XIX. [...] (HOLANDA, 1995, p. 147).

Diante do exposto, percebemos na estrutura manifesta desse enunciado uma crítica à forma como a organização familiar apropria-se do Estado, tornando-o um prolongamento dela e dos seus anseios. Essa visão, denunciada por Holanda (1995), abre espaço para pensarmos os traços culturais inerentes à cultura brasileira que, uma vez apresentados no contexto da sua escrita, têm ressonância na sociedade vigente. Exemplos de elementos nessa ordem foram destacados pelo próprio autor, quando descreveu a ideia de homem cordial, personalismo e patrimonialismo como elementos singulares na construção da sociedade brasileira, que mesmo demarcados em outra época, ainda continuam permeando as práticas sociais das organizações – principalmente se olharmos o funcionamento de uma organização e o processo gestionário. Sinalizamos que os desdobramentos desse argumento são retomados mais adiante no decurso deste texto.

Dessa forma, ao pensar a construção da sociedade brasileira e, consequentemente, da cultura brasileira, não podemos esquecer que ela tem desdobramentos históricos e culturais bastante acentuados que se manifestam por meio de narrativas que vão desde os aspectos históricos, sociológicos, antropológicos e culturais, como também podemos encontrá-los no seio de uma construção discursiva que se formou em torno da nação brasileira.

Nessa linha de pensamento, DaMatta (1997) reconhece que as interpretações sobre o Brasil são bastante amplas e carregam em comum a ideia de uma narrativa histórica linear, a qual ele tenta romper em seu estudo. Nesse sentido, a perspectiva encampada pelo autor é anunciada em termos de complexidade, uma vez que seu foco não é apenas conhecer os eventos no contexto histórico, mas percebê-los em sua totalidade, levando em conta os reflexos e paradoxos propalados sob à égide da relação estabelecida entre bandidos e mocinhos. Na construção do debate, o autor citado aponta algumas de suas preocupações:

Sempre me impressionou a conjunção de um povo tão achatado junto a um sistema de relações pessoais tão preocupado com personalidades e sentimentos; uma multidão tão sem rosto e sem voz, junto a uma elite tão rouca de gritar por suas prerrogativas e direitos; uma intelectualidade tão preocupada com o coração do Brasil e, no entanto, tão voltada para o último livro francês; uma criadagem que passa tão despercebida e patrões tão egocêntricos; uma sociedade, enfim, tão rica em leis e decretos nacionais, mas que espera pelo seu D. Sebastião, velho e ibérico pai de todos os renunciadores e messias. [...] (DAMATTA, 1997, p. 16-17).

Na leitura posta por Roberto DaMatta fica evidente, na construção histórica da sociedade brasileira, a não existência de uma identidade própria, isto é, construída sob a ótica do seu próprio território. Essa percepção não é pauta apenas desse intelectual, como também está na tônica do debate levantado por Holanda (1995) quando reconhece um Brasil forjado a partir da cultura europeia, principalmente sob à égide da cultura portuguesa. Ele destaca que muitas das características do Brasil foram influenciadas pelos povos ibéricos. Tal compreensão possibilita dizer que a cultura brasileira, tomada no viés dos intelectuais em questão, pode ser lida em dois planos divergentes.

O primeiro segue os cânones de uma cultura brasileira influenciada pelos determinantes do processo de colonização, levando em conta os padrões externos. No que tange ao segundo, notamos que a cultura brasileira tem um desdobramento muito peculiar e carrega em seu escopo traços simbólicos construídos, em primeiro momento, não pelos sujeitos em si, mas atribuídos pelos intelectuais em suas narrativas. No que se refere aos planos desenhados, identificamos que são possíveis a partir de uma formação discursiva que trata da constituição da cultura brasileira.

Em relação ao segundo plano, chamamos atenção para uma concepção de cultura construída pela força do discurso intelectual, sem levar em conta o movimento operado pela cultura brasileira em si. Além disso, é oportuno destacar que o investimento realizado pela elite brasileira, no que diz respeito ao projeto de nação, tem possibilitado a construção de uma cultura pautada nos próprios interesses e convergente com a manutenção dos seus privilégios, conforme destacou DaMatta (1997) em sua narrativa. Note-se, desse modo, que os interesses que subjazem à formação da cultura brasileira estão diluídos na ideologia da elite e confirmados pela narrativa dos intelectuais clássicos. Isso demonstra, em larga medida, a circularidade de um discurso hegemônico presente nas organizações sociais.

Os desdobramentos dessa discussão assumem contornos diversos, que muitas vezes não estão explícitos na produção realizada pelos intelectuais acerca da narrativa sobre a construção histórica da sociedade brasileira. Essa percepção pode ser lida tanto no que diz respeito ao lugar social e intelectual que cada autor ocupa (e, por sua vez, recupera suas discussões), como também sob a ótica dos interesses políticos e econômicos e, sobretudo, na circularidade em que as ideias são postas hegemonicamente. Com isso, podemos dizer que a Cultura Organizacional atua como agência que incorpora os valores de determinado contexto social e histórico e, por conseguinte, conserva ou transforma as relações sociais presentes nela. Esse movimento imprime um esforço singular no aprofundamento de olhares e visões sobre a cultura brasileira e sua influência na Cultura Organizacional.

Partindo dessa conjuntura, Freyre (1981) destaca em sua leitura que o desenvolvimento da sociedade brasileira teve forte influência da cultura portuguesa; por mais que reconhecesse o processo de miscigenação e harmonização em torno da formação da identidade nacional, ele não aglutinou uma dimensão crítica em sua narrativa. Entendemos, com isso, que a compreensão do autor sobre o Brasil alinha-se à perspectiva conservadora, que se manifesta na dinâmica encontrada em “Casa-Grande e Senzala”. Isso revela, por um lado, que a preocupação dele não era de romper com a estrutura patriarcalista, senhorial e aristocrática, mas, sim, de construir uma narrativa sobre a sociedade brasileira que reforçasse o nacionalismo e promovesse amplamente a harmonia social. Em sua linha de pensamento, defendeu uma concepção de totalidade hegemônica e a harmonia acerca da sociedade. Identifica-se em sua narrativa a presença de um discurso hegemônico sobre o Brasil, que se manifesta na construção histórica e cultural dos fatos, mas também sobre o escudo de visão pacífica do processo de colonização. Na articulação do debate, mostrou que entre senhores e escravos reinava uma conexão de cordialidade.

Destacamos que sua narrativa transitava entre ambiguidade e contradição, o que de certo modo representava um esforço em perceber como os diferentes interesses, culturas e povos integravam-se dentro de um projeto de nação. Por outro lado, não se pode esquecer de que o discurso levantado por Gilberto Freyre (1981) não ocorre de forma desinteressada, mas segue determinações temporais e contextuais. Portanto, ao reconhecer a relevância e singularidade do autor na compreensão da cultura brasileira, deve-se, igualmente, observar os propósitos a que ele remonta em sua narrativa, como a manutenção da elite dominante, hoje ressignificada, que exerce dominação quase absoluta e que, na obra, estava incrustada nos senhores de escravos e aristocráticos. Esse exemplo ajuda a pensar que os determinantes que compõem a cultura brasileira no contexto contemporâneo mantêm ligação com as ideias construídas, reproduzidas e recepcionadas pela sociedade brasileira.

Dito isso, a discussão em torno da cultura brasileira tomada neste texto se dá mediante as condições construídas sob a ótica de diferentes intelectuais e aqui vislumbrada a partir de Roberto DaMatta, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, em que cada um tece suas contribuições acerca da formação histórica do povo brasileiro. Não cabe trazer uma exegese sobre cada intelectual, mas pontuar determinados traços presentes em seus estudos e que ajudaram a construir a cultura brasileira. Os autores apontam em suas narrativas que traços como patrimonialismo, jeitinho brasileiro, homem cordial, entre outros, estão imersos na cultura brasileira e nas relações sociais praticadas nas organizações. Isso implica dizer que as ações e os comportamentos manifestos na Cultura Organizacional das instituições apenas

poderão ser melhor explicados se evidenciarmos as singularidades explícitas/implícitas na cultura nacional que se fazem presentes em nosso cotidiano.

Partindo disso, observamos que a ideia de patrimonialismo representa um traço muito presente nas organizações, sejam elas públicas ou privadas. Em solo brasileiro, o debate sobre tal noção é perseguido por intelectuais como Gilberto Freyre (1981), Sérgio Buarque de Holanda (1995) e Raymundo Faoro (2001), dentre outros. O termo em questão foi cunhado pelo sociólogo Max Weber (1991) entre o século XIX e o século XX. Em linhas gerais, esse conceito é concebido como forma de poder ou dominação de que determinados sujeitos se apropriam para manter o controle, tendo como objetivo central garantir interesses particulares. Trata-se da apropriação da máquina pública, tornando-a privada em função dos seus próprios interesses. Na esteira do debate, pode ser visto como uma espécie de controle em que os sujeitos lançam mão para garantir vantagens pessoais.

Para Holanda (1995), o conceito de patrimonialismo em termo de Brasil tem consonância com a figura do homem cordial, e encontra respaldo na não separação entre os círculos familiares e o Estado. A sua essência tem resquício na própria forma como os brasileiros têm se apresentado, enfatizando-se a diferença entre o coletivo e o privado:

[...] É possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. [...] (HOLANDA, 1995, p. 146).

Diante do exposto, ao avançar nas discussões sobre a cultura brasileira e seus múltiplos aspectos, torna-se evidente destacar que alguns traços, como o patrimonialismo, por exemplo, não perderam seu espaço. A citação anterior exprime de forma manifesta as raízes de gestação das práticas patrimonialistas, que vão sendo percebidas a partir dos costumes reproduzidos pelas famílias. Por essa razão, observamos o quanto tem sido difícil romper com a relação do público e privado no âmbito da vida pública. De modo que a preponderância das relações da vida privada no espaço público tem fixado raízes profundas, em especial quando identificamos que as relações familiares têm habitado a esfera pública de maneira ativa. Esse fato, ao nosso ver, tem se tornado um grande problema para o funcionamento das organizações sociais.

Discutidos os aspectos que demarcam a formação da cultura brasileira a partir dos teóricos, compreendemos, principalmente, como ela foi influenciada e, sobretudo, como as

visões teóricas dos intelectuais serviram de base para a consolidação da cultura nacional. Tendo em vista a força da cultura brasileira nas relações sociais e no funcionamento da Cultura Organizacional, discutimos a seguir como vem ocorrendo o debate em torno dela, levando em conta a produção teórica que transita entre a discussão dos clássicos e dos contemporâneos no contexto dessa temática.

4.3 Cultura Organizacional e os desdobramentos no debate dos clássicos e contemporâneos

A construção teórico-metodológica sobre a Cultura Organizacional interage em larga medida com um campo de conhecimento plural, ora permitindo uma leitura em diversos ângulos (incluindo-se nesses tanto a estrutura tangível como os sujeitos – as instituições – quanto às estruturas intangíveis que dizem respeito a crenças, valores, símbolos e comportamentos); ora permitindo uma relação com determinada área de conhecimento, como antropologia, sociologia, história, administração, dentre outras, que, quando usadas na leitura da Cultura Organizacional, atuam como ponte de ancoragem na fundamentação das discussões na referida área.

Considerando a variabilidade em que operam estudos acerca da Cultura Organizacional, nota-se no rol das discussões que encampam o vigente tópico que ela passa a incorporar os aspectos inerentes à cultura brasileira e que se fazem presentes no interior dos ambientes organizacionais e nas práticas sociais que se manifestam cotidianamente. Nessa direção, conhecer as raízes das discussões em torno da cultura nacional é pauta capital para entender os estudos da cultura nos contextos das organizações brasileiras.

Sendo assim, cabe pontuar que a forma como os traços culturais se manifesta na construção da sociedade brasileira é bastante elucidativa para examinarmos as relações sociais que pautam os discursos que engendram o tecido social. Isso implica dizer que os comportamentos, as crenças, os valores éticos e morais, os símbolos, as relações de poder, dentre outros, se estruturam e se fazem entender não apenas perante o contexto organizacional, mas, sobretudo, quando interagem com o contexto macro.

Buscando subsidiar esse argumento, interessa-nos o diálogo feito pelos clássicos e, essencialmente, como esses vêm sendo lidos na perspectiva dos intelectuais contemporâneos. Esse caminho representa, para além de uma construção teórica, a necessidade de problematizar constantemente o que foi produzido acerca de determinada temática, que na corrente discussão priorizou a produção do conhecimento quanto à Cultura Organizacional. Nessa direção, é

possível identificar a presença de enunciados constitutivos de uma hegemonia discursiva sobre a cultura brasileira, mas também enunciados que afirmam o campo epistemológico sobre o tema em questão.

Na iminência do debate que se descontina, temos observado um esforço teórico e epistemológico em uma releitura dos intelectuais clássicos que, de certo modo, legaram, em grande medida, as raízes históricas da nossa sociedade e da cultura brasileira. Sendo assim, o reencontro com a literatura clássica trouxe-nos tanto interpretações acerca do debate impresso na literatura, como permitiu dialogar com outros aspectos que, mesmo surgindo em momento anterior, sedimentaram as instituições sociais, como o patrimonialismo, o personalismo, o jeitinho brasileiro, o homem cordial, entre outros, como demonstrado neste texto.

Sérgio Buarque (1995), em “Raízes do Brasil”, enfatizou uma narrativa – pelo menos no primeiro momento de sua obra – em torno da cultura da personalidade ou do personalismo, herdado pela cultura ibérica – traços bastantes particulares incorporados à cultura brasileira. É importante destacar que a cultura do personalismo tratada no livro do autor está diretamente ligada ao fato de que existe uma associação muito presente em relacionar coisas públicas a coisas privadas. Essa perspectiva tem sido vista no contexto brasileiro com muita naturalidade, localizado com mais veemência no funcionamento das organizações públicas no Brasil.

No debate colocado por Holanda (1995), a formação histórica, social e cultural da sociedade brasileira esteve ligada aos traços culturais de Portugal, como se no Brasil não houvesse uma força genuína de construção da cultura local. Essa ideia figura como argumento inicial de sua obra, mas no decorrer da sua narrativa ganha textura e converge para a constituição de uma interpretação que se tornou hegemônica. No capítulo em construção, explicamos a metodologia que orientou o projeto de tese, explicitando, sobretudo, o *locus* da investigação, os procedimentos e os instrumentos metodológicos utilizados, os sujeitos, os métodos e as técnicas para levantamento de dados. Na mesma sintonia, exploramos a fundamentação teórico-metodológica em que está fundamentada a tese, abordando, de igual modo, o modelo de análise adotado na investigação.

Com efeito, o lugar que ocupa a escrita do autor na construção da cultura brasileira é recepcionado como se ela representasse a história da nação. Ao mesmo tempo em que notamos em sua escrita um estilo peculiar, o teor e a força argumentativa são costurados por uma retórica que produziu a ideia de Brasil, como também das organizações sociais.

Diante do exposto, o tópico em desenvolvimento abordou uma discussão que se tornou possível na medida em que entendemos que todo texto e enunciado, disposto numa estrutura discursiva, permite múltiplas leituras. Em outras palavras, um discurso posto na estrutura de

um enunciado, seja ele manifesto ou implícito, requer olhares que atravessam a realidade apresentada. Nessa perspectiva, é cabível ressaltar que todas as análises nessa conjuntura devem ancorar-se numa reflexão contextualizada; devem olhar, portanto, diferentes facetas do que foi expresso, como: lugar social do sujeito, lugar epistemológico, quem protagoniza a fala, que corrente(s) seguem ou defendem, dentre outros elementos nessa direção, que são, igualmente, oportunos no exercício de análise nesta dimensão.

Contudo, registramos que o estudo que fazemos de quaisquer fenômenos no contexto presente não deve se distanciar da atual conjuntura política, econômica e cultural, tampouco omitir-se a nenhum exercício analítico dessa envergadura, uma vez que, silenciada essa dimensão, debates, reflexões, argumentos e posicionamentos tornam-se, a nosso ver, frágeis e incompletos, por não se dissociarem, em momento algum, da cultura brasileira. Nessa direção, lembremos de Schein (2009) quando afirma em um dos seus estudos que a cultura explica tudo, ou quase tudo. Isso fortalece cada vez mais nossas ideias sobre o significado e a presença da cultura nas organizações educativas.

Partindo de uma percepção recente, percebemos que os estudos das organizações sociais, de um modo geral, refletem os valores, os comportamentos e as práticas sociais da sociedade. Essa afirmação encontra subsídio no debate levantado em Motta (1997) e Freitas (1997), quando nos conduzem a um exercício de reflexão teórica, epistemológica e prática sobre a presença de traços nacionais na cultura e, em específico, da cultura brasileira, que influencia de maneira categórica a materialidade da Cultura Organizacional. Essa perspectiva ocupa um lugar singular nas discussões que tecemos neste capítulo.

Posto isso, ressaltamos que os argumentos expressos no plano teórico são de natureza bastante esclarecedora, do mesmo modo que oferecem caminhos para pensarmos os desdobramentos da cultura e da cultura brasileira em diferentes perspectivas de leitura, como, por exemplo, mobilizando dimensões que englobam desde uma perspectiva de natureza histórica e antropológica até uma concepção mais etnográfica, o que confere múltiplos olhares sobre o fenômeno, bem como enriquece o debate. Nessa direção, o autor referenciado afirma que para interpretarmos a Cultura Organizacional em um contexto como o Brasil, faz-se necessário conhecer toda a dinâmica operada na formação da cultura brasileira.

Na continuidade do debate, Motta (1997) coloca em evidência as contribuições de Hofstede (1984), que destaca a cultura nacional a partir dos valores e das diferenças existentes. Em seguida, lança mão de quatro dimensões básicas para entender os sujeitos de uma organização: individualização e coletividade; distância de poder; nível em que se evita a incerteza; e masculinidade e feminilidade. Desse modo, conclui-se que as variações dessas

dimensões se dão conforme a cultura de cada país, embora não seja nosso intuito descrever cada uma delas nesse momento, mas tecer reflexões no decurso do texto.

No que tange à cultura e organização no Brasil, o autor mencionado destaca, com ressalvas, a ideia de que há, em termos nacionais, a presença de uma cultura coletivista e uma distância de poder muito grande, perdendo espaço apenas para outros países da América Latina. Busca-se nessa racionalidade evitar as incertezas, mesmo que em menor escala. Em relação aos últimos aspectos destacados, o autor aponta que eles são vistos com bastante relevo no contexto de análise da cultura nacional. Nessa direção, acrescentamos que as organizações brasileiras apresentam uma relação de muito poder, isso quer dizer que nas dimensões culturais há um grupo dominante que exerce controle sobre outros grupos, aprimorando-se as relações de poder constituídas no contexto nacional.

Diante do exposto, torna-se lógica a ausência dos aspectos históricos que reportam às raízes da nossa cultura, e aqui aludimos que no processo de colonização não há como entender o engendramento e as peculiaridades da cultura brasileira.

Motta (1997) afirma que a compreensão da cultura brasileira não passa incólume às ideias apresentadas no binômio “Casa-Grande e Senzala”. Em outro momento, o autor ressalta que as relações pessoais eram mais aceitas que as impessoais, conforme lido em Sérgio Buarque de Holanda, na obra “Raízes do Brasil”. A leitura que o autor expressa nesse momento torna-se fundamental no sentido de confirmar um dos traços que sedimentam a cultura nacional; da mesma forma que essa confirmação vem por meio de uma intelectualidade clássica, também é decorrente do poder da mídia.

No conjunto das discussões, Motta (1997) afirma que os reflexos da modernização brasileira e as ideias de progresso não são fruto de um processo interno e, sim, externo; muito embora essa discussão não seja aprofundada – fato que nos parece ser essencial na compreensão do desenvolvimento da sociedade brasileira, pois a alocação ou organização, ou mesmo a recepção do progresso, conferem-nos elementos essenciais para pensar a evolução da cultura que se instala no país. Salienta-se, contudo, que a concepção de cultura presente nas organizações nunca é neutra, mas sofre influência da classe dominante e da burocracia presente.

Motta (1986) aprofunda essas discussões em “Organização & Poder”, quando afirma que as ideias de dominação e burocracia estão associadas às práticas organizacionais, não sendo, portanto, possível compreender a cultura das organizações distantes das relações de poder que se engendram e se reproduzem no interior das instituições.

Posto isso, o autor ainda descreve que os valores democráticos pensados no enquadramento em evidência são fracos no âmbito das organizações, principalmente por se

constatar que as relações de dominações calcadas na burocracia têm ocupado um espaço de hegemonização nas instituições. Além disso, realça que a presença do jeitinho brasileiro e a prática do homem cordial são vistos como traços integrantes da cultura brasileira. A nosso ver, essas características escondem diversas práticas sociais e comportamentais, como até mesmo a ideia de malandragem, a qual assume sentido de esperteza, sendo melhor explicada em outro momento. Portanto, podemos concluir que, para interpretar a cultura brasileira, devemos mobilizar diferentes dimensões da cultura que tecem a estrutura do cotidiano da nossa sociedade.

As discussões postas buscam navegar na compreensão da cultura brasileira de modo mais aberto e acolhendo um olhar mais panorâmico, interpretado a partir da leitura de Motta (1997). Decorrente disso, a discussão a seguir conversa com a perspectiva da cultura brasileira e sua relação com a Cultura Organizacional, porém mobilizando de forma mais focada os traços nacionais, comportamentais e simbólicos que influenciam nossa cultura. Nessa convergência, a discussão produzida por Freitas (1997) mergulha nessa seara e traz pontos interessantes para reflexão e nos oferece condições para pensar não só a própria ideia de cultura brasileira, mas, sobretudo, a Cultura Organizacional em contexto nacional.

Dessa forma, o autor afirma que a performance da organização e sua cultura têm relação com a Cultura Organizacional, que, por sua vez, sofre influência da cultura local. Esse entendimento torna-se muito pertinente quando fazemos uma leitura interpretativa das organizações no Brasil. Esse fato vem ficando cada vez mais claro e ao mesmo tempo tem permitido uma elasticidade do entendimento acerca da Cultura Organizacional.

Diante disso, é oportuno destacar a leitura realizada por Freitas (1997), quando afirma que a cultura nacional agrega os “traços nacionais” e, do mesmo modo, salienta que a cultura da organização passa a ser compreendida levando em conta os traços da cultura nacional. Ele pondera que qualquer interpretação que envolva a cultura em termos de Brasil deve-se pautar por uma abordagem diversificada. Nessa direção, são notáveis alguns exemplos postos por intelectuais, que fazem uma primeira leitura da cultura brasileira, como: Gilberto Freyre (1981) e Caio Prado Jr. (1969), os quais apostam em uma fundamentação teórica mais concatenada com uma perspectiva etnológica e histórica, reportando, de certo modo, às raízes da nossa cultura. Um segundo exemplo pode ser lido em Roberto DaMatta (1985), quando ele oferece uma reflexão mais pontual sobre a temática, pautando-se, contudo, em uma análise voltada para valores, crenças, costumes e atitudes (tanto no contexto individual quanto no social).

No que diz respeito à cultura nacional e à Cultura Organizacional, discute-se, inicialmente, a concepção de cultura tomada por Schein (2009), na qual ele enfatiza sua

reflexão, que passa também pelo entendimento de que a Cultura Organizacional mantém estreita relação com a nacional. Nessa direção, a compreensão do referido autor engloba desde as “culturas nacionais, subculturas e culturas organizacionais, formadas por pressupostos básicos, artefatos visíveis e outros conjuntos de símbolos” (SCHEIN, 2009, p. 40).

Omar Actouff (1993 *apud* FREITAS, 1997) descreve que a cultura é vista como um complexo coletivo que passa pelas representações mentais, e pauta-se tanto na dimensão material quanto imaterial. A primeira relaciona-se com as “estruturas econômicas, as técnicas, as estruturas sociais, as leis e normas, as vivências concretas” (ACTOUFF, 1993 *apud* FREITAS, 1997, p. 40). A segunda refere-se à vida “símbólica e suas representações, ideologias, ideias” (ACTOUFF, 1993 *apud* FREITAS, 1997, p. 41). Essa última perspectiva, inclusive, vem sendo discutida na investigação desta pesquisa e ganha materialização no decurso de nossa discussão.

Ao longo da leitura, constatamos que “a cultura nacional é um dos fatores na formação da Cultura Organizacional e sua influência pode variar de organização para organização”. (FREITAS, 1997, p. 41). Essa afirmação é bastante representativa, pois permite conversar com os teóricos que vêm discutindo a cultura nas organizações, mas, sobretudo, porque possibilita, no limite da interpretação, pensar como as diferenças que operam a cultura em cada espaço sofrem influência da cultura brasileira.

No conjunto das discussões, constatamos que a narrativa desenvolvida pelo autor não oferece de forma explícita um teor crítico, mas tece uma narrativa, evidenciando como a cultura brasileira pode influenciar no funcionamento da Cultura Organizacional. Nesse sentido, Freitas (1997) entende que houve grande influência da cultura portuguesa sobre a nossa. Quanto a isso, podemos perceber que, apesar de o autor trazer uma discussão comprehensiva sobre o tema proposto no texto, ele não faz uma leitura crítica sobre a dimensão da cultura brasileira, mas reforça uma narrativa descritiva baseada na literatura tradicional. Essa ideia é validada quando ele referencia intelectuais clássicos, como Sérgio Buarque e Caio Prado Jr., entre outros. Na verdade, o discurso propagado por ele tem centralidade com o discurso da classe dominante, ou seja, a ideia de continuidade e conservação repousa confortavelmente em sua leitura.

Por outro lado, reconhecemos nesse autor condições metodológicas e hermenêuticas para interpretar a cultura brasileira no contexto das organizações, ao propor que as análises levem em conta traços brasileiros presentes na formação da nossa cultura. Dentre eles destacam-se pelo menos cinco, os quais ajudarão a interpretar a Cultura Organizacional em diversos meandros, conforme destacou Freitas (1997).

O primeiro trata da hierarquia – essa perspectiva ancora-se em aspectos como: escravidão, estrutura agrária, sociedade patriarcal, poder centralizado, distância entre senhores e escravos. Sabemos que esse traço perpassa as relações sociais e se aprofunda conforme o desenho de sociedade que se formou. Ressaltamos que tais aspectos repousam também na perspectiva desenvolvida em “Casa-Grande & Senzala”, por Gilberto Freyre (1981), já discutida anteriormente.

O segundo traço diz respeito ao personalismo – que, na relação com o desenvolvimento econômico, integra a prática da distribuição de privilégios e favores. Dentro dessa estrutura, a dimensão econômica passa pela adaptação das relações oligárquicas; fato que permite identificar que a presença de uma ideologia impessoal e liberal não se materializa em nosso país, mas sim uma ideia de pessoalidade. Tal postura é percebida no que tange às relações familiares, em que os vínculos sanguíneos e de afetos são mais visíveis nesse contexto. O que se torna evidente nessa conjuntura é a presença de relações de paternalismo, as quais transitam do econômico até as questões morais.

O terceiro traço é a malandragem – termo pontuado quando se verifica que, diante de leis ou situações universais, um indivíduo busca por meios intermediários entre o pessoal e impessoal, estratégias para se dar bem. Por intermediário, entende-se aqui o espaço criado entre o certo e o errado, que pode ser lido como o “verdadeiro jeitinho brasileiro” ou da malandragem - que se corporifica como o sujeito esperto. Se olharmos de forma ampliada do traço em pauta, podemos perceber como muitas práticas culturais ganham materialidade em nosso cotidiano, como sem encontrar uma saída diante de uma racionalidade estabelecida. Na verdade, entra em discussão aqui a própria ideia do conceito de flexibilidade, o que não será tratado neste momento.

Dando seguimento, temos o quarto traço, o sensualismo, que se caracteriza como estratégia utilizada pela sociedade brasileira na obtenção de um desejo com mais facilidade – pragmática que se encontra arraigada na cultura brasileira de maneira perceptível e imperceptível. Essa prática tem raízes nas discussões tecidas por Freyre (1981), em que ele demonstra, já no prefácio do livro “Casa-Grande & Senzala”, a ideia de sensualismo presente nas relações dos senhores e também do sensualismo dos negros. A perspectiva traçada nesse momento tem semelhança com a visão barroca, passando a ocorrer sobre diferentes formas de expressão. É visível também o sensualismo entre os portugueses – índios e portugueses e negros. Conclui-se, portanto, que o brasileiro tem uma tendência em apostar no sensualismo em prol de vantagens pessoais.

Finalmente, o quinto e último traço, o aventureiro - este abrange um comportamento do brasileiro, respaldado na prática das buscas de recompensas imediatas, da conquista das coisas sempre pelo lado fácil, colocando-se em evidência a lei do esforço mínimo. Prevalece a diferença entre o conquistador trabalhador e o aventureiro, conforme aponta o estudo de Holanda (1995). Sendo assim, cabe ressaltar que os traços expressos se encontram na cultura de curto prazo como sendo uma marca da nossa sociedade e, por conseguinte, presente na cultura brasileira. Partindo dessas considerações, é possível identificar, com base na disposição do enunciado, a presença de pelo menos três tipos de brasileiro: o conformado, o preguiçoso e o “malandro”.

Tendo em vista os traços da cultura brasileira demonstrados no campo teórico e o processo de análise, percebemos que a compreensão da Cultura Organizacional se torna cada vez mais complexa, uma vez que sua interpretação passa tanto pela variação de traços nacionais, como também pela circulação da produção teórica sobre a temática.

Pautado em uma leitura dos desdobramentos manifestados na cultura nacional e na percepção de que sua ação traz influências fundamentais para o desenvolvimento e funcionamento da cultura nas organizações brasileiras, cabe, portanto, compreender, sob um viés analítico, que as práticas sociais operadas na Cultura Organizacional não são unâimes, como também não são neutras. Elas podem em um momento representar os interesses do discurso dominante e conservador, e em outros fortalecer um discurso questionador e crítico. Nessa última perspectiva, o texto integra uma leitura da cultura brasileira mobilizando um olhar crítico acerca da temática, ao mesmo tempo em que ajuda a pensar as práticas sociais materializadas nas organizações brasileiras no tempo presente, mesmo considerando os múltiplos aspectos que intercruzam a produção do conhecimento nesse campo.

Desse modo, a obra “A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro”, de Jessé Souza (2019), mergulha em uma ampla discussão sobre as estratégias utilizadas pela elite do dinheiro, em parceria com a classe média, para a construção e manutenção da dominação da classe popular. O autor afirma que o domínio social se deu, em primeiro lugar, pela ampla influência de intelectuais como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque e Raymundo Faoro, dentre outros. Essa intelectualidade teve papel crucial na construção da ideologia dominante em uma sociedade de classe. Do mesmo modo, ajudou a legitimar os contornos na construção da cultura brasileira.

Em segundo lugar, soma-se a esse exercício de dominação, o lugar privilegiado da Rede Globo de televisão, a qual o autor considera ter sido a maior responsável pela consolidação do projeto orquestrado pela elite dominante, que por meio da violência simbólica, posta de forma quase invisível, colonizou as mentalidades da classe popular sob à égide de uma visão

homogênea e unilateral. O projeto emanado pela referida emissora de televisão teve em suas bases uma visão civilizatória das classes populares sob o prisma do falso discurso, envolvido numa retórica muito encantadora que distorceu toda uma narrativa em prol da classe mais pobre, fazendo-se acreditar que a mídia agia em nome dela; e positivando tal credibilidade, aumentase a também a da referida mídia. Com isso, essa visão sádica amplia e fortalece a ideologia dominante da elite, que, por vezes, rouba o povo e privatiza os bens públicos. Com efeito, amplia-se cada vez mais a distância entre ricos e pobres, que, em termos concretos, tende a alargar a pirâmide das desigualdades sociais.

Essa primeira leitura permite levantar, *a priori*, um exercício de reflexão acerca da influência dos intelectuais e da imprensa na constituição da cultura brasileira e que, por conseguinte, produz influências na Cultura Organizacional. Uma vez que, como já admitimos, os elementos culturais impressos na cultura nacional atuam direta ou indiretamente no funcionamento das práticas institucionais das organizações. Por outro lado, a compreensão desse quadro alinha-se ao que temos chamado “formação discursiva”, em que se observa diferentes discursos que se engendram e são concebidos, muitas vezes, em consonância com as regularidades do discurso, conforme escreveu Foucault (2017). Tal ideia tem sido observada com bastante recorrência à medida que vamos entrando em contato com a produção teórica sobre o tema.

Na continuidade do debate, Souza (2019) levanta três teses defendidas em sua pesquisa. A primeira delas está no argumento de que, no que se refere à experiência da escravidão, não houve continuidade lusitana, pelo simples fato da inexistência de escravos no território português, como também a ideia que não se sustenta da responsabilização dada a Portugal pelo patrimonialismo que temos em solo brasileiro. Essa narrativa apresenta os problemas brasileiros como sendo culpa do colonizador, ideia que tem espaço em uma vasta literatura; os próprios Sérgio Buarque (1995), Gilberto Freire (1981), Motta (1997) e Freitas (1997) são partícipes desse discurso. No desdobramento dessa tese, o autor aponta que o debate sobre a escravidão leva em conta apenas o conceito em si e pouco se avançou no sentido de pensar as consequências do desdobramento desse campo conceitual. Tal narrativa tem centralidade e é reforçada por Sérgio Buarque e seus colaboradores já mencionados nesta tese.

A referida tese pode ser articulada com a visão de Motta (1997) e Freitas (1997), pois também reproduz a cultura brasileira como continuidade da portuguesa, muito embora, quando abordada por Souza (2019), essa proposição receba tratamento analítico crítico, em que o autor objetiva desconstruir o ponto de vista dominante que perfaz a cultura.

A segunda tese inscreve-se ao observar que na luta das classes por privilégios se verifica a construção de alianças e a inserção de preconceitos no padrão histórico, com recorrência nas lutas políticas do Brasil moderno. O autor argumenta que as classes não podem ser compreendidas apenas em uma visão economicista como fez o liberalismo e o marxismo, mas em uma perspectiva de construção sociocultural, enfatizando a influência emocional e afetiva. Nessa linha de raciocínio, afirma de modo convincente por meio de uma reinterpretação da herança de cada classe.

A terceira pauta-se por uma comprovação diagnóstica do contexto atual mais adensado e veraz do “racismo culturalista”, modelo que vem sendo criticado pelo autor. A proposta lançada por Jessé de Souza (2019) é de que os leitores possam se libertar “das amarras invisíveis e das falsas interpretações críticas”. A proposta dessa tese é estabelecer uma relação com o debate atual, mobilizando, sobretudo, os aspectos da cultura brasileira por meio de uma chave de leitura ampliada, acolhendo, com isso, as dimensões histórica e empírica no exercício analítico – o que, de certo modo, ajuda a compreender as práticas sociais operadas na Cultura Organizacional.

Na leitura da obra “A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro” identificamos que a perspectiva histórica e cultural, apresentada pelos intelectuais Gilberto Freyre em “Casa-Grande & Senzala” e Sérgio Buarque em “Raízes do Brasil”, ofereceu, cada um à sua especificidade, uma leitura fundamental para compreendermos as particularidades expressas no processo de construção da cultura brasileira em nossa sociedade, embora sejam tecidas reservas no decorrer do texto. Ao mesmo tempo, realizamos um debate realizado no plano do interdiscurso, demarcado na obra anunciada ao longo de sua narrativa. Tal realidade torna-se evidente, na medida em que Souza (2019) constrói um relato convidando e dialogando com diferentes discursos, que se apresentam nos textos, ora de forma manifesta, ora de forma tácita.

Partindo do exposto, falar de cultura brasileira e não reconhecer a importância da leitura dos clássicos é, de certo modo, bastante preocupante no que tange à produção de análise nesse campo, todavia, nota-se que intelectuais como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque exerceram – e ainda exercem, segundo Souza (2019) –, grande influência na formação da sociedade e consolidação da cultura brasileira. Todavia, as estruturas do pensamento social e acadêmico acerca da cultura nacional ainda bebem da interpretação dominante como sendo fonte única. Tal fato pode ser constatado em nosso estudo, quando debruçamos sobre o que escreveram os intelectuais e, principalmente, sobre como essa literatura foi recepcionada pela sociedade brasileira e, até certo ponto, consumida pela população como verdade inquestionável.

Na leitura que autor referenciado faz a partir de Freyre (1981), identificamos que ele cria uma identidade nacional por meio de sua narrativa, sendo que essa passa a representar a cultura brasileira disseminada e apropriada pela sociedade brasileira como um todo. Uma peculiaridade do autor é que ele consegue agregar o diferente e o contraditório em um plano de convivência harmônica, criando assim uma zona de normalidade ou mesmo um cenário pacífico.

Souza (2019) aponta que o paradigma culturalista tratado por Freyre repercute até o presente nas construções teóricas e no imaginário social. Prevalece nele a ideia de continuidade com Portugal e também de emotividade impressa na cultura do país. Para ele, a família é unidade básica e o patriarcalismo assume uma força bastante expressiva em sua obra. Nesse aspecto, pontua-se que “patriarcalismo familiar rural e escravocrata para Freyre envolvia a definição de uma instituição total, no sentido de um conjunto articulado em que as diversas necessidades e dimensões da vida social encontravam uma referência complementar e interdependente” (SOUZA, 2019, p. 61). Essa percepção estende-se também ao personalismo, posto que não havia praticamente limites na relação de autoridade pessoal do senhor com os escravos.

No seguimento do debate em torno das ideias apontadas por Freyre (*apud*, SOUZA, 2019), destacamos que a interpretação do drama social, sob a égide do sadomasoquismo, e a presença do sexismno no decurso da sua obra são vistos como elementos importantes para explicar as relações sociais daquele contexto. Do mesmo modo, quando discute o paradigma culturalista/racista, busca romper com a ideia de superioridade entre as raças. Por outro lado, essa visão não figurará incólume na leitura dos intelectuais contemporâneos, passando a sofrer críticas, Jessé Souza (2019), por exemplo, é categórico ao afirmar que o culturalismo defendido até então é cientificamente falso e não se sustenta, pois apoia-se no racismo tradicional. Essa teoria leva-nos a pensar em certa superioridade nos países onde o povo está em situação de domínio.

Com efeito, percebe-se que a criação de uma hierarquia moral –pela religião e mídia, e depois pelo cinema e pelos livros (denominado indústria cultural) –permitiu espaço para a permanência do culturalismo racista. Decorrente disso, é importante mencionar que o culturalismo racista é maior que o racismo clássico (cor da pele), pois atua de forma silenciosa. Os Estados Unidos, como exemplo, pautavam-se no conhecimento apreendido pelos sujeitos, com destaque para a autonomia e o reconhecimento da própria cultura, sendo, em última instância, um modelo desenvolvido pela classe dominante norte-americana. No Brasil, as ideias

do culturalismo parecem ser mais coerentes com aquilo que é herdado e construído pelos intelectuais clássicos.

Contudo, acrescenta-se que a teoria em evidência surge de forma invertida e não tem relação com a que nasce nos Estados Unidos. Nessa linha, Souza (2019, p. 28) ilustra bem essa visão:

Se Parsons e seus seguidores iriam construir a imagem dos americanos como objetivos, pragmáticos, antiradicacionais, universalistas e produtivos, nossos pensadores mais influentes iriam construir o brasileiro como pré-moderno, tradicional, particularista, afetivo e, para completar, com uma tendência irresistível à desonestade.

Partindo do exposto, percebe-se que Gilberto Freyre, mesmo se inserindo em um contexto contraditório, constrói toda uma narrativa do Brasil moderno, prisioneiro do racismo científico – o que será visto mais tarde por Sérgio Buarque como uma versão do culturalismo vira-lata, que logo adiante dará base para alimentar o liberalismo conservador, uma vez que ele não percebeu os pressupostos racistas que pairavam no culturalismo e continuou a defendê-lo. Com o mesmo teor, afirma que a noção de patrimonialismo é desenvolvida quando o “Estado no Brasil passa a ser um alongamento institucionalizado do homem cordial e é tão vira-lata quanto ele, abrigando elites que roubam o povo e privatizam o bem público. Isso é bem menos que uma meia verdade” (HOLANDA, 1995, p. 32). Essa noção, segundo Souza (2019), é fajuta e forjada, além de ser incoerente com a perspectiva atribuída por Weber (1999) . Em outras palavras, sua convergência com as ideias do autor é totalmente incoerente e não se sustenta.

Acrescenta-se que a crítica feita por Sérgio Buarque a “Casa-Grande & Senzala” perpassa por um tom de pessoalidade, em que ele nega todo o esforço feito pelo intelectual da obra em reconhecer o legado da formação da sociedade brasileira. A ideia do homem emotivo, antes descrito em Freyre (1981), será agorapropriada para o homem cordial. Nesse aspecto, Souza (2019) argumenta que Holanda (1995) cria uma narrativa totalizadora e um cenário de legitimação ideal para “dominação oligárquica e antipopular”, transparecendo um argumento de condução da crítica social. Ele nega as ideias defendidas por Freyre (1981), tecendo uma crítica de cunho muito mais pessoal que teórica. Diante disso, ele afirma que a criação da figura do homem cordial é a marca fundante do patrimonialismo.

Nessa direção, Souza (2019) identifica uma dominação investida pelo intelectualismo conservador, vendido por grande parte como promotores da crítica social. No horizonte dos seus argumentos, reside a ideia que se demoniza o Estado e poupa o mercado; sendo que neste

último reposaria a elite de rapina, como demonstrado na obra “A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro”.

Para descrever o Brasil moderno, o autor observa como Freyre (1981) posicionou-se a partir da obra “Sobrados e Mucambos”, ao registrar, de certo modo, o nascimento de duas instituições: o mercado capitalista competitivo e o Estado burocrático centralizado. Salienta a entrada do Brasil na modernidade com a presença da Família Real, principalmente através da “reeuropeização”, quando se passa a produzir e circular novos valores, mas que não foram capazes de transformar o sistema patriarcado; na verdade, passou a existir “dois Brasis”, sendo um mais “europeizante” e outro “antieuropéizante”. Contudo, o diálogo entre as dimensões ora vistas, permitiu nesse aspecto entender que a modernização de fato não aconteceu, tal qual “vinho novo em odres velhos”, como descreveu Jessé Souza (2019).

Na leitura que o autor faz da obra “Sobrados e Mocambos”, registra-se a passagem do campo para a cidade, no entanto, segue também os mesmos traços do campo, do mandonismo dos senhores e do patriarcado. De modo que a passagem da casa-grande e senzala para o sobrado desmorona a estrutura vista até então, porém, a ideia de continuidade permanece.

Logo, percebe-se que a modernização não significou melhoria para os escravos. A ascensão dos mestiços/mulatos foi possível devido a um projeto civilizatório que, a partir de estratégias de “embranquecer” o povo, ele pudesse, em seguida, ocupar espaços. Apesar disso, é possível notar que os estratos mais elevados eram sempre ocupados pelos brancos, enquanto os africanos, vistos como invisibilizados e primitivos, não acessaram os espaços.

Souza (2019) argumenta que Freyre tenta ir mais longe quando faz uma crítica, mesmo que dentro do paradigma culturalista/racista, embora permaneça imerso nas ideias. Já Sérgio Buarque de Holanda (1995) apenas conforma-se com a ideia de culturalismo vira-lata da sociedade, distorcendo e inferiorizando o povo. A postura tomada por ele é reafirmada pela grande maioria dos intelectuais brasileiros, o que representa, a nosso ver, certa hegemonia no pensamento intelectual do autor. Por outro lado, constata-se que não se cria nada, apenas tenta inovar o que já existe. Com isso, o debate dentro de um modelo permanece dentro dele e não avança os limites, sendo impossível tecer uma reflexão de teor crítico. Em outras palavras, não há ruptura ou avanços de ideias, o é discutido a partir da perspectiva encampada por Jessé (2019).

Dessa forma, o autor demonstra de maneira cabal que a existência de falsa crítica social e a ausência de interpretações críticas ganham espaço na obra de Sérgio Buarque (HOLANDA, 1995), criando, com isso, uma narrativa apoiada na reprodução do dito pela intelectualidade clássica. Nesse sentido, a narrativa, intitulada como crítica social, não percebe a ação das classes

sociais, sendo mais um exercício de afirmação que de desconstrução. Assim, por meio do jogo narrativo, ele imbeciliza as pessoas para fazer acreditar que o Estado é corrupto e que as empresas estatais devem ser vendidas, trazendo como exemplo o discurso que tenta “justificar” a venda da Petrobras. Por outro lado, cabe destacar que a compreensão alargada desses aspectos que circundam a sociedade brasileira é imprescindível para entender o funcionamento da Cultura Organizacional das instituições. Isso porque temos defendido em nossa tese a ideia de que as organizações sociais não podem se deslocar do contexto mais amplo.

Para tanto, Souza (2019) afirma que a questão social necessita ser legitimada, e o discurso mais concreto nesse sentido é criar uma narrativa que convença as pessoas a aceitar o que vem sendo expresso. Essa dimensão vem sendo postada paulatinamente, mas com bastante veemência – primeiro pelas forças do pensamento intelectual, e segundo pela sistemática da presença da imprensa. Na conformidade com esse projeto de colonização da mentalidade popular, podemos dizer que o capital econômico e cultural esteve atuando de forma cílica e sedimentou, a nosso ver, a base para a manipulação social. De igual maneira, podemos notar aqui que esse quadro influencia as estruturas da cultura brasileira em seus diferentes aspectos, que vão desde o discurso ideológico até o político.

Assim, quando Souza (2019), em outro momento de sua discussão, evidencia o discurso da ralé de novos escravos (leitura que passa a ser incorporada oriunda de análise de obras de Florestan Fernandes), está chamando atenção para o fato de que não houve ruptura completa com a escravidão. De modo que a ralé se coloca como tradicional escravidão ressignificada, vista no período da colonização. A degradação do negro permaneceu mesmo depois da “libertação dos escravos de 1888”, só que em outro formato. Salienta-se que, nessa nova ordem decorrente das mudanças sociais e econômicas, o intelectual mencionado não consegue ver a desigualdade que se constitui. A hierarquia moral, por exemplo, está associada à ordem capitalista; assim, os processos de classificação e de desclassificação dos sujeitos são fruto de uma hierarquia moral.

Nesse sentido, o negro não dispõe de oportunidade para competir, passando a ser visto como vítima da mais covarde violência. Com isso, percebemos que a análise de Florestan Fernandes em sua obra “A integração do negro na sociedade de classes” não traz explicação suficiente para os mecanismos de exclusão do negro na macrossociedade. O argumento dele está ancorado na teoria da modernização.

Tal contexto tornou-se fulcral para compreender a grande parcela de negros e mestiços excluídos e, por vezes, tidos como perigosos e perseguidos pela polícia. Isso nos leva, no primeiro momento, aperceber uma corrida de estigmatização da imagem e humilhação do

negro, fazendo prevalecer neles a ideia da culpa e aceitabilidade. Por outro lado, o autor cita que atualmente a escravidão parece apenas ter mudado de nome, mas está presente na contemporaneidade, sendo vista como a ralé de novos escravos.

Cabe ressaltar que a construção teórica que vem sendo posta é oportuna por duas razões distintas. A primeira está no fato de que, quanto mais conhecemos os aspectos temáticos e os traços culturais que compõem a cultura brasileira, maior expectativa temos para compreender relações sociais estabelecidas na cultura das organizações. A segunda, figura no sentido de que toda discussão propagada no conjunto do debate aqui tratado envolve diferentes enunciados e, portanto, não pode ser lida distante da perspectiva da interdiscursividade. Todavia, estamos constantemente interpretando os sentidos do texto a partir de outros.

Nessa conjuntura, quando Souza (2019) refere-se à classe social, nota um problema, pois examina que ela tem sido vista apenas na dimensão econômica, não sendo entendida sua importância, ou mesmo sendo lida numa perspectiva sociocultural, como já relatado anteriormente. Nessa linha de raciocínio, o capital econômico e o cultural são difundidos com mais centralidade na classe média, enquanto as classes populares são reprimidas sempre que conseguem ascender ou se levantarem. De modo que há todo um trabalho de criminalização da direita, que é continuado pela mídia; o que, de certo modo, constrói um espaço de permanência para a ralé de novos escravos.

Decorrente desse aspecto, constata-se que a cultura brasileira passa a ser moldada conforme os eventos são produzidos e reproduzidos no âmbito das organizações. Isso implica dizer que o funcionamento da cultura nas organizações deve ser explicado mobilizando tanto fatores de ordem externa (como vimos, eles se encontram no plano macro, mas tiveram forte influência no comportamento das instituições) quanto de ordem interna, percebidos pela reprodução de valores, crenças, símbolos e comportamentos, dentre outros, que, igualmente consubstanciam para a materialização das práticas sociais na Cultura Organizacional.

Portanto, a partir da obra “A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro”, foi perceptível o exercício de desconstrução do pensamento clássico sobre a cultura brasileira, de modo que muitos equívocos e verdades estabelecidas pela intelectualidade clássica foram evidenciados. Uma das críticas mais visíveis, por exemplo, encontra-se em uma narrativa criada para culpar o Brasil pelos problemas, em que toda a culpa do país, seja pelo atraso ou pelas desigualdades, seriam fruto do processo de colonização. Essa visão foi considerada errônea e descabida, uma vez que a cultura brasileira tem particularidade própria e singular, conforme afirmaram Souza (2019) e Motta e Caldas (1997) em seus escritos. Em outras palavras, observa-se que ela integra um estilo genuíno na formação da sociedade brasileira.

Na visão do primeiro autor, constata-se que houve uma colonização do pensamento dominante em torno desse discurso, ou seja, a construção do que somos hoje foi determinada pela elite do atraso. Argumentou-se, contudo, que para pensar o Brasil atual, com seus dilemas, se faz necessário olhar para a história de sua nação, mas não preso a uma visão única e conservadora. Para o último autor, o processo de construção de uma visão crítica do pensamento hegemônico aparece de forma tímida em sua narrativa.

Contudo, cabe destacar que as interpretações e análises aqui desenvolvidas estiveram arroladas na teoria social do discurso, em que o movimento operado nessa direção possibilita compreender diferentes nuances sobre o tema estudado.

No capítulo a seguir, aprofundamos a discussão sobre a Cultura Organizacional, tomando como perspectiva os desdobramentos teóricos manifestados pelos autores interessados nos estudos da temática, ao mesmo tempo em que procuramos refletir acerca da concepção teórico-metodológica e epistemológica no contexto educativo. Salientamos que as discussões nesse contexto se fortalecem quando entendemos, na perspectiva ACD, que toda expressão/enunciado demarcado, seja na condição da linguagem presente nos textos, seja por meio da linguagem oral, representa a concepção de discurso que sustenta um texto. Nessa direção, compreendemos que a análise do discurso comporta um movimento que engloba diferentes facetas, incluindo-se os sentidos manifestos ou implícitos presentes no enunciado.

5 DESDOBRAMENTO DA CULTURA ORGANIZACIONAL NO CONTEXTO DA ESCOLA

5.1 Cultura Organizacional e sua conexão na organização escolar

Na discussão deste capítulo, consideramos de antemão que o debate acerca da temática no Brasil tem uma trajetória jovem, com menos de três décadas. Os estudos da Cultura Organizacional vêm se tornando um campo de pesquisa bastante promissor, voltado a compreender não somente a objetividade que circunscreve as instituições educativas, como também a subjetividade que tangencia as ações praticadas pelos sujeitos no interior das organizações sociais.

Sendo assim, os estudos encabeçados nessa direção, como o Estado do Conhecimento tratado no capítulo 3 da pesquisa que subsidiou a presente tese, têm demonstrado que a temática se insere em um universo amplo de possibilidades de pesquisa. Ao mesmo tempo, tem-se observado, no plano das discussões, a necessidade de ampliar a produção teórico-metodológica e epistemológica na área em questão. No capítulo 4, demonstramos que o debate construído acerca da cultura brasileira, ancorado nos teóricos, produz influência na cultura das organizações, ao mesmo tempo em que promovem alterações na Cultura Organizacional das instituições. Por outro lado, considera-se premente destacar que a construção em tela se inspira na premissa de que, discutir educação ausente das instituições e dos processos internos que envolvem os sujeitos, torna-se um exercício pouco profícuo para as investigações em educação, em especial porque as pesquisas nessa área, via de regra, são construídas e reconstruídas na direção das pesquisas aplicadas.

Postas tais considerações, realçamos que este capítulo constrói uma discussão da Cultura Organizacional e sua relação com o contexto educativo, em especial a organização escolar. Nesse aspecto, priorizamos as discussões que circunscrevem o funcionamento da escola, levando em conta uma perspectiva cultural. De modo que as ações e as práticas pedagógicas e educativas que se operacionalizam no ambiente escolar estão em conexão com a dimensão da Cultura Organizacional da escola. Sobre isso, afirmamos que todas as práticas realizadas no interior das organizações, sejam elas acadêmicas, sociais ou comportamentais, entre outras, passam pela dimensão cultural da organização escolar.

Nessa direção, Nóvoa (1995) escreve em seus estudos que a escola como organização, vista a partir da década de 1980, representa um avanço significativo para os sistemas educacionais, uma vez que nela passam a ser tratadas questões técnicas e políticas, posições

científicas e pedagógicas, considerando-se ainda a dimensão profissional e o envolvimento dos sujeitos da comunidade e sua participação no cotidiano escolar. Em relação ao exposto, podemos admitir que o contexto da organização escolar agrega diferentes enunciados que disputam lugar de afirmação, bem como é possível identificar a presença da interdiscursividade na estrutura manifesta do texto.

Ademais, as questões levantadas anteriormente justificam o lugar dos estudos da Cultura Organizacional e apontam caminhos e possibilidades para se pensar os desafios das investigações no campo da educação. Dos aspectos expressos, tomamos a instituição escolar como unidade de estudo, compreendida tanto em sua forma particular, com ênfase nos processos micro, quanto em termos macro, considerando a dimensão do contexto em que está situada a instituição. Posto isso, percebe-se que em uma análise da Cultura Organizacional podem ser incluídos diferentes olhares, inclusive uma perspectiva interdisciplinar, a qual dialoga com áreas do conhecimento, como antropologia, sociologia, filosofia, política e psicologia, entre outras, conforme já apontado nesta produção. Essa afirmação demonstra, em termo analítico, que a cultura que perfaz o espaço da organização não se resume apenas a um campo de interpretação; o que nos permite dizer que há vários discursos que se incorporam à medida que as posições ideológicas estão sendo afirmadas dentro de um discurso determinado.

Partindo disso, torna-se evidente, no discurso que legitima a Cultura Organizacional escolar, a presença de um movimento de prática discursiva expresso em duas dimensões distintas: a intertextualidade e a interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001). A primeira, busca reintegrar fragmentos de outros textos, o que, de certo modo, aponta o diálogo com outros campos de saber. Já a segunda, figura nos sentidos discursivos proferidos em outras áreas do conhecimento e apropriados por um texto para fortalecer o discurso que está sendo veiculado. Nesse aspecto, fica evidente que o discurso da cultura não é puro ou neutro, e pode, via de regra, encampar, por exemplo, o discurso de outras áreas do conhecimento, conforme apontado anteriormente. Desse modo, não é possível apreender uma interpretação da Cultura Organizacional em sua inteireza, se desconsiderarmos o movimento da prática discursiva que a envolve.

Dando seguimento à discussão, Fleury (1996) pontua a existência de diversas situações e suas dinamizações no âmbito organizacional, o que nos coloca na incumbência de conhecer a realidade e os padrões culturais de funcionamento das instituições. Nesse aspecto, nota-se que, além de mobilizar um exercício complexo no estudo das organizações, requer, segundo a autora, um comportamento que aborda desde a preparação dos dados até seu processo de análise, ancorados em uma perspectiva multidisciplinar. Nesse viés, destacamos que a ideia de

complexidade no âmbito da Cultura Organizacional é também compreendida na perspectiva de Libâneo (2013) como lugar que aglutina grupos de interesses diversos entre os sujeitos e seu repertório cultural.

Além disso, afirmamos que a Cultura Organizacional no âmbito da escola é concebida como instância substancial para a compreensão dos processos de socialização dos sujeitos, sendo, de igual modo, uma agência que atua em diferentes direções em relação ao funcionamento da organização. Decorrente disso, é importante marcar que tais processos representam o(s) discurso(s) que circula(m) no interior da escola, uma vez que entendemos que toda ação ou comportamento manifestado na materialização das práticas educativas são considerados movimentos discursivos.

Compreendida tal perspectiva, cabe pontuar que os processos educativos, em decorrência de suas condições estruturais e organizativas, estão imersos nas práticas discursivas, que são igualmente relevantes para interpretarmos a organização escolar. Por outro lado, verifica-se no decurso deste texto que os efeitos produzidos nos enunciados influenciam tanto as práticas pedagógicas quanto às políticas educativas desenvolvidas no cotidiano da escola.

Com isso, parece-me evidente a presença de um discurso consensual que naturaliza as relações entre os sujeitos no contexto das instituições. Pressuposto que, a nosso ver, exige cautela, pois tal discurso poderá estar na base da reprodução das relações dominantes que norteiam os saberes apreendidos tanto no espaço escolar como fora dele. Salientamos que esses saberes não só interagem na dinâmica da organização, mas, sobretudo, influenciam na construção da subjetividade da cultura da escola. Nesse aspecto, é oportuno destacar que essa prática corporifica pelos menos dois entendimentos: um primeiro, que entende que os posicionamentos instalados na Cultura Organizacional ocorrem por meio de uma ideologia do consenso; e um segundo, pautado na compreensão de que os discursos defendidos na organização escolar se confrontam e divergem.

Diante do exposto, afirmamos que a Cultura Organizacional escolar requer um olhar direcionado para o interior da organização educativa, levando em conta sua cultura e a base ideológica dos sujeitos que a compõem no ambiente organizacional. É importante reiterar que não é possível pensar uma Cultura Organizacional desenraizada dos valores e das crenças que defendem as pessoas na organização.

Em termos analíticos, buscamos perceber como a cultura escolar é produzida, reelaborada e reproduzida pelos sujeitos em diferentes situações e momentos do cotidiano escolar (SCHEIN, 2009). Nessa linha de pensamento, defendemos que tais condicionantes se

expressam em um conjunto de práticas discursivas que apontam para diferentes interpretações, situando o discurso da e para a Cultura Organizacional no contexto educativo. Nesse sentido, reiteramos que ela figura institucionalmente como um lugar em que os sujeitos dialogam, se motivam e exercem forças, construindo, desconstruindo e reconstruindo uma nova percepção de Cultura Organizacional, capaz de lutar contra os problemas que circunscrevem a escola, a comunidade e a sociedade. Sobre esse contexto, identificamos a força que a Cultura Organizacional exerce no enfrentamento dos problemas vivenciados na escola, sendo aqui o olhar para a superação à desigualdade socioeducacional.

Em tais circunstâncias, alguns questionamentos vêm à tona. “Como a Cultura Organizacional escolar tem se colocado frente ao discurso hegemônico presente no debate das desigualdades socioeducacionais?” “Que elementos da Cultura Organizacional influenciam as mudanças na organização escolar?” As questões levantadas são tomadas como ponto de partida para nortear a discussão, no entanto, não é nossa preocupação, *a priori*, respondê-las integralmente, mas tecer reflexões ao longo do desenvolvimento deste texto.

Nessa conjuntura, concebemos a Cultura Organizacional como um conjunto de crenças, valores e normas que orientam as ações dos indivíduos nas instituições. No âmbito educacional ela vem ganhando força, pois comprehende múltiplos elementos que perpassam a escola, em especial quando se volta para entender a esfera micro, sejam eles diretamente visíveis ou indiretamente implicados nos processos da prática pedagógica. Nesse sentido, argumentamos que uma das razões que expressam a sua complexidade sinalizada no texto está, em primeiro lugar, na dificuldade em compreender que as noções de cultura no âmbito escolar requerem uma leitura para além da definição conceitual; e, em segundo lugar, que a organização não é um elemento alheio aos sujeitos, isto é, um espaço em que os sujeitos se dirigem para participar dela. Ela é, sobretudo, um espaço permeado por valores consagrados nos projetos institucionais, que, no caso da escola, podemos citar o Projeto Político-pedagógico. Em contrapartida, ela se constitui, como já mencionado, um lugar de disputa ideológica, em que circulam vozes, ideias, comportamentos, relações de poder, dentre outros – o que demonstra, em termo analítico, a presença de uma formação discursiva, pois decorrente dela emanam diversos discursos.

Ademais, cabe pontuar que a Cultura Organizacional é referência constitutiva na vida em sociedade, tornando-se um elo em todas as ações que realizamos, pois tudo que fazemos está dentro de organizações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Isso implica considerar o papel das organizações no desenvolvimento da sociedade.

Hall (2004) afirma em seus estudos que somos uma sociedade de organizações, não sendo possível pensar em nada, nem mesmo na vida fora delas. Ele é enfático e escreve que

elas “[...] estão à nossa volta. Nascemos nelas e, normalmente, morremos nelas. A duração de nossa vida tem a presença constante das organizações. É simplesmente impossível escapar delas. As organizações são inevitáveis quanto a morte e os impostos” (HALL, 2004, p. 1).

Situando a relevância das organizações, afirmamos que discutir Cultura Organizacional a partir da organização escolar é, de todo modo, um objeto de estudo crucial para compreensão do funcionamento da escola pública, e também elemento indispensável na materialização dos objetivos de determinada instituição. Ao mesmo tempo, demonstramos teoricamente como ela é conceituada na perspectiva de Schein (2009), que a entende como:

[...] fenômeno dinâmico que nos cerca em todas as horas, sendo constantemente desempenhada e criada por nossas interações com outros e moldada por comportamento de liderança, e em conjunto de estruturas, rotinas, regras e normas que orientam e restringem o comportamento. Quando alguém introduz a cultura no plano da organização e de seus grupos internos, pode-se ver claramente como a cultura é criada, inserida, envolvida e, finalmente, manipulada e, ao mesmo tempo, como restringe, estabiliza e fornece estrutura e significado aos membros de um grupo [...]. (SCHEIN, 2009, p. 1).

A noção de Cultura Organizacional defendida pelo autor é bastante contundente e concisa para situar o debate no campo da educação, bem como explicitar elementos que se apresentam na cultura da escola. Percebemos, então, que essa concepção evidencia que os processos educativos não são neutros e, portanto, requerem um olhar cultural. Diante do exposto, podemos depreender que as formas de pensar as relações estabelecidas pelos sujeitos no interior das organizações não constituem ação estritamente induzida, mas, sobretudo, processo de interação, criação, recriação e dinamismo. Todavia, quando analisada na perspectiva do discurso, fica claro que a Cultura Organizacional tanto produz discursos quanto é representativa deles, isso porque ela representa lugar de luta e disputas de posições, conforme temos defendido nesta tese.

Por outro lado, a percepção sustentada por Schein (2009) produz sentido relevante para pensar os discursos sobre as desigualdades socioeducacionais, porque coloca em pauta múltiplas variáveis, como um olhar dos processos, dos sujeitos, das estruturas e dos sistemas, e, por conseguinte, abre espaço para entender a questão das desigualdades educacionais.

Essa posição, embora demonstre uma perspectiva de avanço no enfrentamento à desigualdade ao reconhecer o lugar da organização escolar nesse aspecto, tem sido pouco estudada no plano da Cultura Organizacional, bem como os fenômenos decorrentes da esfera micro. Esse argumento consta no Estado do Conhecimento construído no capítulo 2 desta tese.

Nessa direção, acrescenta-se que estudos sobre a Cultura Organizacional escolar se colocam como campo elucidativo nesse contexto, pois posicionam os sujeitos a partir da cultura de criar e recriar novas posturas de enfrentamento na construção de uma educação plena e emancipatória. Todavia, a hipótese esboçada figura como contraditória e sem sustentação sólida, pois se percebe que a escola pública não tem cumprido de forma concreta sua função, e seus objetivos têm figurado como retórica para grande parte da sociedade. Cabe, desse modo, compreender como os sujeitos acessam a escola pública e como ela se efetiva enquanto direito social, levando em conta a Cultura Organizacional que perpassa toda instituição.

Para Libâneo (2013), a concepção de Cultura Organizacional não ocorre de modo indiferente às raízes culturais dos sujeitos, tampouco distante das variáveis sociais, as quais fazem referência aos grupos que mantêm relação direta e indireta com os sujeitos; das variáveis culturais, entendidas como elemento intrinsecamente ligados aos indivíduos e expressas de forma particular e coletiva; e das variáveis psicológicas, que estabelecem certo equilíbrio, levando em conta os processos subjetivos e interpessoais que envolvem os indivíduos.

De acordo com Teixeira (2002), a Cultura Organizacional está assentada na “participação ativa dos indivíduos e na análise do simbólico, permite compreender a realidade da escola como processo de construção social e opõe-se à tradição estrutural funcionalista” (TEIXEIRA, 2002, p. 45). A concepção defendida evidencia a escola como espaço propício para pensar a construção social e, ao mesmo tempo, um lugar de resistência da perspectiva funcionalista.

Para essa autora, a escola, enquanto organização, é também espaço de mudança social, porque situa a concepção política da cultura como elemento instável, que inscreve os confrontos no cotidiano da instituição. Esse olhar comunica um cenário que se altera e se alterna conforme o contexto histórico e o jogo de negociações que se estabelecem entre os sujeitos, bem como envolve as relações de saber-poder (FOUCAULT, 1987). Contudo, registramos que esse movimento que se articula no contexto da organização é resultante de um jogo de negociação canalizado por diferentes discursos promovidos no interior da Cultura Organizacional, no sentido de produzir uma nova cultura ou restabelecer a cultura existente.

Para Növoa (1995), a Cultura Organizacional é constituída por vários elementos que operam tanto na configuração interna da escola quanto na forma de interação dela com a comunidade. Em sua concepção, o autor envolve fatores, como valores, crenças e ideologias, que interagem nas relações constituídas na escola, sendo, portanto, concebidos como bases conceituais invisíveis.

Na construção teórica acerca da Cultura Organizacional, admitimos que ela assume lugar relevante no contexto da organização escolar, na medida em que suas ações e práticas contemplam uma dimensão que envolve diferentes fatores. Nessa linha argumentativa, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 441) dizem que:

Cultura Organizacional pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Isso significa que, além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, não sendo a maior parte deles nem claramente perceptível nem explícita.

Perante a compreensão apresentada pelos teóricos, afirmamos que a Cultura Organizacional representa um espaço, um lugar em que se orientam as práticas institucionais e pedagógicas, ultrapassando a postura formal encontrada em documentos oficiais ou diretrizes. Daí concordarmos com Libâneo em outro momento de seu estudo, quando afirma que ela é também uma dimensão instituinte dos valores, ou seja, cria novas formas a partir das ações presentes em seu entorno. Com base no exposto, podemos colocar que as questões de ordem cultural não podem manter uma homogeneidade totalizante entre as instituições, como também sua materialização nem sempre se apresenta perceptível.

Nessa direção, constata-se, via de regra, que as organizações escolares se pautam em um projeto educativo, amparado pelo projeto político-pedagógico. Esse, por sua vez, orienta as ações políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras que compõem a escola. Tal compreensão traduz com bastante clareza as dimensões que percorrem as instituições educativas, no entanto, inferimos que por trás dessas práticas permeia uma Cultura Organizacional, a qual atribui os sentidos e rumos do desenvolvimento da escola.

Conforme colocam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essa cultura pode ser tomada tanto como “assentimento quanto resistência”; comportamento que, geralmente, está presente na forma como a escola conduz suas práticas, sejam elas realizadas em espaço mais flexível em relação ao progresso ou não. Nesse sentido, os diferentes aspectos que orientam as práticas educativas no cotidiano escolar serão denominados cultura escolar, de acordo com os autores referenciados.

Ressaltamos que a Cultura Organizacional apresentada nos debates se afirma como lugar de harmonização ou homogeneidade em que os sujeitos passam a representar a cultura daquele espaço, além dos anseios, das normas e dos valores no desenvolvimento da instituição.

É justamente por essa visão harmoniosa, como uma “realidade dada”, que nos apoiamos na Teoria Social do Discurso (TSD), no rol de uma abordagem crítica para entender não apenas as práticas manifestadas pelas quais se constroem as ações, como também como elas estão constituídas de modo estável, no intuito de ir além da realidade apresentada e aceita como padrão de um discurso hegemonicó.

Partindo disso, constatamos que o debate levantado até aqui procurou em seus limites situar teoricamente as concepções acerca da Cultura Organizacional no contexto da escola, ao mesmo tempo em que anuncia múltiplas influências manifestadas na relação dos sujeitos no interior das organizações. Isso remonta a uma discussão bastante pertinente e aponta para um argumento que foi ficando explícito à medida que fomos discutindo as concepções teóricas em Nóvoa (1995); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Libâneo (2013); Schein (2009); e Teixeira (2002): de que o desenvolvimento das práticas educativas e emancipatórias e a formação de cidadãos plenos e de uma consciência crítica far-se-ão presentes na educação, em especial na escola pública, quando ela estiver social e culturalmente contextualizada com a realidade dos sujeitos e, por conseguinte, levar em conta a Cultura Organizacional escolar.

Para tanto, o argumento apresentado revela que a Cultura Organizacional se torna, sem dúvida, elemento indispensável para pensar uma escola calcada em um projeto de mudança social, ao mesmo tempo em que reconhece uma instituição com forte potencial para o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, razão que nos leva a refletir acerca do papel da cultura na organização educativa.

Diante do exposto, notamos que a construção teórica sobre a temática agrupa múltiplos olhares, os quais se voltam para fortalecer a produção do conhecimento nessa área. Sendo assim, discutir a cultura organizacional no contexto da organização escolar amplia, sobretudo, as possibilidades de compreensão dos sentidos, dos significados e das relações de poder praticadas na instituição educativa. Isso, de certo modo, permite-nos afirmar que a escola enquanto unidade formadora de indivíduos não concretiza seus objetivos nem suas políticas educacionais sem a interação dos sujeitos, nem estes se completam distantes da sua cultura e das relações que estabelecem com o ambiente em que se inserem.

Partindo desses apontamentos, identificamos que a organização escolar é tomada como instância que traz em sua essência diferentes modos de interpretação e, portanto, torna-se um organismo complexo. Na visão de Lima (2011), ela passa a corporificar tanto os processos que se expressam na dimensão formal, como também os que se dão no plano informal. Muito embora haja uma predisposição mais ampla na literatura em considerar a dimensão formal da organização como sendo um polo de maior representatividade, nesta direção parece-me ser um

ponto nevrálgico para compreender a escola na perspectiva da organização, pois, ao manter tal postura, empobrece, na mesma medida, a compreensão dos múltiplos processos que ocorrem na organização escolar. Do mesmo modo, tal visão não considera as relações culturais que se dão no funcionamento da cultura escolar.

Assim, cabe registrar que a Cultura Organizacional da escola assume centralidade na compreensão dos discursos que se orquestram no contexto local, especialmente no interior da escola, que apresenta uma face mais conservadora em que as práticas educativas se apoiam em um espírito de continuidade, mas também se percebe, na dinâmica da cultura, discursos mais progressistas que buscam romper com a visão de continuidade arraigada na escola pública. Nesse aspecto, cabe pontuar que as relações em que operam os discursos dependem, sem dúvida, do jogo de articulação e negociação de que os sujeitos participam, bem como do contexto, além das condições sociais, que possibilitam a emergência de um dado discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

Por outro lado, quando refletimos sobre a dimensão da desigualdade, concluímos que o discurso acerca do sucesso ou do fracasso conferido na organização escolar pode ter conotação direta com o grau de conhecimento e envolvimento dos sujeitos no processo de participação das pessoas no ambiente em que estão inseridas. Isso implica considerar, nesse aspecto, que a comunidade educativa exerce parcela significativa de responsabilidade no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos.

Logo, o debate nesse viés é elucidativo e oportuniza pontuarmos que a concepção de cultura que integra os sujeitos e suas instituições pode expressar-se tanto em um plano homogêneo, que comprehende de forma harmônica as ações realizadas pelos indivíduos no funcionamento das organizações escolares, como também pode atuar numa perspectiva divergente da ideologia da organização, atuando em regime de negociação. Tal argumento levam-nos a sintetizar que, quando discutimos a concepção de cultura, nota-se várias percepções e uma delas caminha no sentido de harmonizar valores, sentimentos e sentidos proferidos nas ações das instituições, como, por exemplo: a materialização de uma política, a aplicação de um projeto ou mesmo a implementação de uma nova regra.

Diante disso, quando lançamos o olhar para a organização escolar torna-se visível o quanto ela está repleta de normas, padrões, crenças, valores, comportamentos, símbolos e rituais – os quais são peculiares àquela instituição –, constituindo assim, a Cultura Organizacional. Do mesmo modo, os sujeitos participantes, direta ou indiretamente, são também detentores de cultura(s), mas ao integrarem-se à organização educativa moldam e, sobretudo, são moldados à Cultura Organizacional. Esse movimento dialético que envolve a cultura das organizações se

encontra muitas vezes imperceptível aos sujeitos que compõem a escola e, grande parte desses, lança olhar conservador para as instituições.

Para Schein (2009), com a inserção da cultura no ambiente da organização, como também dos grupos participantes, pode-se ver “claramente como a cultura é criada, inserida, envolvida e, finalmente, manipulada e, ao mesmo tempo, como restringe, estabiliza e fornece estrutura e significados aos membros do grupo [...]” (SCHEIN, 2009, p. 1). A afirmação posta corrobora cada vez mais a força que exerce a Cultura Organizacional nos ambientes escolares.

Nesse aspecto, a situação retratada pode ser ilustrada quando se percebe que a organização escolar vai sendo tecida à medida que os sujeitos vão reivindicando mudanças; fato realçado como positivo por sinalizar uma transformação social, ainda que muito incipiente. Por outro lado, a literatura tem mostrado que algumas concepções integram as instituições estão respaldadas à luz de um projeto conservador e autoritário, muito embora nem sempre apareça explícito, mas revela-se nos discursos contraditórios encampados nas organizações escolares.

Numa perspectiva mais operacional, Nóvoa (1995) afirma que a Cultura Organizacional é formada por vários elementos, os quais “condicionam tanto a configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade” (NÓVOA, 1995, p. 30). Definidos em uma perspectiva antropológica, esses integram “aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica” (NÓVOA, 1995, p. 30).

Nessa direção, o autor defende que a cultura é um fenômeno dinâmico, um fato já consensual na literatura, no entanto, acrescenta que ela também vivencia uma relação intermediária entre o macro e o micro – posição também respaldada nas pesquisas de Torres (2005). Assim, cabe destacar que as relações micro são as que têm maior centralidade no estudo da CO, uma vez que têm procurado identificar como as ações são elaboradas e executadas no ambiente intraescolar e em conexão com as comunidades local e circunvizinhas.

Com efeito, os estudos apresentados até aqui, no contexto da temática, mostram o quanto a CO potencializa a compreensão do desenvolvimento da educação. Os fundamentos teóricos sobre a Cultura Organizacional confirmam que sua ação pode atuar em diversas frentes, inclusive, encabeçando um discurso de enfrentamento da desigualdade socioeducacional, um problema que afeta a educação desde sua existência e vem se tornando cada vez mais agudo na contemporaneidade.

Situando o debate acerca da Cultura Organizacional e suas conexões com o contexto educativo e, sobretudo, reconhecendo as possibilidades de diálogo com diferentes dimensões que contornam o funcionamento da escola, mas, em especial, com outras temáticas, destacamos o enfrentamento à desigualdade socioeducacional. Por essa razão, discutimos, com base na

literatura, a perspectiva teórica sobre a desigualdade no contexto atual e a circularidade do discurso, ressaltando que as manifestações impressas nos textos também se polarizam e disputam ideologias ao tentar garantir certa hegemonização no espaço das narrativas em que estão inscritos. Não sendo possível, considera-se um discurso em uma estabilidade perene, uma vez que seu ciclo vital enfrenta constantes transformações e mudanças, desde sua estrutura de origem até as nuances apropriadas no processo de interpretação.

5.2 Gestão escolar como elo de influência na Cultura Organizacional da escola

O tópico em tela discute a gestão escolar e sua influência na Cultura Organizacional, levando em consideração que a organização escolar é atravessada por múltiplas relações, sejam elas de ordem cultural, social, política, ideológica, econômica, ou, sobretudo, de poder. Nesta ordem, afirmamos que a discussão ocupa lugar essencialmente discursivo, na medida em que entendemos que o cotidiano escolar é marcado tanto por normas, valores e crenças instituídos nos documentos oficiais, como também é construído a partir dos posicionamentos dos sujeitos. Entendemos ainda que a materialização da gestão escolar promove influência na cultura da escola e na operacionalidade das práticas pedagógicas da organização escolar.

Diante disso, cabe pontuar que o conceito de gestão, desde o seu aparecimento, tem sido adjetivado com inúmeras representações. Em consulta ao Dicionário de Políticas Públicas, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) afirmam que o termo faz referência ao substantivo “gestão”, que confere diversas formas de utilização e qualificação, como: gestão de poder, gestão pública, gestão direta, gestão efetiva, gestão burocrática, entre outras. Contudo, a palavra “gestão” acompanhada do adjetivo “escolar” ou “democrática” não é mencionada na fonte pesquisada. Essa compreensão pouco influencia o sentido do termo, que é claro quando apresenta a ideia de gerir, organizar e dirigir, expresso no dicionário. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 438), o termo gestão é entendido como uma atividade em que são estimulados “meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Há várias concepções e modalidades de gestão: “centralizada, colegiada, participativa, cogestão”.

Perante o exposto, pontuamos que o termo gestão escolar normalmente é denominado como instrumento de gerenciamento, administração e tomadas de decisões, e, portanto, perfaz diversas orientações como delimitado acima. Esse fato permite pensar que, dependendo da orientação da gestão que rege a organização escolar, é que podemos compreender os processos de mudanças e permanências das práticas educativas desenvolvidas naquele espaço. Essa

percepção é vista dentro dessa discussão com bastante relevo, uma vez que defendemos que a operacionalidade dos processos gestionários influenciam a dinâmica da Cultura Organizacional – seja em uma dimensão de progresso, em que a performance dos processos educativos acontece coletivamente e os sujeitos participam da gestão, seja em uma perspectiva mais burocrática e centralista, em que ela assume a responsabilidade sozinha e os integrante da organização apenas seguem as determinações oriunda da direção.

Na visão de Santos (2009), a perspectiva da gestão escolar incorpora diversos elementos culturais que se conectam à organização dos processos educativos. Além disso, aponta que ela comporta um processo complexo, principalmente quando percebe que transita tanto pela dimensão da macroestrutura – envolvendo os elementos de ordem econômica e política e de sistema nacional de ensino –, como também pela dimensão da microestrutura, que abrange as práticas sociais dos grupos e as particularidades da organização. Salientamos que nossa atenção se volta para a última dimensão, essencialmente por procurarmos compreender a operacionalidade dos discursos que se estabelecem na (e a partir da) Cultura Organizacional da escola, bem como entender as práticas pedagógicas e sua natureza.

Dito isso, cabe pontuar que as práticas de gestão operadas em diferentes orientações e contextos têm permitido perceber que a gestão escolar, em um plano mais recente, vem incorporando a dimensão democrática ou simplesmente assumida em larga medida na literatura apenas como gestão democrática. Por essa razão, quando se fala em gestão no âmbito educativo, quase sempre estamos associando o termo democrático(a). Esclarecemos que, embora a discussão do termo ora visto apareça no texto, nosso foco mais específico neste estudo diz respeito à gestão escolar, isso porque nosso interesse, primeiramente, não é saber se ela é ou não democrática. Mesmo assim, traçamos breve síntese de como esse conceito aparece no campo teórico, de modo que começa a figurar nos planos teórico e prático a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, quando se visualizam a abertura política e a participação social, e também no instante em que ela deixa de ser pensada unicamente como mecanismo da administração empresarial (PARO, 2012).

Nesse cenário, cabe pontuar que o contexto dos anos 1980 e 1990 marcaram, sobretudo, mudanças de comportamento não só no plano social, cultural e político, como também no interior das organizações sociais. Nesse patamar, vale ressaltar que as modificações ocorridas naquela conjuntura sofreram influência de fatos que vinham acontecendo, como o crescimento dos movimentos sociais, o Fórum Nacional da Escola Pública e as Conferências Nacionais de Educação.

Diante dessas questões, é oportuno marcar que, quando discutimos a gestão escolar democrática, necessariamente precisamos palmilhar pelo plano dos debates das políticas educacionais, que têm traduzido influência definidora no processo da democratização da gestão. Nesse sentido, Azevedo (2011) argumenta que tanto as Conferências Nacionais de Educação (Conae), realizadas para se pensar o II Plano Nacional de Educação, quanto às políticas desenvolvidas a partir do ano de 2003, representaram expressivas reflexões sobre as políticas educacionais, as quais fundamentam a gestão escolar.

Nesse aspecto, entendemos que a prática gestionária não se operacionaliza distante do movimento vivenciado pelas políticas públicas – o que nos permite dizer que o discurso da gestão é atravessado não apenas pelos ideais que ela acredita, mas, sobretudo, pelas perspectivas ideológicas contidas nas políticas educacionais.

Por outro lado, para que possamos pensar a gestão escolar democrática no contexto atual, faz-se oportuno perceber que as transformações em torno da democracia no Brasil vêm passando por diferentes estágios, desde o liberalismo clássico até as formas mais ampliadas deste modelo, passando pelo neoliberalismo, que expressa conotação na construção do diálogo na (e com a) gestão escolar democrática. Além disso, não se pode desconhecer os sistemas políticos econômicos mencionados que sofreram influência do processo de globalização.

Dito isso, é oportuno considerar que a discussão da gestão escolar democrática se encontra legitimada na força dos dispositivos legais, muito embora saibamos que tal ideal não garanta a concretude da materialização dos processos democráticos na escola pública. Devemos, contudo, reconhecer que a presença dos dispositivos legais têm promovido novas proposições para fortalecer a dinâmica da gestão escolar ou gestão escolar democrática, como é o caso das políticas de gestão.

Nessa direção, afirmamos que a concepção de gestão democrática tem respaldo nos documentos oficiais, conforme descrevemos, como é o caso da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, que assegura o princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988). De lá para cá, surgiram outros dispositivos para promover a materialização desse princípio no contexto educacional. A gestão democrática está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, no artigo 3º, inciso VIII, ao tratar da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Também o artigo 14 da LDBEN revela que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica” (BRASIL, 1996).

Salientamos que, com a chegada da referida lei, o debate em torno da gestão democrática se fortalece e expressa maior reverência em torno dos princípios norteadores, entre eles, o

Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico. De modo geral, as discussões em torno dos processos de democratização da educação ganham força a partir de 2001, sob a luz da Lei nº 10.172/2001, que cria o Plano Nacional de Educação (PNE), que traz em suas ações um espaço para colocar em prática os Conselhos Escolares, ampliando os princípios da gestão democrática.

No que tange à compreensão de gestão escolar democrática, devemos colocar que suas bases teórico-metodológicas têm se modificado em uma proporção que produz mudanças insuficientes para a consolidação da Cultura Organizacional. Essa percepção fica clara a partir da aprovação do novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que propõe, na meta 19, “Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, [...] no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União” (DOURADO, 2016, p. 33).

Realizados tais apontamentos sobre a gestão escolar democrática, constatamos que ela dispõe de grande representatividade nos processos educativos e, por essa razão, não podemos deixar de compreender que as relações de poder estabelecidas na operacionalidade da prática gestionária produzem influência na Cultura Organizacional da escola. Dizendo de outra maneira, o lugar ocupado pela gestão na organização projeta um discurso que pode se configurar tanto na construção da cultura da escola que incorpora a dimensão do instituinte quanto também pode encabeçar um discurso hegemônico/dominante, pautado nos determinantes ideológicos advindos das políticas educacionais, legislação, diretrizes e decretos, e passando, assim, a integrar a dimensão da cultura do instituído.

Compreendemos a relação de instituinte e instituído na perspectiva de Libâneo (2013) e Botler (2004) quando afirmam que o primeiro é resultante da organização escolar realizada pelos integrantes da escola em seu cotidiano, enquanto a última prioriza os interesses determinados nos documentos oficiais e aplicados à estrutura vigente na escola. Cabe, com isso, afirmar que, dependendo do movimento operado na dinâmica gestionária, é que podemos pensar no processo de transformações das relações de poder e na mudança social. Do contrário, se a gestão incorpora ou absorve todas as demandas para si, não possibilitando a participação dos sujeitos ou compartilhando ações, obviamente, maior será o espectro gestionário e, por consequência, aumentará seu poder de influência na Cultura Organizacional da escola.

Dessa forma, entendemos que um discurso comprometido com as mudanças das práticas sociais e pedagógicas na escola deve inegavelmente transitar na autonomia deliberada pela Cultura Organizacional, todavia, se essa não dispuser de um espaço democrático em que a cultura da escola seja sempre levada em conta, tão pouco se pode avançar em um discurso de transformações dos processos educativos. Contudo, afirmamos categoricamente que a gestão

escolar interfere de maneira direta e indireta nos processos educativos. Logo, cabe destacar que a relação entre gestão escolar e Cultura Organizacional é permeada pela dinâmica cultural produzida e reproduzida no cotidiano da organização escolar. Nesse aspecto, consideramos pertinente demarcar, a partir de Santos (2009), elementos que interagem na cultura da escola, especialmente quando ele comprehende que:

Na escola, as manifestações ritualísticas têm importância insofismável para sua organização cultural. O seu funcionamento apresenta um repertório de rituais que vai desde o conteúdo programático, o currículo, as avaliações, os projetos chamados educativos, como as gincanas e as datas comemorativas, os mecanismos de controle, a estrutura burocrática, até as manifestações comportamentais expressas em relações sociais consolidadas, como normas não regulamentadas, porém marcadamente presentes. Por meio desse aparato ritual é que a escola exterioriza uma ética e uma visão de mundo. Além do mais, essas representações evidenciam concepções e normas que, muitas vezes, são sedimentadas e transformadas em senso-comum, ou seja, são vivenciadas como elementos tácitos e naturais (SANTOS, 2009, p. 152).

Partindo do exposto, podemos afirmar que, embora se perceba que a organização escolar se expressa a partir de rituais e práticas culturais e tenha autonomia diante das normas impostas, ela ainda tem muita dificuldade de ampliar e afirmar o discurso de luta e resistência frente aos processos disseminados na gestão escolar. Isso porque a cultura de participação¹⁵ nas organizações carece de amadurecimento; já em outras situações, como nas organizações não educativas, essa noção é relativa.

Portanto, considerando os elementos abordados neste tópico, comprehendemos que, enquanto as práticas gestionárias estiverem alinhadas à perspectiva do instituído mais distante, ela estará em um discurso de mudança social. Por outro lado, quando a gestão escolar se traduz pela força do coletivo, pela democratização das relações de poder, pela participação de todos nas práticas educativas e pedagógicas, ela agrega, indubitavelmente, a dimensão do instituinte. Esses apontamentos nos permitem concluir que o discurso de ruptura e permanência na materialização da Cultura Organizacional depende em larga medida da dinâmica operada na organização escolar.

¹⁵ A referência ao termo está em Barroso (1995) na obra “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”.

6 DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL EM CONTEXTO ATUAL E CIRCULARIDADE DO DISCURSO

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo crescimento dos homens. Consiste esta nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles. (ROUSSEAU, 2002, 38-39).

A epígrafe alocada no preâmbulo deste capítulo demonstra de forma explícita as possibilidades de leitura sobre o discurso acerca da desigualdade. Na composição ora apresentada, o discurso se manifesta em duas vias distintas, sendo a primeira portadora de uma concepção natural, que acolhe uma perspectiva de desigualdade alinhada à visão conservadora e orgânica. Na segunda, notamos uma valorização da desigualdade a partir do campo moral ou político, que considera a interferência dos homens no seu desenvolvimento.

Nesse aspecto, salientamos que a predisposição para se pensar o discurso em ambas as vertentes tem um desdobramento que abrange desde a época em que foi formulado o pensamento à visão teórica à qual é legitimado. Sendo assim, a aproximação com a temática da desigualdade evidenciada na perspectiva rousseauiana não é um debate preso apenas ao passado, mas faz recorrência aos discursos que circulam e se polarizam na sociedade atual, uma vez que entendemos que a estrutura de um enunciado está arraigada ao contexto, na relação ideológica e na influência de diferentes variáveis, que vai desde a natureza epistêmica a perspectiva política.

Sen (2001), em “Desigualdade Reexaminada”, analisa com profundidade o conceito de desigualdade a partir de vários determinantes, demonstrando a estrutura clássica de pensar a desigualdade e pobreza, quando oferece em seus nove capítulos um conjunto de argumentos para explicar o desdobramento da desigualdade, mobilizando uma perspectiva que desconstrói as fronteiras para pensar classicamente o debate em torno do tema. Entre as propostas defendidas pelo autor, destacamos a ideia de que o aumento da economia e da renda não significou concretamente a redução da pobreza e da fome; defende que o conceito de igualdade de oportunidades em sua definição, tem conexão direta com a ideia de capacidades, enfatizando a valorização das liberdades substantivas em que as pessoas livremente lutam pelos seus objetivos. Capacidades dizem respeito a oportunidades em que as pessoas têm de fazer escolhas

e realizações, não estão limitadas exclusivamente à questão orçamentária ou renda. Acrescenta que há fatores individuais, como idade, sexo, talentos, diferencia e tendência à doença entre outros, que podem influenciar na compreensão da desigualdade.

De modo que, o autor busca compreender o conceito de desigualdade levando em conta diferentes ângulos e variáveis, como por exemplo, o conceito de capacidades já mencionado, o estado de bem-estar, igualdade substantiva dentre outros, tratando-os como unidade analítica, e ao mesmo tempo possibilitando uma outra leitura na compreensão sobre as desigualdades sociais.

Para Piketty (2020) em “Capital e ideologia”, aponta que a desigualdade tem sido vista como elemento histórico e que não se explica apenas no plano de uma variável econômica ou tecnológica que se manifesta no contexto presente, ela perpassa pelo prisma ideológico e construções políticas, afastando-se da ideia de que ela seria um fenômeno natural. Neste sentido, não basta olhar os argumentos que se apresentam no plano econômico, em especial na miríade de uma crise, por exemplo, mas sobretudo, perceber os interesses que estão envolta do discurso dominante em torno dele.

Oportunizamos, de igual modo, pensar que a questão da desigualdade não pode ser explicada apenas olhando pelo prisma do capital, do mercado e da concorrência, do trabalho, lucro e o salário, reforma tributárias entre outros. Uma vez que, por trás desses elementos revestidos de um viés ideológico, dos quais atuam em favor de sistema legal que legitima riqueza de um pequeno grupo e exclui a maioria. Essa perspectiva, passa a incorporar maior sentido quando entendemos que por trás dos enunciados circulam discursos que disputam um lugar hegemônico na produção do debate.

Dito isto, ao reconhecermos as diferentes possibilidades em que os discursos se engendram e operam, concebemos na mesma medida a existência de uma ampla variedade de discurso que perfaz as relações sociais, ora determinando as ações no desenvolvimento das organizações, ora atuando como um veículo de luta e disputa de espaços. Se tomarmos como exemplo, o discurso educacional, discurso da classe dominante, discurso político, discurso religioso dentre outros – certamente, veremos que cada um se legitima em uma determinada ideologia, reproduzindo-se assim, repertórios que são peculiares.

Destacamos, contudo, que o discurso desenhado nas bases citadas, não se materializa uniformemente ou se fecha em argumentos estáveis e posições unívocas, deve permitir diferentes leituras acerca da desigualdade. Com isso, salientamos que o discurso sobre as desigualdades socioeducacionais que permeia o debate está em consonância com a perspectiva

Faircloughiana, onde o discurso em sua versão crítica percorre as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social.

Situando os contornos introdutórios sobre o discurso da desigualdade, acrescentamos ao debate elementos contextuais que permitem ampliar a compreensão sobre o tema. Tais elementos se inscrevem no cerne das transformações provocadas pelo processo de globalização e as novas configurações do capitalismo, assistem-se iminentes mudanças que vão do campo político, econômico, social e cultural, perpassando com mesmo teor à arena da produção científica. Além disso, deve-se observar os desdobramentos operados no cerne das organizações sociais, em particular na Cultura Organizacional das instituições. Todavia, não se pode esquecer a influência da cultura na materialização das práticas sociais.

Nessa conjuntura, compreendemos que as modificações ocorridas em contexto macro e micro da sociedade, influenciam de forma direta ou tácita às pesquisas que desenvolvemos, muito embora na maioria das vezes não estejam explícitas no fazer do pesquisador. Nesse horizonte, observamos que os estudos acerca das desigualdades educacionais vêm promovendo um movimento que aglutina tanto as posturas teórico-metodológicas, epistemológicas e hermenêuticas, como também os marcos normativos em torno da discussão. Do mesmo modo que, tornamos possível perceber nessa seara a difusão de diferentes discursos que circunscrevem a temática neste capítulo.

Partindo desse patamar, questionamos: quais os desafios encontrados no discurso da desigualdade educativa no contexto atual e como eles circulam? Nessa direção, acreditamos que o discurso no âmbito da desigualdade educacional integra diferentes caminhos em sua composição, tendo em vista a pluralidade teórica, o que corrobora destacar o lugar de uma perspectiva plural, a qual se propaga de forma manifesta ou implícita no debate que circula no âmbito educacional.

Por outro lado, salientamos que não há como pensar as relações estabelecidas pelos sujeitos no interior da OE sem levarmos em conta a histórica presença das desigualdades na educação, as quais não só permeiam o imaginário da comunidade escolar, como também acompanham o discurso dos sujeitos no contexto ordinário. Todavia, acreditamos que a desigualdade é um fenômeno construído pelo próprio homem, não cabendo, portanto, incluí-la unicamente como fenômeno natural.

No tópico a seguir, situamos as discussões mobilizando uma narrativa sobre a desigualdade educacional levando em conta a polarização dos discursos no contexto educativo. Enfatizamos não apenas o discurso em si, mas, sobretudo, identificamos os sentidos em que

eles operam nas bases teóricas. Além disso, a seção pontua algumas reflexões em torno do(s) discurso(s) que legitimam as desigualdades.

6.1 Desigualdade socioeducacional e a polarização dos discursos

A desigualdade é um conceito amplo, histórico e diversificado. As discussões em torno dele podem ser encontradas desde a Antiguidade Clássica, quando se observou que na Grécia não havia igualdade entre os homens. Em Atenas, por exemplo, eram considerados cidadãos apenas homens livres e maiores de 20 anos, ou seja, uma pequena minoria participava da vida pública.

Na Roma Antiga, a realidade não era muito distinta, havia profundas diferenças em relação à igualdade na sociedade. Um exemplo disso pode ser visto na relação entre patrícios e plebeus.

Cabe ressaltar que a discussão sobre a desigualdade foi sinalizada em Aristóteles (2003), na obra “Ética a Nicômaco”, quando ele identificou e discutiu a dimensão da igualdade e, por conseguinte, a justiça. Não podemos desconsiderar, entretanto, que ele partiu do reconhecimento de relações desiguais no contexto em que escreve. Nessa direção, o filósofo compreendeu, a partir do estudo realizado em *A Política*, que a desigualdade ocorre mediante um descompasso entre desiguais ou mesmo perante a assimetria verificada entre os iguais. No entanto, admitiu que a desigualdade não é cotada apenas sobre as fortunas ou honras, as quais interligam as revoluções, sendo que os aspectos mais representativos se referem às desigualdades de bens das massas (ARISTÓTELES, 1985).

Diante disso, torna-se fundamental, antes de aprofundarmos a discussão sobre a desigualdade socioeducacional, esclarecer que o último termo é concebido pelo efeito bricolagem, estratégia que permite a união de elementos/termos a outrem, produzindo algo novo (CERTEAU, 2013). Sendo assim, o termo socioeducacional qualificador da desigualdade vai além da percepção da desigualdade social e educacional como campos antagônicos, sintetizando uma relação integradora da desigualdade que não separa os termos ora postos, mas sim corrobora para uma perspectiva conectada ao debate no contexto que se desenvolve a discussão.

Por outro lado, salientamos que a discussão em torno da desigualdade” socioeducacional”, tratada de forma *bricolada* já vem aparecendo de forma muito incipiente nas pesquisas, conforme revelou o mapeamento realizado no Banco de Catálogo de teses e dissertações da CAPES, em que verificamos que das 18 pesquisas *stricto sensu* inventariadas

sobre desigualdades, apenas uma trazia o termo em seu título e duas citavam-na de forma esparsa. Além disso, não houve uma explicação sobre a perspectiva do termo socioeducacional em si. No entanto, reconhecemos que a perspectiva em destaque vem sendo tratada com frequência na produção de artigos de periódicos e livros, mas sem apresentar uma explicação sobre a etimologia do conceito.

Dito isso, entendemos que a temática das desigualdades educacionais no contexto brasileiro é sempre uma grande responsabilidade em um país no contexto da América Latina, com uma elevada taxa de desigualdades sociais e educacionais, as quais repercutem desfavoravelmente na e para a estrutura de uma grande parcela da sociedade, bem como contribui negativamente para o seu desenvolvimento. Por essa razão, o estudo da temática envolve desde a natureza epistemológica, que interliga as múltiplas formas de conceber a desigualdade, bem como suas consequências espelhadas a partir da polaridade dos discursos que circulam nos espaços micros e macrossociais da sociedade brasileira. Esclarecemos que o termo polaridade usado neste capítulo faz referência a campos de oposição que se estabelecem em cada discurso.

Por outro lado, entendemos que nem um discurso nasce ou se engendra ausente de uma ideologia, seja ele intelectual, educacional, sociológico, político dentre outros. Nessa seara, percebemos que a discussão em torno das desigualdades socioeducacionais mobiliza aspectos em diferentes ordens, requerendo, portanto, um exercício de reflexão em consonância com as mudanças apresentadas em cada contexto. Convergente com essa questão, Carlos Estêvão pondera que:

[...] O tempo actual apresenta-se em muitos países como um tempo de grande vulnerabilidade social, em que noções como precariedade e desemprego, emprego temporário, diferenciação, debilidade do movimento social, individualização das relações sociais, desigualdades, insegurança, incerteza, desregulação, fragilidade dos laços comunitários, feminização da pobreza, desqualificação e atomização social demarcam um campo semântico claro de inquietações profundas, apontando para múltiplas formas como muitos são atingidos por um trabalho de verdadeira decomposição, de dessocialização que os vulnerabiliza como seres humanos detentores de direitos e que, objetivamente, enfraquece a substância das nossas democracias (ESTÊVÃO, 2013, p. 28-29).

A referência à fala do autor traz uma contribuição inicial bastante focada no que diz respeito ao entendimento da repercussão provocada pelas desigualdades de modo geral. No contexto em evidência, notamos, em primeiro lugar, a presença de um discurso informacional, bem como um discurso de medo que perfaz a paisagem do enunciado. Uma leitura mais ampla

do contexto explicitado possibilita perceber na estrutura do enunciado a presença de um discurso de denúncia afirmado mediante a ordem e os sentidos em que são postas as ideias.

De outra forma, reconhecemos que a questão da desigualdade está articulada com o processo histórico, mas também com o tempo presente e com as estruturas que sustentam a sociedade. No conjunto da leitura realizada, percebemos ainda a presença do discurso hegemônico pautado nos interesses do neoliberalismo e do processo de globalização. Do mesmo modo, verificamos que a presença desse discurso tanto marginaliza e acentua as desigualdades, como distorce e enfraquece a democracia.

Portanto, podemos concluir que os discursos demarcados na fala de Estêvão (2013) atuam tanto em polos opostos como em polos convergentes, mas essa oposição ou sua convergência dependerá da capacidade hermenêutica e epistemológica mobilizada pelos sujeitos, bem como das relações de saber-poder operadas nas organizações sociais.

Postas as ponderações acerca da repercussão das desigualdades e os discursos que se instalaram em seu entorno, consideramos pertinente entender que as raízes do pensamento acerca da temática têm desdobramentos que iniciam desde a Antiguidade Clássica, como demonstrei no preâmbulo deste capítulo, até o contexto presente, em que a compreensão das desigualdades se tornou cada vez mais complexa. No entanto, o conhecimento sobre a temática em solo brasileiro deve considerar aspectos que perpassam a história da educação brasileira.

Nessa ótica, entendemos que a história da educação carrega em seu conjunto grandes abismos no que diz respeito à desigualdade de acesso à escola, pois registrou-se, desde a colonização, sob égide dos jesuítas, um ensino dualista, em que havia dois projetos de educação: a educação para as elites; e a instrução elementar para a classe popular, quando estas tinham acesso. Esse quadro perdurou no decorrer da história, bem como influenciou as primeiras ideias pedagógicas, as quais pautaram a educação e as práticas educacionais desenvolvidas ao longo da história, com destaque para aquelas determinantes, como o modelo educacional, a periodização, o conservadorismo, o progresso e as mudanças na educação (SAVIANI, 2010).

Salientamos que apesar dos elementos mencionados não serem discutidos com profundidade no decurso do texto, não omitimos a influência deles na compreensão acerca da desigualdade socioeducacional. Ao mesmo tempo, identificamos na narrativa histórica da educação brasileira, que, no primeiro momento, foi responsabilidade dos jesuítas, depois da Corte Portuguesa, e por último, do Estado.

Essa percepção deixa evidente a circularidade do discurso dominante dentro do projeto educacional que se construía desde o início do século XV e que foi se tornando mais forte a partir do reconhecimento da educação enquanto política educacional. Ao mesmo tempo, não

podemos esquecer as múltiplas relações que atravessam as políticas educacionais em cada contexto. Salientando que a reflexão oportunizada nesse campo deve, sem tergiversar, buscar subsídios nos contextos de planejamento, produção/elaboração, implementação e avaliação das políticas. Nessa dimensão, notamos que os estudos de Azevedo (2001, 2008) e Mainardes (2006) trazem contribuição na compreensão da política educacional no contexto educativo.

Além disso, acrescentamos ao plano do debate a presença da política educacional que, mesmo com uma trajetória jovem na educação brasileira, oportuniza entender as demandas educativas em termos micro e macro. Sendo assim, ressaltamos que os desdobramentos estruturados na ótica do Estado estiveram e ainda permanecem atrelados a diversas forças, sejam elas conservadoras, liberais ou elitistas — que influenciam a política educacional desde o seu surgimento (VIEIRA; FREITAS, 2003) —, sejam elas revolucionárias ou progressistas — que perfazem o objeto de estudo de pesquisadores mais contemporâneos comprometidos com uma agenda de mudança social.

No conjunto das ideias anunciadas, notamos, então, a circularidade de dois discursos na contextualização da educação. O primeiro se encontra na própria história da educação brasileira e nos processos de avanços e recuos vivenciados e registrados na literatura, conforme escrevem os teóricos citados. No que diz respeito ao segundo, seu foco está na política educacional que, em larga medida, responde de maneira planejada as demandas educacionais e traça medidas a serem implementadas.

Assim, ao lado da perspectiva histórica da educação e das políticas educacionais, prosseguiram as desigualdades educacionais como um fenômeno que, muitas vezes, durante grande parte da história, pareceu de certa forma invisível. Convém destacar dois elementos nas discussões que permeiam este capítulo, primeiro que a desigualdade educacional não nasce no contexto atual, mas que ela tem um desdobramento histórico que vem desde o processo da colonização, perpassando a história da escravidão e o modo como a sociedade se organizou e se organiza; segundo, se constata uma perspectiva de silenciamento em torno dessa categoria que incorpora mudanças no final dos anos de 1980, quando começam a circular os estudos sobre o tema.

Com efeito, a postura em tela não deve passar despercebida ao debate que paira sobre a desigualdade social. Ao mesmo tempo, ela nos inspira a questionar: Por que o lugar da discussão sobre a desigualdade educacional e social não esteve presente em determinados momentos históricos? Basicamente, não temos registros na literatura de discussões sobre a temática nos séculos XV-XIX. Todavia, a partir da segunda metade do século XX, percebemos

algumas discussões neste campo, como as que se encontram na obra *Educação e Desigualdade no Brasil* (LEVIN, 1984) e *Educação e Desigualdade Social* (ROSENBERG, 1987).

Os estudos citados revelam a histórica presença da desigualdade socioeducacional na composição da sociedade brasileira e procuram, a partir do contexto em que se posiciona, trazer contribuições acerca da temática. Cabe ressaltar que o discurso sobre desigualdade na segunda metade do século XX ainda não era disputado ou polarizado na miríade de interesses, como vemos na atualidade. Todavia, estamos mergulhados em um momento em que as disputas por discurso não apenas têm se acirrado, como também têm se pluralizado. Essa pluralidade tem como lócus diferentes lugares em que se operam diferentes discursos, como: o discurso intelectual; o discurso educacional; o discurso midiático; o discurso político; o discurso econômico; o discurso religioso, dentre outros.

Decorrente disso, observamos que a presença dos discursos no âmbito das desigualdades sociais passou, nas últimas décadas, a produzir um espaço de dominação epistemológica muito peculiar. Por essa razão, temos notado cada vez mais uma certa especialização do estudo sobre a temática. Os pesquisadores têm buscado estudar a desigualdade sobre o prisma do discurso econômico, como é o caso do Sen (2002) e Rosenberg (1985). Já outros, têm produzido uma narrativa sobre a desigualdade pautada no discurso ideológico e político, como os estudos de (PIKETTY, 2020).

No que se refere à natureza do questionamento levantado anteriormente, ponderamos que sua presença figura como um instrumento provocativo do debate e das reflexões, as quais vão além da compreensão do fenômeno da desigualdade em si, incorporando, contudo, uma leitura horizontal. Embora, não seja nossa intenção aqui respondê-lo em sua integridade, nós o percebemos como um canal de orientação no âmbito do tema. Nesse sentido, é possível examinar que o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional se fortalece no enfrentamento da batalha implementada no campo teórico-metodológico.

Por outro lado, parece-nos importante pensar que a emergência do debate sobre a desigualdade tem repercussão no contexto político, econômico, social e cultural. Desse modo, pensar o discurso a seu respeito não tem sido um exercício de leveza simples, porque ele pode assumir posições polarizadas dentro de uma mesma base, ora envolvendo um perfil conservador, ora com um viés mais crítico. Em última instância, pode explicitar uma concepção mista.

No que diz respeito aos limites interpretativos de um discurso, compreendemos que seu alargamento ou estreitamento depende do repertório de que os sujeitos dispõem. Do mesmo modo, pensar a identificação de um discurso na estrutura de enunciado, seja ele oral ou escrito,

obriga-nos a perceber os sentidos inscritos de forma manifesta ou tácita, outras vezes desconexos, em que o leitor produzirá um sentido (FAIRCLOUGH, 2001).

Diante disso, pensar a discussão sobre a desigualdade socioeducacional sob a égide dos discursos é também refletir como eles persistem e resistem em meio às mudanças sociais. Nessa direção, destacamos que o cenário que se descontina após a década de 1980, torna-se um terreno fértil para diversas transformações que abrangem o campo político, econômico, social e cultural. Cabe ressaltar, com isso, que a força com que as ideias se repercutem são também construtoras de uma vertente de discurso.

Decorrente da exposição, argumentamos que o debate em torno das desigualdades socioeducacionais tem repercussão tanto no que diz respeito aos movimentos sociais e às lutas em torno do direito à educação, quanto na agenda das políticas educacionais, que nem sempre representam os interesses da educação. Salientando, então, que o discurso operado em cada um dos campos evidenciados pode tanto atuar no sentido de enfrentamento à problemática da desigualdade, como ser um agente reforçador dela.

No que tange à perspectiva teórica sobre as desigualdades educacionais, constatamos que diversos elementos influenciam na sua composição. Nessa conjuntura, a formatação do debate sobre a desigualdade socioeducacional oportuniza conhecer os desdobramentos teóricos manifestados por autores como Patto (1999), que elucida a questão do fracasso escolar, a evasão escolar, repetência, injustiça social e da pobreza como pauta relevante na compreensão das desigualdades educacionais.

Nessa direção, a referida autora afirma de forma incisiva a maneira como tem sido produzido o fracasso escolar, alertando que não basta combatê-lo no meio escolar, mas, sobretudo, nas mentalidades, desdobrando-se a escola em diferentes vias para “docilizar os corpos”.

Patto (1999) acrescenta em seu estudo como os profissionais da Educação e área afins têm estigmatizado os alunos, colocando-os sobre os mesmos rótulos. A questão levantada pela autora promove um movimento que envolve, por um lado, o discurso de enfrentamento à desigualdade, por outro, evidencia um discurso de permanência ou conservador reproduzido pela escola. Em outras palavras se percebe manifestamente a presença dos dois discursos, embora não seja sua preocupação tencioná-los. Constatamos, no estudo em questão, que sua preocupação está em compreender as causas do fracasso escolar, portanto, sua investigação cruza diversos discursos teóricos na tentativa de explicar tal fenômeno.

Na perspectiva levantada por Levin (1984), prevaleceu diversos argumentos sobre desigualdades educacionais, um deles estava na crença depositada à educação como

possibilidade de melhoramento da renda e equidade entre os sujeitos, discurso projetado já na década de 1960, mas que logo evapora-se, uma vez que nesse período pairavam a ideia de que a educação contribuiria para um quadro de mudança social.

O autor mencionado afirmou, considerando o contexto em que escreveu, que o aumento do crescimento econômico não representou necessariamente uma distribuição de renda, tornando-a mais desigual. Identificou também que a diferença entre ricos e pobres se acentuou de forma expressiva no final dos anos de 1970. Isso implica dizer que os pobres eram estigmatizados como sujeitos possuidores de “desnutrição, doença, [em] péssimas condições sanitárias e de moradia [...]” (LEVIN, 1984, p. 16). Já os ricos desfrutavam de privilégios, gozavam de benefícios e riquezas. Desse modo, a dualidade entre as duas classes representou uma melhoria consideravelmente no padrão de acumulação da classe média; enquanto os mais pobres permanecem numa posição cada vez mais distante de mudança.

Dessa forma, ao refletir sobre as ideias levantadas por Levin (1984) de que o desenvolvimento econômico não garante a redução das desigualdades educacionais, ponderamos que essa realidade não figurou apenas na década de 1970, mas que tem assento nas organizações e no tempo presente. Além disso, observamos que, mesmo com a inserção de políticas públicas de enfrentamento à desigualdade socioeducacional e a preocupação das pesquisas em evidenciar essa temática, esse cenário não tem sofrido alterações que possamos comemorar. Entendemos, então, que um discurso de enfrentamento à desigualdade, no âmbito das políticas públicas não dispõe de regularidade ou fixidez na promoção de uma agenda efetiva de combate às desigualdades socioeducacionais.

Avançando no debate sobre as desigualdades, destacamos os estudos de Rosenberg (1985), que apontam que as condições materiais e socioeconômicas influenciam no rendimento escolar. Mas elas não são os únicos fatores, acrescentando a autora que existem outros que circulam na dimensão interna da escola, como jornada de aula, condições da escola (grau de carência da escola), podendo-se acrescentar ainda os aspectos pedagógicos. Por outro lado, afirma que a reprodução das desigualdades sociais prossegue numa direção em que se torna inevitável a instituição escolar. Rosenberg (1985), procura, a partir de sua pesquisa, fugir da obviedade que tem se apresentado na maioria das pesquisas, quando atestam que as condições materiais e econômicas são as principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, afirmando ainda que não se diminui ou acaba com fracasso sem, contudo, mudar a sociedade. Por fim, pondera a [...] “a escola enquanto instância da superestrutura social material, em face da infraestrutura material, uma autonomia relativa” [...] (ROSENBERG, 1985, p. 13).

Partindo dessa conjuntura, percebemos que o debate sobre a desigualdade vem ganhando novos contornos e revelando outras formas de análises, conforme demonstrou Sen (2001) em seu estudo denominado de *Desigualdades Reexaminadas*.

Em Lahire (1997), a discussão sobre a desigualdade evidencia o discurso que reconhece a influência do papel da família na determinação dos rendimentos e do sucesso escolar. O autor defende que a herança cultural, em sua forma ampla, pode cruzar diferentes variáveis. Desse modo, entender a participação da família no processo educativo dos filhos é levar em conta sua adesão ao capital socioeconômico e cultural. Por outro lado, o autor apontou em seu estudo duas visões sobre o comportamento de professores frente ao fracasso escolar. No primeiro, prevalece uma visão docente pautada em tratamentos desiguais para com as crianças. Já o segundo, comporta uma perspectiva crítica na qual os professores manuseiam categorias sociopolíticas em termos sociais.

Ampliando a discussão em torno da desigualdade, é relevante pensarmos a temática a partir das novas agendas que reivindicam a sociedade atual, com ênfase no respeito aos direitos sociais, tanto em nível de sociedade civil, quanto em nível de Estado, buscando-se respeitar e assegurar a democratização social em sentido amplo.

Essa igualdade, portanto, é entendida como demanda que inclui tanto políticas sociais quanto políticas educacionais. Ressaltamos que tais políticas são influenciadas pela conjuntura política e contextual em que se encontra o país, como também pelo surgimento de documentos normativos, como a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 (BRASIL, 1988).

O dispositivo em evidência traçou um novo desenho no que diz respeito à responsabilidade do Estado acerca das políticas sociais que igualmente buscam ações em prol de uma sociedade mais igualitária e menos desigual. Em contrapartida, possibilitou a abertura de espaço para a participação da sociedade civil. Consequentemente, apontou uma perspectiva de avanço na democratização social, mesmo considerando os diversos problemas enfrentados pela sociedade brasileira, como a elevada desigualdade social – tema em discussão.

Sendo assim, a reconstrução que fazemos no sentido de perceber o interesse e aumento das pesquisas no século XXI se traduz como pauta provocativa, uma vez que estamos imersos num contexto em que as formas de desigualdades são cada vez mais elevadas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística revelam que mais de 25% dos sujeitos vivem na linha de pobreza, com renda de $\frac{1}{2}$ salário-mínimo mensal, isso levando em conta a relação monetária e precariedade no tocante às condições de vida. Destacou que 8,5% da população vive em moradias sem banheiros, 21,1% se encontram sem coleta de lixo, com 25,8% que não

conta com abastecimento de água, o que pode afetar a saúde das pessoas, e ainda 56% não possuem esgotamento sanitário (IBGE, 2019).

Os resultados demonstrados apontam, por um lado, um cenário bastante preocupante em relação às desigualdades sociais, percebendo-se que uma grande parcela da população, os mais pobres, vivem à margem do acesso aos direitos sociais. Por outro, esses dados evidenciam a necessidade de políticas públicas e sociais com alcance coletivo para o enfrentamento desse fenômeno.

A expressão e circulação da realidade da desigualdade evidencia a disputa de um discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional com força para impulsionar órgãos responsáveis e para construir cultura de solidariedade ao outro.

Com base nas questões acima, direcionamos o debate para as desigualdades sob o prisma da organização escolar, muito embora respeitemos a fronteira do debate, não reduzindo o entendimento sobre as desigualdades educacionais a uma única perspectiva.

Quando nos referimos a desigualdades educacionais logo pensamos em diferentes elementos que a provocam, sendo estes, algumas vezes, mobilizados por posições naturalizadas sobre ela, como o ato de atribuir o fracasso na educação unicamente ao estado, ou mesmo de apontar a família como responsável. As perspectivas apontadas a partir do exemplo ajudam a turbinar o discurso de naturalização sobre as desigualdades educativas, bem como a circular como veículo de homogeneização de um senso comum, podendo, no limite, confundir a produção escrita sobre a temática.

Dito isto, lembramos que as desigualdades educacionais estão inseridas nas organizações escolares e que, por isso, não podem ser lidas em sua completude distantes da operacionalização das políticas públicas educacionais que enfatizam o direito à educação. Portanto, lembrar como se desenvolvem, se articulam e se materializam tais políticas é lembrar da universalização do acesso à educação básica, da democratização da educação, das políticas de financiamento. Exemplos desta última são: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), promulgado em 2007; as políticas encampadas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), com destaque para as metas 4 e 8 que apontam, em larga medida, para a redução das desigualdades e para a valorização da diversidade. Ao mesmo tempo, entendemos que as interpretações e análises de tais políticas deve ser realizada em consonância com a ACD, tendo em vista que tanto o processo de

elaboração de uma política como sua implementação estão permeados por ideologias e jogos de interesses.

A referência feita às políticas é salutar na medida em que compreendemos que ambas tiveram, em menor ou maior escala, atenção para o combate à desigualdade. No entanto, o discurso ou discursos delas decorrentes engendram um quadro bastante complexo. Arroyo (2011), por exemplo, vem denunciando a forma como as políticas educacionais são expressas, isto é, demonstrando uma visão muito mais preocupada com o discurso dominante do que mesmo olhando a pluralidade e diversidade dos sujeitos.

Nessa dimensão, percebemos que o discurso que prescreve as políticas de financiamento e, consequentemente, a democratização da educação, favorecem inegavelmente a ampliação do acesso ao ensino público compulsório, alargando, com isso, a democratização da educação. Em contrapartida, verificamos que tais perspectivas enfatizadas não têm sido levadas em consideração nos debates sobre as políticas de enfrentamento à desigualdade educacional, uma vez que elas estão presentes no sistema educacional de ensino desde a sua origem, e mesmo no contexto atual não dispõem de uma agenda sistemática no âmbito das pesquisas. O que se vê são estudos ainda muito centrados em determinadas variáveis ou lócus empíricos, são, na verdade, pesquisas encomendadas/financiadas com finalidades específicas.

Cabe ressaltar que a primeira década do século XXI revelou um quadro bastante expressivo na construção de políticas públicas educacionais e sociais em decorrência das transformações no contexto político, social, econômico e científico. Tais mudanças fortaleceram o debate acerca da desigualdade educacional e social, que passou a evidenciar novos contornos. Essa desigualdade começou a ser vista com mais atenção, muito embora, na década anterior, já tivesse experimentado um debate mesmo que em menor escala, o qual reconhecia, em termo da universalização da educação, que, apesar de um amplo contingente de crianças acessarem a escola básica, uma grande parcela desse público não conseguia um desempenho de aprendizagem, nem tampouco tinha sucesso escolar.

Na conjuntura apontada, Botler (2016) levanta a discussão sobre a naturalização das injustiças sociais que perfazem a educação básica, com ênfase na escola pública. Em sua perspectiva notamos que o discurso que circunscreve as desigualdades educacionais e sociais tem recorrência direta na pluralidade de práticas materializadas pelos sujeitos no âmbito da escola pública e das aprendizagens.

Com efeito, é oportuno destacar que o movimento operado em torno da naturalização do discurso no interior da escola pública parece ser uma prática convergente não só com as concepções de gestão escolar e de práticas pedagógicas, mas, sobretudo, com os

desdobramentos da cultura brasileira, que carrega marcas profundas na separação entre o público e o privado. Desse modo, o discurso de naturalização das injustiças escolares sinaliza evidencia, sob diferentes prismas, um quadro inteligente, no entanto, por mais propositivo que seja, não sinaliza uma perspectiva de mudança social, pois apenas expõe os fatos.

As causas para esse insucesso não eram vistas, anteriormente, numa ótica multidimensional, prevalecendo, assim, um discurso acusatório sobre os problemas da escola. Em outras palavras, circulava nesse contexto um discurso que, externo à organização educativa, ajuda a fomentar uma cultura de responsabilização da escola pelos resultados negativos, inclusive sobre a desigualdade educacional (ARROYO, 2011). Esse fato, quando visto sob o prisma da Cultura Organizacional, possibilitou maior compreensão acerca dos sentidos e significados que circunscrevem o tema. Por outro lado, não podemos fazer uma leitura dessa conjuntura afastada das influências do neoliberalismo, pois, conforme a literatura sobre análise das políticas educacionais, elas têm sido levadas em conta.

Dito isto, a partir do século XXI, como já sinalizamos, o debate sobre a desigualdade passou a ser uma pauta de preocupação das políticas educacionais de enfrentamento às desigualdades sociais desenvolvidas nos governos do PT. Destacamos como exemplo os programas de transferências de renda, como o Programa Bolsa Família (PBF), criado em 2004 pela Lei nº 10.836 (BRASIL, 2004)¹⁶. Algumas pesquisas, como os estudos de Sampaio (2017), também apresentaram contribuições no campo do debate, mesmo estando centradas na Região Sudeste¹⁷.

Perante o exposto, quando se faz uma leitura mais aprofundada sobre a questão do enfrentamento à desigualdade socioeducacional, percebemos um discurso organizado a partir do Estado, que se legitima e ganha força pela aceitação da população de que o PBF reduzirá a pobreza e ampliará o acesso à escola.

De fato, não resta dúvida de que as políticas públicas de condicionalidades sociais têm contribuído para o enfrentamento à desigualdade, no entanto, o que notamos em contexto brasileiro é o crescimento das desigualdades socioeducacionais no cenário nacional.

Nesse sentido, pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 confirmou que a desigualdade voltou a crescer nos últimos quatro, ou seja,

¹⁶ Nasceu em 2004 no governo Luiz Inácio Lula, sob a Lei nº 10.836. O programa, mesmo trazendo inspiração no Bolsa Escola, insere como políticas sociais e políticas de condicionalidades educativas que visam assegurar condições do aluno na escola.

¹⁷ Afirmação fornecida mediante, realização de Estado do conhecimento no Banco Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES concluído em dezembro de 2019, em que revelou a concentração de pesquisas sobre as desigualdades nas Regiões Sudeste e Centro-Oeste.

entre 2015 e 2018. Contudo, o “Relatório Global de Monitoramento da Educação para 2020: Inclusão e Educação – Todos Significa Todos”¹⁸, revelou que o aumento das desigualdades educacionais se tornou mais agudo após a pandemia, quando 92% das crianças ficaram sem acesso à escola. Por outro lado, percebemos que a produção teórica sobre o tema tem se apresentado como instrumento de combate às desigualdades na medida em que evidencia causas e consequências e, sobretudo, porque o conhecimento sobre o tema possibilita fazer reflexão de natureza sistêmica.

Partindo desse entendimento, podemos considerar a presença de três discursos que perfazem a paisagem na perspectiva do PBF. O primeiro é visto no rol de uma prática discursiva pensada a partir da estrutura da política pública do PBF. Já o segundo discurso é percebido a partir da visão das pessoas sobre os efeitos do programa. No terceiro, por sua vez, identificamos a representação do discurso acadêmico ou teórico em torno dele. Notamos, então, que os discursos identificados não correspondem a campos convergentes, mesmo se tratando de uma temática. Nessa direção, afirmamos a polarização dos discursos frente à desigualdade socioeducacional.

Por outro lado, o discurso que ganha hegemonia nesse sentido não traduz uma realidade em sua totalidade no que tange à redução da pobreza e desigualdade, pois, passados pouco mais de 16 anos, a pobreza e a desigualdade em relação ao acesso à educação ainda são muito elevadas. Assim, detectamos a presença de um discurso ainda muito incipiente e sem uma representação significativa no enfrentamento da desigualdade educacional em termos nacionais, uma vez que se trata de uma temática muito relevante para entender os condicionantes ligados ao desenvolvimento da educação, tanto de ordem estrutural e estruturante como no tocante à produção científica do país.

No âmbito das discussões em torno da temática temos observado, na última década, que o professor da UFMG, Miguel Arroyo, vem priorizando uma discussão bastante elucidativa no contexto das desigualdades sociais e educacionais. Suas discussões têm mobilizado um debate bastante interessante em torno delas, ao mesmo tempo em que atestam a necessidade de se ampliar os espaços de discussões.

De acordo com o referido professor, há uma concentração dos estudos entendendo as desigualdades localizadas no interior das escolas como sendo resultantes do analfabetismo, dos baixos níveis de escolarização, das defasagens, das evasões, repetências, entre outros

¹⁸ Fonte: disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718?posInSet= 1 & queryId=11cd824e-092d-4abe-82ad-1c70a08ca632>.

(ARROYO, 2011). Essa visibilidade das desigualdades educacionais revelam um foco bastante instigante para se pensar uma fala que tem assumido um discurso de aceitação reproduzido por grande parte das pesquisas. Em outras palavras podemos perceber que há um lugar de onde essas falas são originadas e respaldadas numa espécie de verdade, porém pouco se tem questionado tais pressupostos.

Nessa perspectiva, podemos mencionar que o discurso inerente às instituições de Estado que materializam suas ações, sobretudo através das políticas públicas, tende sempre a priorizar as demandas dentro do prisma da justiça social. No outro pólo está a mídia, que, sob seu aparato de circulação nacional, procura, através de suas notificações, informar ao público determinados fatos.

Decorrente disso, podemos notar que ambas as instituições têm promovido um discurso hegemônico no cenário social, principalmente quando conferem um caráter de persuasão em suas políticas de comunicação. Em contextos mais recentes essas instituições já vêm enfrentando críticas em relação aos discursos materializados, mesmo assim se percebe que eles ainda não conseguem alterar a configuração de um discurso uniforme.

Diante do exposto, ao olharmos o discurso que institui as políticas educacionais no âmbito educativo, vemos que prevalece ainda uma visão de que elas são desenvolvidas com foco determinado e que, até certo ponto, isso é condizente com a abordagem bastante veemente da necessidade de política x ou y, e até afirmamos que o problema da educação é ausência de políticas. No entanto, essa afirmação tem reverberado no imaginário social de forma comum, ao mesmo tempo em que tem ajudado a produzir e consolidar um discurso raso e sem forças para estabelecer uma agenda de enfrentamento das desigualdades educacionais a partir dos que fazem a organização escolar. Essa perspectiva, no âmbito da escola pública, não pode dissociar-se da operacionalidade da Cultura Organizacional escolar, todavia os discursos que circulam no âmbito nacional e global interagem ao mesmo tempo com os contextos locais.

Partindo desse entendimento, registramos que o debate sobre as desigualdades educacionais se pauta numa perspectiva multidimensional, o que significa que não pode ser discutido à luz de paradigmas teóricos herméticos.

O conceito de desigualdade socioeducacional em discussão abrange diferentes dimensões, as quais estão sempre interrelacionadas, mas que demandam análises focalizadas, com também buscam um movimento mais abrangente. Tal postura, a nosso ver, auxilia substancialmente a formulação das políticas públicas em contexto sociais e educacionais.

Assim, quando se pensa as bases teóricas do conhecimento sobre as desigualdades educacionais se faz necessário situá-las à luz de métodos que possibilitem leituras em diferentes ângulos, ou seja, que encampem um dinamismo no olhar sobre a discussão.

Alertamos que a nossa postura teórico-metodológica e interpretativa se apoia na teoria social do discurso de Norman Fairclough (2010), segundo a qual não há uma única forma de estudar o discurso nem tampouco de estabelecer uma interpretação finalista. Em outras palavras, o método desenvolvido por esse teórico permite que os analistas do discurso explorem as possibilidades possíveis dentro do aspecto selecionado para análise. Salientamos, então, que a discussão em torno da desigualdade apontará um debate olhando para suas diferentes formas de se materializar.

6.2 Formas de desigualdades sob à égide do discurso

Decorrente disso, notamos que há diferentes discursos e formas de compreender as desigualdades educativas, mas neste estudo delimitamos três formas: a desigualdade de acesso; a desigualdade de tratamento; a desigualdade de conhecimento ou a desigualdade de desempenho¹⁹. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015). Antes de falarmos dessas formas de desigualdades, destacamos em termos breve como esses autores pensaram as categorias em discussão e, consequentemente, como as ampliamos.

Para Sampaio e Oliveira (2015), a desigualdade educacional conduz à desigualdade socioeconômica e esta, por sua vez, é encontrada sob a égide da corrida entre educação e tecnologia. Assim, observamos que a tecnologia fomentava um trabalho mais qualificado enquanto a educação se encarregava de fornecer as habilidades.

A justificativa do argumento anunciado, embora represente uma linha de pensamento plausível sobre o debate acerca das desigualdades educacionais, é limitada, pois não são apenas as desigualdades educacionais que influenciam na desigualdade socioeconômica. Na esteira dessa discussão, Sen (2001) afirma que há outras variáveis que interferem nessa relação, como a desigualdade de acesso, a desigualdade de capacidade e a desigualdade de oportunidades.

Por outro lado, reconhecemos no conjunto do debate proposto neste tópico, que as políticas educacionais, principalmente as de acesso igualitário, se colocam como veículo fundamental na construção de caminhos de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais.

¹⁹ É importante esclarecer que os teóricos mencionados no texto abordam as três formas de desigualdades, as quais foram inspiradas por Marcel Crahay, sociólogo e professor da Universidade de Genebra.

Nesse caminho, dois vieses ganham expressão: o primeiro está no fortalecimento e ampliação da cidadania; enquanto o segundo atua de forma permanente na manutenção da redução da desigualdade social no Brasil, onde as oportunidades não são as mesmas para todos.

Para os autores destacados anteriormente, a desigualdade educacional e a qualidade da educação podem ser compreendidas por diversos ângulos e dimensões. O conceito de qualidade educacional é polissêmico, dinâmico e varia conforme a época e o contexto. Por exemplo, a partir de 1980, essa qualidade era representada pelo acesso à educação — razão pela qual se elaborou a política educacional, voltada para a expansão da escolarização. Nesse contexto, segundo Azevedo (2001), percebeu-se que as oportunidades educacionais não foram ampliadas, nem tampouco se garantiu uma universalização plena do acesso à educação.

Em seguida percebemos a presença de um deslocamento do problema em que a pauta agora é o discurso em prol da melhoria da qualidade educacional. Vemos aqui um esforço de promover a redução das taxas de repetências e evasão escolar, dimensão tão marcante no sistema educacional brasileiro. Por outro lado, percebemos que a concepção de qualidade educacional passa a ser sustentada nos resultados de proficiência dos alunos, que, em grande medida, não conseguem dar respostas condizentes à perspectiva da qualidade desejada.

Dito isto, retomamos as dimensões das desigualdades educacionais, demonstrando que a primeira, referente à **desigualdade do acesso**, mobiliza alguns pontos no seu esclarecimento, prevalecendo, a priori, um entendimento de que a dimensão da igualdade mantém relação direta com as oportunidades, que, em termos pedagógicos, se sustenta numa perspectiva de mérito e potencialidade dos sujeitos (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015). Com isso, consideramos a existência de um tratamento desigual em relação aos alunos, ou seja, aqueles que se destacam terão tratamento diferenciado, significando mais oportunidades em relação aos que fracassaram. Essa realidade é perceptível tanto na organização do sistema educacional quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas na maioria das escolas brasileiras, que, por sua vez, aplaudem, acolhem e, em sua maioria, reproduzem o discurso do mérito.

Dubet (2008) defende, nesse horizonte, que a igualdade das oportunidades e o mérito são funções indispensáveis e se colocam à frente da justiça e da distribuição desigual. No entanto, defende que uma meritocracia justa não possibilita a redução das desigualdades, pois ela precisa dar mais aos que têm menos, aproximando-se, com isso, do sentido de equidade. A partir dessa visão, salientamos a contribuição de Botler e Silva (2019) quando discutem a desigualdade de oportunidades e injustiças democráticas, levando em conta múltiplos aspectos que inviabilizam o acesso à escola pública de grupos menos favorecidos. Além disso,

possibilitam uma reflexão sobre o discurso em torno do direito à educação pública e de qualidade.

Evidencia-se no âmbito da temática, um discurso reducionista que não permite um avanço nas discussões em torno das desigualdades. Uma das razões que justificam essa assertiva reside no fato de que praticamente não se tem discutido, de forma mais sistemática, a questão do mérito e das desigualdades na escola pública. No âmbito da Cultura Organizacional escolar, este discurso é concebido de forma superficial e não busca uma compreensão mais aprofundada. Nessa ótica, uma leitura sobre a desigualdade educacional tomando como horizonte a operacionalização da Cultura Organizacional escolar, torna-se peça fundamental para compreender, por exemplo, os discursos que se engendram tanto numa perspectiva hegemônica, quanto numa postura contra hegemônica. Essa dupla perspectiva pode, em larga medida, ajudar no enfrentamento das desigualdades socioeducacionais.

No que tange à dimensão em destaque, Sampaio e Oliveira (2015) argumentam que a igualdade de acesso ao sistema, passa a ser medida através do acesso à escola. Pela perspectiva dos autores, o termo qualidade está voltado para o acesso, que neste caso é sinônimo de igualdade. Não é de se estranhar, portanto, as políticas públicas encarregadas da obrigatoriedade, gratuidade e expansão da oferta/estrutura da escola, entre elas as políticas de financiamento da Educação, como o Fundef e o Fundeb, as quais têm o acesso à escola como um dos objetivos da educação básica, mesmo considerando seus limites.

Baseado no exposto, salientamos que a concepção de qualidade, passa, após a década de 1980, a encampar uma outra compreensão, uma vez que a preocupação não estava mais voltada para o acesso, e sim para o progresso dos resultados obtidos pelos alunos (as), fato que implicaria reverter a crescente taxa de repetência e evasão escolar. Com efeito, as demandas como, adoção de ciclos, promoção automática e programas de aceleração, como ponto de pautas, são crescentes neste contexto.

Desse modo, os autores mencionados afirmam que a concepção de trajetória ainda estaria ligada à igualdade de oportunidade, num contexto de obrigatoriedade que a desigualdade não aceita. Por outro lado, discutem que o acesso equitativo apresenta-se como uma bandeira ideal para todos, independente de “[...] características pessoais, como a renda familiar ou raça, ou cor [...]” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 514), o que possibilitaria pensar uma saída para um debate inteligente acerca da desigualdade nessa direção.

No que diz respeito à **desigualdade de tratamento**, em termo geral confere-se uma igualdade de condições a todos. Entretanto, a ideia de tratamento era concebida de forma homogênea, ficando à cargo de cada aluno, admitir a desigualdade nos resultados. Em nossa

sociedade, este tipo de ação foi acompanhado da expansão da educação básica, ao passo em que produziu as desigualdades de condições econômicas no ensino. Se olharmos desde da Lei geral de 1827, quando as desigualdades regionais começaram a ser evidentes na responsabilização pelas etapas de ensino, concluímos que a própria forma como foi elaborado o acesso à educação no Brasil gerou desigualdade. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Segundo o estudo dos autores, a divisão de responsabilidade acentuou as desigualdades entre as regiões. Os estados que detinham maior riqueza (Sudeste e Sul) conseguiram ofertar a educação, enquanto os mais pobres, como, Norte e Nordeste deixaram de ofertar a educação básica. Essa leitura tem conexão com resultados demonstrados no mapeamento da produção *stricto sensu* sobre a temática, que constatou uma concentração de pesquisas sobre a desigualdade na Região Sudeste, e uma baixa produção na Região Norte, com destaque para regiões em que não tiveram pesquisas, como o Nordeste.

Um quadro de diferença entre os dois grupos de estados é bastante visível, e até os dias atuais se registra uma ineficiência na redução das desigualdades entre os estados da federação. Esse fato nos leva a pensar no motivo pelo qual a oferta de educação é tão desigual em solo brasileiro, principalmente, entre as regiões. Ao mesmo tempo, evidenciamos que essa discussão tem relação com o discurso circulante sobre as desigualdades regionais no país, tratado em diferentes bases teóricas como, Yannoulas (2013), Maciel (2015) e Neto (2015), dentre outros.

Acrescentamos que as políticas públicas que visam homogeneizar o tratamento dos recursos não dispõem de uma tradição, embora identifiquemos que o Fundef e o Fundeb tenham aberto um caminho para pensar a equalização, uma vez que eles apresentavam um desdobramento focado na distribuição dos recursos. Em contrapartida, tais políticas não conseguiram estabelecer um padrão de igualdade que ofereça um serviço a todos os sujeitos. Sobre isso, os autores afirmam que não é apenas em relação às políticas redistributivas que a união se manifesta, mas, sobretudo, por meio de ação regulatória dos gastos em relação a entes municipais.

Em relação à **desigualdade de conhecimento**, elas devem levar em conta os conhecimentos adquiridos no sistema de ensino e, buscar uma igualdade tomando como base o ideal de justiça que possibilita corrigir as desigualdades iniciais e, por conseguinte, contribua na compensação dos menos favorecidos.

Nisso, percebemos que os resultados de pesquisas apontam que as diferenças socioeconômicas influenciam no desempenho dos alunos, e que a escola não seria equalizadora de oportunidades. Perspectiva em que Sampaio e Oliveira (2015) vem chamando atenção em seu estudo: os alunos mais pobres dentro desse contexto teriam menores oportunidades de

chegar ao sucesso escolar, o que reforçaria o argumento de que a igualdade de tratamento não teria uma validade, pois não considera as desigualdades iniciais, tese também defendida por (DUBET, 2008).

Assim, notamos no debate sobre as dimensões das desigualdades, que os autores afirmam existir uma interdependência entre elas, isto é, que mesmo sendo tratada isoladamente, não podemos deixar de perceber que uma afeta a outra. Por exemplo, se estamos buscando a dimensão da igualdade, podemos atestar que seu acesso será visto como base no alcance de outra. Se queremos um sistema igualitário de desempenho, este depende da dimensão do acesso. De modo que, um sistema de desempenho igual para todos de nada valeria se apenas um pequeno grupo o acessasse. Isso nos leva a concluir que um sistema de desempenho, deve levar em conta o acesso, mas também as condições concretas em que todos alcancem esse direito.

6. 3 Aspectos conclusivos e a interseção dos discursos na desigualdade socioeducacional

As ideias apresentadas até o momento e as discussões encampadas no vigente capítulo, identificam algumas constatações oriundas do processo de interpretação. A narrativa construída sobre a desigualdade socioeducacional integrou as bases teórica e conceitual sobre o tema, possibilitando, assim, um exercício de natureza teórica e epistemológica.

Numa compreensão mais geral do texto, percebemos que o conceito de desigualdade em si, tem uma trajetória que acompanha a história da humanidade, evidências oriundas das leituras realizadas sobre Rousseau e Aristóteles. Ao mesmo tempo consideramos a leitura diacrônica dos autores acerca do tema. Apesar da narrativa figurar em outro contexto, ela não se afasta do contexto atual, o que, de certo modo, contribui com uma reflexão no contexto em que se discute a desigualdade. Do mesmo modo, identificamos em seus escritos a polarização discursiva que se desvela a partir dos enunciados destacados.

Contudo, constatamos que o discurso sobre as desigualdades sociais se manifesta em diferentes facetas, sejam elas econômicas, ideológicas, políticas, dentre outras. Nessa conjuntura, percebemos que a discussão em torno da temática, não se configurou como um campo estável e sim como área que congrega modificações constantes, uma vez que a integração de várias facetas sobre o assunto vem representando uma contribuição ampliada e permite que outras nuances sobre a temática sejam aprofundadas.

No tocante à narrativa construída, é possível identificar que os discursos presentes no campo das desigualdades operam de diferentes formas, ora, harmonicamente, promovendo um discurso hegemônico conservador, ora com possibilidade de mudança social, quando figurou

como um veículo questionador, carregando em seu escopo ideias progressistas. Nessa seara, concluímos que o discurso sobre a desigualdade socioeducacional é também uma arena de disputa, considerando que sua circularidade na sociedade tem assumido diferentes sentidos que, por vezes, se encontram imersos nas relações de saber-poder. Isso se torna evidente numa análise sobre as políticas públicas de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, sobre a qual se encontram as duas faces do discurso.

Neste aspecto, o texto revelou que o discurso sobre a desigualdade é também um fenômeno de disputa, produzido e interpretado conforme a visão em que está fundamentado. Nisso, consideramos que nenhum discurso se legitima distante de uma base ideológica, seja ela oriunda do campo intelectual, educacional, sociológico, político, econômico, dentre outros. Destacamos ainda que o discurso decorrente dos marcos normativos, das políticas educacionais, das estatísticas do IBGE e dos programas do governo, passa ser canalizado como um discurso dominante e estruturador da produção teórica sobre as desigualdades sociais, sendo, portanto, pauta de uma reflexão crítica no contexto, pois esse mascara as injustiças sociais, além de se encontrar, quase sempre, sobre influência meritocrática.

O capítulo finaliza demonstrando a existência de três formas de desigualdades, as quais podem ser mobilizadas no plano teórico e empírico, possibilitando um aprofundamento da desigualdade socioeducacional. Sendo assim, a desigualdade de acesso, a desigualdade de tratamento e as desigualdades de conhecimento, apresentadas no texto, se proclamam também sob a ótica do discurso. Em relação à primeira forma de desigualdade, percebemos a dominação do discurso meritocrático e da qualidade da educação e ambos, inserindo a expressão do discurso hegemônico. Na segunda, evidenciou-se um discurso igualitarista, meritocrático e provedor da igualdade de resultados; na última, destaca-se o discurso da justiça social, da desigualdade de oportunidade e o meritocrático. Portanto, concluímos que, nas três formas de desigualdade se verificou que o discurso é um instrumento inseparável dos enunciados, integrando sentido conforme as interpretações que são atribuídas. De igual modo, se observou que nas formas de desigualdades discutidas, prevaleceu de forma dominante o discurso meritocrático.

7 CULTURA ORGANIZACIONAL E OPERACIONALIDADE DO DISCURSO DE ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL

A linguagem [...] implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo em todos os níveis: pela classe por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 95).

A abertura do capítulo é materializada com um trecho da obra *Discurso e mudança social* do autor referendado, e, sua escolha objetiva, em primeiro lugar, informar que a dimensão analítica operada neste campo tem respaldo teórico-metodológico na ACD, e esta, por sua vez, vem incorporando, indubitavelmente, a produção desta pesquisa. Em segundo lugar, o trecho em evidência faz referência ao movimento perpassado pela linguagem enquanto processo social, que passa a ser compreendido na relação que o enunciado ocupa no contexto em que se insere.

Nessa construção, declaramos que o debate tem uma razão muito peculiar no que tange ao processo de construção da prática discursiva operada, sobretudo, na produção e reprodução do discurso vigente. Isso permite dizer que, tanto a produção discursiva que compõe os eventos, quanto a reprodução discursiva obedece, inegavelmente, aos determinantes das relações de poder que atuam tanto para manutenção quanto para ruptura de práticas sociais.

Logo, entendemos que o discurso não pode ser separado da linguagem, seja ela representada em sua forma oral ou em sua forma escrita, considerando que ela nunca será compreendida de forma neutra. Nesse viés, ela é vista como uma construção social, que incorpora, principalmente, sentido e significado conforme o contexto e as condições às quais estão expostas. Acrescentamos neste aspecto que, o discurso ancorado na citação acima é passível de ser moldado e restringido tanto pela prática social quanto pela estrutura social, no qual tal comportamento se estende a todos os níveis.

Salientamos que a perspectiva analítica construída a seguir percorre os desdobramentos reverberados na produção discursiva. Sendo assim, no tópico seguinte buscaremos identificar, a partir do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, promulgado pela Lei nº 10.490/2016 (RIO GRANDE DO NORTE, 2016), como este vem promovendo as políticas de enfrentamento às desigualdades no campo da educação básica. Percebendo nesse sentido, qual discurso vem se configurando dentro da perspectiva em questão.

7.1 O que diz a Lei nº 10.490/2016 sobre o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais?

A discussão realizada neste tópico busca apresentar como o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (PEE-RN), criado com a Lei nº 10.490/2016 (RIO GRANDE DO NORTE, 2016) tem se movimentado na perspectiva do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, uma vez que esta pauta é uma preocupação urgente em todo território nacional. Essa, por sua vez, se encontra diluída nos documentos oficiais, como a própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 3º, inciso III (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 em seu título III “Do direito à Educação e do dever de educar” (BRASIL, 1996) e mais recentemente no Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), em seu artigo 2º, inciso III.

Nessa direção, entendemos que as políticas educacionais no tocante ao enfrentamento às desigualdades têm um lugar nos documentos oficiais, apesar de na maioria das vezes estas demandas não disporem de um discurso coerente com as políticas neste sentido. No entanto, observamos que o compromisso com as políticas de enfrentamento perpassa por todos os entes federativos, e, por esta razão, lançamos o olhar para o PEE-RN com o objetivo de identificar como ele abordou a questão das políticas de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais. O quadro 8, a seguir, é composto pela síntese mapeada no documento que é representativo da análise que fizemos a partir deste momento.

O quadro 8, construído a partir do Plano Estadual de Educação, como já foi apontado anteriormente, faz um recorte da **Dimensão 8**, com atenção à **meta 1** e às estratégias de **1 a 14**; e da **Dimensão 2**, com foco na **meta 1** e nas estratégias de **1 a 6; a meta 2** e as estratégias de **1 a 9**.

Quadro 8 – Ações de enfrentamento às socioeducacionais no PEE²⁰

DIMENSÃO 2	DIMENSÃO 8
<p>META -1 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Estratégias de 1 a 6.</p> <p>META - 2 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Estratégias de 1 a 9.</p>	<p>META-1 Garantir e assegurar até 2025 a implementação de 90% das políticas públicas inclusivas e afirmativas, integradas aos Programas e Ações do Sistema Educacional do Estado do RN, em sintonia com as políticas nacionais, com vistas a contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais, contemplando as especificidades econômicas, culturais, éticas, históricas e sociais, na perspectiva de promoção de todas as formas de igualdade e equidade. Estratégias de 1 a 14.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados do PEE do Rio Grande do Norte (2016).

A delimitação das metas e suas respectivas estratégias se deram em consonância com um dos objetivos da nossa pesquisa, que busca a compreensão das relações entre a Cultura Organizacional e o tratamento das desigualdades educacionais nas escolas públicas. Cabe destacar que a análise do PEE-RN é significativa para que possamos entender como as políticas de enfrentamentos vêm sendo gestadas a nível de estado e, seguidamente, como elas se materializam nos documentos da organização escolar. De modo que, os desdobramentos operados na Cultura Organizacional da escola produzem influência na materialidade das políticas, bem como estão associadas às relações de poder e sua conexão com os sujeitos nas organizações.

No tocante à primeira dimensão, explicitada no quadro 8, o documento demonstra uma preocupação evidente no sentido de que a implementação das políticas educacionais possa atuar na correção dos problemas acerca da qualidade da educação e da aprendizagem no contexto da educação básica — dado que pode ser lido na estrutura manifesta dos enunciados reverberados no plano. Sobre isso, podemos notar que as ações proferidas no documento em análise buscam, especialmente, estabelecer estratégias para a universalização, democratização do acesso, qualidade da educação e condições de aprendizagem, dentre outras igualmente relevantes nesse movimento. Cabe pontuar que esses elementos atuam na garantia do direito à educação. Esta última deduzida a partir da proposição auferida no preâmbulo do artigo 1º, do PEE-RN.

Postas tais considerações acerca da dimensão em destaque, é importante explicitar que o conteúdo emanado nas **metas 1 e 2** dispõe de uma clareza sobre o direito à educação e à qualidade do ensino e aprendizagem, proposição que torna muito coerente com as políticas de enfrentamento às desigualdades educacionais. Essa direção permite identificar previamente um

²⁰ Rio Grande do Norte (2016).

discurso de enfrentamento, pois ele sinaliza a desconstrução de uma educação reprodutora. Por outro lado, podemos perceber que a força dos enunciados apresentados, embora anuncie um caráter de mudança, sua composição no conjunto não confere uma força no enfrentamento, uma vez que, a configuração da linguagem instituída nele demonstra, em larga medida, um perfil muito técnico e abrangente que a nosso ver, se distancia de um discurso comprometido com o enfrentamento às desigualdades no contexto das escolas públicas.

Nesse sentido, ao observar a **Dimensão 2** do PEE-RN, percebemos que os desdobramentos das ações não têm sido reverberados em políticas educacionais caracterizadas nas escolas pesquisadas, conforme atesta as análises realizadas dos PPPs, do Plano de Gestão Escolar e das Atas de reuniões do Conselho Escolar das organizações analisadas. Ou seja, os documentos demarcados não fazem referência direta à ideologia do enfrentamento nas escolas e poucas ações foram visualizadas na concretização do direito de aprendizagem e da qualidade do ensino. O que se percebeu no decurso dos projetos didático-pedagógicos, é que a expressão da qualidade do ensino e aprendizagem são apontadas no documento, porém de forma solta, isto é, não vemos uma ligação com as demandas mais urgentes, como é o caso das políticas de enfrentamento, ou pelo menos os enunciados dos documentos das organizações não manifestam.

Nessa construção, entendemos que as palavras, expressões ou enunciados presentes na linguagem são detentoras de sentidos e interpretações, que vão para além de uma interpretação tradicional do texto expresso, conforme lemos em Fairclough (2001), elas ganham sentido e uma razão de existência de acordo com o olhar que fazemos delas no contexto em que as introduz. Prevalece nesse aspecto, a circularidade do discurso enquanto texto, oportunizado a partir do uso que fazemos das palavras.

Contudo, ao interpretarmos a **Dimensão 2**, inicialmente, notamos uma focalização dela voltada para a garantia do acesso e permanência do aluno com qualidade, demanda que está em consonância com o PNE de 2014-2024. Do mesmo modo, reconhecemos que as ações representadas na referida dimensão são relevantes. Por outro lado, identificamos que o discurso expresso nos enunciados, apesar de contornar um perfil de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, não se encontra presente nos documentos que referendam a escola, como o projeto político- pedagógico, nem tão pouco foi apontado pelos sujeitos entrevistados. O que nos leva a afirmar que o discurso de enfrentamento parece figurar no plano retórico, pois suas ações não aparecem no cotidiano das organizações.

Além disso, evidenciamos que as ações demonstradas nas metas 1 e 2 da referida dimensão, figuram em um quadro bastante complexo em torno da materialização do direito à

educação, uma vez que, observam-se problemas no que diz respeito a implementação de políticas educacionais nesse sentido, como também pela falta de equilíbrio do regime de colaboração pactuados pelos entes federativos, sobre o qual na maioria das vezes tem se mostrado ineficiente.

Nesse sentido, acarretam retrocesso e descontinuidades nas políticas educacionais de Estado e municípios, especialmente naqueles em situações mais críticas em relação aos recursos ou mesmo concorrente das fortes desigualdades regionais. Esse fato tem repercutido negativamente na materialização das metas e estratégias no contexto da materialidade do regime de colaboração, embora não reste dúvida de que o conteúdo expresso nas metas 1 e 2 da dimensão 2 demonstram uma preocupação em relação ao direito à educação e acesso. Essa perspectiva tem pouca representatividade nos PPPs e PGE das organizações escolares analisadas, como também nos questionários I e II aplicados, como demonstra o capítulo 8.

Dito isto, analisamos a dimensão 8 e a redação apresentada na meta 1 desta, da qual identificamos que há um movimento explícito acerca do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, delimitado a partir da relação que ela faz com as políticas de inclusão e as políticas afirmativas. Nessa direção, constata-se que os enunciados inscritos na referida meta representam uma disposição muito direta acerca da política de enfrentamento à desigualdade que se apresenta na estrutura manifesta da linguagem, inclusive oportunizando, a partir disso, uma abertura para a reflexão sobre o papel do estado nesse contexto.

Sendo assim, ao fazermos uma segunda leitura da disposição tomada na meta 1, vemos que ela expressa uma proposta bastante elucidativa na promoção do acesso e da qualidade da educação na educação básica. Por outro lado, percebemos que o discurso operado na dimensão 8 demonstra proposições muito pertinentes para o combate às desigualdades, principalmente, quando faz referência às políticas de ações afirmativas. Mesmo assim, percebemos que os desdobramentos operados no PEE-RN, principalmente, com referência a dimensão 2 e 8, parecem distantes de ações de enfrentamento à desigualdade socioeducacional operadas nas escolas campo de estudo, uma vez que, as análises de seus documentos e das entrevistas, apresentam pouca representação sobre a discussão em torno das desigualdades étnico-raciais. O que aponta, a nosso ver, um descompasso entre as ações propostas no Plano e a prática materializada nas escolas investigadas.

No tópico a seguir, analisaremos o Projeto Político-Pedagógico das cinco escolas selecionadas para o estudo. Procuramos, a partir dele, compreender e caracterizar o perfil da Cultura Organizacional e observar como as ações identificadas no plano promovem o

enfrentamento à desigualdade socioeducacional nas organizações, tomando como escopo seis variáveis.

7.2 Cultura Organizacional na perspectiva do PPP das escolas

Para estreitarmos as análises no presente tópico, buscaremos analisar os PPPs tomando como referência as seguintes variáveis:

- a) Que aspectos identificam a Cultura Organizacional escolar?
- b) Qual concepção de Gestão escolar circula na organização escolar?
- c) Como as OE lidam com o enfrentamento à desigualdade socioeducacional?
- d) Qual referência ela faz em relação ao direito à educação?
- e) Como a OE dialoga com a perspectiva da desigualdade de acesso, tratamento e conhecimento?
- f) Que/Quais aspectos representam o enfrentamento à desigualdade socioeducacional do PPP das organizações escolares?

Salientamos que as variáveis ora delimitadas apontam caminhos pelos quais a análise deste tópico percorrerá. Elas não são uma ‘camisa de força’, nem tampouco são determinações absolutas no exercício analítico que veremos a seguir, uma vez que, fundamentamos a análise dos dados que respaldam a presente tese na abordagem ancorada na ACD.

Partimos, primeiramente, do pressuposto de que na organização escolar circulam diferentes discursos, dos quais podem se enquadrar desde uma perspectiva burocrática, conservadora e hegemônica até uma visão progressista, crítica e contra hegemônica. No entanto, entendemos que tais discursos não podem ser lidos fora de uma formação discursiva, nem tampouco distantes dos valores ideológicos, políticos e sociais que transitam a comunidade escolar e local. Além disso, cabe ponderar que o discurso que circula no ambiente educativo, está expresso na Cultura Organizacional da escola e que, por vezes, se legitima a partir de discursos oriundos de outras áreas do conhecimento, fazendo referência ao plano da interdiscursividade, a qual consideramos uma prática bastante comum no campo da análise dos enunciados. Por esta razão, evidenciamos que os discursos que se operacionalizam no interior da CO, são, em linhas gerais, reflexos tanto da prática pedagógica e da gestão escolar, como também resultantes de influência local, regional e nacional e, por vezes, internacional.

Se partimos do pressuposto de que vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada e que os discursos, nesse contexto, se encontram em constantes processos de deslocamentos, sejam em relação aos processos de autoafirmação e reconhecimento de suas identidades, sejam

eles decorrentes de sentimentos de descrenças, conflitos e desregulamentação da ordem econômica, esse quadro demonstra, em larga medida, o quanto o contexto que estamos inseridos produz influência na cultura das organizações. Na visão de Santos (2018), o processo de globalização é compreendido a partir da intensificação das relações internacionais e do processo de produção. É um fenômeno multifacetado e que envolve relações de desigualdade e conflito social, configurando-se por meio da ligação que se dá entre o periférico e o hegemônico.

Contudo, cabe pontuar que as mudanças e interferência decorrentes desse contexto produzem influências substanciais no campo da política, da economia e da cultura e, principalmente, no horizonte das organizações sociais, em especial na Cultura Organizacional da escola, que, por sua vez, tem conexão com os fenômenos que ocorrem na esfera maior. Isso implica dizer que ela não é uma ilha isolada da força ideológica e dos discursos que ocorrem nas conjunturas nacional e internacional.

Partindo do exposto, é cabível colocar que nenhuma força ideológica que permeia o campo discursivo pode ser conhecida verdadeiramente sem a compreensão das relações de poder as quais engendram o tecido social dos espaços que se concentram nos discursos. Salientando que o poder, segundo Foucault (1979), está expresso em toda estrutura social, não sendo possível encontrá-lo como privilégio de um pequeno grupo. Logo, ele está difundido em toda sociedade e, por conseguinte, percorre todas as dimensões da vida social.

Na visão do autor, ele é tomado como uma categoria que, além de perpassar vários contextos, se apresenta em diferentes modos e variações, como no poder relacionado ao sistema prisional e no poder das organizações escolares, organismos em que as relações se dão de modos variados. Nessa direção, compreendemos que as relações de poder que transitam na Cultura Organizacional promovem influência tanto na formação dos sujeitos que se posicionam no ambiente, quanto em relação às práticas pedagógicas produzidas.

Dessa forma, ao compor uma análise do Projeto Político-Pedagógico das organizações escolares estudadas, necessitamos estabelecer conexões diretas com aquilo que representa os objetivos da pesquisa que subsidiou a presente tese. No mesmo intento, reconhecemos a importância do PPP como um documento legítimo respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), especialmente no artigo 14, inciso I, que enfatiza essa demanda. Compreende-se, portanto, que ele constitui como um guia/norte fundamental para entender os diferentes processos educativos em torno do funcionamento da escola pública.

O PPP expressa, de igual maneira, as demandas e os objetivos exigidos pela comunidade escolar e local acerca do ensino e aprendizagem, direito à educação e a democratização da

escola pública, da inclusão social, percorrendo ainda caminhos de mudanças e transformação da realidade da escola pública. Neste aspecto, Veiga (2008) acrescenta que ele é visto como a organização do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que busca romper com as relações de conflitos, de competição, de autoritarismo e de burocratismo que circulam na cultura escolar.

Dessa forma, podemos afirmar que, se o PPP aglutina os valores, as demandas, os caminhos, as ações, os objetivos e a materialização das políticas educacionais, concluímos que ele se constitui como um elemento integrante da Cultura Organizacional da escola. Além disso, podemos dizer que ele exerce uma relação de saber poder sobre os sujeitos e a organização dos processos educativos. Portanto, ao pensarmos a Cultura Organizacional no contexto do PPP, devemos admitir que o referido documento é decorrente de acordos, de embates e da participação coletiva e democrática dos sujeitos envolvidos na organização escolar.

Na continuidade do debate, destacamos que os desdobramentos operacionalizados no PPP, buscam identificar nas cinco escolas delimitadas para o estudo, aspectos que corroboram com uma perspectiva analítica de discurso explicitada no corrente tópico e com vista às variáveis delimitadas no preâmbulo do referido tópico. Com esse entendimento, pontuamos que a Escola Alfa, Beta, Delta e Épsilon menciona na introdução dos seus PPPs a qualidade do ensino como uma dimensão fundamental a ser perseguida. Muito embora, a expressão qualidade na maioria das vezes aparece descontextualizada, ou seja, como um termo apenas para constar no documento. Já a Escola Gamma, delimita a formação humana integral como um princípio basilar, o qual aparece pelo menos seis vezes no PPP, sendo quatro vezes intercalado por documentos oficiais, tais como LDB, BNCC, PCNs, por Resolução e Programas. Duas dessas intercalações são realçadas como movimento mais original, que a organização escolar vem desenvolvendo. Em termo analítico, esses dados possibilitam entender que o discurso emanado no documento analisado é muito mais um discurso que baliza o instituído, ou seja, é refratário das normatizações oficiais, do que mesmo um discurso do instituinte, apoiando-se no movimento operado pela própria Cultura Organizacional da escola, atuando em favor dos objetivos da mesma. Por outro lado, é possível perceber um perfil analítico de discurso que passa, necessariamente, pela dimensão do texto. Isto implica considerar que os termos que são extraídos de um determinado texto, são ao mesmo tempo passíveis de múltiplas leituras (FAIRCLOUGH, 2001).

Nessa conjuntura, a discussão permite nos aproximar de um primeiro exercício de interpretação do documento, ainda que de forma preliminar, de modo que, tanto a qualidade do ensino quanto a formação integral, se inscrevem num discurso de enfrentamento à desigualdade educacional representado no escopo dos PPPs das escolas, muito embora ele não manifeste tais

elementos de forma comunicável. Contudo, cabe ressaltar que as análises dos documentos passam a refletir outros aspectos, igualmente relevantes, conforme demonstraremos a seguir mediante a análise do Quadro 9.

Quadro 9 – Elementos do PPP que expressam a Cultura Organizacional escolar

Organização escolar	Valores e crenças expressos no documento
Escola Alfa (EA)	Qualidade do ensino e aprendizagem; Formação para cidadania; Compromisso, credibilidade e equidade; gestão compartilhada.
Escola Beta (EB)	Qualidade do ensino e aprendizagem; Clima organizacional saudável; Acolhimento e respeito; Compromisso e cordialidade; Respeito à diferença e Solidariedade.
Escola Gamma (EG)	Qualidade do ensino e aprendizagem; formação para cidadania; combate às desigualdades sociais; prioriza a inclusão de todos; proteção de direitos humanos.
Escola Delta (ED)	Combate aos índices de evasão; promover o direito à educação; combate às desigualdades; respeito aos direitos humanos; promover a qualidade do ensino; inclusão social
Escola Épsilon (EE)	Qualidade do ensino; respeito às questões de gênero; respeito à diversidade; combate às injustiças sociais; promove novas práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no PPP das escolas (2020).

O Quadro 9, construído a partir do Projeto Político-Pedagógico das escolas aqui definidas, com foco na primeira variável, “Que aspectos identificam a Cultura Organizacional escolar?” e elencada na abertura do tópico, revela aspectos importantes para pensar a prática educativa que se materializa nos espaços escolares. Todavia, ele representa não apenas os caminhos pelos quais a escola deve se nortear, mas traça os princípios e os valores que ela espera alcançar.

Para tanto, entende-se que as ações instituídas nos PPPs não se dão de maneira uniforme - elas se respaldam em características singulares de cada organização, o que implica dizer que cada escola possui um jeito próprio de ser e vivenciar a cultura escolar, admitindo que a cultura das organizações deixa de ser apenas um valor ou crença e, passa realçar tudo aquilo que comunicamos ou fazemos na instituição (FORQUIN, 1993).

Nesta ótica, reconhecemos que tais relações tornam-se um elemento fulcral para compreender a operacionalidade do discurso na Cultura Organizacional escolar, uma vez que ela é inscrita como um lugar imprescindível na conservação de valores, na aprendizagem de novos hábitos e nos comportamentos compartilhados coletivamente (SCHEIN, 2009). Nessa

convergência, ela passa a ser vista como um local de disputas, de relações de poder, de tensionamentos, de rupturas, e continuidades ou de conservação dos comportamentos tradicionais que circulam no interior das organizações. O que estamos defendendo, em larga medida, é que nenhum discurso é resultado de uma ação única ou neutra, ele é, obviamente, resultante de um jogo de disputa e negociação. Do mesmo modo, entendemos que nenhum PPP é constituído apartado da Cultura Organizacional escolar.

Diante disso, identificamos que os valores e as crenças manifestados no PPP das unidades educativas são considerados não só pela disposição de enunciados que expressam os objetivos da organização, mas, sobretudo, por demonstrarem relações de prioridades, de interesses, de escolhas ideológicas e de política que são demarcadas pela comunidade escolar e local. Por esta razão, afirmamos que as ações expressas nos documentos não emanam apenas de um simples jogo harmônico e consensual inscrito na estrutura e no funcionamento do projeto político de cada organização escolar, mas sim, de embates nas relações sociais, políticas e ideológicas as quais reverberam nas relações discursivas e de sentidos, engendradas no interior da organização, a partir dos objetivos delimitados no âmbito educativo.

No tocante à construção realçada, é possível considerar que as relações de subjetividades representam um lugar essencial na formação das ideias que compõem o cotidiano escolar. Posto que os sujeitos, no contexto das práticas sociais, não agem unicamente conforme emana a cultura da organização ou veículos normativos, por vezes ou, quase sempre, interpelam as relações de subjetividades. Essas, segundo Fairclough (2001), passam a ser constituídas e constituintes com ênfase no sentido em que os sujeitos se manifestam frente à realidade apresentada.

Se entendermos que as ações e as práticas sociais que se materializam na Cultura Organizacional da Escola se dão igualmente, por meio da linguagem e que esta, por sua vez, nunca é neutra, podemos afirmar que a natureza do discurso operado no contexto da escola é sempre uma disposição complexa de análise, em virtude de ele concentrar diferentes forças, que, nem sempre, atuam num mesmo plano. Por outro lado, quando analisamos um documento como PPP, é possível dizer que o processo analítico que se faz a partir de uma frase ou enunciado só tem sentido se, e somente se for contextualizado com o lugar de fala, lugar de produção e os interesses que estão em disputas naquele espaço temporal.

Partindo do exposto, defendemos que as ações estabelecidas na interação ideológica sujeito-instituição e os processos sociais, são, na mesma medida, considerados elementos das relações discursivas, inseparáveis das práticas sociais as quais corroboram com o fortalecimento dos o(s) discursos apropriados pelos indivíduos na organização escolar.

Nesta dimensão, ao fazermos uma leitura do Projeto Político-Pedagógico das organizações escolares delimitadas, buscamos identificar, no primeiro momento, pelo menos cinco elementos inscritos como valores e crenças expressos na Cultura Organizacional de cada escola, como demonstrado no quadro 9 deste tópico.

Sendo assim, ao analisar o PPP da organização EA, identificamos, entre outros aspectos, qualidade do ensino e aprendizagem, formação para cidadania, compromisso, equidade e gestão compartilhada, apontados como estratégias para pensar o desenvolvimento da educação e da organização escolar. Decorrente disso, podemos dizer que embora os elementos demonstrados apontem caminhos para a qualidade da educação na escola, não é possível identificar nos enunciados uma coesão, uma vez que a disposição dos termos aparece de forma esparsa e solta, tornando difícil a compreensão do texto como um todo.

Do mesmo modo que tais elementos não fazem referência apenas às demandas da escola, eles representam, acima de tudo, a Cultura Organizacional da escola, a qual se revela no contexto do PPP. Nesse intento, podemos perceber que os aspectos destacados anteriormente dialogam tanto com a variável, “a) que aspectos identificam a Cultura Organizacional escolar?”, que identifica a cultura da escola, como também na variável, c) como as Organizações escolares lidam com o enfrentamento à desigualdade socioeducacional?”, quando aborda aspectos do enfrentamento à desigualdade.

Posto isso, observamos que a situação esboçada pode ser interpretada na perspectiva do discurso enquanto texto, como descreve Fairclough (2001). Por esta razão, o discurso mais geral que comporta o PPP da escola em pauta, procura, nesse movimento, demarcar o lugar através de sua narrativa. Logo, ele prescreve uma perspectiva que potencializa o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais.

No que diz respeito a EB, destacou-se os princípios da: Qualidade do ensino e aprendizagem; Clima organizacional saudável; Acolhimento e respeito; Compromisso e cordialidade; Respeito à diferença e Solidariedade. Os termos delimitados expressam dentro do PPP, uma dimensão clara dos objetivos da escola, ao mesmo tempo que permitem perceber uma Cultura Organizacional alinhada com a perspectiva de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais. Sobre isso, podemos identificar a existência de um discurso que vai além do plano formal que se estabelece mediante aos documentos normativos, mesmo sendo esse o fundamento maior do projeto, houve espaços para a construção de valores próximos da realidade dos sujeitos. Essa perspectiva está em conexão com a cultura instituinte que vai se formando no decurso das práticas sociais que permeiam o cotidiano escolar (LIBÂNEO, 2013).

Partindo do exposto, cabe pontuar que, no que diz respeito aos elementos referendados anteriormente, tanto estão de acordo com as dimensões operadas na Cultura Organizacional da escola, quando permite pensar que eles correspondem à própria cultura, como se defrontam com as questões ligadas ao enfrentamento à desigualdade social. O que corrobora com os desdobramentos oportunizados nas variáveis: a) “Que aspectos identificam a Cultura Organizacional escolar?”; d) “Qual referência ela faz em relação ao direito à educação?”; e) Como a organizacional escolar dialoga com a perspectiva da desigualdade de acesso, tratamento e conhecimento?”. Notamos, contudo, que o caminho orientado pelas variáveis é condição necessária para compreensão de como opera a Cultura Organizacional no contexto do PPP, principalmente, no que desrespeito às pautas de funcionamento da escola e, portanto, essa percepção corrobora com um discurso de enfrentamento apontado anteriormente.

Ao analisarmos o PPP da EG, percebemos que há diversos elementos que atuam na promoção da qualidade da educação, conforme se desvelam ao longo do documento. Dentre eles destacam-se: a qualidade do ensino e aprendizagem; a formação para cidadania; o combate às desigualdades sociais; a inclusão de todos; a proteção de direitos humanos. Conforme lemos no quadro 10, os termos em destaque, embora não sejam os únicos, apontam para o fortalecimento de uma prática educativa comprometida com um projeto de educação ampliado. Essa afirmação se sustenta na medida em que ao adentrarmos a leitura do projeto percebemos que há uma crescente busca por uma educação inclusiva e de qualidade, e na mesma direção, identificamos a presença da menção aos termos autonomia e participação.

Partindo disso, podemos dizer a partir de uma primeira análise, que a Cultura Organizacional da referida organização promove um discurso que vai na direção do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, quando explicita, de forma manifesta, no texto o compromisso com a garantia do direito à educação de qualidade. Além disso, os elementos evidenciados anteriormente possibilitam pensar um ensino e aprendizagem na organização escolar coerente com as mudanças sociais. Posto isso, cabe apontar que o discurso decorrente das análises se respalda numa relação de resistência.

Esse fato, a nosso ver, merece atenção, uma vez que esse sentimento, de certo modo, configura-se como consenso geral. Salientamos que a ideia de consenso pode ser lida em Bobbio (1986) e não quer dizer aceitação de todos sem que haja embates, ou que um pequeno grupo demonstre dissenso.

Em contrapartida, é oportuno explicitar que o discurso passa a agregar um segundo movimento analítico, no qual seu conteúdo se insere numa perspectiva hegemônica, que antes representou um sentimento de resistência, e em outro plano incorpora relações de hegemonia.

Isso nos permite dizer que na cultura de uma organização se estabelecem diferentes relações, que se tornam perceptíveis, dependendo da leitura a ser feita do contexto.

Expressas as ponderações acerca dos elementos destacados no PPP, constatamos que eles estão em diálogo de forma mais direta com as variáveis: a) “Que aspectos identificam a Cultura Organizacional Escolar?”; “c) Como as OE lidam com o enfrentamento à desigualdade socioeducacional? “f) Que/Quais aspectos representam o enfrentamento à desigualdade socioeducacional do PPP das organizações escolares?”. Forma-se, assim, um conjunto de elementos que apontam de forma tímida estratégias de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, isso se admitimos que a ideia de enfrentamento não se restringe unicamente a estrutura manifesta em que se apresenta o enunciado, e tampouco se resume ao sentido literal que explica um determinado termo/palavra.

Contudo, é preciso considerar que os termos legitimam força dentro de enunciado, podendo, nessa direção, mudar os caminhos do discurso, permitindo que ele seja visto como elo na reprodução das práticas pedagógicas vigentes, ou, do contrário, atue como agente transformador das práticas pedagógicas progressistas, postura que vem sendo acolhida conforme a construção analítica do PPP das organizações escolares pesquisadas.

Segundo as análises, passamos a olhar a ED, onde as categorias destacadas no PPP da referida escola, visam: Combater os índices de evasão; promover o direito à educação; combate às desigualdades; respeito aos direitos humanos; promover a qualidade do ensino; inclusão social -elementos que representam em primeiro lugar, um recorte dos valores que a instituição busca perseguir para materializar a Cultura Organizacional e as práticas pedagógicas.

Em segundo lugar, as categorias demarcadas podem ser vistas como um norte definido pelo grupo para comunicar os objetivos que a instituição anseia alcançar. Nesse viés, podemos afirmar que as dimensões mencionadas têm ressonância no movimento operado pela Cultura Organizacional da escola, ao mesmo tempo que podem incorporar uma conexão com o discurso que se defende em seu cotidiano.

Salienta-se que a postura elencada ora dialoga com a variável: d) “Qual referência ela faz em relação ao direito à educação?”. Isso porque admitimos que as práticas sociais produzidas e reproduzidas pela escola são tomadas como mecanismos que se desenvolvem no bojo das relações sociais e, consequentemente, atribuem sentido à realidade que permeia o ambiente escolar (TEIXEIRA, 2002).

Nessa direção, identificamos que as categorias apresentadas demonstram de modo amplo, que a Cultura Organizacional promove uma linha de articulação preocupada com as questões que envolvem o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, muito embora

isso não seja dito nos enunciados que interligam as categorias destacadas. Desse modo, tal discurso incorpora os princípios apontados que tanto se fundamentam na Constituição Federal de 1988, colocado no artigo 3º e no inciso III e no artigo 170º inciso VII (BRASIL, 1988), como na Lei nº 9.394/1996, no artigo 3º e seus incisos de I -XIII (BRASIL, 1996).

Dito isto, podemos deduzir que a organização escolar analisada escolheu, dentro dos cenários, construir normas e valores, reproduzir comportamentos já abordados anteriores e recriar novas formas inventadas ou reinventadas. Ela se coloca na direção do primeiro e último cenário conforme se percebe a forma de articulação das categorias e sua forma de expressar os sentimentos da organização.

Com isso, concordamos com Teixeira (2002) que os processos de mudanças nas escolas têm recorrência a partir dos espaços dialógicos possibilitados na Cultura Organizacional. Em outras palavras, as mudanças que advêm da capacidade dos sujeitos e a organização tende a ultrapassar uma perspectiva tão somente reproduutora das normas.

Nesse sentido, percebemos que a materialização dos processos educativos e pedagógicos ocorrem no contexto de uma cultura escolar instituinte. Assim, podemos deduzir, a partir do exposto, que o discurso operado nessa organização converge com as práticas de enfrentamento às desigualdades, se considerarmos que o processo de construção e reconstrução das práticas educativas e pedagógicas a partir dos sujeitos é também um movimento vivo em defesa da escola.

Na continuação das análises, debruçamo-nos sobre o PPP da última organização escolar (EE), o qual prioriza os seguintes elementos: Qualidade do ensino; respeito às questões de gênero; respeito à diversidade; combate às injustiças sociais; promovendo novas práticas pedagógicas.

Com base no exposto, inferimos que os termos destacados constituem como um conjunto de valores propagados pela organização escolar e, sendo também compreendido como as crenças em que a mesma deseja alcançar. A identificação de tais elementos evidenciam em primeiro lugar uma relação direta com o que prescrevem as variáveis: a) “Que aspectos identificam a Cultura Organizacional escolar? b). “Qual concepção de Gestão escolar circula na organização escolar?”; d) “Qual referência ela faz em relação ao direito à educação?”, embora se perceba, de forma mais geral, que as demais variáveis também são representadas nessa construção.

Cabe pontuar, nesse primeiro movimento analítico, que os termos, ora realçados do PPP, carregam para além do sentido manifesto na linguagem, como mostra Fairclough (2001), uma produção de discurso que se desvela na conexão dos enunciados dentro do texto. Uma vez que,

a forma em que os elementos se distribuem dentro do documento, não representam em termos concretos a materialização das práticas pedagógicas anunciadas nas palavras destacadas.

Decorrente disso, podemos afirmar que os elementos destacados acima se inscrevem numa formação discursiva em torno da Cultura Organizacional, isto é, a partir dela são emanados os diferentes discursos. Isso implica considerar que nem todos os enunciados presentes numa frase ou texto representam os mesmos interesses dentro do contexto em que estão apresentados. Por exemplo, na Cultura Organizacional da escola imagina-se que as práticas sociais e culturais desenvolvidas se voltem para compor uma hegemonia de sentido na mesma organização, mas isso nem sempre acontece porque sempre há possibilidade da ocorrência de posicionamentos divergentes. Nessa construção, é fundamental compreender o papel das práticas gestionárias que, como vem sendo discutido nessa pesquisa, interferem em grande medida na operacionalidade da Cultura Organizacional.

Assim, argumentamos que os desafios da organização escolar estão, em grande medida “relacionados às interações coletivas, às experiências, a administração dos conflitos, o clima organizacional, os interesses e divergências que podem interferir negativamente no interesse coletivo e na identidade da organização” (SILVA *et al.*, 2020, p. 39441). Essa fala fortalece nossa posição neste constructo, na medida em que admitimos que a materialização das práticas educativas na organização escolar, não depende tão somente da inscrição no documento, mas requer, sobretudo, uma mudança de comportamento na estrutura organizacional como um todo. Isso quer dizer que a forma como se dinamizam as relações de poder no interior da Cultura Organizacional, representa um deslocamento, seja para a ruptura ou permanência de práticas pedagógicas. Contudo, demonstramos que as falas apresentadas no PPP da organização, muito embora sejam construídas numa perspectiva hegemônica – não se pode determinar que elas traduzam em sua integralidade um consenso geral sobre a organização em destaque. Todavia, se observou que os termos extraídos do documento estão, em sua maioria, sem conexão com os objetivos mais gerais que propõe o PPP da unidade.

Diante dessa postura, podemos deduzir que a desconexão, identificada na coerência dos termos dentro do enunciado, está fortemente marcada pelas relações de poder, que se fazem presentes em todo contexto que promove práticas educativas e sociais. Na compreensão de Bertero (1996) quando se refere à manifestação do poder nas organizações, ele alerta para o jogo de negociação que se apresenta em torno dele, ao mesmo tempo que o percebe como elemento fortemente influenciável pelos grupos dominantes. Isso permite inferir que a coalizão de forças presente interfere no funcionamento da organização escolar.

Nesse contexto, compete destacar, em última instância, que as relações de poder, por seu turno, podem legitimar um discurso de empoderamento em defesa da escola, como podem se caracterizar como elemento centralizador que, ao invés de promover a democratização da organização escolar, dificulta a materialização do seu funcionamento. Essa visão representada em seu cerne pela dinâmica dirigida pelo poder, condiciona, na mesma medida, os vieses discursivos adotados, sua intencionalidade e sua circularidade.

Quadro 10 – Concepções de gestão escolar na organização educativa

Dimensões da Gestão escolar expresso no PPP
Gestão escolar se expressa por meio da gestão democrática, compartilhada e participativa - sua postura se dá de modo separado dos fundamentos legais (EA)
A concepção de gestão democrática assumida pela organização escolar está pautada ora nos documentos oficiais, como leis, normas e diretrizes – ora busca respaldar-se nos anseios da comunidade escolar (EB).
A concepção de gestão democrática está associada meramente ao plano formal levando em conta os veículos legais e ao colegiado, não permitindo espaços para visões fora do plano legal (EG).
A gestão escolar democrática é representada por meio da eleição direta e considera viva a participação de todos os segmentos (ED).
A concepção de gestão democrática apresentada na organização escolar, mesmo fazendo alusão a dimensão da participação, não é explorada no PPP nem demonstra clareza (EE).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos PPPs das escolas.

Na análise que fizemos do quadro 10, articulando-o com os PPPs das escolas, identificamos que as concepções de gestão escolar passam a incorporar o que prescrevem as variáveis: a) “Que aspectos identificam a Cultura Organizacional escolar?”; b) “Qual concepção de Gestão escolar circula na organização escolar?”, delimitadas para este estudo. Sendo assim, percebe-se que ela é construída levando em conta pelo menos três nuances. A primeira, mostra a concepção de gestão sendo constituída, primeiramente, a partir das proposições dos documentos oficiais como representa as organizações EA, EB e EG.

Com isso, podemos inferir que o perfil gestionário das unidades reproduzem um discurso com tendência à centralização nas propostas governamentais, o que dificulta, em larga medida, a construção de práticas sociais e culturais na contramão da transformação da Cultura Organizacional escolar. Além disso, esse comportamento inscreve a Cultura Organizacional da escola na perspectiva do movimento do instituído.

A segunda nuance descreve uma concepção de gestão que busca referência nos veículos oficiais, como também agrega elementos a partir dos anseios da comunidade escolar conforme

vemos na EB. A ordem em que as relações e ideias são formadas têm peso significativo na interpretação que se faz da organização. Portanto, depreende-se que a visão gestionária comporta posicionamentos que vão além de uma perspectiva hierárquica de organização, demonstrando que a Cultura Organizacional da escola possibilita a convivência de outras formas de pensar e legitimar as práticas sociais.

Ao mesmo tempo, defendemos nesta tese que a gestão escolar produz influência nas práticas educativas operadas pelos sujeitos na organização. Isso tem respaldo no discurso travado por vários teóricos que compreendem a gestão como sendo um desdobramento do braço do estado, como mecanismo de racionalização no processo desempenhado pela mesma (OLIVEIRA, 2014).

No que diz respeito à terceira nuance, analisamos uma concepção de gestão escolar que parte, primeiramente, dos anseios dos sujeitos que fazem a comunidade escolar, para em seguida mencionar os dispositivos legais conforme percebemos na leitura do PPP das organizações ED e EE.

Nesse sentido, identificamos que a Cultura Organizacional destas organizações se aproxima de uma visão de cultura instituinte, ou seja, os valores, e os posicionamentos passam a dispor de autonomia dentro da organização. Dessa forma, salientamos que o entendimento de práticas sociais dentro da organização como dimensão do instituinte, tem respaldo em (LIBÂNEO, 2013; BOTLER, 2004; SANTOS, 2009).

Nessa direção, é oportuno pontuar a contribuição de Teixeira (2002), quando destaca que a organização escolar no contexto da Cultura Organizacional, compreendendo que a noção cultural no ambiente educativo pode ser entendida tanto na dimensão do instituído, que se refere aos códigos, e as normas e as leis, como também na égide do instituinte, na qual os sujeitos vão, a partir de suas práticas cotidianas, instituindo uma cultura da escola. Destacamos que a nossa compreensão dos processos de interpretação sobre Cultura Organizacional está em consonância com a perspectiva manifestada pela autora e, também, de acordo com autores mencionados anteriormente.

Partindo do exposto, podemos afirmar que embora EA, EB e EG tenham elementos em comum, não significa que a gestão escolar e as práticas sociais delas se consagram em um mesmo discurso, uma vez que, a Cultura Organizacional de cada organização social varia, inclusive de uma unidade para outra. Por outro lado, concordamos com Santos (2009) quando afirma que a gestão escolar está imersa em valores, em práticas e, principalmente, na égide das relações de poder. Disso, inferimos que os processos organizacionais que marcam a cultura da

escola são atravessados por discursos, que ora se opõem, ora se harmonizam, dependendo das relações de poder estabelecidas no ambiente escolar.

Considerado o conjunto de análises operadas no campo da gestão escolar, notamos que a Cultura Organizacional da escola sofre influência da gestão, haja vista que a prática gestionária das organizações, tende, em sua maioria, representar os determinantes expressos nas políticas educacionais que, em muitas situações, não representam os interesses dos grupos a que ela se destina. Nessa confluência, afirmamos que a concepção de gestão apontada na variável b, representa diferentes posicionamentos de gestão escolar, conforme identificamos nos PPPs das escolas investigadas.

Sendo assim, podemos concluir que a gestão escolar não só produz valores, crenças e ideologias sobre o funcionamento da organização escolar, uma vez que ela, geralmente, representa os interesses do Estado e não da comunidade escolar, como também reproduz influência na Cultura Organizacional da escola, que se desvela na prática gestionária. Com base no exposto, cabe destacar que a gestão não só influencia os processos educativos e democráticos, como é influenciada pela cultura da escola.

Na tabela 1, resultante das leituras realizadas no PPP das organizações EA, EB, EG, ED e EE, procuramos, além da compreensão do todo, perceber quais os aspectos da organização escolar que vinham sendo priorizados nos documentos e sinalizavam para o enfrentamento à Desigualdade socioeducacional.

Tabela 1 – Qual/Quais aspectos representam enfrentamento à desigualdade socioeducacional no PPP das organizações investigadas

Dimensões de enfrentamento à desigualdade	Qtd (%)
1 Qualidade do ensino e aprendizagem	4 (80%)
2 Combate às injustiças sociais	2 (40%)
3 Formação integral e formação para cidadania	5 (100%)
4 Acesso ao conhecimento	4 (80%)
5 Desigualdade de Tratamento	1 (20%)
6 Combate às desigualdades de gênero, orientação sexual e raça ou geração	1 (20%)
7 Respeito à todas as etnias	2 (40%)
8 Preconceito ou racismo	0 (0.0%)
9 Inclusão	5 (100%)
10 Inclusão social	3 (60%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base no PPP das escolas investigadas.

Na tabela, identificamos 10 dimensões que dialogam diretamente com a dimensão da desigualdade educacional no contexto das organizações escolares. Nesse viés, destacamos que os elementos presentes no quadro acima, representam tipos de desigualdades, os quais atravessam, inegavelmente, o campo educacional sob diferentes enfoques. Salienta-se, contudo, que o debate nesse aspecto já foi pautado no capítulo II através do Estado do Conhecimento, como também abordado por Crahay (2013) e Sampaio e Oliveira (2015) quando eles identificaram diferentes dimensões e formas de desigualdade, conforme já tratamos no capítulo VI.

Partindo disso, reconhecemos que o princípio da qualidade do ensino e aprendizagem, estão presentes em quatro escolas, representando 80% das unidades optadas na pesquisa. Esse dado permite dizer que a dimensão analisada na ótica da ACD de Fairclough (2001), representa tanto uma disposição a partir da ordem das palavras, que garante um sentido dentro do PPP, quanto produzem um ordenamento, uma sequência lógica e um objetivo no contexto em que está inscrita. O que nos leva a conceber, a partir do exposto, uma conexão com o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, que igualmente se desvela no próprio sentido do enunciado.

Na segunda dimensão, percebemos que das 05 organizações analisadas, duas (40%) destacaram o combate às injustiças sociais como mecanismo de luta contra as injustiças no contexto escolar. A dimensão da desigualdade em destaque figura, em primeiro lugar, como um discurso de tensão e resistência às formas de desigualdades que procuramos equalizar dentro de uma sociedade marcada por esse elemento. Neste quadro os problemas decorrentes da garantia de justiça social “persistem tanto no que diz respeito à distribuição de renda quanto à garantia dos direitos sociais, como por exemplo, a educação” (ARRUDA; ANDRADE, 2017, p. 35). Por outro lado, podemos dizer que o discurso em torno do combate às injustiças faz parte de um longo jogo de disputas, interesses e lutas travadas na relação políticas educacionais e sociedade civil. Salientamos que, a percepção de tais movimentos nem sempre estão expressas claramente nos discursos que permeiam a organização, e nem tampouco estão inscritos na estrutura manifesta dos PPPs, mas isso não quer dizer que eles sejam inexistentes.

Em segundo lugar, a dimensão realçada projeta um discurso que ao mesmo tempo que assinala o enfrentamento às injustiças, é em contrapartida, abrangente e não contempla um sentido concreto, estando mais próximo de um discurso retórico sobre o combate às injustiças sociais do que a uma realidade objetiva.

No que diz respeito à terceira dimensão que tratou da educação integral e formação para cidadania expressa no quadro, notamos que ela traduz, de forma explícita e legítima, um sentido

de educação ampliado, isto é, convergente com a proposta de cidadania. Em termos de fundamentos, notamos que a perspectiva demarcada se espelha na LDB, Lei nº 9.394/996, que traz em seu texto a relação da educação integral na construção do ser humano completo.

Posto isso, notamos que cinco escolas, que correspondem a 100% das organizações, abordaram essa dimensão em seus PPPs. Esse dado permite inferir a circularidade de um discurso hegemônico acerca da dimensão em destaque, muito embora o sentido dela em termos concretos esteja grafado apenas no plano teórico do projeto das escolas.

Em relação às dimensões 4 e 5 que trata, respectivamente do acesso ao conhecimento e a desigualdade de tratamento, notamos que elas trazem aspectos em comum – elas projetam de modo mais amplo a promoção do conhecimento de qualidade, como também a primeira completa a segunda, na medida em que uma busca acessar o conhecimento, e a outra busca perceber como ele é apropriado pelos sujeitos.

Nessa direção, quatro (80%) das escolas pesquisadas reconhecem a representatividade do acesso ao conhecimento, enquanto a desigualdade de tratamento é abordada apenas em uma escola. Por essa razão, concluímos que o discurso de enfrentamento à desigualdade educacional parece estar orientado por uma linha de pensamento x, e não por outra. Isso nos permite reconhecer que a Cultura Organizacional das organizações carrega interesses, e esses, por sua vez, influenciam e até mesmo determinam as propostas que a escola defende. Eles oferecem elementos para pensar que os ideais, objetivos, crenças e valores propagados por uma organização têm conexão com aquilo que os sujeitos acreditam, e tão somente com as regras, normas, diretrizes oriundas das políticas educacionais. Essa perspectiva já vem sendo defendida pelos teóricos que estudam a CO, como Libâneo (2013), Botler (2004), Freitas (2007) e Schein (2009), os quais têm demonstrado em suas pesquisas um movimento que desvela e se constrói a partir das práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos.

No que diz respeito às dimensões 6, 7 e 8 inscritas no quadro acima, observamos de forma geral que o ponto central tratado nelas é a questão da diversidade e o respeito à diferença. Neste sentido, percebemos que a primeira, apesar de se traduzir como princípio na construção de alternativa para o enfrentamento às desigualdades, tem pouca visibilidade nas escolas pesquisadas, ou seja, das cinco organizações apenas uma tratou do Combate às desigualdades de gênero, orientação sexual e raça ou geração. Isso demonstra, do ponto de vista analítico, que a questão da inclusão social e da diversidade tem pouca representatividade no cotidiano das organizações escolares, por mais que em alguns momentos ao longo dos PPPs esses conceitos apareçam.

Decorrente disso, é importante esclarecer que embora as práticas sociais adotadas pelas organizações em torno da inclusão social agreguem uma forma de luta no enfrentamento à desigualdade, essas por sua vez, não dispõem de um lugar nas discussões que normalmente permeiam a organização e as práticas pedagógicas.

Por outro lado, pontuamos que os aspectos apresentados corroboram com a dimensão 7 do quadro 9, que relaciona o respeito às etnias, *identificado* por duas (40%) das organizações. No que tange à dimensão 8, destacou-se o preconceito e racismo, que não foi citado por nenhuma organização escolar.

Diante desse quadro podemos concluir que, por um lado, os PPPs investigados dão pouca importância à questão da diversidade e inclusão social. Em outras palavras, a organização parece não compreender, desconhecer ou negligenciar a temática no ambiente educativo. Essa percepção, reforça o argumento de que nenhuma posição ou concepção pedagógica se dá desinvestida de um sentido ideológico, político ou cultural (FAIRCLOUGH, 2001). Isso nos permite dizer que a concepção apresentada no documento acima representa um discurso que circula no contexto educativo, e que na maioria das vezes não é questionado e, por essa razão, torna-se naturalizado. Por outro lado, se observa que as poucas menções que se fazem às dimensões ora mencionadas, se dão de forma localizada e não fortalecem o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais.

Em relação às dimensões 9 e 10, notamos que a noção de inclusão em termos mais gerais é tratada pelas cinco (100%) das escolas e, quando se refere à inclusão social, esse resultado cai para três (60%) das organizações. Esses dados nos levam a afirmar que a questão da inclusão, quando vista de forma geral, se constitui num discurso abordado por todos, mas quando a qualificamos, a tendência é reduzir o seu espectro.

Ainda neste cenário, identificamos que mesmo os PPPs trazendo os termos, o debate em torno de sua concretude é quase inexistente. Na verdade, o que podemos constatar é que a presença da inclusão está fortemente associada ao plano formal, em que as menções que pairam sobre os enunciados se dão quase por obrigação. Não se identifica na leitura do documento um discurso de inclusão que surge a partir dos interesses dos sujeitos envolvidos, e sim um discurso que é reproduzido por esses a partir das políticas educacionais. Se a possibilidade anunciada fosse levada em conta, estaríamos construindo um caminho da inclusão, do contrário, estaremos sempre reproduzindo o discurso oficial da inclusão social. Diante disso, é oportuno destacar que a questão da inclusão social se distancia das propostas apresentadas no Plano Estadual de Educação, em especial, na dimensão 8 e meta 1, que foi discutido no quadro 08 da referida pesquisa.

Portanto, ao fazer uma leitura mais abrangente do quadro 10, concluímos que o enfrentamento à desigualdade socioeducacional a partir do PPP das organizações escolares não contempla, ao nosso ver, um discurso ativo no enfrentamento, mesmo considerando que das 10 dimensões algumas delas expressam preocupações que só podem ser percebidas no conjunto das discussões tratadas na construção do texto.

7.3 Plano gestão, atas do conselho e o enfrentamento à desigualdade socioeducacional

A tabela 2, a seguir, perfaz um mapeamento dos planos de gestão escolar, realçando as propostas, metas, ações e objetivos. Por esta razão, buscamos inseri-los no movimento de análise que ora vem se promovendo. Além disso, no intento analisamos as ARCE. Com isso, esperamos que tais documentos possam ampliar nossa percepção acerca da cultura, e, principalmente, como ela opera o discurso de enfrentamento nas organizações escolares.

Tabela 2 – Plano de Gestão Escolar e Atas de Reunião do Conselho Escolar

(Continua)

Organização Escolar	Plano de Gestão Escolar (PGE)	Ano	Atas de Reuniões do Conselho Escolar (ARCE)
Escola Alfa (EA)	Plano de Gestão na Ação Participativa, Inclusiva e Afetiva da Escola	2019	3 atas
Escola Beta (EB)	Escola Pública Democrática e Fortalecida	2019	6 atas
Escola Gamma (EG)	Plano de gestão dos candidatos à direção da escola pública do Estado do Rio Grande do Norte	2019	6 atas
Escola Delta (ED)	Plano de Gestão Escolar 2020-2021	2020	8 atas
Escola Épsilon (EE)	Plano de metas 2020-2022	2020	12 atas

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, a partir dos planos de gestão e atas de reunião do conselho escolar.

A tabela 2 integra mais um *corpus* documental coletado nas organizações escolares pesquisadas, que, articulado com os já trabalhados realizados anteriormente, ajudam, de igual maneira, na percepção de como as práticas da gestão escolar se manifestam nos PGE, olhando sobretudo, se o discurso presente neles apontam para uma postura de enfrentamento à desigualdade educacional. Além disso, analisamos como a Cultura Organizacional expressa nos PGE e nas ARCE traduzem estratégias de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais

no contexto das escolas pesquisadas. Accentuamos, ainda, que as três direções sinalizadas orientam, inicialmente, o caminho das análises seguintes.

Dito isto, e após uma leitura cuidadosa do *corpus* documental, nossas constatações se tornaram cada vez mais instigantes e nos mobilizaram a perguntar aos documentos: Como a gestão escolar opera o enfrentamento às desigualdades educacionais? Que(uais) aspecto(s) da Cultura Organizacional, manifestados na prática gestionária e nas ações do ARCE, expressam o enfrentamento às desigualdades educacionais na organização escolar?

Anunciados os questionamentos, é importante esclarecer que eles fornecem um recorte para a análise aqui proposta, mas não se limitam à clássica relação pergunta-resposta que normalmente se espera na produção do conhecimento. Em outras palavras, estamos dizendo que eles servem de guia na apreciação dos documentos referendados no quadro 13, no qual as ponderações e reflexões oriundas das interpretações não se esgotam em si mesmas, pois se tratam de análises realizadas mediante as condições objetivas que permeiam a pesquisa, mergulhadas, principalmente, no tempo e no espaço em que se situa a construção dos dados.

Cabe demonstrar no referido quadro que iremos nos debruçar sobre cinco PGE disponibilizados pelas escolas em pesquisa, bem como as ARCE de um período de 12 meses, que juntas totalizaram 35. Contudo, acrescentamos que o movimento operado no plano analítico se legitima e ganha força no contexto da Análise Crítica do Discurso.

Partindo do exposto, iniciamos com o PGE da EA. Neste momento observamos, logo de entrada, que o plano traz uma proposta defensora da inclusão social dos sujeitos, dadas as repetidas vezes em que os enunciados se reportam a fragmentos que corroboram nessa direção.

Desse comportamento é possível deduzir que ele é promissor de um discurso que se manifesta tanto no conteúdo da proposta de gestão delineada no documento, tendo por um lado uma dimensão que advoga em prol de elementos que sinalizam o enfrentamento à desigualdade - posto em evidência no instante em que a organização escolar enfatiza a promoção da aprendizagem, da inclusão, da afetividade e da ação participativa.

Por outro lado, o mesmo discurso que aponta para um enfrentamento, revela um caráter retórico assentado em dimensões que não acompanham o desdobramento do plano, pois em seu decurso identificamos incoerência entre as metas e as ações propostas. Além disso, as asserções apresentadas não possibilitam uma consonância real com as mudanças tão alardeadas no preâmbulo do plano de gestão.

Seguindo a leitura do PGE, é cabível pontuar que nos objetivos delimitados na proposta da gestão, há uma clara tentativa de demonstrar que a organização escolar projeta um cenário favorável para a ruptura de modelos tradicionais. Todavia, se observa que termos como gestão

participativa, inclusiva, afetiva, ensino e aprendizagem, trabalho coletivo, dentre outros, canalizados no plano, aparecem na composição daquilo que a instituição projeta alcançar, inclusive o próprio título do plano já comunica que se trata de uma proposta alinhada com as mudanças atuais.

No entanto, percebemos que as palavras ora expostas não são meras expressões que completam os sentidos dos enunciados, mas, sobretudo, carregam em si sentido e significado no contexto em que estão inseridas. Elas podem traduzir, hermeneuticamente, outras constatações, figurando além do que o texto anuncia em termos gerais, se olhadas pelo viés de que toda palavra carrega em si e uma semântica a ser concebida de acordo com o contexto e a disposição do enunciado E, em última instância, elas resultam de um jogo de lutas e disputas no contexto em que se inscrevem (FAIRCLOUGH, 2001).

Por esta razão, notamos que por trás da comunicação manifesta no PGE, há um discurso retórico, conforme já sinalizado anteriormente, que não se mostra fiel aos princípios da democratização da educação, nem tampouco é contextualizado, pois os conceitos de relevo postos nele aparecem dispersos no corpo do documento e sem nenhuma ligação com o texto corrente. Além disso, em alguns momentos do plano o discurso de enfrentamento à desigualdade é contraditório, uma vez que, não observamos um movimento de continuidade desse discurso no conjunto do plano.

Decorrente disso, podemos afirmar que a Cultura Organizacional da escola em questão tanto pode influenciar as práticas gestionárias em sua materialização, como pode ser influenciada por essas práticas. Ideia essa que vem sendo apontada na literatura que versa sobre a temática, com especial atenção para teóricos como: Pires e Macedo (2006), Santos (2009). Cabe dizer que o debate nessa relação é potencializado de diferentes formas, dependendo da posição em que se insere o enunciado no contexto de fala do sujeito. Portanto, podemos concluir que o movimento de contradição operado na gestão escolar e na Cultura Organizacional da escola deslegitima e enfraquece o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais no contexto das escolas.

Na esteira do movimento analítico, percebemos que a produção da narrativa sobre a proposta de gestão escolar conforme revela o documento, expõe elementos fundamentais no plano, tais como: projeção, objetivos, metas e ações; cotados como caminhos a ser alcançado pela organização escolar.

Esse desdobramento, nos permite dizer que os enunciados transitam, em primeiro lugar, pelas construções ideológicas e políticas em relação à cultura escolar e à educação mais ampla — agregando, sobretudo, convicções e valores que estão muitas vezes externos à escola, ou

seja, que circulam no contexto macro, mas que interferem nas práticas de gestão e pedagógicas da organização.

Nessa direção, ressaltamos que o estudo que versa sobre os efeitos no tocante às influências na Cultura Organizacional perpassa, desde o plano macro envolvendo os fatores externos, como, os sistemas de ensino e as políticas educacionais, como também no viés micro, englobando os aspectos internos que dizem respeito à organização interna e ao planejamento, dentre outros. Essa dimensão já foi potencializada nas pesquisas de Leonor Torres, com especial atenção do estudo²¹ concluído no início do século XXI (TORRES, 2003).

Em segundo lugar, eles expressam, por meio do texto, o tipo ideal de escola, de ensino, de aprendizagem e de formação do cidadão que se pretende construir. Com base no exposto, podemos ler um discurso de enfrentamento às desigualdades sociais, ainda que ele não esteja fundamentado nas bases de um movimento progressista, mesmo que os elementos apresentados não sejam suficientes para encampar um discurso amplo e legítimo nesse sentido, ele representa uma perspectiva de avanço, pois o discurso já está em circulação.

No que diz respeito à questão da influência da gestão escolar, um dos polos nessa direção está na forma de pensar e organizar a condução do trabalho pedagógico na escola. Em outras palavras, podemos afirmar que as influências estão postas na Cultura Organizacional da escola, que, por meio das relações de subjetividade, vão se manifestando. Desse modo, a subjetividade seria, nesse contexto, um elemento base para mover comportamentos no tocante aos valores, crenças e práticas sociais.

Contudo, salientamos que a forma como se expressa a proposta de gestão escolar no documento, seja verbalizando ou silenciando, já se reporta como um tipo de influência e esclarecemos que esta não se dá de forma unilateral ou neutra. Acrescentamos que, para além de valores e comportamentos expressos por meio de enunciados, consideramos relevante perceber a organização da estrutura concreta da organização que também agrupa influência na CO.

No processo de análise, notamos que o PGE traça e determina quais os horizontes a serem percorridos pela gestão para o funcionamento da escola. No entanto, verificamos que os enunciados dispostos nele são diversificados, porém com tendências verticalizadas. A menção ao conselho escolar, quando anunciada, não representa um espaço comum, mas, sobretudo, um lugar em construção e enfraquecido que busca seu fortalecimento. Nesses termos, podemos

²¹ *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*, tese defendida na Universidade do Minho, 2003.

afirmar que o discurso da gestão escolar expressa no PGE da EA, interfere na Cultura Organizacional da escola, na medida em que se observam tendências centralizadoras do plano, principalmente, no que tange à materialização da gestão escolar alinhada ao processo de democratização da educação.

Além do que foi exposto, as análises do PGE da referida escola, revelaram que entre os objetivos, metas e ações apresentadas pela gestão há uma disparidade na exposição das ideias, um interrompimento na comunicação, na coerência do texto e no uso de termos, que por sua vez, se apresentam sem nenhuma contextualização com a ideia geral do plano, embora o documento, em alguns momentos, constate um discurso muito claro sobre o tipo de escola que se espera.

Esse discurso é posto muito mais num plano da formalidade e comunica um projeto de escola ideal, e é, ao mesmo tempo, percebido como um discurso retórico. Sobre isso, é cabível dizer que o discurso pautado numa perspectiva retórica de ação, converge pelo menos em duas orientações distintas, sendo que a primeira defende o tipo de educação e ensino que temos, buscando a compreensão da escola a partir do que está manifestado no texto, enquanto a segunda perspectiva investe em um tipo de escola, de ensino e de aprendizagem que existiria apenas no plano da imaginação, atrelando suas atenções para uma comunicação verbal futurista, na qual a organização escolar ideal figura apenas no plano de um discurso sem sustentação.

No que se refere às análises das ARCE da EA observamos outras nuances que não convergem com as ideias apresentadas no plano. Contudo, identificamos na completude do documento pelo menos três movimentos expressos nas reuniões do Conselho Escolar. O primeiro demonstra, a partir delas, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, uma vez que, das três atas analisadas, todas faziam referência à questão da aprendizagem. O segundo movimento diz respeito à Cultura Organizacional da escola que agrupa a pauta do planejamento no contexto das ações, direção que é visualizada na forma de organização promovida pela escola. No terceiro movimento, podemos notar a presença de um discurso comprometido com a inclusão social dos sujeitos, ao mesmo tempo em que é influenciado pelo primeiro e o segundo movimento, que por sua vez representam, nesta leitura, um discurso de enfrentamento às desigualdades educacionais.

Dito isto, podemos afirmar que o discurso operado nas ARCE e o discurso presente no PGE estão em direções opostas. Enquanto o primeiro traz uma tendência de enfrentamento às desigualdades educacionais, o segundo projeta um discurso que é tanto retórico, quanto contraditório ao mesmo tempo. Isso se confirma no instante em que notamos que diferentes

elementos vêm sendo enfatizados na construção da escola como espaço da inclusão social, de aprendizagem de todos e da formação cidadã.

Esses aspectos aparecem dispersos ao longo do plano e não trazem conexão com a proposta mais ampla do documento, mas, vendem deliberadamente a ideia de progresso. Por outro lado, ao mergulhar numa leitura mais cuidadosa do plano, identificamos nele a presença de um discurso centralizador e alinhado com a reprodução do modelo dominante, inclusive quando utiliza documentos oficiais, como a BNCC, e não explicita outras possibilidades de diálogo. Assim, o comportamento vivenciado concorre para afirmarmos a existência da cultura do instituído no contexto em evidência.

No que diz respeito ao PGE da EB, após uma leitura direcionada, identificamos na proposta de gestão escolar ideias que corroboram tanto para o progresso que envolve a questão da permanência do aluno e da busca por uma formação integral fundamentada na proposta interdisciplinar, ou mesmo quando afirma que a função social da escola está associada à gestão democrática.

Do mesmo modo, lê-se na tessitura do plano, visões contraditórias acerca da própria concepção de gestão democrática, quando o status epistemológico dela é colocado em dúvida, ou mesmo quando a postura expressa um caráter minimalista da conceção de gestão. Isso nos leva a perceber que o discurso expresso no documento sobre o entendimento de gestão, não apresenta uma comunicação explícita sobre a natureza do que realmente seria uma gestão nesses termos, muito embora, em outros momentos, o documento elucida a ideia de gestão compartilhada que aparece como um conceito disperso no texto e, posteriormente vinculando a ideia de gestão que o documento anuncia.

Ainda nessa direção, notamos uma preocupação muito evidente por parte da gestão escolar em credibilizar as avaliações externas como ponto de saída para melhorar os índices de aprendizagens. Nesse aspecto, evidenciamos que além do questionamento à natureza da gestão escolar defendida no plano, percebemos que a Cultura Organizacional da escola traz uma tendência assentada muito mais na cultura do instituído do que na cultura do instituinte. Essa percepção é possibilitada quando vemos pairar no arcabouço do plano a defesa, tanto das avaliações de larga escala, quanto a referência aos documentos oficiais, sem, no entanto, haver indícios de reflexões e questionamento acerca destes.

Em relação aos elementos destacados podemos constatar ainda a existência de um discurso hegemônico. Nessa direção, cabe reiterar que as interpretações aqui tomadas passam a ser operadas na medida em que o texto e os enunciados distribuídos nele deixam de ser vistos apenas como elementos que comunicam, mas, especialmente, como instrumentos que carregam

uma intencionalidade no processo de construção e reprodução, posto em movimento de acordo com o contexto e o lugar de fala dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2001).

Dito isso, no que tange à proposta gestionária da organização em análise, verificamos que ela comunica, na abordagem inicial, um comprometimento com a ideia de gestão democrática, enfatizando o acesso da comunidade, a atuação do Conselho, destacando a qualidade social do ensino e o planejamento pedagógico, dentre outros elementos nessa sintonia. Isso demarca, de certo modo, que a Cultura Organizacional da escola integra o compromisso com o direito à educação pública.

Muito embora, os conceitos aludidos nos documentos não possibilitem um discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, uma vez que eles estão dispersos no plano apenas completando a estrutura dos enunciados, sem, contudo, apresentar qualquer dinâmica de mudança.

Para tanto, a leitura do PGE da organização pesquisada, nos permitiu identificar elementos substanciais para nossa análise, que, por meio de um olhar superficial, apenas reproduziria o discurso manifesto no documento. De um lado, elenca-se uma série de fatores vistos como desfavoráveis ao funcionamento da escola, considerados por sua natureza como os maiores problemas da organização escolar. Essa pauta é compreendida como um clima de insatisfação em relação às práticas de organização escolar incapazes de promover mudanças na educação.

Por outro, notamos um discurso retórico em relação aos anseios esperados pela organização, que em termos práticos apenas emanam o tipo de escola que queremos. Em determinado momento, o plano aponta uma preocupação substancial sobre os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — já mencionado anteriormente — colocados no ponto fundamental na narrativa, mas que integram o discurso dominante aliando-se à cultura do instituído conforme delineiam alguns autores (LIBÂNEO, 2013; MEDEIROS; TORRES, 2018; TEIXEIRA, 2002; BOTLER, 2004).

Nessa confluência das análises, destacamos que a participação dos membros da comunidade nas tomadas de decisões seria um elemento definidor para gestão democrática, o que é lido inicialmente como um fator positivo. Mas, por outro lado, salientamos que o mesmo enunciado que expressa esse feito, deixa evidente um status minimalista no que diz respeito à concepção ampliada de gestão democrática. Isso quer dizer que a força determinista pela qual se instaura o enunciado, não deixando margem para outras formas de incorporação dos princípios democráticos, constituem ambientes muito mais verticalizados do que horizontalizados.

Contudo, ponderamos que a ideia de participação está alinhada a dois vieses distintos, sendo o primeiro, a busca por um ideal para concepção de participação, e o segundo pleiteia que o ideário de participação parece não contemplar uma cultura de participação na escola. (BARROSO, 1995; CAMPOS; PARO, 2019). Cabe esclarecer que o último viés não se materializa no funcionamento da educação básica em um curto prazo. Ele demanda tempo, espaço e condições para sua efetivação. Do mesmo modo, afirmamos que a ideia de composição da Cultura Organizacional requer um espaço temporal para que se incorpore e se fortaleçam determinadas práticas ou rituais.

No que se refere à ARCE da EB, foi possível capitanear das seis atas coletadas os seguintes pontos: pouca participação do presidente do conselho escolar e dos demais membros nas assembleias, conforme a sua leitura maior participação da gestão escolar na organização das reuniões, mas que na verdade o que percebemos é uma espécie de controle; preocupação com ensino e aprendizagem dos alunos mencionada em duas reuniões.

Partindo desses pontos, podemos dizer que a Cultura Organizacional da escola apresenta um caráter com forte tendência conservadora, em que o silêncio reverberado nas reuniões pela maioria dos representantes confirma essa orientação. A exceção na comunicação ocorre na gestão escolar, quando essa manifesta uma posição dominante nas sessões de reuniões. Seu discurso deixa evidente a prevalência de uma perspectiva hegemônica, isto é, por meio da operacionalidade da gestão prescreve-se um padrão da cultura da escola.

Observamos, contudo, que as práticas operadas na Cultura Organizacional da escola em questão, no tocante ao enfrentamento à desigualdade socioeducacional é vista com pouca adesão, uma vez que, dos pontos identificados, apenas um traz relação com a questão da desigualdade. Ao fazer referência ao ensino e à aprendizagem produz, nessa direção, um discurso que tenciona a questão da desigualdade. Isso porque não compreendemos o fenômeno da desigualdade num alinhamento hermenêutico, mas, principalmente, numa perspectiva holística.

Todavia, compreendemos que o fenômeno da desigualdade se manifesta de variadas formas. Constatamo-nos essa já aferida no estudo de mapeamento realizado nas bases de dados: Catálogo de teses dissertações, BDTD e RCAAP, bem como em teóricos como Sampaio e Oliveira (2015), Santos e Andrade (2021) que demonstram a amplitude dessa temática.

Na análise do plano de gestão da EG, observamos aspectos bastante comprometidos com a valorização da aprendizagem. Numa primeira leitura, percebemos que a Cultura Organizacional da escola promove um movimento muito focado na aprendizagem do aluno, enfatizando a qualidade do ensino. Essa demanda, notoriamente é expressa nos enunciados

introdutórios que contemplam a abertura do PGE, e nela se encontra a gestão escolar que elege como ponto de destaque três elementos: gestão democrática, gestão de qualidade e gestão inclusiva. Enfatiza, igualmente, a importância do conselho escolar, a participação das famílias no processo de aprendizagem, a avaliação na perspectiva diagnóstica, a formação continuada, a formação crítica do aluno, dentre outros.

Assim, podemos afirmar que a proposta gestionária expressada nos enunciados acima, demonstram, um caminho de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, uma vez que, os termos citados contornam estratégias e visam melhorar a aprendizagem do aluno, consideradas por nós como táticas de enfrentamento ao problema da desigualdade.

Salientamos que no tocante aos objetivos, às metas e às ações manifestados no plano gestão, identificamos que o conteúdo possui forte aderência no comprometimento com as práticas pedagógicas, com a gestão democrática e com a qualidade da aprendizagem do aluno.

No entanto, observamos que tanto os objetivos, quanto às metas e ações do referido plano, apresentam contradição no tocante à proposta gestionária inicial. Isso revela, por um lado, que a Cultura Organizacional da escola, apesar de se mostrar favorável aos aspectos da aprendizagem do aluno e da gestão democrática, não concretiza a visão no decurso do plano.

Por outro lado, concluímos que o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais identificado, mesmo que em alguns momentos, demonstram enunciados de descontinuidades realçados nos objetivos específicos e, ainda assim, ele incorpora um discurso crescente em consonância com a mudança social.

Partindo do exposto, é possível deduzir que o PGE da EG traz nas entrelinhas um ideal de enfrentamento como já explicitado. Mas, essa prática move limitação, porque o discurso que é posto em circulação no documento é expressivo e, na maioria das vezes, fortalece muito mais a dimensão retórica. É um discurso revestido de uma perfeição perene, um discurso que busca persuadir os leitores com uma narrativa muito bem articulada, que, sob a égide de uma leitura superficial, parece estar completa.

Neste sentido, destacamos numa interpretação mais direcionada, que o documento possui contradições em relação à proposta, bem como mostra uma Cultura Organizacional pautada no horizonte do discurso da harmonia e do equilíbrio. Até mesmo se opondo à própria ideia de democracia e cidadania, que não concretizam apenas no contexto da harmonia, como defende Bobbio (1986) quando escreve em sua obra, *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*, que a democracia também se faz no conflito, aliás esse é um dos pontos em que ele se apropria dela no debate, dentro da referida obra.

No que se refere às ARCE da EG é possível delinear alguns elementos que corporificam a forma e o conteúdo das reuniões. Neste aspecto, escrevemos que das seis atas analisadas, notamos que, em relação a forma e a organização com que elas são conduzidas, prevalece um discurso muito atrelado à aprovação de pautas. Os conteúdos abordados nelas são de natureza pedagógica e administrativa, bem como formação de comissão e escolha de novos representantes do Conselho Escolar.

Sendo assim, identificamos que a Cultura Organizacional operada na organização, no que diz respeito ao conteúdo expressado na reunião, atua na postura do consenso e do equilíbrio, mesmo diante de assuntos delicados que tratam da não permissão da matrícula de alunos repetentes e indisciplinados. Portanto, essa postura não constrói uma ponte de enfrentamento, pois além de retirar o direito do aluno à escola, reproduz o discurso hegemônico. Todavia, não se percebeu nenhum contradiscurso no sentido de pensar em outras alternativas para barrar a matrícula dos alunos repetentes.

Na continuidade das análises, o plano de gestão da ED representa, na introdução, uma proposta gestionária voltada à melhoria das aprendizagens, diminuindo, assim, os índices de evasão escolar e reprovação. Demonstra, ainda, atenção em relação à formação integral dos alunos, parceria da família e o incentivo aos docentes. É notório no plano a ideia de que para atingir os resultados esperados a gestão escolar mergulhe nas parcerias, não só com a família, mas, sobretudo, com outras instituições de ensino. Nesse aspecto, é cabível dizer que o movimento que integra a cultura do instituinte²² na organização escolar parece-nos estar ausente, uma vez que a busca por mudanças advém muito mais do exterior do que das práticas internas operadas pelos sujeitos.

No tocante aos objetivos delimitados destacamos que as ações demarcadas neles apresentam um caráter muito progressista, ou seja, apontam estratégias de uma educação comprometida com as práticas de enfrentamento às desigualdades. Nessa conjuntura, Arruda e Andrade (2017) teorizam como as políticas de enfrentamento podem se mobilizar e tensionar estratégias de combate às desigualdades socioeducacionais.

A posição incorporada nos objetivos não é acompanhada nos quesitos metas e ações e o que percebemos é uma disparidade em relação ao que é proposto nelas tanto no tocante ao conteúdo expresso, quanto ao que se verificou na parte inicial do plano gestão escolar. Com

²² A cultura do instituinte já abordada na visão de diversos autores ao longo do texto, mas agora, buscou dimensionamento em seu entendimento a partir de Castoriadis (1982), na obra *A instituição imaginária da sociedade*, em que o conceito em tela mergulha em movimento dinâmico da estrutura interior para o exterior.

isso, podemos concluir que o plano analisado traz em seu conjunto de enunciados, tanto um discurso com caráter mais progressista, como um discurso na contramão do enfrentamento às desigualdades sociais, reforçando assim, aquilo que Miranda (2020) acredita ser incompatível: a luta de combate e a reprodução das desigualdades.

Adentrando as análises das ARCE da ED, identificamos que das oito atas consideradas, 50% delas representam em sua superfície estratégias que visam romper as desigualdades educacionais na escola pública, sendo que elas iniciam na prática do planejamento e continuam até a questão do rendimento escolar. Entendemos esse comportamento como basilar para embasar uma educação em tempos de mudanças. O restante das atas trata de questões diversas, mas não configura diretamente a questão do enfrentamento.

Sobre o PGE da Escola Épsilon podemos perceber, na narrativa expressa no plano, que a Cultura Organizacional possui, dentre outros comportamentos, uma ação colaborativa e, além disso, carrega uma relação com as práticas tradicionais de seus fundadores (TORRES, 2003). Essa percepção identificada na organização escolar não tem sido um exercício comum nas escolas aqui analisadas. Numa leitura mais geral do plano, vemos, na parte inicial, que a proposta de ação defendida articula três pontos que tratam, respectivamente, da valorização dos profissionais da escola, do fortalecimento da equipe gestora e da qualidade do ensino.

Em termos analíticos podemos dizer que está em circulação uma formação discursiva, que, apesar de se mostrar compromissada com a perspectiva da gestão democrática, esta, por sua vez, não apresenta clareza de quais grupos estariam envolvidos no processo gestionário. Em outras palavras, o termo gestão democrático abordado no documento traz limitação porque não veicula sua essência os princípios de gestão democrática, como o conselho escolar e o projeto político-pedagógico (este último não é nem mencionado no documento).

Com isso observamos que há tanto um discurso que veicula uma dimensão de progresso no tocante às práticas pedagógicas, como um discurso que, quase de forma imperceptível, denota retrocesso na democratização da educação pública. Sobre isso, Miranda (2020), reforça que é preciso romper com a ideia de que as práticas escolares sejam desenvolvidas no sentido de combater a condição de pobreza e não de ampliar as desigualdades sociais. Cabendo dizer que a reprodução da desigualdade é posta em evidência, muitas vezes não diretamente pelo conteúdo, mas, sobretudo, pela forma como o discurso é postulado pela linguagem escrita.

Na continuidade das análises do PGE, identificamos no decurso do documento que a gestão menciona os desafios nos quais a escola está inserida. Variam entre problemas de ordem social, como violência, uso de drogas e até práticas de *bullying*, dentre outras. Nessa direção, propõe metas e ações de acordo com objetivos delineados no plano. Dito isso, observamos que,

dos objetivos desenhados, mais da metade demonstram um compromisso direto com a dimensão do enfrentamento à desigualdade socioeducacional, pois a estrutura dos enunciados expressa essa preocupação.

Desse modo, concluímos que o plano de gestão da referida organização escolar anuncia um discurso que prescreve a política de enfrentamento, mas, por outro lado, percebemos que no mesmo documento há uma conduta contrária ao movimento que a organização escolar defende. Essa perspectiva, segundo Vieira e Vidal (2015) provocava uma desconstrução do modelo de gestão escolar pautado na gestão democrática, trazendo à tona uma gestão gerencialista, justamente quando a Cultura Organizacional da escola passa a incorporar cotidianamente valores na contramão dos processos democráticos.

No que se refere às ARCE da Escola Épsilon (EE), destacamos que das 12 atas lidas, identificamos alguns elementos, como: reuniões conduzidas pela gestora e com pouquíssima participação do presidente do Conselho Escolar, do mesmo modo que não observamos participação dos representantes do conselho; o formato das assembleias se deu de forma presencial e remota, sendo esta última com acesso pelo *Google Meet*; percebemos que mais da metade das reuniões tratou da questão financeira, sendo as demais, portarias sobre medidas de isolamento, quarentena e o formato das aulas não presenciais, bem como pautas sobre a dimensão pedagógica. Contudo, constatamos que além da gestora realizar sempre a abertura das sessões, ela detém todo o domínio dos momentos, e isso é possível a partir da linguagem expressa no documento.

Diante do exposto, consideramos o discurso encampado pela gestão escolar, apesar de bem-intencionado, não possibilita a promoção de espaços democráticos. Posicionamento que se mostra contraditório, pois verificamos que a narrativa produzida dentro do Conselho escolar, deveria ser por excelência um espaço do debate, da construção ou proposição de novas demandas, da participação ativa dos sujeitos e da produção dos processos democráticos.

Na verdade, o que podemos identificar é a Cultura Organizacional pautada na reprodução das forças vigentes. Constatamos que as pautas de reuniões relacionadas com a prática pedagógica também seguiram a política do silêncio. Portanto, concluímos que a Cultura Organizacional da escola apresenta um discurso que, por um lado mantém um caráter mais centralizador, enfatizando relações mais verticais — isso decorrente do próprio caráter das reuniões — e, por outro revela-se uma cultura do silenciamento ou da ausência de compromisso com a educação pública.

Prosseguindo as análises do *corpus* documental destacado, passamos neste momento a visualizar os projetos pedagógicos ou didáticos que as organizações escolares vêm desenvolvendo, concentrando esforços em aspectos abordados neles e que tem relação com a questão da aprendizagem.

7.4. Projetos didático-pedagógicos e estratégias de aprendizagem

As práticas pedagógicas e os Projetos Didático-Pedagógicos (PDP) na escola pública percorrem diferentes nuances que atravessam, inegavelmente, as conjunturas políticas e ideológicas e colaboram em grande medida para a promoção do ensino aprendizagem dos alunos (as). Além disso, elas podem ajudar na construção e no fortalecimento de educação pública e de qualidade socialmente referenciada, debate que é expresso na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Nesta dimensão, a prática seria vista como exercício crítico de reflexão sobre os processos educativos (FRANCO, 2016). Posto isso, é importante ressaltar que dependendo da orientação da prática e da concepção de projeto, é que podemos pensar nas possibilidades de propostas pedagógicas alinhadas com a mudança na escola pública.

Asseguramos que a perspectiva inscrita acima, nem sempre é compartilhada no funcionamento da organização escolar, pois sabemos que existem contradições desde a fundamentação teórico-metodológica e epistemológica que compreendem os projetos em sua construção, quanto à materialização das práticas reproduzidas na escola.

Situadas as ponderações, identificamos que das cinco escolas delimitadas como campo de pesquisa, apenas três delas disponibilizaram os PDP. Isso demonstra duas questões de análise que vemos de imediato. A primeira delas está no entendimento de que as organizações escolares se pautam na cultura da escola e, por sua vez, a organização didática e as dimensões pedagógicas que orientam suas ações estão quase sempre ancoradas nos documentos orientadores, como o PPP das escolas.

Uma segunda questão, comprehende que a autonomia das escolas, não significa dizer que ela se desvincilha ou deixa de promover projetos, pois entendemos que sua inserção nas escolas torna o processo formativo contextualizado com a aprendizagem do aluno. Essa, por sua vez, contribui com o enfrentamento às desigualdades educacionais na escola pública. Ao mesmo tempo, essa visão agrupa, indubitavelmente, com o discurso de uma educação progressista e comprometida com a transformação da mudança social.

Muito embora, se observe que não há uma unanimidade do discurso, nem sempre os projetos didáticos planejados nas organizações educativas se propõem a uma mudança social e,

às vezes pelo próprio caráter epistemológico e teórico-metodológico em que estão fundamentados os projetos e por questões ligadas à forma de implementação deles pelos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, realçamos que os PDP coletados foram: um da **EA** – denominado de Projeto de incentivo à leitura: o baú da leitura; um da **EG** – com título de estudando e compreendendo os impactos de uma pandemia. o coronavírus em diferentes aspectos; e dois da **EE** – Aprendendo a conviver e respeitar às diferenças e o Projeto Setembro Verde.

Dito isto, ao analisarmos os quatro projetos acima, identificamos que os títulos manifestam uma relação com a política de enfrentamento à desigualdade socioeducacional reverberada pelas organizações escolares. No entanto, verificamos no conjunto dos projetos que a narrativa expressa neles parece se distanciar daquilo que é anunciado no tema, pois as suas estruturas são bastante elementares, possibilitando deduzir que eles são apenas para a constatação. Além disso, o conteúdo presente neles e a condução dos enunciados não permite um debate no horizonte da política de enfrentamento à desigualdade.

Diante do exposto, podemos concluir que o discurso de enfrentamento orquestrado na organização escolar a partir do olhar dos projetos didático-pedagógicos se distanciam daquilo que normalmente esperamos dos mesmos. Uma dessas condições figuraram no pressuposto da mudança nas práticas pedagógicas. Condição essa que se comprehende melhor na medida em que observamos as estratégias operada na Cultura Organizacional das escolas, na qual estas dizem muito sobre o desenho cultural de cada escola (TEIXEIRA, 2002); (SCHEIN, 2009); (LIBÂNEO, 2013); (SANTOS, 2018). Com isso, torna-se complicado afirmar um discurso de enfrentamento sem antes identificarmos o caráter cultural em que a organização escolar se pauta.

7.5 Considerações preliminares do corpus documental analisado

O debate em torno do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais é costurado em diversos arcabouços teórico-metodológicos. Geralmente vemos tais iniciativas através das legislações, diretrizes ou dos documentos que orientam as organizações sociais, especialmente as escolares. Com isso, destacamos que as considerações elencadas neste tópico se constituem numa síntese das ponderações que foram se organizando enquanto a pesquisa documental foi evoluindo.

Sendo assim, identificamos que, em relação à análise do PEE-RN, alguns elementos foram sendo percebidos como um discurso mais geral que se mostrou em consonância com as

políticas de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais. Essa percepção permitiu detectar, apenas no plano da composição manifesta, os enunciados presentes na narrativa do documento, ao passo que, de posse do movimento analítico orientado pela ACD perpetrado no documento, fez emergir outras leituras.

Primeiramente, notamos que o discurso de enfrentamento ora sinalizado não se sustenta, pois, mesmo os enunciados espelhando uma disposição de coerência com as mudanças no discurso, eles não potencializam o discurso de enfrentamento às desigualdades educacionais. E por quê? Pela formalidade retórica dos enunciados e o grau de adorno expresso na sua composição, e, principalmente, pelas copiosas propostas que em alguns casos fogem à realidade concreta da educação básica do nosso contexto. Esses são aspectos que, em larga medida, não comungam de fato com o discurso de enfrentamento comprometido com a transformação da educação básica.

Ressaltamos que a percepção apresentada acima é recorrente na Dimensão 2 – meta 1; meta 2 e suas respectivas estratégias, bem como na dimensão 8 – meta 1 e suas estratégias do PEE-RN. Particularmente, no tocante à última dimensão, identificamos que as políticas de enfrentamento narradas nela não têm sido acompanhadas no campo das organizações escolares pesquisadas. Com isso, percebemos que nos documentos internos das organizações destacadas, como PPP, PGE, PDP e ARCE não contemplam de forma uniforme o desdobramento apontado na referida dimensão.

O que verificamos de fato nos documentos foram ações isoladas que uma ou outra organização tende a promover e, ainda assim elas não conseguem fortalecer o discurso de enfrentamento às desigualdades numa perspectiva de transformação das práticas sociais. Contudo, evidenciamos que, nessa direção, haveria uma desconexão entre o que propõem as políticas de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais no Plano Estadual de Educação e a sua operacionalização no contexto das organizações escolares pesquisadas.

Em relação às análises realizadas a partir do PPP, PGE, ARCE e PDP, identificamos alguns resultados, estes concebidos a partir do exercício analítico, perpetrados na ACD e na exploração das estruturas manifestas nos enunciados dos documentos referendados. Em que pese o primeiro documento, contamos com seis variáveis e nos demais, optamos por afirmações e indagações estabelecidas no início da análise de cada um documento.

Na interlocução desse movimento, evidenciamos que o PPP das organizações em análise demonstrou que a Cultura Organizacional das escolas sinalizou diferentes formas de discursos. No entanto, dois deles são vistos com mais atenção. Decorrente disso, percebemos, de forma quase unânime, na leitura dos projetos que as organizações escolares apresentam

formas de enfrentamento às desigualdades educacionais lidas na estrutura manifesta do texto. Lembrando que os aspectos que denotam estratégias de enfrentamento não percorrem o documento como um todo, são termos que aparecem dispersos no decurso do mesmo. Nesse sentido, identificamos a construção de um discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais que vem lentamente se constituindo na Cultura Organizacional das organizações escolares investigadas. O que nos levou a concluir pela circularidade de um discurso preocupado com a democratização da educação básica.

No aprofundamento das análises, aferimos, que nem todos os PPPs buscaram estratégias coerentes com as mudanças das práticas pedagógicas, da aprendizagem e da gestão escolar democrática. Há projetos que não deixaram claro o compromisso da organização escolar, tanto com a aprendizagem quanto com o processo de democratização da gestão. Diante do exposto e do olhar atento, concluímos que o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais não está presente em todas as escolas analisadas, e naquelas que ele aparece não potencializam a política de enfrentamento pelas razões já elencadas no capítulo.

As análises realizadas a partir do PPP das escolas: EA, EB, EG, ED e EE, se mostraram bastante premente para compreender as práticas operadas pela Cultura Organizacional das organizações escolares pesquisadas e do discurso de enfrentamento das desigualdades reverberadas nesse contexto. Consideramos pertinente destacar que nenhum PPP se forja separado da CO, uma vez que ela é também um espaço de disputas e negociações. Além disso, percebemos que as ações expressas nos documentos representam valores, tradições, rituais e comportamentos, canalizados na maioria das vezes pelas subjetividades dos sujeitos. Sendo assim, destacou-se que o PPP da EA tem conexão com as variáveis elencadas que indagaram: “Que aspectos identificam a Cultura Organizacional escolar?” e “Como a OE dialoga com a perspectiva da desigualdade de acesso, tratamento e conhecimento?” Ao mesmo tempo em que demonstrou um discurso que sinaliza aspectos de práticas de enfrentamento, logo é reprimido. Assim, concluímos que o discurso operado na Cultura Organizacional apesar de expressar elementos sobre as desigualdades, não potencializa o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais.

No PPP da EB, percebemos que a Cultura Organizacional materializa suas práticas no viés de uma cultura instituinte. Priorizando, portanto, os processos de construção, elaboração a partir do coletivo. Percebemos que o discurso de enfrentamento teve uma maior representatividade, pois a própria forma de organização das práticas pedagógicas possibilitou a dimensão do enunciado.

Elencamos que a análise desta escola apontou conexão tanto com a variável **a** apontada acima, como a variável **d** que questionou “Qual referência a cultura faz em relação ao direito à educação? bem como a **e** que questionou “como a OE dialoga com a perspectiva da desigualdade de acesso, tratamento e conhecimento? Estas como já definido mantém propósito de compreensão da Cultura Organizacional, organização e enfrentamento às desigualdades. Já em relação ao PPP da EG, identificamos que a referida demonstra um discurso de enfrentamento que está para além da cultura instituinte. Na verdade, constatamos nesta organização escolar, foi um discurso que demonstrou, num primeiro momento, um caráter de resistência, já em outro deu ênfase ao discurso dominante. Daí, concluímos que movimento contraditório dentro da mesma estrutura organizativa não possibilita que o discurso de enfrentamento seja efetivado em sua concretude.

Sobre o PPP da EG, foi possível destacar que o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, perpassou por duas perspectivas: Uma concepção hegemônica e uma perspectiva de resistência. Esse comportamento não fortalece a Cultura Organizacional da organização na construção da transformação das práticas sociais, pelo contrário, é peremptório no enfraquecimento de um discurso de enfrentamento. Nesse resultado, consideramos que e os desdobramentos sinalizados estão inscritos nas variáveis “**a**” e “**c**”, como na variável **f**, que perguntou: Que/Quais aspectos representam o enfrentamento à desigualdade socioeducacional do PPP das organizações escolares? Salientamos que ambas as variáveis foram contempladas no escopo analítico da organização analisada.

No tocante ao PPP da ED, evidenciamos que as práticas sociais realçadas nele perpassaram, no primeiro momento, pela perspectiva da cultura do instituído. No segundo momento, identificamos que a Cultura Organizacional da organização segue uma perspectiva alinhada com a cultura instituinte. Nessa construção, consideramos que a variável “**d**”, tem conexão com as interpretações tomadas nessa organização. **Isso** possibilitou o entendimento de que os aspectos de mudanças na Cultura Organizacional estão fortemente ligados às práticas mediadas nos espaços dialógicos.

Com vista ao PPP da EE, notamos que ele expressa, em larga medida e de forma direta, os elementos integradores da Cultura Organizacional, dimensão que não foi percebida com o mesmo teor nos demais documentos. Evidenciamos que os enunciados constantes no PPP representam processos diferentes, fatos e perspectivas desenhados no escopo do mesmo que não seguem a mesma direção. Da mesma forma, identificamos um discurso enfraquecido, pois está refém da visão de progresso e retrocesso ao mesmo tempo. No entanto, percebemos que as

variáveis que mais dialogam com os achados desta organização, são “a” e “d”, conforme demonstrado anteriormente.

No conjunto das análises, constatamos que a concepção de gestão escolar operada no PPP das organizações transitou em três nuances, nas quais a primeira, representou uma perspectiva gestionária com um perfil centralizador integrado à Cultura Organizacional; a segunda, foi marcada por um discurso que ultrapassa a perspectiva hegemônica; na última, verificamos que a gestão escolar tem forte ligação com a cultura instituinte, bem como integra o princípio da autonomia, conforme a leitura do documento. Acrescentamos ao escopo, a ideia de que gestão escolar está sempre imersa em valores e, estes por sua vez confirmam o caráter da gestão que se realiza. Postura na qual congrega um dos nossos argumentos reverberados neste estudo, de que a tanto a gestão produz influência na Cultura Organizacional da escola, como vice-versa.

As análises do PPP das escolas demonstraram a existência de diferentes tipos de desigualdades presentes nos documentos. Diante disso, examinamos as dez categorias delimitadas para o estudo. Salientamos que todas receberam o tratamento analítico, mas destacamos nessa parte, alguns dados.

O combate às injustiças, por exemplo, é elencado por apenas dois PPPs, importando em 40% das organizações. Sobre a perspectiva de educação integral, notamos que 100% das organizações tomaram esse elemento como norte; identificamos que 80% dos projetos defendem a desigualdade de acesso. Por outro lado, houve categorias que não foram contempladas em nenhum dos documentos, como é o caso da desigualdade de gênero que quase não foi citada nos projetos. A categoria do preconceito e racismo sequer foi sublinhada no *corpus* de análise, o que nos leva a concluir que a Cultura Organizacional da escola não projetou um discurso de enfrentamento aglutinado e contextualizado com as demandas vigentes. Basta olhar que em relação a categoria da inclusão, foi demonstrado em 100% das organizações. No entanto, o que constatamos é que foi um discurso sobre a inclusão que defende, em larga medida, a inclusão no plano da formalidade.

Aprofundando, o exercício analítico, observamos que o PGE da EA, promove um discurso de enfrentamento de forma mais geral. No entanto, o que lemos de modo aproximado no discurso operado neste, é que ele passa a transitar em dois campos discursivos. Portanto, podemos concluir por um lado, que o discurso se mantém, mas dentro de um fraco potencial no combate às desigualdades; por outro, se constatou que a representação dos Conselho escolar não dispõe de força representativa na materialização da gestão. Nesta construção, percebemos que a Cultura Organizacional da escola, representa aspectos bastante relevantes para a

compreensão da gestão escolar, uma vez que, os valores ideológicos, as subjetividades e as experiências cotidianas presentes na organização determinam o perfil da cultura de uma escola de uma organização.

O PGE da EB evidenciou de imediato que a cultura do instituído mantém uma forte relação com o discurso de enfrentamento. No entanto, essa perspectiva não apontou estratégias que potencializam o enfrentamento. Isso porque entendemos que a prática do instituído se mantém na medida em que legitima o discurso oficial. Decorrente disso, percebemos que a perspectiva de cultura ora vista, vem demonstrando que a Cultura Organizacional representa enunciados, como, o direito à Educação e direito de aprendizagem, ao passo que tais elementos não se configuram numa postura democrática. Na verdade, o discurso que remonta a cultura do instituído, logo, não é progressista — percepção que temos assumido no escopo desta tese.

As análises do PGE da EG possibilitaram perceber que a gestão busca melhorar as desigualdades, muito embora percebemos que o discurso impresso nessa direção não é crescente. Por outro lado, notamos que prevalece em grande parte do Plano o discurso visto como retórico. Neste momento, foi observado nas ARCE, que os membros do Conselho possuem uma postura hegemônica caracterizada pela unanimidade do silêncio.

Seguindo o PGE da ED, verificamos que o discurso operado nele representa uma perspectiva de dubiedade, isso quer dizer que ele atua tanto na perspectiva do progresso, quanto representa, o retrocesso. No tocante à ARCE, percebemos uma baixa representação dos membros nas assembleias, ao passo que a figura do gestor prevalece como dominante, caracterizando-se um discurso centralizador por parte da gestão escolar dessa organização.

No PGE da EE, observamos que o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais é expresso, mas por outro lado, se verificou que ele possui um caráter contraditório que vai de encontro aos projetos que a organização idealiza promover. Nas análises das ARCE, identificamos uma baixa representação dos membros do conselho e uma forte presença da gestão, o que conclui que o discurso emplacado pela gestão escolar é sem dúvida centralizador. Esse comportamento vem sendo observado, principalmente, nas análises ARCE das organizações pesquisadas.

No tocante aos PDP, percebemos que eles apresentaram, por um lado, uma postura que sinaliza o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais observadas a partir das pautas situadas neles, como também identificamos que as propostas demarcadas no conjunto dos projetos não potencializaram o discurso do enfrentamento às desigualdades. Além disso, identificamos, com relação à forma e o conteúdo prescritos nos mesmos, uma proposta muito

resumida, a qual não explicitava com clareza uma conexão entre o que se propunha e os objetivos traçados.

Destacamos que das cinco escolas que solicitamos os referidos documentos, duas delas não apresentaram ou não nos enviaram. Contudo, concluímos que os projetos analisados, representaram, a nosso ver, pouca influência no discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, até mesmo pelo próprio caráter de superficialidade e de sua baixa inserção nas escolas pesquisadas.

8 CULTURA ORGANIZACIONAL E O ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE NO CONTEXTO DA PESQUISA

8.1 Perspectiva da Cultura Organizacional nas organizações escolares da 12^a Direc

Primeiramente, iniciamos o tópico caracterizando os sujeitos participantes do questionário e, em seguida, nos debruçamos sobre dados possibilitados na disposição do questionário on-line²³ aplicado às Escolas Estaduais vinculadas a jurisdição da 12^a Direc do município de Mossoró-RN. Nesse mote, proferimos que os dados demarcados são resultantes da aplicação do referido instrumento na materialização da pesquisa nas escolas pertencentes ao lócus já mencionado, localizado na cidade de Mossoró- RN, município delimitado como campo central da nossa tese.

Esclarecemos que a comunicação com os sujeitos foi realizada via *link google forms*, postado no grupo do *WhatsApp*. Nesse estavam presentes os presidentes do conselho escolar das 72 escolas da referida diretoria, os quais estavam aptos a responder o referido instrumento. Esclarecemos ainda que o instrumento adotado foi o questionário de múltipla escolha do formato versátil, no qual os respondentes poderão escolher um ou mais itens e, além disso, oferecemos a opção outros(as), caso não se sentissem contemplados com as opções apresentadas. Contudo, apenas 31% dos sujeitos responderam ao questionário, o que corresponde aproximadamente a 43,05% das escolas solicitadas.

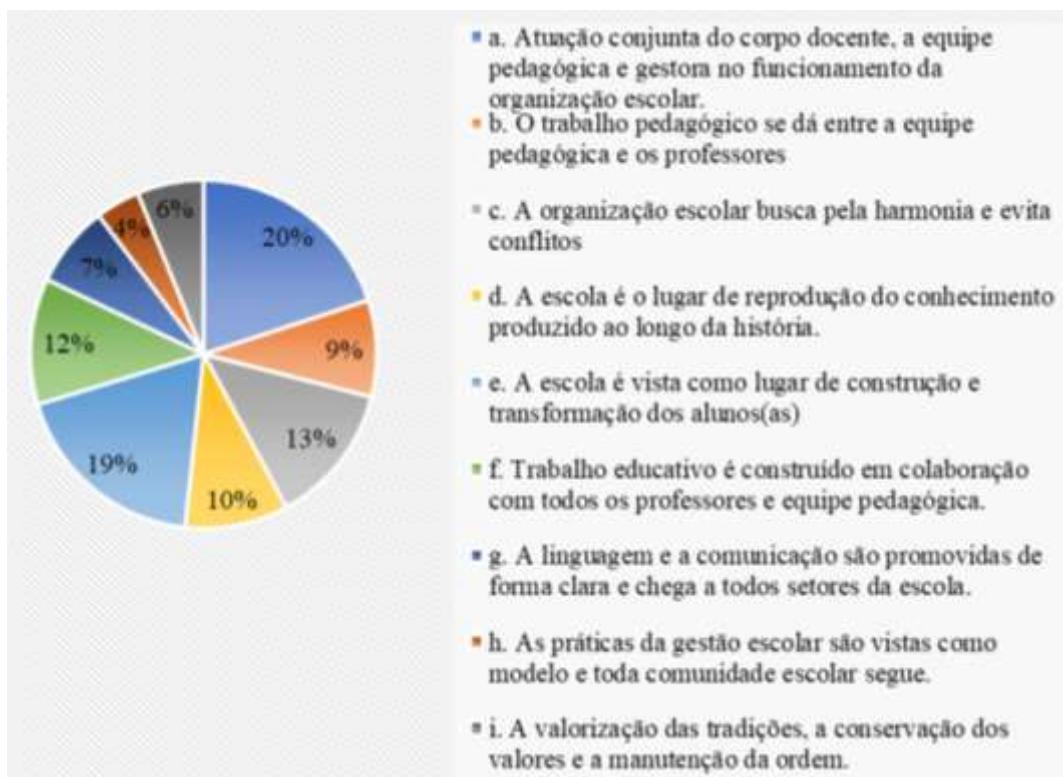
Tal percentual explicita a representação de cada organização escolar obtida a partir de pelo menos um sujeito. E acrescentamos que o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa são, primeiramente, representantes do conselho escolar e, majoritariamente, do sexo feminino sendo 74% e 26% do sexo masculino. No que tange à formação acadêmica deles, 12% têm apenas graduação, 56% relataram possuir pós-graduação *stricto sensu* e 26% informaram possuir mestrado e os demais demonstraram outras formações. Eles ocupam na escola funções de: diretor e vice-diretor, professor, coordenador, supervisor e técnico administrativo e outras.

Postos tais esclarecimentos, informamos que os dados dos questionários foram organizados em três grupos: Cultura Organizacional da escola (duas questões); gestão escolar (duas questões); e enfrentamento à desigualdade educacional (quatro questões). No primeiro grupo foi questionado: quais pontos da Cultura Organizacional escolar têm relevância no

²³ O instrumento consistiu de 14 perguntas objetivas, no qual o sujeito convidado para participar ficava livre para escolher quantas alternativas representasse sua opção de escolha dentro dos itens disponíveis. O prazo para sua realização foi de 21 dias.

funcionamento da escola? Essa questão se encontra diluída no gráfico a seguir, e a partir dele fizemos um exercício analítico (Gráfico 4) que mostrou o posicionamento dos sujeitos acerca da cultura da escola.

Gráfico 4 – Cultura Organizacional e o funcionamento da escola



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados obtidos no questionário.

A partir dos resultados expressos no gráfico acima, organizamos um modelo de análise que abrange três blocos. O primeiro inclui os pares de percentuais mais citados pelos sujeitos presentes nos dados descritos no gráfico, especialmente em: **a** e **e** (20% e 19%). O segundo bloco intercala dados que estão na dimensão intermediária - **f** e **c**. (12% e 13%); já o último bloco demonstra percentuais menos apontados pelos sujeitos, demarcados em **h** e **i** (4% e 6%).

No primeiro bloco, notamos que **20%** dos sujeitos enfatizaram que o funcionamento da escola se dá na atuação conjunta dos professores, da gestão e da equipe pedagógica; e **19%** reconhecem a escola como um lugar de construção e transformação dos sujeitos. Sendo assim, os percentuais referendados, expressam, ao nosso ver, um compromisso das organizações escolares em defesa de uma educação democrática e progressista, aspecto que engendra uma prática discursiva operada nessa construção, ao mesmo tempo que tal comportamento vai além de uma concepção de educação reprodutivista, apontada nos estudos de Bourdieu e Passeron (2014), os quais buscaram entender as práticas de manutenção e reprodução da cultura

dominante no ambiente escolar — assentada, sobretudo, na perspectiva de uma educação conservadora que se apropria do capital cultural para garantir sua hegemonia e ampliar seu poder. Essa cultura interfere diretamente na organização da educação e nos sistemas de ensino como um todo.

Além disso, é importante dizer que o debate, nessa perspectiva, tem respaldo nos estudos de Pierre Bourdieu (2015), como se lê no referido autor em outra pesquisa publicada, a qual demonstra que os aspectos ligados à reprodução, passam, incomensuravelmente, pela dimensão do simbólico. Isso implica dizer que não é possível conhecer as relações de produção e reprodução circulante na escola, sem, contudo, fazermos alusão ao campo cultural que integra a subjetividade dos sujeitos.

Nesse sentido, podemos afirmar que o bloco em análise está em oposição a ideia mencionada, o que nos leva a deduzir que a cultura escolar nesse contexto é vista como um espaço de mudanças, sendo que, nem sempre, essa reconfiguração está associada a projetos inovadores ou mesmo comprometida com uma prática social.

No segundo bloco, percebemos que 13% dos sujeitos defendem que a organização prefere a harmonia, evitando os conflitos e, 12% constataram que o trabalho educativo é realizado interligando professores e equipe pedagógica. Com base nisso, captamos que os enunciados optados pelos sujeitos trazem relação direta com uma Cultura Organizacional que é, sem dúvida, reproduutora das tradições e da ordem. Já o segundo enunciado disposto neste bloco, prescreveu a ideia de trabalho colaborativo, da ação dos sujeitos e, principalmente, do envolvimento dos professores e equipe pedagógica.

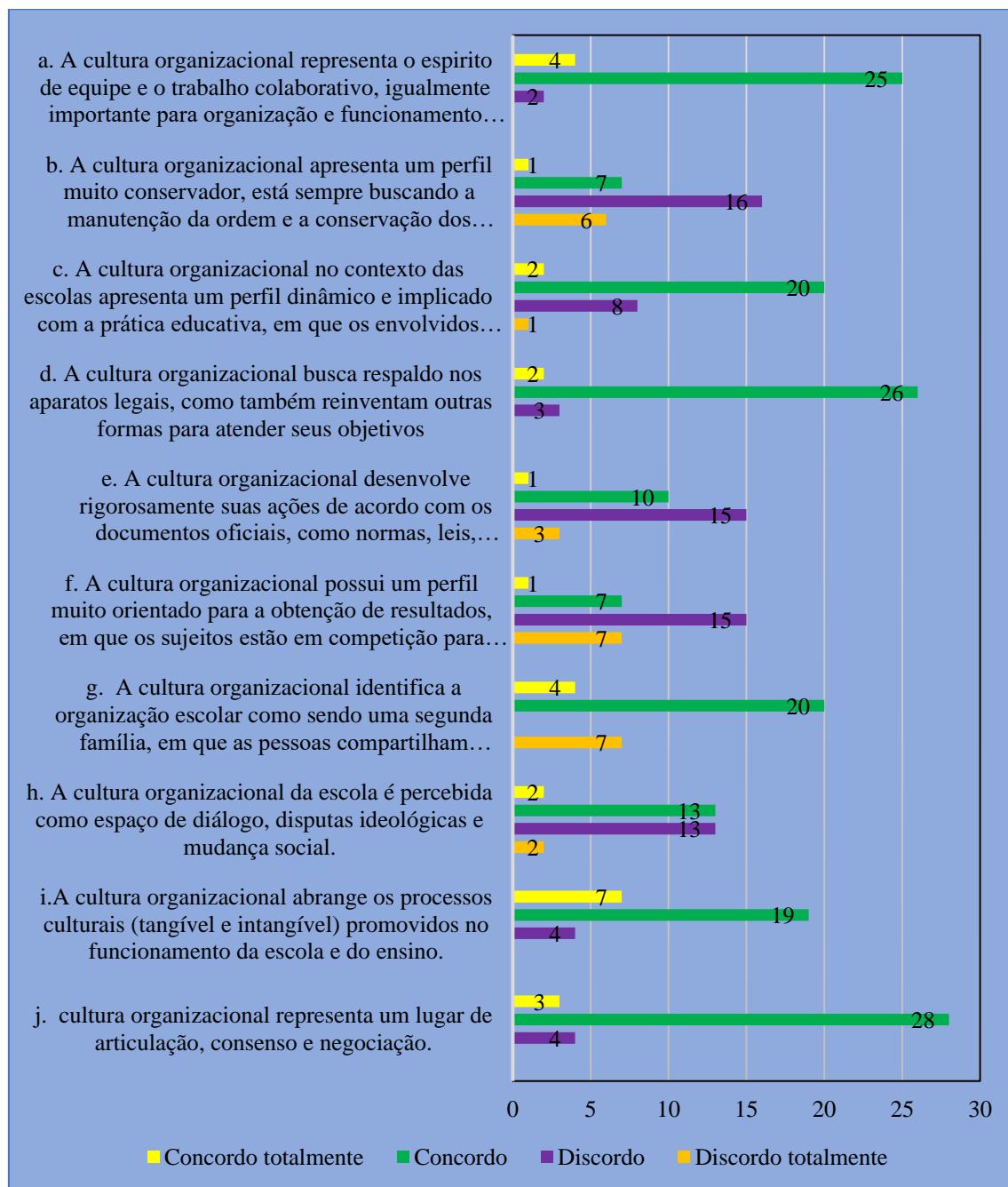
Decorrente disso, podemos concluir que o discurso circulante nos enunciados transita tanto em termo de reprodução, quanto em termo de ruptura, enquanto o terceiro bloco, composto pelos resultados menores, não se desvencilha da importância enquanto elemento analítico. Nesse bloco, realçamos que apenas 4% reconheceram a gestão escolar como modelo que deve ser seguido por todos e, 7%, elegeram a valorização das tradições, da conservação e da ordem como direção para o funcionamento da Cultura Organizacional escolar.

Em termos analíticos, percebemos que a Cultura Organizacional expressa nos enunciados demonstra, de forma cabal, um discurso de enfrentamento às desigualdades que não potencializa uma concretude frente às desigualdades socioeducacionais, mesmo considerando que em determinados momentos se registrem nuances de transformações das práticas sociais.

Nessa direção, buscamos identificar a partir das escolhas dos sujeitos, uma dimensão segundo a qual os participantes atribuem uma perspectiva de Cultura Organizacional escolar, que traduz, em larga medida, os contornos às práticas cotidianas, que alçadas na subjetividade

cultural dos sujeitos, exerce uma condição *sine qua nom* com o funcionamento da escola e seus processos educativos. Posto isso, observamos, a partir do gráfico 5 que, a Cultura Organizacional tem seu desdobramento com os sujeitos definindo o grau de importância dela no espaço.

Gráfico 5 – Posições dos sujeitos sobre a Cultura Organizacional



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da literatura vigente.

A análise do gráfico acima apresenta dez afirmações sobre diferentes direções em que se materializa a Cultura Organizacional da escola, ao mesmo tempo que mostra o

posicionamento dos participantes, nos quesitos: *Concordo, concordo totalmente, discordo, discordo totalmente*. Nesse mote, organizamos nossa perspectiva analítica levando em conta dois eixos: no primeiro agrupamos as alternativas que situam a Cultura Organizacional relacionando-a com a concepção de mudança ou ruptura; no segundo, reunimos as posições que contribuem para a permanência da condição dada, considerando que essa condição diz respeito aquilo que os sujeitos delimitam no momento da pesquisa.

Sendo assim, podemos admitir que no primeiro eixo, composto pelas afirmações descritas no gráfico nas afirmações “a, c, d, g, i e j” há um movimento operado na linguagem que corporifica um discurso comprometido com a mudança das práticas educativas, as quais circulam na escola pública. Esse comportamento é percebido quando delimitados os posicionamentos dos sujeitos na Cultura Organizacional, a partir de dimensões como: trabalho colaborativo e espírito de equipe; perfil dinâmico; práticas que vão além dos documentos oficiais; organização com característica familiar; e relação de articulação e consenso.

Esse eixo traz em sua estrutura um discurso em consonância com as transformações da prática social, como apontou Fairclough (2016). Movimento esse que admite, segundo nossa compreensão, pontuar que as mudanças das práticas educativas sofrem influência da ordem em que opera o discurso. Ou seja, a construção do discurso dominante na escola ou reconstrução desse não se materializa distante da linguagem explicitada pelos sujeitos.

Em contrapartida, temos o segundo eixo, formado pelas afirmações descritas em: **b, e, f** e **h** – as quais identificam um movimento discursivo com tendência à manutenção e à conservação da estrutura vigente da organização e do funcionamento da escola. Entre elas estão, aquelas expressas em enunciados extraídos do gráfico, como: perfil conservador e manutenção da ordem, Cultura Organizacional assentada rigorosamente nos documentos oficiais, Cultura Organizacional orientada para a obtenção de resultados e Cultura Organizacional como espaço de diálogo e disputa ideológica.

Tal perspectiva delineada pelos sujeitos se inscreve num panorama bastante complexo, pois implica, em contrapartida, compreender a circularidade de um discurso tradicional que é produzido e reproduzido na Cultura Organizacional da escola. Ao mesmo tempo, percebe como ele está arraigado nas mentalidades dos sujeitos como uma prática naturalizada. De outro ângulo, salientamos que os aspectos demarcados, principalmente quando apontam a organização escolar imersa nesse cenário de continuidade e permanência, promovem, sem dúvida, um discurso que apenas operacionaliza o *status quo* da escola pública. Esse expediente está na contramão do discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional que vemos ganhar centralidade nesta tese.

Assim, quando perguntamos aos sujeitos como a gestão escolar é vista pela comunidade escolar, 77% deles afirmaram que ela é concebida como um mecanismo que gerencia os processos educativos, apoia, aconselha e motiva a comunidade escolar; Já 71% apontaram que ela zela pelo trabalho pedagógico e pelas condições efetivas para a garantia do ensino-aprendizagem.

Com base nisso, observamos que os resultados traçados pelos dois percentuais demonstram uma atenção singular à defesa do direito à educação e do ensino-aprendizagem. Salientamos que tal projeção está em consonância com uma gestão que materializa suas ações de forma conjunta com as práticas pedagógicas, conforme a análise dos posicionamentos dos sujeitos. Situamos, ainda, que uma gestão alinhada à dimensão pedagógica é concebida como um “[...] eixo basilar da pauta e trabalho desenvolvido pelas instâncias de representação democrática” [...] (ARRUDA; ANDRADE, 2017, p. 54).

Dessa forma, compreendemos a gestão escolar como uma instância significativa no processo de articulação e mobilização das práticas pedagógicas, se tomada no prisma da gestão democrática. Por outro lado, o que temos observado em muitos modelos de gestão, são práticas fragmentadas e, por vezes, centralizadas as quais não contribuem para a melhoria do ensino-aprendizagem.

No tocante à análise dos dados acima, afirmamos que a opção assumida em cada enunciado demonstra um desdobramento da Cultura Organizacional, uma vez que eles, ao se posicionarem, fazem isso a partir de lugares institucionalizados. Além disso, constatamos que o movimento discursivo identificado pelos participantes demonstra que a operacionalização das práticas pedagógicas está comprometida com a democratização da escola pública.

Seguindo a análise do questionário, observamos que 64% dos participantes acreditam que a gestão prioriza as leis e as normas no processo gestionário; 54% apontam a gestão como liderança; 54% defendem o trabalho em equipe e a preocupação com o consenso e com as negociações de posicionamentos opostos. Sobre os dados, analisamos que o posicionamento do primeiro demonstra explicitamente um perfil gestionário concentrado e centralizado, pois entendemos que as práticas gestionárias empreendidas nos enunciados sinalizam uma Cultura Organizacional reproduutivista.

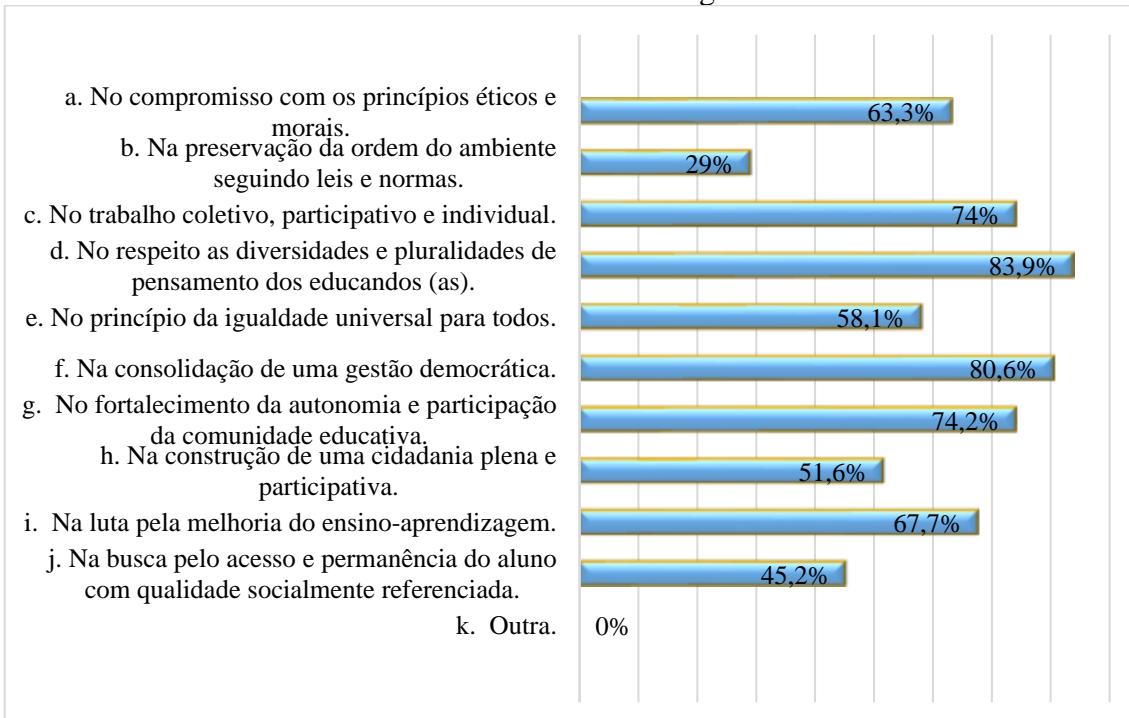
Já no segundo resultado, 54% trouxeram uma prática gestionária com um perfil de liderança, o que demonstra que está em curso uma gestão que materializa suas ações mobilizando os sujeitos em processo, consubstanciando suas primazias no ensino-aprendizagem.

No terceiro, 54% trouxeram à tona o trabalho em equipe e a preocupação acerca dos consensos e negociações promovidos na escola. Isso nos permite dizer, a partir dos posicionamentos dos participantes, que existe um movimento de luta discursiva no contexto da gestão democrática na escola pública.

Em termos analíticos, podemos concluir que os enunciados destacados revelam dois movimentos, igualmente, relevantes para os valores defendidos pela organização escolar, sendo o primeiro, com um perfil representativo da cultura do instituído, isto é, a visão dos sujeitos em sintonia com discurso hegemônico. Já os demais percentuais evidenciam práticas em consonância com os valores democráticos. Nesse sentido, percebemos que o discurso em evidência está em consonância com a cultura instituinte, isso quer dizer que as práticas mencionadas demonstram uma abertura na promoção de uma gestão de perfil democrático.

Partindo disso, ao perguntar, “quais os itens abaixo têm relação com a gestão na materialização e funcionamento da escola?” concentrarmos nossa atenção a partir do gráfico a seguir, onde observamos os posicionamentos reverberados nos dados. Salientamos que, os percentuais demonstrados no gráfico correspondem aos valores ideológicos defendidos por cada um no contexto realizado e no ambiente educativo.

Gráfico 6 – Itens identificados na gestão escolar



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados.

Os dados apresentados no gráfico 6 foram organizados em dois grupos, os quais ilustram uma realidade bastante peculiar para pensar o desenvolvimento e o movimento emplacado pela Cultura Organizacional da escola, levando em conta as dimensões apontadas no primeiro grupo, especialmente nos percentuais: 83,9%, 80,6%, 74,2%, 74%, 67,7%, 63,3%, 51,6%, 45,2%, conforme vem elucidando o gráfico 6.

Sendo assim, ao analisar os percentuais delimitados nas letras, percebemos que as organizações escolares vêm expressando indicações temáticas bastante relevantes na operacionalização das práticas educativas, como: Gestão democrática, autonomia, participação, diversidade, ensino-aprendizagem, princípios éticos e princípios morais. Isso demonstra, em larga medida, que a materialização da Cultura Organizacional das organizações está ancorada em valores ideológicos e políticos comprometidos com a estrutura e funcionamento da escola. Nesse contexto, admitimos que a posição defendida e expressa nos dados indica um discurso com perfil de enfrentamento às desigualdades de caráter progressista.

Já em relação ao segundo grupo, reunimos os percentuais 29% e 58,1%, no qual captamos um movimento oposto ao que foi tratado no primeiro grupo. Diante disso, percebemos que a posição dos sujeitos evidencia que as práticas pedagógicas operadas na Cultura Organizacional, nem sempre estão em consonância com os valores democráticos desenhados na escola, sejam eles em relação a participação dos sujeitos, sejam no reconhecimento da concepção da igualdade — que muitas vezes apenas reforçam as desigualdades. Essa última identificada na letra e, aparece com um percentual de 58% dos participantes. Em relação aos dados demarcados no segundo grupo, podemos afirmar que o discurso com um perfil conservador e mantenedor da ordem vigente ainda está presente na cultura da escola, promovendo, de igual modo, valores que estão na contramão do enfrentamento às desigualdades na escola pública.

Contudo, depreendemos que os posicionamentos dos sujeitos indicados nos dois grupos revelam, em primeiro lugar, que a Cultura Organizacional da escola tem um peso fundamental na construção de ações transformadoras, as quais tensionam o discurso de enfrentamento às desigualdades, esse perceptível no *rol* do primeiro grupo, já com relação ao segundo grupo, evidenciou-se a partir dos dados a circularidade de um discurso hegemônico que, em larga medida, legitima a manutenção da desigualdade na escola. Salientamos que, a interlocução empírica identificada está em consonância com as ideias defendidas por Bourdieu (2014, 2015), o qual contribui para a reflexão nesse contexto.

No seguimento das análises dos questionários, após citar alguns itens, perguntamos “Quais deles têm maior relação com o enfrentamento às desigualdades nas escolas públicas?”,

em outro momento apresentamos alguns itens e, em seguida, perguntamos, “Quais representam desigualdades de aprendizagens?”. Diante disso, observamos que na primeira indagação, tivemos os seguintes dados: 23 sujeitos citaram a desmotivação dos alunos durante as aulas; 21 citaram o perfil familiar desfavorável e famílias desestruturadas; 17 citaram o ambiente educativo desfavorável com estrutura precária; 16 citaram as práticas pedagógicas descontextualizadas; 16 citaram a lentidão nas políticas de inclusão social e diversidade cultural.

Analizados os dados, constatamos que o posicionamento dos sujeitos acerca dos elementos que têm maior relação com o enfrentamento às desigualdades, transitam dentro da Cultura Organizacional, mobilizando elementos de ordem interna, e também relacionam elementos de ordem externas à organização. Com isso, notamos um discurso que se engendra colocando toda força nos aspectos humanos, um segundo que elege a estrutura física da escola e um terceiro enfatiza a natureza das práticas pedagógicas.

Na segunda pergunta, analisamos os elementos destacados pelos sujeitos, concentrando, sobretudo, os dados indicados na representação das desigualdades de aprendizagens. Nesse aspecto, demonstramos o quantitativo de sujeitos respondentes e suas escolas, tendo **27** apontado projetos interdisciplinares de combate ao bullying, preconceito e discriminação social; **22** citaram respeito à diversidade e a diferença; **20** citaram aprendizagens contextualizada com a realidade dos alunos; **20** citaram a valorização do princípio da igualdade e da equidade; **19** citaram o acompanhamento sistemático e escutas dos alunos (as) com mais dificuldades.

Observando a indicação dos sujeitos às respostas, assinaladas de forma muito concreta a representatividade de um discurso de enfrentamento à desigualdade de caráter progressista. Todavia, é oportuno considerar nesse cenário que os posicionamentos apontados reverberam, na mesma medida, os valores ideológicos defendidos pelos participantes a partir da Cultura Organizacional, dos quais trazem influência positiva ou negativa no *modus operandi* da legitimidade de determinado discurso. Nesse sentido, percebemos uma tendência de responsabilidade coletiva no tratamento à questão da desigualdade na escola pública, conforme a representatividade assumida pelos participantes na disposição demandada.

Além disso, perguntamos também no contexto de enfrentamento, “Quais são as estratégias mobilizadas pela escola para melhorar o ensino aprendizagem?”. Tendo nesta, a indicação dos seguintes resultados: **22** enfatizaram o planejamento sistemático e contínua das práticas pedagógicas; **22** mencionaram melhoria na comunicação entre família e escola; **20** citaram a concepção de avaliação diagnóstica, contínua e processual; **19** mencionaram as

práticas pedagógicas inovadoras no contexto da aprendizagem; **18** citaram o fortalecimento das atividades de formação continuada; **18** citaram as prática pedagógicas aliadas ao enfrentamento do preconceito, do bullying e do racismo.

Diante do exposto, analisamos que as estratégias apontadas pelos sujeitos para a melhoria do ensino aprendizagem estão fortemente delimitadas nas práticas operadas na Cultura Organizacional da escola, uma vez que, entendemos que todas as manifestações ocorridas na escola, sejam elas de ordem direta, sejam de ordem indireta passam, inegavelmente, pelo crivo da cultura da escola. Por outro lado, destacamos que o discurso expresso a partir dos posicionamentos, se inscreve numa perspectiva de enfrentamento às desigualdades, se considerarmos o nível de conteúdo abordado em cada resposta.

Trilhando a análise do questionário e, avaliando as ações relatadas no tocante a aprendizagem, perguntamos – “Quais ações dispõem de um maior comprometimento com a melhoria do ensino-aprendizagem dos educandos (a)?”. Decorrente desta, situarmos os resultados obtidos, onde: **22** defendem o planejamento participativo e coletivo; **22** apontaram política de acompanhamento aos alunos com dificuldades de aprendizagens e necessidade específica; **20** apontaram a oferta de uma educação contextualizada com os anseios dos educandos (as); **20** deram ênfase numa gestão compartilhada e democrática; **17** apontaram a promoção contínua de projetos interdisciplinares; **17** apontaram o acompanhamento didático-pedagógicos dos planejamentos de ensino; **16** apontaram a avaliação de desempenho da aprendizagem juntamente com a equipe pedagógica. Notamos que ações elencadas revelam nessa conjuntura, elementos essenciais para traçarmos algumas considerações acerca do ensino aprendizagem.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que o tratamento direcionado a essa questão representa uma forma de enfrentamento às desigualdades na escola, seja no sentido de transformar ou reproduzir a estrutura vigente, seja no sentido de aprofundar as descontinuidades sobre ensino-aprendizagem de caráter crítico. Ainda assim, é necessário compreender os sentidos de uma aprendizagem que vá além do aprender o conteúdo, mas sobretudo, seja capaz de corporificar uma formação cidadã.

Em segundo lugar, notamos que a visão desenhada pelos participantes traz à tona um discurso de enfrentamento às desigualdades educacionais ancorado numa agenda de transformação e, mais precisamente, preocupado com as práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem no ambiente educativo. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que o comportamento operado pelos sujeitos no contexto em questão passa a ser compreendido pela dinâmica produzida no interior da Cultura Organizacional.

Assim, compreendemos que os dados apresentados neste aspecto nos possibilitam compreender que o tratamento à desigualdade no contexto da rede pública de ensino, demonstrou, a partir do ângulo investigado, um discurso de enfrentamento às desigualdades educacionais a partir dos posicionamentos delimitados pelos participantes no quesito evidenciado.

Em relação ao questionário apresentado nessa sessão, perguntamos: Que medidas vêm sendo tomadas no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar? Os posicionamentos dos sujeitos frente ao questionamento foram organizados conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 3 – Enfrentamento ao abandono e à evasão escolar

Dimensões escolhidas pelos sujeitos	%
a. O acompanhamento sistemático dos alunos que deixam de frequentar as aulas.	64,5%
b. A escola convoca os pais dos alunos ausentes para conversar.	74,2%
c. O acolhimento sistemático dos educandos(as).	38,7%
d. Promoção de incentivo e motivação àqueles alunos(as) que estão desmotivados(as).	58,1%
e. Docentes e a equipe pedagógica se reúnem para discutir o abandono e a evasão escolar.	77,4%
f. Currículo em conexão com a realidade do aluno.	22,6%
g. As experiências do cotidiano dos alunos (as) são valorizadas.	25,8%
h. Os problemas de indisciplinas são trabalhados com a mediação família-escola.	58,1%
i. Outras.	0%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base na literatura da área.

Os dados apresentados na tabela 3 confirmaram o que já observamos nas perguntas anteriores, quando percebemos que os posicionamentos destacados estabelecem uma relação com um discurso em defesa de um projeto educativo ancorado na transformação das práticas pedagógicas e da democratização da escola pública, muito embora, algumas vezes ele não esteja inscrito na estrutura dos enunciados.

Desse modo, ao analisar os pontos defendidos pelos sujeitos, temos como evidência uma força substantiva no que diz respeito ao enfrentamento, abandono e evasão, quando lemos nos resultados colocados no primeiro grupo formado pelos percentuais 77,4%, 74,2%, 64,5%, 58,1% descritos na tabela. Há nesse aspecto, uma crença de que a superação dos elementos apontados se daria mediante a um movimento de articulação dos sujeitos no cerne da Cultura Organizacional, mas, com grande interferência de instituições externas, como, a família. Isso quer dizer que a operacionalização da cultura da escola sofre influência do contexto em que insere e dos grupos com os quais mantém diálogo. Dimensão essa que foi respaldada nos estudos de Santos (2009) e na concepção teórico-metodológica que assumimos nessa investigação.

Analisando os dados do grupo destacado percebemos, de forma geral, uma preocupação no tocante a superação do enfrentamento ao abandono e evasão escolar, conforme observado nos percentuais delimitados pelos participantes. Por outro lado, quando analisamos o segundo grupo composto por 38,7%, 22,6% e 25,8%, onde a realidade concretizada nesse, parece um pouco destoante em relação à tendência apresentada no primeiro grupo. Todavia, percebemos que o segundo revela abertamente um recuo acerca de elementos relevantes na superação do abandono e da evasão escolar, nos quais os dados representados têm, a nosso ver, uma relação mais direta com a prática pedagógica, a aprendizagem e, consequentemente, com o currículo. Entretanto, esse grupo apresenta, na visão dos respondentes, uma baixa representatividade dos sujeitos conforme lemos na tabela (1).

Contudo, identificamos, a partir da visão dos sujeitos, dois movimentos discursivos, um primeiro que configura a questão do tratamento do abandono e evasão relacionando muito mais elementos de ordem externa, trazendo à tona o aluno e o contexto familiar, do que mesmo refletindo a estrutura interna. Já o segundo, aponta, mesmo que em menor espectro, os elementos de ordem interna e sua influência na configuração das práticas educativas.

8.2 Cultura Organizacional na perspectiva dos sujeitos da pesquisa

O tópico aborda os desdobramentos da Cultura Organizacional Escolar e o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional a partir da visão dos representantes do Conselho escolar, composto pelos seis segmentos: docente, estudantes, funcionários, pais/mães ou responsáveis e comunidade. Para tanto, esclarecemos que os dados demonstrados a seguir são oriundos de um questionário *online*, aplicado a **27 sujeitos²⁴** dos diferentes segmentos do Conselho de cinco escolas da rede estadual de ensino, conforme já caracterizadas no tópico 2.1 deste estudo.

Posto isso, explicitamos brevemente o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa que são majoritariamente do sexo feminino, correspondendo a 88,9% e masculino com 11,1%. No que diz respeito a participação dos segmentos no questionário, observamos que a categoria representante dos docentes foi que a mais participou com um percentual de 29,6%, a direção

²⁴ Este questionário difere do que foi apresentado no tópico anterior, que abrangeu as 72 escolas da 12ª Direc, enquanto o segundo foi aplicado apenas com os representantes do Conselho Escolar de 05 escolas da rede estadual da jurisdição mencionada, as quais foram definidas como campo empírico da pesquisa.

com 22,2%, funcionários 22%, discentes, 14,8%, pais/mães ou responsáveis 11,1% e Comunidade 0%.

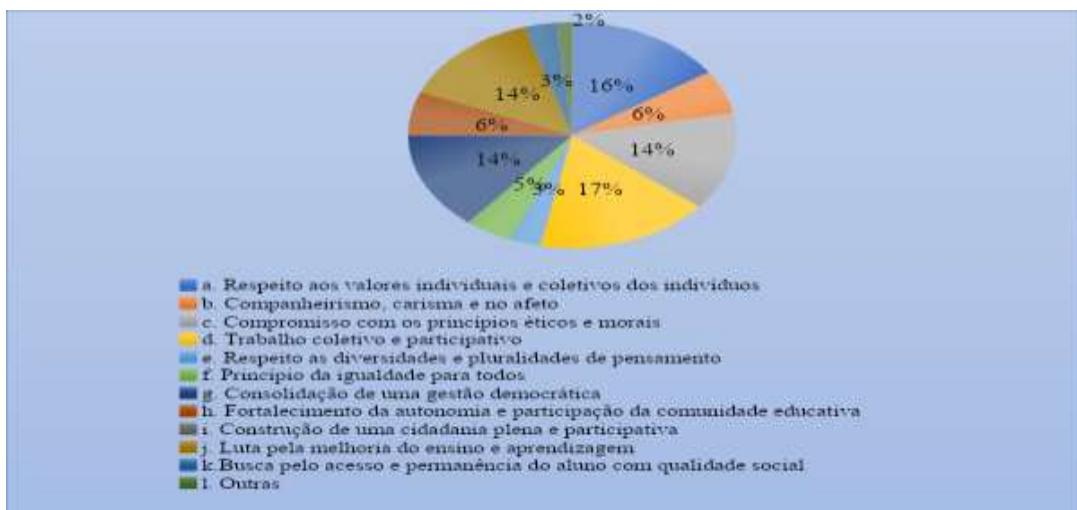
Além disso, quando questionados com que frequência eles atuavam no Conselho, constatou-se que 48% dos sujeitos envolvidos no questionário responderam que são atuantes, 44,4% responderam que é frequentemente e 7,4% marcou atuar raramente. Nessa direção, percebemos que, em relação ao período de reunião do Conselho, 63% afirmam reunir-se mensalmente, 18,5% bimestralmente, 3,7% quando ocorre uma situação específica e 14,8% outra.

Na construção do perfil dos participantes, quando perguntamos como a pauta da reunião é construída, 44,44% afirmaram que são a partir de demandas apresentadas por cada segmento, 40,7% a partir de problemas que surgem no cotidiano escolar, 7,4% é construída durante uma reunião com foco para a próxima, 3,7% identificaram que a proposta é feita pela direção e 3,7% afirmaram outro.

Os dados apresentados demonstram sinteticamente o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que possibilitam um olhar ampliado sobre a atuação destes nos processos educativos como um todo. Desse modo, os segmentos apresentados representam a visão da organização escolar a partir da categoria representada. Por outro lado, esclarecemos que o objetivo aqui não é aprofundarmos uma leitura sobre a participação do Conselho escolar em si, mas, sobretudo, analisar os desdobramentos de suas ações e dos seus membros na Cultura Organizacional escolar e o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional que circula na organização escolar e na prática educativa. Esclarecemos, contudo, que os sujeitos integrantes da pesquisa correspondem a toda comunidade escolar, pois os representantes de cada segmento compõem a organização escolar.

Cientes disso, buscamos identificar aspectos que, primeiramente, estivessem em torno da Cultura Organizacional e seus diferentes pontos de conexão com a ações educativas, e ao mesmo tempo relacionado com os sujeitos, os valores explicitados e os comportamentos. Considerando a pertinência das questões demarcadas, passamos, a partir do gráfico 7, a discutir a visão dos sujeitos sobre como a gestão expressa suas ações no cotidiano escolar.

Gráfico 7 – Quais das características são identificadas nas práticas da gestão escolar?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, levando em conta a literatura da área.

Com base na leitura do gráfico 7, fizemos uma análise iniciando pelo que foi mais identificado e o menos mencionado pelos sujeitos. Desse modo, constatamos que 17% dos participantes apontaram que as ações da gestão escolar se expressam em primeiro lugar, por meio *do trabalho coletivo e participativo*, já 16% afirmaram ser por meio *do respeito aos valores individuais e coletivos dos indivíduos* e 14% disseram que ela se expressa por meio da gestão democrática. Evidenciamos que o mesmo percentual destacado faz referência *ao respeito e princípios éticos e morais*.

Na continuidade, 6% afirmaram ser por meio do fortalecimento da participação na comunidade educativa e no companheirismo, carisma e afeto. Essa perspectiva constitui os traços imersos na cultura das organizações, ao mesmo tempo em que eles estão em conexão com o entendimento de que a cultura das organizações se conecta não apenas a cultura local, mas carrega influência da cultura nacional (MOTTA; CALDAS, 1997) e (FREITAS, 1997).

Percebemos ainda que 5% dos sujeitos apontaram o princípio da igualdade para todos, 3% explicitaram a busca pelo acesso e permanência do aluno com qualidade social, sendo igual percentual constatado *no respeito às diversidades e pluralidades de pensamento*. Já 2% dos participantes marcaram a opção outras, os quais não se identificaram com nenhuma das alternativas propostas.

Os dados descritos evidenciam um cenário que exige cautela, na medida em que formulamos nossas ideias e concepções em relação à visão dos sujeitos sobre um determinado fenômeno. Revela-se, de modo mais geral, uma visão de gestão escolar distante do enfrentamento à desigualdade socioeducacional, uma vez que, os resultados em termo de percentual nessa direção revelaram-se muito baixos. Enquanto os resultados maiores estiveram

em conexão com a perspectiva da gestão democrática, o que não implica dizer que eles estejam na contramão da desigualdade. No entanto, podemos perceber que o discurso de enfrentamento à desigualdade se encontra invisível e com pouca circularidade.

Posta essa compreensão, consideramos que a discussão proposta nesse contexto não avança se não situarmos a dimensão da Cultura Organizacional, isso porque compreendemos que ela comporta não apenas os valores, crenças e comportamentos, mas, sobretudo, os aspectos micro do funcionamento da organização escolar que se desdobram em diferentes dimensões, desde ação dos sujeitos até a disposição de um artefato na instituição. Salientamos que a interpretação dos artefatos na cultura da escola representa um componente essencial na compreensão dos elementos tangíveis e intangíveis operados nas organizações, dimensões que vêm sendo tratadas em Nóvoa (1995) e Schein (2009) quando reconhecem o tratamento deles no debate da Cultura Organizacional.

Na tabela 4, seguinte, dispomos de um grupo de perguntas no intuito de traçar um perfil acerca da operacionalidade da Cultura Organizacional nas instituições pesquisadas. Sendo assim, buscamos perceber como os participantes da investigação se posicionam diante de cada questionamento relacionado a ação vivenciada no ambiente escolar. Para tanto, consideramos uma escala de graduação de 1 a 5. onde: 1 representa um sentimento Indiferente; 2 - Às vezes; 3 - Frequentemente; 4- Sempre e 5 - Totalmente. As respostas contidas no quadro a seguir são resultantes da participação de 27 sujeitos.

Tabela 4 – Perfil da Cultura Organizacional escolar na percepção dos sujeitos

(Continua)

Questões	Indiferente (1) *	Às vezes (2)	Frequentemente (3)	Sempre (4)	Totalmente (5)
a. Como a comunidade escolar e local reage às mudanças na instituição?	0**	11	9	7	2
b. Como se dá a participação dos sujeitos no contexto da prática educativa das escolas?	1	4	14	4	4
c. As tomadas de decisões mais importantes, são implementadas por meio de consenso?	1	3	8	5	10
d. A superação das metas estabelecidas são uma preocupação constante?	0	5	8	7	7

Tabela 4 – Perfil da Cultura Organizacional escolar na percepção dos sujeitos
(Conclusão)

Questões	Indiferente (1) *	Às vezes (2)	Frequentemente (3)	Sempre (4)	Totalmente (5)
e. A colaboração é um princípio considerado muito importante para o funcionamento da escola?	1	2	5	5	15
f. As mudanças na escola são planejadas para efeitos em curto prazo?	3	8	10	4	1
g. A superação das dificuldades do dia a dia é vista como uma dimensão importante?	0	3	7	8	8
h. Os valores como: dignidade, respeito, crenças, disciplina, honestidade, justiça, ética, igualdade, inclusão dentre outros, são tomados como princípios do funcionamento e desenvolvimento da escola?	0	3	5	6	13
i. Concepção de gestão na organização educativa é caracterizado pelo espírito de equipe, consenso e participação?	0	2	5	8	12
j. O que marca a equipe é a coesão na materialização das práticas educativas?	0	2	7	10	8
k. Na instituição escolar o mais importante é a manutenção de relações harmônicas internas, rompendo com os conflitos?	2	3	13	6	4
l. A criatividade é abraçada pela escola e colocada em prática de modo a motivar os sujeitos?	0	4	8	11	4
m. As ideias inovadoras são geralmente implementadas para atender as necessidades impostas pela lógica do mercado?	1	4	11	10	1
n. Como o trabalho em equipe é tratado pela organização escolar?	0	1	6	9	11

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base na literatura da área.

Legenda: * qualifica o sentimento dos sujeitos (1 a 5) na resposta à questão. ** Representa a quantidade que respondeu a cada questão.

A tabela 4 buscou não apenas traçar um perfil da Cultura Organizacional das escolas, mas, sobretudo, evidenciar o grau de posicionamento dos sujeitos acerca da visão operada nas instituições educativas. Partimos do entendimento de que a discussão em torno da temática se constitui num campo de estudo que se propõe a conhecer os múltiplos fatores que circulam na

esfera micro das organizações escolares e que, inegavelmente giram em torno dos processos educativos.

Nesse aspecto, Teixeira (2002) nos lembra que a cultura visa proporcionar uma visão mais integrada e personalista das organizações, o que nos permite inferir que as práticas sociais estão de certo modo, arroladas à subjetividade dos indivíduos. Do mesmo modo, defendemos que a compreensão da estrutura e o funcionamento dos múltiplos processos que atravessam a organização, só podem ser conhecidos verdadeiramente, se levarmos em conta a dinâmica cultural daquele espaço e dos sujeitos, pois não podemos concebê-los distantes da sua cultura, de suas ideologias e das relações de poder.

Nessa direção, cabe destacar que o debate acerca da Cultura Organizacional pode ser visualizado tanto a partir de práticas ou rituais que é dado e, por vezes, parecem naturalizados, como é o caso das leis, normas e diretrizes curriculares, como também se materializa através de práticas que vão se constituindo mediante a participação dos sujeitos. Valorizando nessa concepção a perspectiva da cultura instituinte que vai ganhando espaço na operacionalidade do funcionamento da educação nas organizações.

Considerando os aspectos realçados, a análise da Tabela 4 foi agrupada em cinco blocos, nos quais podemos identificar a percepção dos sujeitos em relação ao funcionamento da organização escolar. Essa relação se torna fundamental para instaurar um exercício de reflexão, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas e educativas quanto nas ações priorizadas e consideradas relevantes pelos sujeitos. Ao mesmo tempo, afirmamos que os enunciados delimitados pelos participantes da pesquisa estão relacionados, quase sempre com a postura, com sua ideologia e, principalmente, com sua visão de mundo que influenciam no olhar sobre a organização, logo, essa visão se configura como um discurso que nunca é neutro.

Essa percepção de cultura está em consonância com a noção de Cultura Organizacional diferenciadora abordada em Torres (2003, 2005), que, a perspectiva da heterogeneidade, é percebida como elemento expresso na subcultura das organizações, valorizando o exercício das negociações e das diferenças de opiniões.

Nesse intento, constatamos que os dados expressos no quadro possibilitam uma leitura muito mais contextualizada com aquilo que a escola representa no seu cotidiano, pois estamos olhando a dinâmica interna da instituição em diferentes dimensões, do que mesmo uma visão utópica em que muitas vezes estão sem conexão com a estrutura e funcionamento real das organizações educativas. Contudo, os resultados apresentados no quadro nos convidam a estabelecer uma visão da escola como um todo.

No **primeiro bloco**, composto pelas perguntas **a** e **f**, recuperamos a questão sobre a mudança na cultura, percebendo que a reação da maioria dos sujeitos não são animadoras nesse quesito, ou seja, reagem às mudanças de modo tímido. O que foi possível inferir na escala de graduação é que a maioria dos participantes responderam “às vezes e frequentemente”.

Por outro lado, essa questão da mudança na Cultura Organizacional em termo teórico e epistemológico vem sendo tratado tanto na literatura, como é o caso de Teixeira (1998), Schein (2009), Nôvoa (1995) e Sousa (2018) dentre outros, como também no estado do conhecimento, conforme se revelou no decurso do capítulo II que versou sobre *A cartografia stricto sensu sobre a Cultura Organizacional escolar e desigualdade socioeducacional entre 2000-2019*.

Em relação ao **segundo bloco**, destacamos fortemente a questão da participação, colaboração e o trabalho em equipe tratado nas perguntas **b**, **e** e **n** – onde nestas, os sujeitos demonstraram maior importância nas referidas categorias, com destaque na escala de graduação para um sentimento em relação ao questionado que variou entre “frequentemente e totalmente.” Esses dados permitem imprimir uma primeira leitura, a qual mostra que o bloco mencionado aponta um discurso com um perfil muito mais heterogêneo e distante de uma visão dominante. Cabe argumentar que as práticas operadas na Cultura Organizacional da organização escolar tendem a se pautar na perspectiva de construção, ou seja, valoriza-se a dimensão do instituinte (BOTLER, 2004; TEIXEIRA, 2002).

Nessa direção, temos reafirmado que, dependendo da perspectiva gestionária assumida na organização, se percebe, na mesma medida, que ela influencia na operacionalidade da Cultura Organizacional, o que, de certo modo, repercute de forma ativa no funcionamento da organização escolar. A discussão nessa direção foi levantada no último tópico do capítulo 4 que tratou da “Gestão escolar como elo de influência da Cultura Organizacional da escola”.

Na perspectiva de pensar as influências operadas nas organizações, recuperamos brevemente o debate já realizado, em que reconhecemos que a cultura brasileira traz influência na cultura das organizações brasileiras. Isso implica dizer que, não há como pensar as práticas de gestão e de Cultura Organizacional desvinculada do contexto histórico e cultural, uma vez que, nossos valores ideológicos, os rituais e os comportamentos, são na maioria das vezes atravessados por traços simbólicos que estão arraigados na cultura nacional, como afirmam Schein (2009) e Motta, Caldas (1997) e Libâneo (2013), dentre outros que acolhem esta temática.

Sendo assim, defendemos a construção de um debate que leva em conta o movimento operado na Cultura Organizacional sendo resultante, quase sempre, dos traços impressos na cultura nacional e, que por vezes se fazem presentes no imaginário social dos sujeitos. Um

exemplo, nesse sentido, pode ser conferido quando observamos que algumas organizações escolares possuem um perfil de gestão: centralizada, hierárquica, patrimonialista e burocrática dentre outras.

Portanto, concluímos que a concepção gestionária das organizações se inscreve como mecanismo de influência da Cultura Organizacional das organizações, seja pelo lugar que ocupa na escola e pela disposição que possui em se conectar com um discurso construído pela voz de todos (o qual tem respaldo na dimensão do instituinte), seja porque ela dialoga com uma disposição mais centralizada nos documentos normativos e diretrizes e limita os espaços de participação dos sujeitos, dando ênfase a uma dimensão da cultura do instituído. Nessa construção, percebemos que o discurso, seja no plano do instituinte, seja no plano do instituído, interfere na operacionalização da cultura da organização.

No que diz respeito ao **terceiro bloco**, que tratou da superação de metas e dificuldades vivenciadas na escola, composto pelas perguntas apresentadas em **d** e **g**, e inscritas na Tabela 4, identificamos que as respostas na escala de graduação figuraram entre “sempre e totalmente”. Esse dado representa dentro da Cultura Organizacional da escola, uma perspectiva de enfrentamento dos problemas vivenciados na organização escolar. Nesse sentido, é possível inferir que as respostas dão um tom de equilíbrio no tocante a materialização das ações no ambiente escolar, bem como expressam um discurso de resistência no tocante às práticas tradicionais e conservadoras que circundam a escola. Além disso, podemos perceber que o discurso assumido nesse aspecto está comprometido com a perspectiva de mudança nas organizações.

Na continuidade das análises, articulamos o **quarto bloco**, integrando as perguntas contidas em **c**, **i**, **j**, **k**, **l** e **m**, que versam sobre as tomadas de decisões, coesão das práticas, criatividade, ideias inovadoras e relações harmônicas. Na escala correspondente às respostas dos sujeitos, observamos uma variação que se encontra entre “totalmente, sempre e frequentemente”. Esse resultado traz em si duas dimensões, em primeiro lugar demonstra que as práticas de gestão escolar aparecem em destaque, ou seja, há uma representatividade dos sujeitos nessa construção, sendo que a percepção de gestão demandada assume um tom de hierarquia. Aspecto que tem uma forte relação com a variável **b** que é explorada - *qual a concepção de gestão escolar que circula na organização escolar?* demanda postulada na abertura do tópico 7.2. Em segundo lugar, os valores, as crenças e os posicionamentos ideológicos emanados pelos sujeitos da pesquisa se entrelaçam na constituição da organização, e por essa razão, definem as práticas sociais vivenciadas nas escolas dentro de um contexto de relações harmônicas.

Na análise do ***bloco*** acima e da Tabela 4, foi possível identificar um movimento discursivo que vem se naturalizando na Cultura Organizacional sob égide de uma visão consensual nas tomadas de decisões, participação e organização dos processos educativos. Isso implica dizer que as práticas culturais instituintes tendem a desaparecer, enquanto as práticas culturais do instituído tendem a se tornar dominantes.

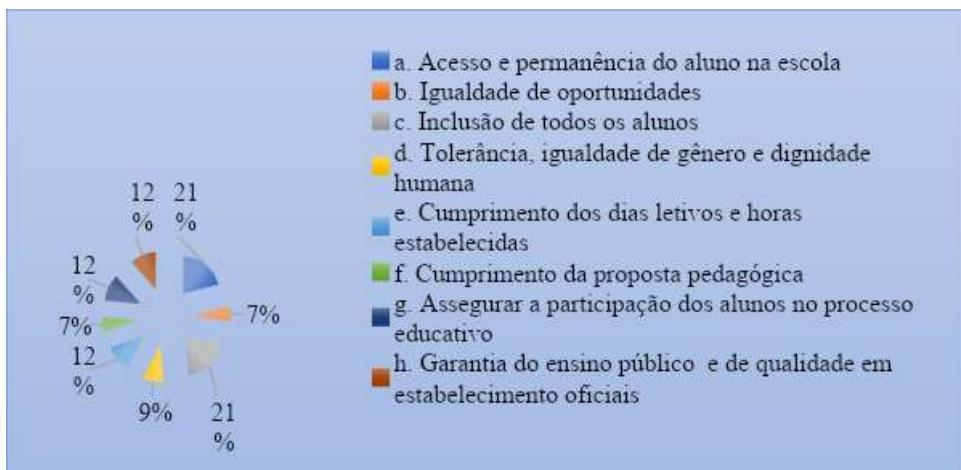
No ***quinto bloco*** composto pela à pergunta ``*h*'', incorporou-se os princípios bases que transitam desde a inclusão até direitos sociais e direitos humanos. No que tange à escala de graduação das respostas à pergunta, tivemos uma variação que ficou entre “totalmente e sempre”. Este resultado aponta que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa tomaram os princípios como relevantes, como *dignidade, respeito, crenças, disciplina, honestidade, justiça, ética, igualdade, inclusão entre outros*, como sendo essenciais para operacionalização dos processos educativos na organização escolar.

Partindo do exposto, argumentamos que os princípios ora apontados são tomados como elemento base da Cultura Organizacional da escola, e, portanto, interpelam a materialização das práticas educativas. Nessa direção, percebemos que o discurso da cultura vista a partir dos princípios delineados, está em conexão com uma postura de enfrentamento à desigualdade socioeducacional. Além disso, vemos que a disposição tomada neste bloco introduz respostas para as variáveis ***a*** e ***c*** citadas no preâmbulo do tópico 7.2 do capítulo anterior.

Dito isto, podemos concluir que apesar dos sujeitos compreenderem a relevância da Cultura Organizacional no funcionamento das organizações em determinados aspectos, desconsideram elementos primordiais que interferem na qualidade do ensino e aprendizagem, como as mudanças, a superação, ideias inovadoras e relações harmônicas. Por outro lado, os resultados demonstrados no quadro apontam, na Cultura Organizacional das instituições, a existência de um discurso que aponta para os processos de uma gestão democrática, como também um discurso tímido no tocante às mudanças e superação dos problemas. No gráfico 8, a seguir, procuramos perceber o que os sujeitos vêm considerando a partir da Cultura Organizacional no tocante à garantia do direito à educação.

O Gráfico 8, demonstra de forma clara como a categoria do direito à educação vem sendo defendida pelos sujeitos das organizações escolares pesquisadas. Nessa direção, notamos que os dados decorrentes da aplicação de questionário on-line, apontam que 21% dos sujeitos destacaram: o *acesso e permanência do aluno na escola e a inclusão de todos os alunos* como elementos integrantes do direito à educação. Esse resultado expressa um sentido muito forte no debate que estamos desenvolvendo sobre o enfrentamento à desigualdade socioeducacional a partir da organização escolar.

Gráfico 8 – Itens considerado pela Cultura Organizacional para garantia do direito à Educação



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos resultados do questionário.

Por outro lado, é preciso dizer, que mesmo reconhecendo a representação dos sujeitos nos itens destacados, isso não permite dizer que as organizações venham respondendo o problema da desigualdade educacional de maneira satisfatória. Isso ocorre porque o resultado aqui apontado tem relação mais direta com a dimensão do acesso, permanência e da inclusão, delimitando-se com isso, a circularidade de um discurso em torno do enfrentamento à desigualdade socioeducacional.

Compreendo o discurso nessa sintonia como manifestação de linguagem que não se realiza tão somente pelos significados, significantes atribuídos ao conteúdo, mas como intenções e pretensões que estão por trás dos enunciados (FAIRCLOUGH, 2001). Nessa direção, afirmamos que o posicionamento assumido pelas organizações escolares não é neutro, ele é influenciado tanto pelos ideais que defendem os sujeitos, quanto pela estrutura organizacional, como também pela cultura gestionária e pelos traços impressos na cultura brasileira (MOTTA; CALDAS, 1997).

Na continuidade das análises do gráfico 8, identificamos que 12% dos sujeitos afirmaram que o direito à educação leva em conta, o cumprimento *dos dias letivos e horas estabelecidas*, *assegura a participação de todos nos processos educativos* e *a garantia do ensino público e de qualidade em estabelecimentos oficiais*. Decorrente disso, consideramos que os resultados representam, em primeiro lugar, a visão das organizações sobre a operacionalização das práticas educativas e, em segundo lugar, consta que tais elementos são compreendidos como enunciados que se conectam com a Cultura Organizacional numa disposição de acordos ou consensos.

Evidenciamos, nesse aspecto, a perspectiva de cultura diferenciadora sinalizado nas discussões. Nesse intento, podemos afirmar que o direito à educação na visão das dos sujeitos constitui um discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional. Esse movimento demonstra que a organização escolar é um lugar onde não apenas se reproduzem relações sociais e de poder, como também se constrói novas relações, tencionam às existentes ou simplesmente, conservam as relações.

Botler (2004), Libâneo (2013) e Santos (2018) argumentam em torno da compreensão de que as relações no interior da escola não apenas se dão no plano do instituído, mas no campo do instituinte. Essa dimensão a temos defendido em nossos argumentos que interagem com o debate sobre a Cultura Organizacional escolar.

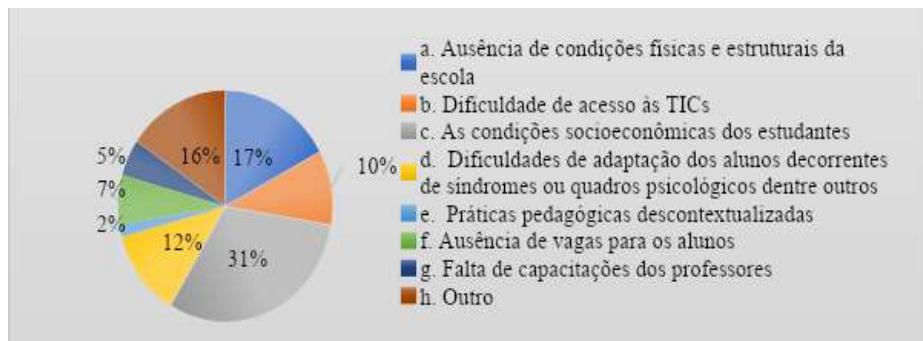
Somando-se a discussão, notamos que o gráfico 8, traz ainda resultado referente à tolerância, igualdade de gênero e dignidade humana (9%), cumprimento da proposta pedagógica (7%) e igualdade de oportunidades (6%). A partir dos dados é possível fazer algumas ponderações. Em primeiro lugar, identificamos que o debate em torno da inclusão social nas organizações, apesar de ser referenciado nos documentos e nos discursos que circulam nas organizações, não contempla em termos concretos um discurso de resistência e enfrentamento à desigualdade, uma vez que se percebe a visão em torno dela e contemplada nos PPPs, tem se dado de forma muito abstrata e às vezes desconhecendo as múltiplas formas de marginalização social que permeia a sociedade.

Em segundo lugar, notamos que o discurso orquestrado em torno do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais não contempla os fundamentos epistemológicos declarados na Lei nº 10.049/2016, que cria o Plano Estadual do Rio Grande do Norte. Desse modo, a visão de inclusão destacada nos resultados acima se insere numa perspectiva unilateral, pois não evidenciamos nos dados, aspectos plurais, ou seja, que ler a inclusão em diferentes ângulos.

Portanto, podemos afirmar, mesmo que provisório, que as políticas de enfrentamentos figuram muito mais como um discurso retórico em que se fala de inclusão e combate às desigualdades, no entanto, a materialização de tais práticas não se legitimam nos discursos percebidos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Analizando o gráfico 9, a seguir, percebemos um movimento contrário no que diz respeito à garantia do direito à educação. De modo que, ao fazermos uma leitura atenta dos dados identificamos, num primeiro momento, uma situação bastante complexa, onde os sujeitos participantes da pesquisa destacam diversos fatores que têm dificultado o direito à educação, como por exemplo, acesso, às condições socioeconômicas e as práticas pedagógicas, dentre outras.

Gráfico 9 – Fatores que dificultam o direito à educação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados do questionário.

Todavia, cabe considerar que os resultados expressos por si só não ultrapassam o plano de um discurso retórico, ou seja, prevalece o discurso da culpabilidade como mecanismo de defesa tanto por parte dos sujeitos quanto da organização escolar. O fato apontado tem reverberado em larga medida para fortalecer o discurso de que os problemas em torno da materialidade da educação são decorrentes de fatores externos, como demonstrado acima, onde 31% dos sujeitos definiram as *condições socioeconômicas dos estudantes* e 17% mostraram a *ausência de condições físicas e estruturais da escola*. E outro dado também interessante foi que 16% dos sujeitos responderam a outra categoria. Desse modo, fica evidente que a Cultura Organizacional da escola se reporta à questão da desigualdade como sendo resultante do contexto externo aos sujeitos.

Além disso, a questão aqui posta adentra o campo de reflexão defendido em Arroyo (2010) em que afirmou que a base para se pensar as desigualdades educacionais esteve quase sempre centrada nos fatores intraescolares e, consequentemente, isso gerou um empobrecimento nas análises de políticas públicas.

Ao mesmo tempo defende caminhos de mudanças quando nos aproximarmos de uma concepção mais crítica em torno da análise das desigualdades. Isso permite, segundo o autor, ir além de uma relação intraescolar e intra sistema, onde outros fatores passam, igualmente, a ser considerados como os “determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia” (ARROYO, 2010, p. 1383).

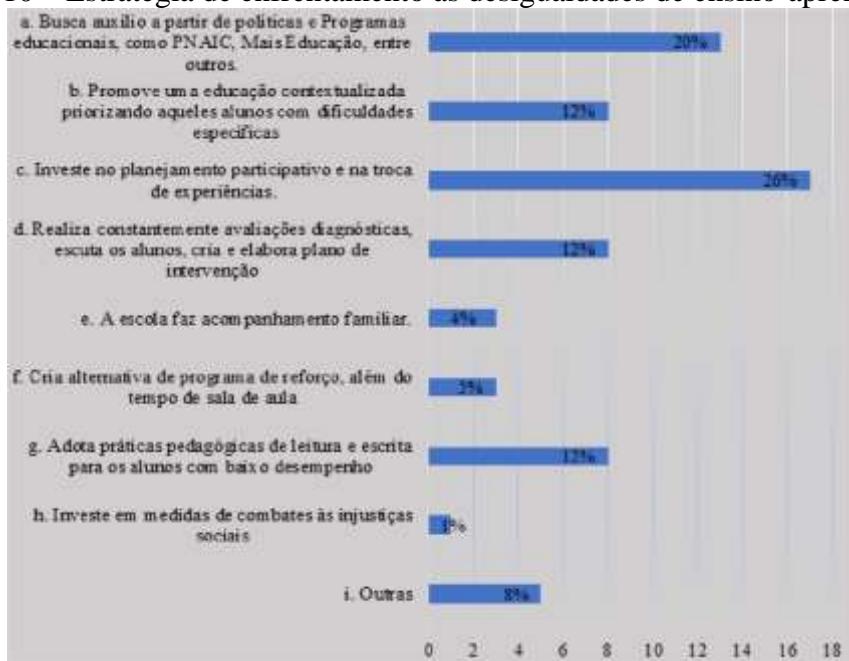
Diante disso, podemos perceber que a visão dos sujeitos acerca dos fatores que dificultam o direito à educação se insere em um campo discursivo bastante oportuno e facilmente reproduzido pelas organizações escolares pesquisadas, já demarcado anteriormente. Reforçando o argumento esboçado, os dados constantes nas alternativas **b**, **d** e **f** do gráfico fortalecem a nossa percepção sobre os fatores que impossibilitam o direito à educação.

Decorrente disso, fica evidente que a preocupação maior da Cultura Organizacional não é o olhar para suas relações em si, sobretudo, quando observamos os dados do gráfico, especialmente nas alternativas de práticas *pedagógicas descontextualizadas (2%)*” e *falta de capacitações para professores (5%)*, mas sim de reproduzir o discurso da culpabilização colocando sempre os problemas da educação na estrutura externa, como se os processos educativos acontecem independente de sua participação.

Essa perspectiva de cultura está assentada na perspectiva integradora, a qual homogeneiniza, unifica os valores e as práticas operadas no funcionamento da organização. Em última instância, notamos que essa perspectiva segundo Torres (2003), reproduz uma concepção dominante, e, portanto, está arrolada na cultura escolar.

Decorrente disso, analisamos o gráfico seguinte, objetivando, sobretudo, perceber em que medida os sujeitos vêm se posicionando em relação às estratégias acerca das desigualdades de aprendizagens. Salientamos que a representação ou conjunto de representações traçadas adquire sentido a partir da perspectiva analítica empregada.

Gráfico 10 – Estratégia de enfrentamento às desigualdades de ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados do questionário

As análises do gráfico 10 foram organizadas em 3 blocos distintos, sendo que em cada um deles figuravam as porcentagens em ordem decrescente. O primeiro, composto pela alternativa **c. 26%** e a alternativa **a 20%**, mostra, em termos analíticos, duas visões acerca das estratégias de enfrentamento às desigualdades de ensino-aprendizagem. Na primeira, percebe-se um movimento em que a organização escolar procura integrar o planejamento participativo

e as trocas de experiências, isso quer dizer que a Cultura Organizacional desta se constrói a partir da autonomia dos sujeitos. Nesse aspecto levamos em conta que a Cultura Organizacional é produzida e reproduzida permanentemente, tendo em vista a dinâmica operada pelos sujeitos no interior dela.

Tal fato que implica considerar que a operacionalidade das práticas pedagógicas que ocorrem em seu interior não estão ausentes desse processo, isto é, elas influenciam e são influenciadas pelos múltiplos processos que circunscreve a organização, conforme lemos em Schein (2009), Libâneo (2013) e Torres (2003). Por outro lado, admitimos que os processos de reprodução e reprodução das práticas pedagógicas operacionalizados no interior das organizações escolares são influenciados pelas relações de poder nas quais os sujeitos estão alocados (FLEURY; FISCHER, 1996).

Na segunda visão, notamos que a estratégia de enfrentamento operada pela Cultura Organizacional está ancorada nos determinantes das políticas educacionais, como foi apontado na letra *a* gráfico 7. Com base nisso, observamos que uma parcela x dos sujeitos que formam as organizações escolares reproduz o discurso de que o enfrentamento à desigualdade de ensino e aprendizagem advém meramente do campo externo e, portanto, as mudanças nas práticas pedagógicas não fazem parte dos anseios dos sujeitos.

Partindo disso, o segundo bloco evidencia que 12% das respostas mostraram as estratégias propostas pelos sujeitos sobre o enfrentamento à desigualdade de ensino e aprendizagem, que se encontram nas alternativas *b* - quando, *promovem uma educação contextualizada priorizando aqueles com necessidades específicas, e em d* – quando *realiza constantemente a avaliação diagnóstica, escuta os alunos, cria e elabora plano de intervenção* e em *g* – quando *adota práticas pedagógicas de leitura e escrita para os alunos com baixo desempenho*.

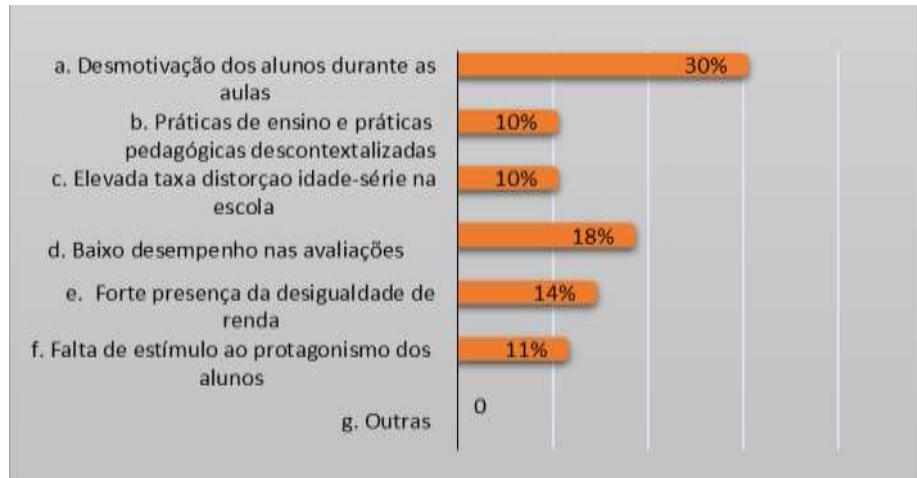
Diante dos resultados percebemos que as estratégias delimitadas reproduzem de forma objetiva um discurso de enfrentamento, que olha as práticas pedagógicas com foco na diversidade, e não mais pautado unicamente numa visão hegemônica.

Partindo disso, o último bloco, composto pelas alternativas *e, f, h e i*, contempla outras estratégias, igualmente importantes, de combate às desigualdades socioeducacionais. No entanto, a participação dos sujeitos nesse bloco é muito baixa, o que nos leva a concluir que estratégias apresentadas não são relevantes para enfrentar as desigualdades do ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a análise dos 3 blocos possibilita apontar que mesmo as organizações escolares mostrando caminhos no curso do enfrentamento, elas pouco dialogam de forma

objetiva com questões em discussão. Mas, isso não desmerece as iniciativas travadas na organização escolar no tocante a construção de práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade.

Gráfico 11 – Expressões que representam desigualdades de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base na literatura da área.

A partir da leitura do gráfico, traz três expressões que se destacam acerca da desigualdade de ensino e aprendizagem, como é o caso da letra *a.* representando (30%); *letra e.* com (18%); letra *f.* (14%). As expressões destacadas nas alternativas além de estarem interligadas, onde uma influencia a outra, evidenciam a posição dos sujeitos acerca da desigualdade educacional nas organizações escolares.

No primeiro resultado, é possível perceber que a questão da desmotivação pode estar ligada tanto a fatores de ordem pedagógica, planejamento, organização do ambiente escolar e práticas de ensino dentre outros, como também a partir de fatores psicológicos, afetivos, emocionais e econômicos, que se desvelam de forma subjetiva nas práticas pedagógicas operadas nas organizações escolares. Do mesmo modo, compreendemos que tais fatores se manifestam no Cultura Organizacional da escola por meios de processos subjetivos que influenciam as práticas sociais nas organizações escolares (BOTLER, 2004).

Em relação às duas situações demonstradas anteriormente, percebemos que elas influenciam diretamente e indiretamente no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O que implica considerar que a desigualdade do ensino não perfaz uma única direção, nem tampouco admite que os fatores implicantes no processo advenham, tão somente, por parte do aluno, como postula os dados citados. É preciso marcar neste contexto as diferentes interfaces que demarcam a desigualdade educacional.

Diante do exposto, Oliveira *et al.* (2013) argumenta que os fatores que implicam na desigualdade de ensino estão colocados tanto na dimensão dos fatores intraescolar quanto nos extraescolares. Por esta razão, ao discutirmos os resultados apontados no gráfico não devemos limitar apenas a questões de ordem pedagógica ou psicológicas, mas sim, deve-se, igualmente, fazer uma leitura do contexto e as forças ideológicas que permeiam o mesmo.

Com isso, concluímos que o debate em torno das desigualdades de ensino e aprendizagem se constitui como um fator multidimensional, ou seja, agregam de diferentes facetas de análises, desde aquelas orientadas por uma perspectiva intraescolar até aquelas inscrita no contexto extraescolar, como também envolvem uma abordagem qualitativa e quantitativa (BATISTA; MOLLO, 2021).

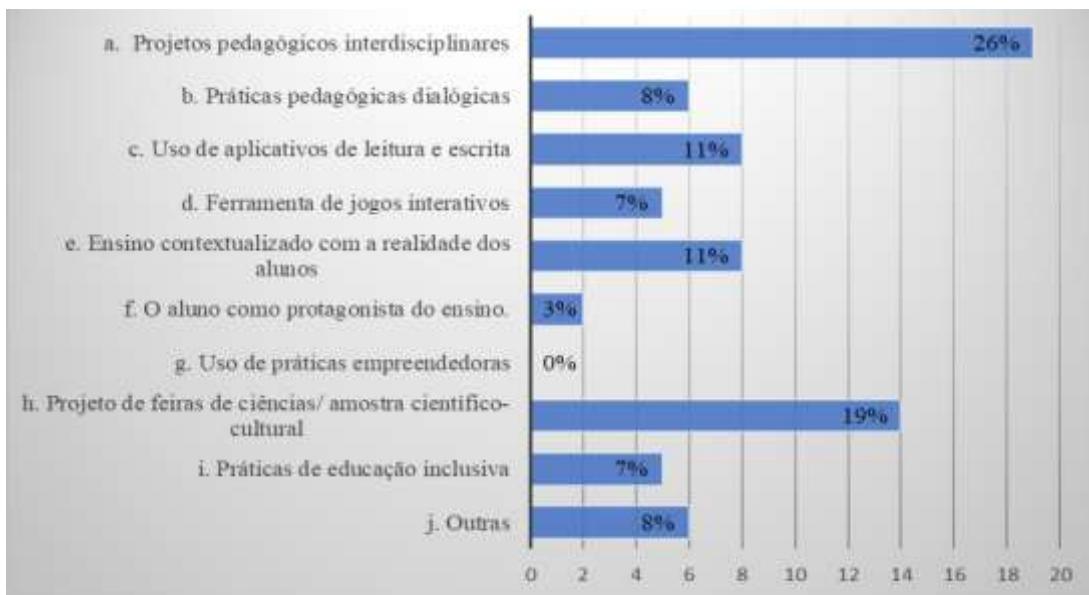
Nesse viés, a questão delineada em *e* e *f* reforçam e fortalecem o discurso emanando pelos sujeitos de que os problemas inerentes às desigualdades de ensino e aprendizagem não são de responsabilidade da escola, e sim dos alunos e seus contextos. Evidencia-se, contudo, que o discurso que marca a afirmação anterior, desfruta de um lugar bastante ativo no debate em torno das desigualdades educacionais tanto em termos teóricos registrados quanto em termos empíricos.

Por outro lado, ao analisarmos as alternativas *b*, *c*, *d* e *g* percebemos que a visão dos sujeitos sobre a desigualdade de ensino e aprendizagem vão assumindo conotações mistas, em que os problemas na dimensão da desigualdade estão tanto relacionados ao contexto do aluno, quanto ao contexto das práticas pedagógicas. Nesse sentido, admitimos que na Cultura Organizacional das escolas pesquisadas circulam diferentes discursos, desde aqueles que atribuem os dilemas do ensino e aprendizagem, como sendo unicamente incumbência dos alunos e de seu contexto, e também aqueles que colocam o professor como peça central nesse processo.

Decorrente dessa observação, podemos dizer que na Cultura Organizacional da escola perpassa discurso (s) que, por vezes dialogam com os fatores intraescolares, e, portanto, estão em consonância com a perspectiva micro da escola, como também evidenciam a circularidade de discurso que englobam os fatores extraescolares, situando-os numa dimensão macro.

Diante do exposto, concluímos que as expressões que representam as desigualdades de ensino-aprendizagem vista a partir dos sujeitos das organizações escolares, não evidenciam de forma ativa uma perspectiva de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, uma vez que se observou uma forte tendência em se responsabilizar os alunos pelo fracasso e um recuo na responsabilização docente no tocante a sua prática pedagógica.

Gráfico 12 – Práticas inovadoras consideradas pela escola



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados do questionário.

O gráfico 12 traça um panorama das práticas pedagógicas consideradas inovadoras pela escola, levando em conta a visão dos sujeitos. Compreendemos então que toda forma de se posicionar e suas escolhas são consideradas discurso, que passa a ser assumido pela organização ou pelos indivíduos que a compõem. Nesse aspecto, as contribuições de Fairclough (2001, p. 91) se tornam muito pertinentes ao afirmar que “[...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”.

Partindo disso, observamos que 26% dos participantes identificaram os *projetos pedagógicos interdisciplinares* e 19% citaram projetos *de feiras de ciências/ mostra científico-cultural* como práticas inovadoras. Esses resultados demonstram como as escolas vêm não apenas pensando suas práticas educativas, mas sobretudo, representam estratégias de enfrentamento à desigualdade de ensino-aprendizagem defendidas por elas. Do mesmo modo que esse movimento se insere numa construção de sentido que se apoia tanto nas crenças, valores e ideologias que pautam as organizações escolares, como também se traz como deslocamento operado pelas organizações em torno de um determinado discurso sobre as práticas que devem prevalecer.

Dito isto, observamos na leitura do gráfico que outras práticas também foram apontadas pelos sujeitos, como na letra *c* e na letra *e*, e em seguida, nas letras *b, j, i, d* e *f*. Em relação às múltiplas práticas selecionadas pelos sujeitos, podemos afirmar que a reflexão sobre elas no

interior das escolas não se dá de forma unilateral, e sim, integram um movimento que nem é consensual dentro da Cultura Organizacional das escolas.

Nesta direção, concordamos com essa visão, pois entendemos que ao valorizar as diversas formas de pensar sobre os rumos das práticas pedagógicas consideradas inovadoras, estamos de certo modo, reconstruindo discursos que apontam para a transformação do ensino-aprendizagem. Nessa dimensão, a manifestação da cultura em evidência está assentada numa perspectiva de Cultura Organizacional diferenciadora (TORRES, 2003).

Em relação ao item **g**, observamos que ele não foi citado por nenhum dos participantes do questionário, o que não quer dizer que ele seja excluído das nossas análises, uma vez que, como já pautamos aqui, a escolha ou silenciamento de um determinado termo, representa um sentido de análise conforme a perspectiva analítica defendida na pesquisa. Desse modo, pontuamos que o silenciamento pode ser percebido pelo menos em duas vias, onde a primeira é compreendida a partir do sentido literal do termo, trata-se do não dito.

Por outro lado, o termo pode ser analisado a partir das condições de produção, políticas, estruturais e culturais no qual está situado o enunciado (FAIRCLOUGH, 2001). No tocante ao item destacado nesta análise, depreendemos que o *uso das práticas empreendedoras* não apontadas pelos participantes no item destacado, pode representar tanto um desconhecimento dos sujeitos sobre a natureza pedagógica do termo, quando apontado como elemento de inovação nas práticas educativas, como também pode traduzir um valor não condizente com a educação defendida pelos sujeitos na escola pública.

Tabela 5 – Estratégia da escola para melhorar o desempenho da aprendizagem

Itens	%
a. A escola tem procurado fazer uso das novas mídias	25%
b. Promove curso de capacitação docente	1%
c. Planejamento tem se dado focado nas dificuldades dos alunos	14%
d. Tem buscado ampliar o tempo do aluno na escola	0%
e. Tem procurado assumir uma postura motivadora	14%
f. A escola valoriza os conhecimentos prévios dos alunos	14%
g. Adota avaliação de resultados mensalmente para medir os resultados	3%
h. Amplia a comunicação entre os pais ou responsáveis dos alunos	12%
i. Identifica as limitações dos alunos e trabalha conforme o ritmo	4%
j. Propõe o ensino por meio de pesquisa sobre o conteúdo trabalhado.	7%
k. Outras	6%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base na literatura da área.

Os dados apresentados na tabela 5, principalmente nas letras *a* que representou (25%), *c* (14%), *e* (14%), e na *f* (14%), evidenciam a postura dos sujeitos em relação aos itens considerados como estratégia de desempenho da aprendizagem. Esses dados permitem afirmar que as organizações escolares pesquisadas vêm em larga medida propondo diferentes caminhos para melhorar o desempenho da aprendizagem.

Contudo, é possível identificar que eles buscam em primeiro lugar, explicitar o caráter das práticas pedagógicas, sobretudo, como elas são pensadas ou foram almejadas pelos participantes do questionário. Todavia, cabe considerar que os elementos realçados em um determinado instrumento de pesquisa, nem sempre correspondem à totalidade do pensamento dos sujeitos, pois na maioria das vezes o discurso produzido e reproduzido pelos sujeitos é, em larga medida, influenciado pelas condições contextuais, ambientais e as relações de poder que permitiram a materialização do enunciado (FAIRCLOUGH, 2001).

Em segundo lugar, percebemos que as estratégias recortadas acima reconstroem um retrato da Cultura Organizacional das escolas pesquisadas, onde notamos que os dados realçam tão somente as direções das práticas pedagógicas, como também revelam elementos muito peculiares na cultura das organizações (SCHEIN, 2009). Isso porque, como já mencionado, a Cultura Organizacional escolar possui um jeito muito próprio de ser e operacionalizar suas práticas.

Por outro lado, percebemos que a posição dos sujeitos aponta para um movimento em que a cultura das escolas realçadas na tabela acima, vem se configurando muito mais no plano instituinte do que na perspectiva do instituído. O que permite considerar a partir do exposto que há um esforço significativo no rompimento de práticas pedagógicas tradicionais/conservadoras. Ao mesmo tempo em que se delineiam um discurso de enfrentamento às desigualdades educacionais.

Partindo do exposto, a tabela 6, a seguir, demonstra outras estratégias eleitas para melhorar o desempenho, conforme lemos em ordem decrescente da mesma. Para isso, notamos que elas desempenham outras noções de práticas pedagógicas que mesmo apresentando uma participação pequena, permite entender o movimento operada pela Cultura Organizacional em torno do enfrentamento à desigualdade socioeducacional.

Tabela 6 – Ações para atender os alunos oriundos de meios desfavorecidos

Itens identificados pelos sujeitos	%
a. A escola garante merenda a todos alunos.	22%
b. A escola possui acervo/biblioteca e para todos os alunos.	23%
c. Há política de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.	7%
d. A concepção de ensino-aprendizagem é contextualizada com a realidade do aluno.	13%
e. O currículo está adequado para trabalhar com as diferenças e a diversidade sociocultural.	4%
f. A escola possui uma cultura de acolhimento.	11%
g. O ambiente da escola é favorável e adaptado para receber todos os alunos.	7%
h. Os recursos didáticos e pedagógicos são suficientes para a garantia das práticas educativas.	0%
i. Busca assegurar um ensino-aprendizagem com qualidade social referenciada.	8%
j. Outras.	5%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base na literatura da área.

Ao analisar a tabela 6, identificamos que a visão dos sujeitos, dão ênfase à dimensão do acesso de forma a atender a todos, como lemos em **a** (22%), **b** (23%) e em **g** (7%). Os dados de um modo geral, demonstram um aspecto positivo quando atuam em prol dos alunos dos meios desfavorecidos, no entanto, estamos enfatizando as ações para atender o perfil deste grupo de aluno. Logo, percebemos numa leitura mais atenta que as organizações escolares pesquisadas, não estão promovendo o acesso de forma a considerar a especificidade dos grupos mais vulneráveis, muito embora, existam iniciativas nesse sentido, como se verificam nas alternativas **c** (7%), **d** (13%) e **e** (4%), que explicitam dimensões que contemplam o grupo de aluno mencionado. Na verdade, o que vemos é muito mais um discurso em torno da igualdade de todos, como se todos sem exceção tivessem as mesmas condições de acesso e oportunidades.

Esse debate é levantado em Dubet (2008), quando se discute *o que é escola justa?* Contemplando os caminhos para pensar as oportunidades de todos, mas considerando as especificidades. Destacamos, nessa dimensão, a discussão tratada em Arroyo (2012) quando aponta a necessidade de uma pedagogia para outros sujeitos. Compreensão que indica que a prática pedagógica desenvolvida nesses aspectos chegará aos sujeitos. Nesse intento, defendemos as práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade desses grupos é que possibilita o enfrentamento às desigualdades.

Por outro lado, identificamos iniciativas, ainda muito incipientes na contemplação de ações para acolher os menos desfavorecidos. Os resultados explicitados no conjunto dos participantes do questionário, levam a concluir que o discurso em torno de enfrentamento às formas de desigualdades está confuso, ou seja, a forma como ele vem acontecendo não agraga os sujeitos, nem tampouco quando ocorre tem participação significativa.

Tabela 7 – Desafios operado pela escola para enfrentar a desigualdade de acesso ao conhecimento

Itens identificados marcado pelos sujeitos	%
a. O planejamento dos conteúdos é realizado de forma contextualizado com a realidade dos alunos.	16%
b. O Conselho Escolar e a Equipe Pedagógica sempre se reúnem para discutir as dificuldades de aprendizagens.	23%
c. A escola promove estratégias de participação da família.	19%
d. A escola desenvolve projetos didáticos interdisciplinares.	21%
e. A escola investe no combate às desigualdades de oportunidades.	4%
f. A escola faz acompanhamento aos alunos oriundos de famílias de baixa renda.	6%
g. Promove capacitação com os professores para o uso das TICs.	0%
h. Oferta práticas diferenciadas de leitura e escrita para os alunos que apresentam um baixo Desempenho.	7%
i. Outros.	4%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base na literatura da área.

A tabela 7 mostrou quatro desafios no enfrentamento às desigualdades de acesso ao conhecimento, expressas nas alternativas **b** (23%), **d** (2105), **c** (19%) e **a** (16%). O que representa nessa ordem a visão dos sujeitos em relação aos desafios no enfrentamento às desigualdades de conhecimento. Uma vez que, reconhecemos que elas são desenhadas no contexto da escola sob diversas ordens, desde uma perspectiva pedagógica, curricular até questões de ordens socioeconômicas e ambientais.

Dessa forma, ao analisar os dados destacados pelos sujeitos, podemos dizer que há na disposição dos enunciados uma preocupação real e imediata apontando quais os principais desafios que a organização delimita para enfrentar as desigualdades de acesso. Isso evidencia, tanto aquilo que a Cultura Organizacional defende em conjunto com os integrantes da escola, quanto um posicionamento assumido pelos mesmos diante do que foi exposto.

Entendemos que as posições admitidas nas organizações escolares correspondem do mesmo modo, ao discurso que se produzem e circulam no cotidiano das escolas. Nesse sentido, se defendemos que o discurso é concebido a partir da produção de sentidos que atores realçam em um dado contexto, levando em conta as interações da prática social (FAIRCLOUGH, 2001), logo, admitimos que o sentido ideológico manifestado nos resultados acima não é neutro, pois são construídos e reconstruídos mediante as influências contextuais e as posições que os sujeitos ocupam nas organizações sociais.

Partindo disso, observou-se que a tabela 8, demonstra um outro quadro que merece, igualmente, atenção no contexto analítico. Os dados identificados em **e** (4%), **f** (6%) e **h** (7%)

apontam desafios que estão em consonância com o enfrentamento às desigualdades de acesso ao conhecimento. Essa realidade torna-se possível mediante a disposição em que estão os enunciados.

Tabela 8 – Condições, estruturais e pedagógicas possibilitam o acesso dos alunos à tecnologia no ambiente escolar

Itens selecionados pelos sujeitos	%
a. A escola possui espaço adequado para a prática do ensino-aprendizagem.	4%
b. Possui laboratório de informática com acesso à internet.	30%
c. Dispõe de outros laboratórios como de Biologia e Física – ou outros.	6%
d. A biblioteca dispõe de um amplo acervo e está adequada para receber os alunos.	22%
e. As salas de aula são amplas, iluminadas e ventiladas.	12%
f. Os equipamentos tecnológicos, didáticos e pedagógicos são suficientes para o funcionamento da escola.	0%
g. A escola possui espaço adequado para as atividades físicas.	10%
h. Atende os requisitos para o acolhimento das crianças e jovens com PcD?	2%
i. A escola possui deficiência em sua infraestrutura.	10%
j. O quadro de funcionários, professores e equipe pedagógica são suficientes para o funcionamento e desenvolvimento das práticas educativas.	4%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base na literatura da área.

No que tange ao questionamento sobre as condições física, estruturais, de equipamentos e pedagógicas possibilitaram o acesso dos alunos às TICs, percebeu-se que a maioria dos sujeitos, ou seja, 30% deles, responderam que a escola *possui laboratório de informática com acesso à internet* (*item b*). Em seguida, 22% informaram que a *biblioteca dispõe de um amplo acervo e está adequada para receber os alunos*. (*item d*). No primeiro resultado, podemos perceber que as organizações escolares enfatizam a existência do Laboratório de informática como instrumento primordial. O que demonstra em larga medida uma ênfase acentuada ao acesso à tecnologia no contexto escolar, muito embora essa atenção se dê de forma centralizada, desconsiderando um equilíbrio sobre outras formas de acesso, com exceção do acervo adequado da biblioteca.

A visão ora posta, se opõe ao que defende Dubet (2004) acerca das desigualdades e oportunidades e justiça social, onde para o autor devem ser levados em conta as condições diferenciadas dos que têm menos em relação aos que têm mais. Por essa razão, a perspectiva de enfrentamento às desigualdades educacionais nas escolas investigadas, deve considerar, igualmente, as múltiplas formas de acesso ao conhecimento, seja ele em torno da tecnologia ou por meio de outros instrumentos. No segundo resultado, os participantes elegem o espaço e o acervo da biblioteca como *lócus* adequado para atender todos os estudantes. Com isso, cabe pontuar que os dados apresentados nos itens **b** e **d** expressam a visão dos sujeitos acerca dos espaços de promoção do acesso ao conhecimento na escola.

Por outro lado, se olharmos os demais itens descritos na tabela 7, identificamos um movimento contraditório em relação ao que foi exposto acima, posto nos itens *a, c, e, f, g, h, i e j*, também representam condições de acesso ao conhecimento e de ensino e aprendizagem, mas a ênfase dada esses dados são muito pequenos. Isso implica dizer que a centralidade das condições de acesso explicitada no parágrafo anterior, assume por um lado um discurso hegemônico e, por outro diminui a participação de outras dimensões de acesso ao conhecimento, como revelado no item *f. no item, os equipamentos tecnológicos, didáticos e pedagógicos são suficientes para funcionamento da escola*, que demonstrou resultado zero.

Sendo assim, podemos afirmar que o cenário descrito acima realça um movimento complexo do debate do enfrentamento, especialmente, quando olhamos para as condições da organização. Nesta ótica, admitimos que os fatores que interferem no acesso ao conhecimento e no direito à educação são atravessados por diferentes interfaces.

Tabela 9 – De que forma a comunidade escolar enfrenta a desigualdade socioeducacional?

Itens delimitado pelos sujeitos	%
a. A escola mantém parceria com instituições de acesso a estágios como IEL e CIEE?	6%
b. Visa garantir uma educação integral.	3%
c. Garante a todos o acesso e permanência na escola com qualidade social.	12%
d. Promove palestra ou programa voltados para o empreendedorismo.	6%
e. Promove palestra sobre a desconstrução de preconceitos. Discute temas como bullyings, questão étnico-racial e discriminação de gênero.	19%
f. Prioriza a formação consciente e cidadã e busca qualificar o educando para o mercado de trabalho.	4%
g. Procura a viabilização da alfabetização das crianças na idade certa.	18%
h. Incentiva a participação de crianças e jovens vindos de lares mais necessitados.	14%
i. Promove amostra científica cultural/feiras de ciências para motivar e melhorar a aprendizagem dos alunos.	18%

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base na literatura da área.

A tabela 9, traz uma questão fundamental no tocante a discussão acerca do enfrentamento à desigualdade socioeducacional. Essa discussão é levantada a partir dos dados representados nela, quando mostra que 19% dos participantes da pesquisa, afirmam que a organização escolar *promove palestra sobre a desconstrução de preconceitos e discute temas como bullyings, questão étnico-racial e discriminação de gênero*.

Diante do exposto, a perspectiva de enfrentamento apresentada é bastante pertinente, pois demonstra que a compreensão da desigualdade e as formas de enfrentá-la só pode explicar-se, e somente se, considerada a complexidade dos fatores que a influência, ou seja, há elementos tanto de ordem econômica, cultural, social e político dentre outros, quanto de ordem ideológica determina uma hegemonia do discurso que inscreve o campo em discussão, e, portanto,

necessitam ser problematizado. Nesse viés, podemos admitir que ela pode ser lida numa perspectiva multidimensional, que abrange múltiplas faces.

Sobre isso, Sen (2001) e Batista e Mollo (2021) argumentam que dimensão da desigualdade entrelaça um conjunto de variáveis que vai desde uma concepção mais operacional, que expõem elementos concretos e objetivos como é o caso da renda pobreza educação, como também aglutina elementos tácitos que manifestam por meio da subjetividade, como por exemplo, valores ideológicos e políticos intercala o discurso do enfrentamento à desigualdade socioeducacional.

Partindo do exposto, identificamos a partir da tabela 6 que, 18% dos sujeitos apontam que o enfrentamento na organização se dá no item *g*, que, procura *viabilização da alfabetização das crianças na idade certa, e na i*, que promove *amostra científica cultural/feiras de ciências para motivar e melhorar a aprendizagem dos alunos*.

Essa dimensão realça a visão dos participantes da pesquisa em torno do direito à educação, que é, ao mesmo tempo, uma pauta de luta e resistência no combate às desigualdades educacionais. O que de certo modo, permite dizer que a circularidade do discurso acerca da dimensão ora elencada, sofre influência desde o campo interno, orientado sob égide da CO, como também de ordem externa sediada através jogo de interesses inseridos nas políticas educacionais se diretamente/indiretamente na operacionalidade das mesmas no chão da escola pública.

Na continuidade do debate, observamos que os resultados representados nos itens *c, h, a, b, d e f* da tabela, a qual possibilita diferentes perspectivas para pensar o enfrentamento à desigualdade socioeducacional. Portanto, os dados trazem aspectos que envolvem a temática em termos de singularidades, em que os grupos desfavorecidos possam requerer um lugar de fala em torno do fato destacado (ARROYO, 2015, 2012). Muito embora, seja ainda bastante incipiente as concepções nesse cenário, como atestamos na leitura das letras destacadas anteriormente.

No tópico seguinte, analisamos as vivências cotidianas operadas pelos sujeitos na produção e reprodução das ações práticas nas organizações escolares pesquisadas (ALFA, BETA, GAMMA, DELTA e ÉPSILON). Neste, propomos mapear os discursos que estão em larga medida, explicitados na Cultura Organizacional da escola e, que influenciam no funcionamento da escola.

8.3 As vivências cotidianas e os discursos operados na escola

Vivências cotidianas nos espaços escolares dizem respeito ao processo de observação, participante e não participante que o pesquisador realiza no lócus de sua pesquisa. Ela ocorre sempre em consonância com os objetivos da investigação. Neste caso, demos ênfase à perspectiva não participante, pela singularidade que apresenta na captação de dados, bem como por ela ser a mais condizente com o alvo da nossa pesquisa. Salientamos, contudo, que ela prescreve um universo de detalhes que observador vai captando mediante estratégias elaboradas previamente, isso porque muitas ponderações são negligenciadas no campo da análise pelo fato da complexa vivência hodierna, obliterar as possibilidades de uma hermenêutica mais adensada.

Neste sentido, demonstramos, no esboço de análise a seguir, dimensões que foram assimiladas na participação de reuniões do conselho escolar, tanto em formato remoto, como de forma presencial, uma vez que algumas organizações escolares já tinham voltado às atividades regulares. Assim, nosso lócus de observação foi realizado em cinco organizações escolares, respectivamente: *BETA*, *ÉPSILON*, *ALFA*, *GAMMA* e *DELTA*. Onde em cada uma delas assistimos duas reuniões do Conselho Escolar e organizamos os registros caracterizando-os como Sistematização de Registro 1 e 2 (*SR1* e *SR2*).

Diante do exposto, trataremos de aspectos identificados na Cultura Organizacional da organização *BETA*, com vista a *SR1*, mediante a análise das falas dos participantes das sessões de reunião do Conselho Escolar. Nesse sentido, identificamos, nessa primeira organização, uma gestão escolar com um perfil dual, onde em alguns momentos defende-se a gestão democrática, mas em outros, apresentam um comportamento centralizador e dominante. Isso foi visto durante a condução da sessão da reunião do Conselho, particularidade que é confirmada no ato comunicativo, onde este não se limita apenas a linguagem verbal, mas perpassa pela força da expressão, entonação da voz, expressões faciais, movimento corporal e gestos, como lemos em

Weil e Tompakow (2003) em *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. De modo que, no tocante às observações desenhadas nesse panorama, notamos que o processo analítico mobiliza diferentes nuances na compreensão das organizações escolares e suas respectivas práticas.

Ademais, percebemos que a Cultura Organizacional prevalecente no ambiente educativo observado, demonstra uma atitude de passividade, podendo ser vista em outra leitura como sujeito que atende simplesmente as demandas da gestão escolar. Contudo, o perfil gestionário evidenciado naquele momento representa um discurso dominante, que nas suas

entrelinhas está muito mais preocupado com as ordens dos seus órgãos superiores do que mesmo com os sentidos da participação dos sujeitos.

Assim, podemos afirmar que a organização escolar em questão está assentada no cerne da cultura do instituído, como descreve Libâneo (2013); Teixeira (2002); Medeiros e Torres (2018) entre outros, que comprehende que as relações culturais pautadas nessa direção não promovem avanços nas práticas pedagógicas desencadeadas nas escolas, apenas dão continuidade ao projeto vigente do ambiente educativo.

No decurso das observações, incluindo aí *SR1* e *SR2*, evidenciamos a ausência de aspectos que tratasse diretamente sobre as dimensões do enfrentamento à desigualdade educacional, tampouco se percebeu no movimento proferido durante as sessões, ou sequer menção acerca da questão da desigualdade social. Tendo em vista como já observado, que a escola recebe um público muito vulnerável como crianças vindas de lares pobres e o contexto social desfavorecido. Mesmo assim, não foi mencionado nos discursos nenhuma fala/enunciado sobre a questão da melhoria do ensino e da aprendizagem, como se a situação dos alunos e do contexto em que vivem fosse algo que não interferisse na aprendizagem. Do mesmo modo, não foi citada a dimensão das práticas pedagógicas e educativas durante as observações na organização *BETA*.

Contudo, cabe pontuar que o quadro descrito acima torna-se fulcral no estreitamento do debate sobre as desigualdades que assolam à escola pública, pois entendemos que todos os comportamentos da organização escolar estão impressos na Cultura Organizacional e, portanto, deveria estar alinhado ou encarregado pelo funcionamento da escola em todos os aspectos. Por essa razão, deve, igualmente, problematizar as ações dessa natureza no cotidiano escolar. Por outro lado, acrescentamos que a ideologia do discurso presente nas falas dos sujeitos não aponta sinalização em relação a desigualdade ou estratégias para melhorar as práticas pedagógicas, logo, percebemos que a Cultura Organizacional da escola não está arraigada no projeto educativo que almeja mudança.

Com base nas observações podemos perceber uma Cultura Organizacional dividida, onde grupos apontam que a resolução de problema x na escola seja colocado de forma obrigatória, já outro grupo, comprehende que o processo deve ser negociado e visto em seus pontos de vista. Essa postura em relação ao explanado pela reunião demonstrou naquele momento que a Cultura Organizacional da Escola não é compreendida apenas como espaço da reprodução do discurso e sim, um lugar de tensões, embates e conflitos. Ideia representada em Pires e Macedo (2006), quando entendem que a cultura das organizações também comporta

práticas não hegemônicas, contrariando o que os intelectuais defendem a Cultura Organizacional como processo harmônico e integrado (SCHEIN, 2009).

Leonor Torres em sua tese de doutorado defendida em 2003, e diversos estudos que a produziu, defende que a Cultura Organizacional não se resume a uma compreensão integradora, fragmentadora e diferenciadora. Em sua pesquisa ela busca de forma adensada compreender essas perspectivas no contexto da Cultura Organizacional, olhando sobretudo, como cada uma delas opera dentro da organização escolar e, sobretudo, como elas influenciam a cultura da escola e a cultura escolar. Sendo assim, cabe dizer que as organizações escolares na maioria das vezes tendem a centralizar seu foco em uma dimensão, tendo as outras como secundárias.

Nesses termos, a Cultura Organizacional da organização *BETA* representa uma visão integradora, mas sinaliza mesmo que de forma incipiente uma perspectiva diferenciadora. Por outro lado, percebeu-se que o conteúdo apresentado na primeira pauta inscreve um discurso normalizador e ordenador das práticas educativas, prevalecendo desse modo um discurso em oposição ao enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, isso porque o ordenamento que objetiva a escola não reflete em hipótese alguma para condições daqueles que não podem adquirir o uniforme, embora se reconheça que a medida em questão não pode ser engessada.

No conteúdo apresentado na reunião, a segunda pauta tratou sobre de informações sobre capital custeio da escola, onde a gestora explicou que uma sobra de dinheiro de outro programa, a mais educação, teria sido realocado para outro projeto chamado readaptação da aprendizagem. Este, por sua vez, estava voltado para subsidiar ações para alfabetização e melhoria da aprendizagem das crianças. Essa fala foi recebida pelo público como algo importante, pois alguns docentes se posicionaram dizendo que já estavam pensando em algo. Não houve nenhum questionamento sobre o que foi apresentado. Prática que num primeiro momento, parece não existir nenhuma dúvida, mas do ponto de vista analítico, esse comportamento mostrou que a organização defende um ideal de igualdade para todos. Postura que está em conexão com a visão de cultura integradora (TORRES, 2003).

Desse modo, os discursos operados pelos sujeitos, tanto pela gestão quanto pelos presentes convergem no sentido de possibilitar uma melhoria na aprendizagem, mas não são apresentados às necessidades específicas para tal demanda. Como por exemplo, os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem. Essa postura, quando negligenciada ou marginalizada, situa a Cultura Organizacional como reproduutora de um discurso dominante. Comportamento que estaria alinhado com o pensamento de Bourdieu (2014) quando percebe a escola como um espaço não apenas de reprodução e, mas de exclusão social. Uma vez que, por meio do capital cultural perpassado nas práticas pedagógicas que a desigualdade vai emergindo.

Dando continuidade à análise das observações, passaremos agora para a organização escolar ***ÉPSILON***, nesta, percebemos que durante as sessões de reunião (*SR1* e *SR2*) a que assistimos, os sujeitos envolvidos não tiveram uma participação ativa, o que se notou foi um silenciamento abissal que percorreu e marcou todo o momento em que ocorram os eventos. Nem mesmo o presidente do Conselho escolar que, supostamente, deveria conduzir o evento se pronunciou. Esse fato nos trouxe algumas interrogações sobre o papel deste órgão enquanto espaço de democratização da gestão escolar. Qual seria a função do Conselho Escolar dentro da organização escolar? Não seria de fato um espaço para ampliar a participação? Ou constituiria um lugar de silenciamento? A Democratização da gestão escolar poderia se dar sem a participação do Conselho Escolar? Questões como essas foram se manifestando no decorrer da observação que fazíamos das reuniões. Nesse tom, identificamos que os eventos são realizados integralmente pela gestão da escola, a qual detém o controle total destes do início ao cabo.

Diante desse comportamento, concluímos que a Cultura Organizacional da escola ***ÉPSILON*** demonstra um perfil muito mais alinhado com a reprodução da ordem do que mesmo empenhada em questionar os fatos que são estabelecidos no cotidiano escolar, uma vez que essa noção está evidente na estrutura manifesta dos enunciados que sustentam a fala da gestão escolar. Temos, portanto, uma concepção gestionária centralizadora, com tendência à manutenção da ordem, onde se percebe uma ênfase à cultura do instituído, que em larga medida tende a corporificar a manutenção da estrutura vigente.

Nessa direção, é possível relacionar a discussão acima com o que foi levantado no capítulo 4 desta tese, *Cultura brasileira e seus desdobramentos na Cultura Organizacional*, a qual trouxe à tona o debate sobre os aspectos culturais, tais como: personalismo, patrimonialismo, hierarquia, jeitinho brasileiro entre outros que circunscrevem a natureza teórica enfatizada nessa produção. Salientamos, contudo, que a dimensão explicitada tem respaldo em: Motta e Caldas (1997) e nos intelectuais clássicos, como: *DaMatta* (1985), Freyre (1981) e Holanda (1995). Isso implica dizer que o comportamento identificado no campo da gestão escolar tem influência nos elementos vivenciados na formação da cultura brasileira. Nessa direção, Santos (2009) afirma que os diversos processos culturais produzidos na esfera da macroestrutura e da microestrutura trazem influência para as práticas pedagógicas e sociais que se constrói nos espaços educativos. Visão que é apontada em Botler (2004) quando evidencia que os processos microssociais num primeiro momento, depois os macrossociais influenciam as práticas desenvolvidas nas organizações escolares.

Sobre o contexto de observação mais geral operado na organização em questão e, levando em conta o conjunto de informações tratadas no rol da *SR1 e SR2*, foi possível perceber em primeiro lugar, que a disposição em que estão organizados os sujeitos e sua forma de atuação no ambiente escolar contempla uma Cultura Organizacional fundada, basicamente em três pilares – harmonia, passividade e silêncio. Postura confirmada pela atitude de aceitação, concordância de todos (as) aos aspectos que estavam sendo pontuados no momento da reunião. Comportamento este já identificado nas sessões de reunião da organização BETA.

Em segundo lugar, notamos que a Cultura Organizacional operada na gestão escolar demonstrava preocupação para o público presente que a cultura da escola estava pautada numa gestão democrática, onde a configuração de gestão ali defendida era muito sobre o entendimento que se tinha em tempos passados, em que poder estava concentrado numa única pessoa. Nesse sentido, podemos deduzir que a preocupação emanada pela gestora integra tanto um fato positivo porque explicita a concepção de gestão assumida; mas por outro lado, demonstra o medo e a insegurança acerca de gestão democrática impressa na organização, perceptível na necessidade manifesta se verbalizar o caráter da gestão.

Nessa construção, evidenciamos que por mais que a comunicação gestionária apontasse elementos como espírito colaborativo e trabalho em equipe, ainda assim, ela não é fiel em todo percurso, constatando-se, em algumas tomadas de turno, um comportamento centralizador (FAIRCLOUGH, 2001). Nisso admitimos que a Cultura Organizacional da escola não apenas influencia as práticas gestionárias como também são influenciadas. Debate já referendado no tópico 4.2 do quarto capítulo desta pesquisa.

Em *SR2*, observamos um pequeno diálogo entre professores que estavam presentes na reunião, onde um primeiro grupo argumentava a importância da parceria família-escola como eixo essencial para o ensino-aprendizagem. Este explicitava que a melhoria na aprendizagem se daria com o apoio da família. Reconhecia ainda as limitações encontradas no percurso da alfabetização e que as crianças não aprendem ao mesmo tempo. Cada um tem seu tempo de aprender, bem como não se pode fazer comparações entre elas. O discurso proposto por este grupo tem perfil de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais de nível baixo, pois não são anunciadas outras formas de enfrentamento além da garantia da aprendizagem ou mesmo a identificação de qual grupo ela se destina. Como por exemplo: seria todos grupos ou contemplaria apenas aqueles alunos com maiores dificuldades.

Já o segundo concentrou sua fala enfatizando que a família deve por obrigação acompanhar as atividades das crianças, mas não deve em hipótese alguma realizá-las pelas crianças. Realçou que os(as) alunos (as) já sofreram bastante em virtude do contexto de

pandemia e que é necessário fortalecer o apoio da família. Decorrente disso, percebemos que a preocupação desse grupo se limitava basicamente em culpabilizar as famílias pelo resultado das aprendizagens dos alunos (as).

Com base no exposto, percebemos que o desdobramento operado na Cultura Organizacional das escolas **BETA** e **ÉPSILON** representa um discurso que não possibilita o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais no contexto da escola pública. Todavia, as práticas inferidas dos enunciados confirmam tal expediente.

No tocante à análise da organização escolar **ALFA**, foi possível perceber em *SR1 e SR2*, que os membros do conselho não se posicionaram durante a reunião, demonstrando-se um clima de silêncio, apesar da discussão ser algo de responsabilidade de todos, pois se discutia naquele momento a aprovação do calendário escolar. Esse ponto é muito representativo acerca do direito à educação, mas no decurso do evento não houve discussão dele, apenas uma exposição rápida e sua aprovação por unanimidade. Notamos, assim, que aspectos que deveriam ser debatidos pelo colegiado ficaram à mercê da gestão escolar.

Com isso, afirmamos, a partir dos enunciados, que a gestão possui o controle sobre o assunto em questão, inclusive sobre o colegiado. Em alguns momentos, no decorrer de sua fala, identificamos que ela reúne muito mais elementos de centralização do que de participação coletiva. Com base nessas percepções, identificamos que a Cultura Organizacional da instituição representa uma perspectiva de manutenção dos valores e da ordem. Em outras palavras, o discurso com perfil homogeneizador e dominante está expresso na organização escolar. Aspecto que ao nosso ver possui forte semelhança com os resultados já identificados em *Beta e épsilon*.

Diante do exposto, podemos concluir que a Cultura Organizacional da escola em análise, não declara objetivamente estratégias de enfrentamento, o que implica destacar que o discurso impresso na Cultura Organizacional não representa medidas de enfrentamento à desigualdade socioeducacional no âmbito da escola. Portanto, o discurso circulante na organização escolar não engendra uma perspectiva da garantia do direito à educação e das aprendizagens, nem tampouco aponta para a transformação do ensino público. Nessa direção, percebemos que a operacionalização das ações desenvolvidas na escola está assentada na cultura do instituído, onde o discurso circulante nas instituições aponta, sobretudo, pela permanência e manutenção da ordem vigente.

No tocante às observações realizadas na organização escolar **GAMMA**, e com base no *SR1*, destacamos que os membros do colegiado se posicionaram em relação à pauta e debateram o que estava sendo colocado. Houve posicionamentos convergentes e divergentes, estes

atuaram como fenômenos que se repetiam por várias vezes. Esse comportamento demonstrou, em primeiro lugar, um amadurecimento do referido órgão naquela organização, pois se verificava a disposição do mesmo em relação ao assunto tratado. Em segundo lugar, constatamos um compromisso direto dos sujeitos envolvidos com a educação pública. De modo que o que vem sendo expresso evidência que os discursos operados no cotidiano da escola pública quase sempre estão dentro de um plano heterogêneo. Este por sua vez, considerou que o diálogo propagado pelos sujeitos na sessão não acontecia de maneira uniforme, posicionamentos contraditórios também se faziam presente,

Nas observações, foi possível identificar um posicionamento muito aberto por parte da gestão, em que o diretor (a) demonstrava estar mais disposto ao diálogo, enquanto o vice expressava uma postura mais fechada, conforme a leitura panorâmica que fazíamos daquele ambiente. Muito embora, em alguns momentos se percebesse nos discursos de ambos uma forte ideia de controle e domínio.

No que tange ao conteúdo expresso na sessão de reunião da Escola Gamma, notamos que a Cultura Organizacional desta demonstrou um perfil de integração, afetividade e acolhimento (MENDES; TORRES, 2018). Nessa direção, acrescentamos que na prática dos participantes foi identificado uma postura crítica no decorrer de suas falas, fato que não os afasta da característica tipo familiar operada na Cultura Organizacional da escola. Com base nisso, observou-se que o processo comunicativo descrito acima está reverberado em situações em que a equipe escolar manifesta um clima de harmonia e companheirismo que parece se perpetuar no contexto das práticas educativas.

Nesse sentido, não identificamos nos enunciados apresentados nenhuma prática ou viés de enfrentamento à desigualdade socioeducacional. Fato que fortalece o argumento de que o debate sobre o enfrentamento à desigualdade socioeducacional na escola vem cada vez mais sendo secundarizado, e na maioria das vezes nem passa pelo plano discursivo dos sujeitos envolvidos nas organizações.

Em relação às observações, reunidas em SR2, destacamos alguns fatores que sobreparam o evento, tais como: indisciplina dos alunos e o direito ou não de matricular alunos especiais com muitas reprovações. Ambos os fatores, ao nosso ver, trazem bastante influência nos aspectos que abrangem a questão da desigualdade na escola, mas isso depende de como opera o discurso no interior das organizações.

Na análise das falas sobre os fenômenos citados, por exemplo, notamos que o discurso atua no sentido de caracterizar uma cultura da culpabilização que é expressa claramente no conjunto dos enunciados. Podemos perceber que, nessa direção, não houve posicionamentos ou

diálogos na organização que configurem outro olhar sobre a questão da indisciplina na escola. O que se constata é que ela tem sido tratada no ambiente escolar como veículo de exclusão social e não como instrumento de interlocução.

Na mesma direção, percebemos que o fato de deixar de matricular alunos especiais por motivo de reprovação é também um elemento de exclusão social e de negação do direito à educação. Essa demanda está na contramão do que assegura a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seus artigos 205 e 208 e na Lei nº 9.394/1996 em seu título III (BRASIL, 1988).

Diante do exposto, deduzimos, com base nos enunciados, que a Cultura Organizacional da escola em questão sinaliza muito mais para um discurso que reproduz a ordem e a harmonia, e, por esta razão esta prática obscurece outras formas de compreender os problemas que circulam na organização. Na verdade, podemos concluir que há um movimento estabelecido que confirma a manutenção do *status quo*, isto é, o discurso dominante ocupa um lugar na Cultura Organizacional da escola.

Por outro lado, observamos que a Cultura Organizacional da Escola **GAMMA** se sustenta numa estrutura de discurso que é moldável a situações, ou seja, ela se digladiia em determinados momentos, mas em outros ela se unifica. O que cabe considerar que ela disponha de uma cultura adaptável, mas também com um espírito contraditório.

No tocante à organização escolar **DELTA**, levando em conta os dados apontados na *SR1*, pôde se destacar que o debate propagado na sessão de reunião identificou na fala dos sujeitos tanto uma postura convergente como divergente. Comportamento que demonstra, em primeiro lugar, um amadurecimento do colegiado nesta organização escolar, e, em segundo, um compromisso direto dos sujeitos com a educação pública. Desta feita, constatamos no campo gestionário, um posicionamento dual onde em determinados momentos são expressas práticas de participação e transparência; em outros se observa um comportamento contido e fechado, prevalecendo uma forte ideia de controle e domínio. Este último, representa muitas vezes a base central da Cultura Organizacional da escola pública, por mais que tenhamos outras orientações que se façam presentes no cotidiano escolar.

Na continuidade das análises, constatamos de modo geral que os participantes da reunião demonstravam em larga medida um clima de silêncio, de harmonia e, com possibilidade de estreitamento das relações. Isso confirma a presença de um clima organizacional favorável à harmonia e a manutenção da ordem no ambiente educativo, como já destacado nas organizações **BETA**, **ALFA** e **ÉPSILON**.

Tal desdobramento aponta que a Cultura Organizacional das escolas está imersa na reprodução das práticas vigentes, o que contribui, de certo modo, para a permanência de ações que convergem com o *status quo* existente no cotidiano das escolas públicas. Salienta-se, contudo, que no processo de sistematização dos registros das observações, dedicou-se atenção aos momentos de tomada de turno, conforme descreve Fairclough (2001), onde a pausa/silêncio e retomada da fala dos sujeitos num determinado diálogo é bastante relevante para compreensão da discussão apresentada.

Ao mesmo tempo, essa prática oferece outras possibilidades de interpretação dos enunciados. Um exemplo dessa prática, se percebe no momento em que um sujeito apresentou seu ponto de vista, outro pede a palavra e faz um esclarecimento. Isso implica pontuar que no cerne da Cultura Organizacional se constata que muitas práticas operadas no seu interior da escola não estão em sintonia/acordo com os anseios dos sujeitos, elas foram impostas por outro grupo e, ou a gestão escolar.

No conjunto da SR1, observou que os sujeitos durante o evento demonstravam um comportamento não transparente enquanto discutiam, por exemplo, a aprovação do calendário escolar, onde um dos presentes afirmou, vamos aprovar este calendário para cumprimento de uma burocracia que a secretaria de educação está exigindo, depois nós fazemos um calendário específico para a escola. Essa fala como não foi questionada, consideramos que acolhida pelo grupo, o que representa em certa medida uma preocupação, pois deixa transparecer que outras práticas obscuras podem comumente ocorrer na organização. Salientando, que a falta de transparência nas práticas pedagógicas, é também conforme defendemos uma reprodução da desigualdade socioeducacional. Essa compreensão coloca em evidência a ideia de que o fenômeno da desigualdade é considerado um fato multidimensional, já apontado na literatura em diversas bases teóricas, como em Sen (2001), Yannoulas (2013) Silva e Menezes (2022) dentre outros.

Além da compreensão de que o fenômeno da desigualdade é multidimensional, não identificamos nos enunciados da reunião nenhuma estratégia que discuta a dimensão do ensino-aprendizagem. De modo que, a narrativa apresentada não trouxe nem nas entrelinhas, nem tampouco na linguagem manifesta correlações que pudessem ser vistas como medidas de enfrentamento à desigualdade educacional. Muito pelo contrário, percebeu-se no plano de fundo da reunião, comportamento que gera desigualdade e negação do direito à educação. Aspecto confirmado, no instante em que determinado professor se nega a comprimir com suas horas aulas estabelecidas em carga horária. Tal ação é constituidora de uma prática e uma cultura de degradação ética na profissão docente.

Contudo, podemos concluir que a Cultura Organizacional da escola integra um discurso que é ao mesmo tempo livre, mas com algumas exceções. Prática que está diluída no comportamento gestionário que produz um discurso interferindo na composição do debate apresentado, referência já mencionada anteriormente na tomada de turno, como aponta Fairclough (2001).

Por conseguinte, evidenciamos que a ideia que vem sendo debatida nesta tese de que a gestão escolar promove influência na Cultura Organizacional da escola, do mesmo modo que a Cultura Organizacional mantém influência. Relação que quase nunca é complementaridade e, sim relações de saber poder, como afirma Foucault (2017). Salientando que o jogo de negociações que normalmente ocorre nas organizações como já demonstrado estão notadamente mergulhadas nas subjetividades que tem como plano fundo as relações de poder, que se operam mediante a posição que ocupa o sujeito e um dado momento. Cabe pontuar que, o discurso de enfrentamento à desigualdade educacionais não é apresentado, mesmo analisando todo o deslocamento operado na construção do diálogo.

No que tange à SR2, observamos de modo geral que os sujeitos apresentavam durante a sessão de reunião uma postura ativa e colaborativa, levando em conta o processo comunicativo pactuado na reunião. Além disso, não conseguimos vislumbrar nesse momento nenhuma postura centralizadora por parte da gestão, muito embora ela tenha conduzido e explanado toda pauta do evento.

Em relação ao conteúdo discutido naquele encontro, percebemos que os sujeitos possuem bastante propriedade sobre o que está sendo pontuado, no entanto, os argumentos levantados foram todos em favor da explanação da gestão escolar. O que se revelou de certo modo, foi a existência de um cuidado para não contrariar a gestão escolar. Esse comportamento, segundo nossa percepção, se alinha a duas perspectivas distintas. A primeira, desrespeito a ideia de que a Cultura Organizacional possui um perfil muito hegemônico e reproduzor das ideias circulantes na Cultura Organizacional. Perspectiva identificada em todas as organizações pesquisadas (**ALFA, BETA, GAMMA, DELTA e ÉPSILON**), umas de forma mais manifestas nas estruturas dos enunciados, outras menos aparentes, mas que se desvela no cerne das análises construídas. A segunda perspectiva explicita que a participação percebida no contexto Cultura Organizacional engendra um discurso que não opera no enfrentamento das desigualdades socioeducacionais, todavia, ele não se identifica como elemento de ruptura conforme as condições já observadas nos enunciados.

Observamos ainda que os pontos de pautas tratados trazem elementos para pensar como a escola vem traduzindo o enfrentamento das desigualdades. Todavia, as deliberações que

foram realizadas no tocante a ativação do livro de ocorrência, a exigência de fardamento escolar e a implantação do requerimento de justificativa de falta de prova, se colocam na visão da organização escolar como medidas necessárias e urgentes.

Por outro lado, não se refletiu como essas decisões podem impactar nos grupos mais vulneráveis socialmente. O que se identificou explicitamente é a posição da Cultura Organizacional muito alinhada com a ordem e harmonia. Em outras palavras, o anseio para garantir um funcionamento escolar padronizado e tranquilo. Nessa perspectiva, constatamos que o discurso de enfrentamento à desigualdade não se expressa, nem muito menos se manifesta na estrutura dos enunciados postulados pelos membros do colegiado. Essa conclusão vai assumindo relevo, na medida em que não temos notado enunciados que expressam ideias opostas ou posicionamentos divergentes em relação ao assunto tratado na sessão.

8.4 Concepção dos participantes acerca das relações sociais na escola

O discurso do político e seu projeto são publicamente controláveis através de uma infinidade de aspectos, é fácil imaginar, e mesmo exibir, exemplos históricos, de pseudoprojetos incoerentes. Mas não o é em seu núcleo central, se este núcleo vale alguma coisa - como também não o é o movimento dos homens com o qual ele deve se encontrar sob pena de nada ser. Porque um e outro e sua junção colocam, criam, instituem novas formas, não somente de inteligibilidade, mas do fazer, do representar, do valor social-histórico - formas que não se deixam simplesmente discutir e avaliar a partir de critérios anteriores à razão instituída. Um e outro e sua junção são apenas como momentos e formas do fazer instituinte, da autocriação da sociedade (CASTORIADIS, 1982, p. 15).

Partindo da compreensão expressa por Castoriadis na citação acima, iniciamos este tópico afirmando que os posicionamentos operados na linguagem, são de todo modo construções dinâmicas da realidade, pois os sujeitos, na relação social em que se encontram, estabelecem, na mesma medida, influência nas organizações sociais. Com isso, eles criam, recriam, reinventam e instituem novas formas no espaço em que ocupam. Do mesmo modo, avaliamos que as ações práticas pelos sujeitos nas organizações sociais não podem ancorar-se numa hermenêutica dogmática. Decorrente desse enfoque, analisamos os posicionamentos reverberados pelos participantes da pesquisa, em diferentes aspectos como veremos mais adiante.

De antemão, é preciso considerar que o funcionamento das organizações escolares é marcado por múltiplas realidades, desde aquelas relacionadas com as políticas públicas, diretrizes e normas, as quais interferem diretamente na estrutura e no funcionamento da escola

(VIEIRA, 2015). Por sua vez, carregam em si um sentido subjetivo em suas práticas cotidianas. Bem como, através de concepções, práticas e comportamentos manifestados nas subjetividades dos sujeitos, considerados de extrema relevância para o exercício analítico. Isso implica afirmar que, muitas situações nas quais ocorrem a materialização das práticas pedagógicas, não dependem diretamente dos veículos normativos e sim das relações humanas e subjetivas que se estabelecem, sendo estas um aspecto plausível no contexto da cultura da escola.

Do mesmo modo, notamos que tais práticas apontam uma direção muito concreta na construção da cultura instituinte operada nas organizações escolares. Além disso, é possível pontuar que o funcionamento da escola também passa pelo desdobramento da Cultura Organizacional, ou seja, levando em conta os condicionantes culturais presentes nas mentalidades dos sujeitos e, que são elementares para o entendimento de como as relações sociais são produzidas e reproduzidas na escola. Ao mesmo tempo em que se percebe que o desenvolvimento das práticas educativas passa, inegavelmente, pelo modo como opera a cultura da escola.

Dessa forma, nosso propósito neste tópico visa, sobretudo, identificar nas falas e nos enunciados dos sujeitos posturas que manifestam medidas de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais. Essa dimensão, em nossa compreensão, dispõe de um arcabouço bastante representativo no campo educacional, isso porque trazer à tona e problematizar a discussão das desigualdades na escola pública é de todo modo, bastante oportuno não só pelo lugar que a temática ocupa no sistema educacional brasileiro, mas, sobretudo, porque ela integra uma possibilidade real no enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, dependendo da forma como discurso se institui e, principalmente, de como se produz e se reproduzem as relações de poder operadas no tratamento à temática.

É importante considerar, neste aspecto, que o campo discursivo que sustenta o debate em questão tem uma relação *sine qua non* com o discurso circulante em cada contexto. Sejam em contextos micro, onde as relações estão voltadas, em grande medida, para a compreensão da Cultura Organizacional, seja em dimensão macro, onde se busca entender os processos efetivados no contexto das políticas educacionais e os veículos normativos no campo da educação. Partindo do exposto, é possível afirmar que a prática discursiva identificada num determinado enunciado, seja ela manifesta ou latente influenciam nas decisões e materialização das políticas pleiteadas no bojo das organizações escolares. Esse é o argumento que defendemos em nossa tese, tanto através das nossas percepções e construções epistemológicas, quanto pela interlocução teórico-metodológica assumida. Todavia, acreditamos ser basicamente impossível

a operacionalização de um *modus operandi* ausente de uma neutralidade no cotidiano das organizações escolares.

Diante do exposto, colaboramos com esse debate quando, percebemos que o clima organizacional da escola abrange as relações sociais as quais influenciam a materialização das práticas pedagógicas, sejam elas no sentido da construção e do progresso das ações que são desenvolvidas na escola, sejam no sentido da conservação e manutenção dos valores que a escola apresenta (SANTOS, 2009). Neste contexto, é oportuno considerar que a motivação dos sujeitos e colaboradores contribui fortemente para que uma determinada ação se materialize na escola, ou do contrário, deixe de se materializar.

Posto isso, analisamos a visão dos membros do conselho escolar, totalizando 35 sujeitos de cinco organizações escolares, a partir da seguinte pergunta: *Como é visto o clima organizacional da escola?* Onde 73% dos participantes disseram que o clima organizacional é marcado por “relações sociais agradáveis, boas e tranquilas” 21% afirmaram que no tocante ao clima organizacional se percebiam posicionamentos divergentes, conflitos e opiniões diversas; 6% mostraram que as relações sociais é como se fosse uma família.

Os dados oriundos da percepção dos sujeitos sobre o clima organizacional foram interpretados em três dimensões, onde na primeira composta por 73%, prevaleceu a ideia de que a Cultura Organizacional se materializa nas organizações por meio de relações sociais harmônicas. Tal aspecto coloca em discussão a ideia de que o discurso que orienta as organizações escolares neste sentido, tem um perfil hegemônico.

Na segunda dimensão, composta por 21% dos sujeitos, notamos uma postura que contrasta a primeira, em que o clima organizacional desta se configura como processo heterogêneo, enfatizando a importância dos conflitos e posições diversas. Tal comportamento comprehende as relações sociais presentes na Cultura Organizacional como elemento de ruptura, ao mesmo tempo que notamos que o discurso manifestado nas falas dos sujeitos representa um movimento de luta e transformações das práticas pedagógicas, alinhando-se à mudança social.

No tocante a terceira dimensão, notamos que o perfil familiar atribuído por 6% dos sujeitos, representa mesmo que em pequena escala, uma visão de que a escola pública ainda mantém relações assentadas em elementos inerentes à cultura brasileira, que na visão de Motta e Caldas (1997) e Holanda (1995), os traços culturais, como patrimonialismo, personalismo, homem cordial estão imersos nas relações sociais e, por sua vez, influencia o funcionamento das organizações escolares. Decorrente disso, observamos que o discurso operado nesta dimensão tem um perfil conservador que se afirma a partir da analogia referendado entre clima e relações na escola.

Sendo assim, cabe ponderar que a forma como opera o clima organizacional no interior das escolas públicas, implica igualmente, em perceber os avanços e os retrocessos no campo educacional. Além disso, podemos concluir que nas três dimensões mencionadas, o discurso de enfrentamento às desigualdades não dispõe de um lugar no contexto das práticas sociais e pedagógicas operadas na escola. Verificamos, contudo, que a subjetividade operada no clima organizacional das escolas está fundamentalmente pautada em valores compartilhados pela comunidade escolar e local.

8.5 Cultura Organizacional e o funcionamento da organização escolar

Este tópico toma forma a partir das discussões acerca da Cultura Organizacional e da maneira como a organização escolar vem se posicionando para atender os objetivos educacionais. Neste contexto, é importante situar que, no que tange ao funcionamento da escola diversas ações e comportamentos são reverberados no funcionamento da organização escolar, isto quer dizer que as práticas pedagógicas orquestradas no interior das escolas e na materialização das ações educativas não são neutras e, nem muito menos seguem uma linha padronizada. Elas vão se afirmando conforme o movimento operado na Cultura Organizacional da escola, que pode estar ligado à dinamização das relações de poder, à experiência dos sujeitos e, principalmente, ao ideário da cultura de escola estabelecida.

Nessa dimensão, Torres (2005) afirma que a Cultura Organizacional possui um caráter multiforme e dinâmico no tocante às manifestações culturais. Visão que fundamenta de certo modo as práticas culturais que envolvem os sujeitos e a organização da escola. Desse modo, mesmo considerando o caráter dinâmico que perpassa a Cultura Organizacional, não se pode esquecer que algumas correntes teóricas têm feito uma leitura da escola como sendo um espaço da reprodução e dominação, a exemplo do pensamento *bourdieusiano*, que tem ancorado a referida discussão. Essa visão aponta problemas de ordem teórica-metodológica, porque deixa explícito uma noção determinista em torno das práticas educativas. Tal dimensão tem sido criticada nos estudos de Lahire (2001; 2002a; 2002b) entre outros, desenvolvido pelo referido autor. Por outro lado, é sabido que é praticamente impossível numa organização escolar os sujeitos estarem sempre de acordo em todas as situações.

Neste viés, cabe destacar que a ideia que situa a escola como campo de reprodução não pode ser totalmente descartada, pois notamos que muitas práticas que circulam na escola pública se conservam e se perpetuam no cerne da Cultura Organizacional, sejam em relação a estrutura organizacional que constitui como um dos pilares no funcionamento da escola, sejam em relação às práticas educativas ou no que diz respeito ao perfil gestorário que é promovido

em cada organização escolar. Tais aspectos já foram tratados na concepção de Libâneo (2013) quando comprehende o movimento desencadeado em torno da organização e funcionamento das organizações escolares. Nessa direção, defendemos que o discurso manifestado na concepção dos sujeitos influencia na materialização da Cultura Organizacional, que por sua vez, interfere na garantia do ensino-aprendizagem e do direito à educação.

Partindo das considerações acima, analisaremos a visão dos sujeitos participantes da pesquisa, com base na pergunta: *De que modo a escola organiza seu cotidiano para atender os objetivos educacionais?* Dos 35 sujeitos que responderam a entrevista, 16 demonstraram o planejamento como elemento importante para atender os objetivos educacionais, sete (7) citaram as jornadas pedagógicas, dois (2) motivação e boa relação, dois (2) redes de apoio, três (3) diálogo e transparência, dois (2) por meio de organização e de forma prática, um (1) respondeu que é através da avaliação e verificação dos índices de reprovação e dois (2) não responderam. Esclarecemos que os enunciados delimitados em cada resultado, foram organizados por meio de síntese e captação da ideia principal de cada sujeito em suas falas.

Com base nos enunciados podemos perceber, primeiramente, que a concepção dos sujeitos acerca dos objetivos educacionais, se dá na crença de que o planejamento promoverá mudança no ensino e aprendizagem. Contudo, observou-se que a menção ao planejamento protagonizado nas falas dos sujeitos foi observada cuidadosamente, com isso notamos que a concepção dele aparece, na maioria das vezes, como ideia solta sem fazer relação direta com as práticas pedagógicas, nem tampouco como um elemento motivador nas respostas dos participantes.

Esse movimento identificado na estrutura manifesta da linguagem é visto como descreve Fairclough (2016) como elemento que influencia de forma direta no significado das ideias dispostas no enunciado. Fato que demonstra em larga medida uma banalização do termo, ao mesmo tempo que enfraquece o compromisso com a educação pública de qualidade referenciada. Por outro lado, identificamos que o enunciado destacado nesse aspecto revela um discurso de baixa intensidade²⁵ no enfrentamento à desigualdade socioeducacional, desvelado na Cultura Organizacional da escola.

Nessa direção, percebemos nas falas de sete sujeitos, a menção às jornadas pedagógicas como instrumento cotado para garantir os objetivos educacionais. Instrumento que, inicialmente, parece ser representativo para melhorar as práticas pedagógicas, como também a

²⁵ Compreendemos por discursos de baixa intensidade, aqueles com pouca capacidade de transformação, com limitadas aberturas para o diálogo. Aquele segue uma estrutura padronizada e, por conseguinte dispõe de pouco alcance no que diz respeito ao enfrentamento às desigualdades socioeducacionais.

aprendizagem. Com isso, salientamos que as jornadas, via de regras, acontecem geralmente no início do ano letivo e, depois, umas duas ou três vezes anualmente.

Os momentos que marcam esses eventos são livres, mas nem todos participam das atividades. Verificamos, contudo, um ponto negativo nelas, pois só participam, geralmente, a coordenação pedagógica, a supervisão e os professores. Sendo que, todos os profissionais da educação deveriam ocupar espaço nesse momento formativo. Em relação à fala dos sujeitos sobre as jornadas, observou-se a existência de dois grupos - aqueles que demonstraram motivação e entusiasmo na realização do evento, outros apenas apontaram como uma prática comum. O que demonstrou, conforme nossa análise, uma Cultura Organizacional com um perfil heterogêneo, porém, esse perfil não contempla um discurso de enfrentamento às desigualdades educacionais de alta intensidade²⁶.

Com relação às respostas dos sujeitos, percebemos ainda que, dois (2) relataram a motivação e boa relação, dois (2) redes de apoio, três (3) diálogos e transparência, um (1) avaliação e verificação dos índices de reprovação, dois (2) não responderam. Diante do exposto, os três primeiros resultados foram agrupados pela afinidade de sentido, eles representam uma perspectiva da Cultura Organizacional que desvela a partir dos posicionamentos dos sujeitos, além de demonstrarem um discurso com perfil de enfrentamento à desigualdade socioeducacional. Todavia, os enunciados delimitados possuem uma natureza mais aberta e dinâmica frente à realidade estabelecida. Esse desdobramento é sinalizado também pelo sujeito que aborda a avaliação, uma vez que, que a disposição discursiva identificada está em consonância com os demais sujeitos citados anteriormente.

No tocante aos dois sujeitos que não responderam à indagação, nota-se uma falta de integração, mesmo sem termos uma resposta real sobre os motivos que levaram os participantes a não responder esta pergunta. Ainda assim, subentende que a não participação da entrevista nesse ponto, representa por um lado, um silenciamento deles sobre a escola. Outro aspecto, seria a falta de comprometimento e responsabilidade com a educação pública. Não sendo possível, afirmar que a participação tenha sido silenciada por desconhecimento do que estava sendo perguntado, pois foram esclarecidas as perguntas para os sujeitos.

Diante disso, identificamos que os sujeitos participantes da entrevista, quando perguntado “*Como a Cultura Organizacional da escola opera o enfrentamento às*

²⁶ Os discursos de alta intensidade são aqueles que possuem um perfil aberto ao diálogo, valorizam o pensamento plural e a mudança social, sendo ele um instrumento potencializador do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais na escola pública.

desigualdades socioeducacionais?”. Eles apontaram diferentes posicionamentos, dentre eles em sua maioria não se observou uma relação com dimensão da cultura, mas sobre as práticas educativas de modo geral. Muito embora, os elementos apontados nas respostas dos sujeitos não se afastem do aspecto cultural. As respostas delimitadas pelos participantes reportam os valores e a forma como eles veem a organização, partindo da perspectiva da cultura da escola. No quadro a seguir visualizamos esses aspectos, onde na organização dos enunciados preferimos organizá-los em três grupos: A, B e C, como mostra o quadro seguinte.

Quadro 11 – Cultura Organizacional e o enfrentamento à desigualdade socioeducacional

(Continua)

GRUPO A
É de desigualdade, tem que dizer que faz, né? A escola faz porque às vezes cobra até dos professores, né? Pra contribuir com alguma coisa (IRENE). [...]a nossa escola é realmente ela tem algumas desigualdades educacionais sim, principalmente, depois da pandemia [...] mas também é questão de planejamento nós conseguimos montar programas né? Que vai atender a essas desigualdades (AFRODITE 2).
A gente sabe que as dificuldades socioeducacionais aumentaram, né? Principalmente, pós essa pandemia e já existiam (HERA 2). (Foi visto muito texto sem conexão – grifo nosso).
Então a gente vê uma melhor forma de amenizar essa desigualdade a gente passa trabalhos pra eles como têm que ir embora no quinto horário, no final do quinto horário, no sexto horário era quem é o professor do sexto horário sempre passa alguma atividade extra pra eles desenvolverem em casa e na aula seguinte no horário normal de uma até cinco da tarde a professora faz a correção (APOLO 2).
[...]então aqui a escola, quando oferece essas condições, quando a merenda, por exemplo, não é possível chegar a todos... que a escola se faz uma dinâmica que vai além daquilo que é proposto... uma forma de enfrentar as desigualdades (DEMÉTER 1). [...] Na verdade, acho que nunca eles vão aprender da mesma forma e ao mesmo tempo devido às desigualdades sociais, né? E socioeducacionais a gente sabe que tem famílias que embora sejam da periferia tem um pouco mais de estrutura como por exemplo conseguem comprar livros (ATENA 2). E uma das formas de se organizar para esse novo ensino médio, pensando na comunidade e na desigualdade dessa comunidade, nós trabalhamos num espaço que entendemos que seja ATENA 3).
A gente procura conversar. Né? Assim, nós temos uma equipe de educação. Por exemplo, a educação especial, né? Que é a base mais a gente vê a questão dessa desigualdade[...] (TÊMIS 3).
A questão das desigualdades educacionais aqui, né? Nós fazemos planejamento adequado às necessidades educacionais de cada criança. (ÁRTEMIS 4). [...]Os pais. Eles são muito próximos da escola quando estão passando por dificuldades eles vem aqui falar com a direção já teve até cota pra gente fazer umas cestas básicas pra eles, eles são bem abertos e vem a escola dizer olha nós estamos passando por necessidade e também os alunos a questão da merenda que tem aluno que merenda três vezes porque não tem o que comer em casa sabe (TÊMIS 2).
GRUPO B

[...]tínhamos alunos que tinham que *síndrome de down*, então, a gente procurava fazer um planejamento que ajudasse aquele aluno de alguma forma, porque a gente sabe que como ele não tinha aquele acompanhamento desde pequeno [...], mas eles estavam ali pra questão da inclusão, da socialização, pra ter socialização com os outros alunos (APOLO 3). [...]a gente sempre tenta ter esse olhar de sensibilidade pra espaço escolar a gente ...a gente faz esse levantamento, a gente senta pra conversar como é que a gente vai resolver (ÁRTEMIS 5). [...]Discutir mais com relação àquela criança que está mais problemática, e conhecer mesmo o seu aluno (ÁRTEMIS 1). [...] muitas das vezes ações desenvolvidas dentro das escolas, ela é feita com parcerias, são parceiros que vem para dentro da escola pra nos auxiliar como amigo da escola [...]. (HERA 5). [...]a gente faz essa ponte tenta nem sempre conseguimos assim a contento, mas sempre a gente tenta articular os parceiros, com as pessoas da escola pra ajudar a minimizar (ÁRTEMIS 2). [...] Em estratégias pedagógicas, em projetos, em ações de intervenção e com parceria, principalmente com a Direc pra gente tentar solucionar os problemas que a gente encontra. (ATENA 5).

GRUPO C

[...] A grande maioria dos professores sempre ajudam os alunos que têm uma certa dificuldade pra acompanhar os conteúdos (DIONÍSIO). [...] aqui trabalha com quem tem dificuldade, leva pra sala do ar pra ele fazer quando é prova é quando é teste [...] (ATENA 4. [...]Bastante ativa porque a coordenação, eu percebo que é muito preocupada com os adolescentes, com os órgãos, com o aprendizado deles (APOLO 1). Nas atividades procura também fazer com que as atividades envolvidas aqui possam não só educar as crianças, mas também que possam atingir a família. (HERA 1). [...]Criando projetos, conversando com o setor pedagógico, reunindo professores, procurando da melhor forma possível e amenizando isso. (DEMÉTER 2). Então eles tentam combater no sentido de fazer em determinada disciplina fazer algum evento que traga a realidade deles pra dentro da escola. Os professores também aproveitam dessa oportunidade em alguma disciplina, em alguma matéria e pra trazer aquela cultura local pra dentro da escola. (HEBE 1). [...]A gente procura sempre fazer projetos englobando esses itens, né? Palestras. Inclusive hoje a gente está com uma equipe da UERN de psicólogos pra atender. (ATENA 1). Eles se estão com problema vamos dizer de estrutura aqui da escola né? Eles nos convidam a participar né? A fazer aquela ação pra que possa ser aquele problema seja sanado pra poder que as coisas voltem a fluir normalmente. (HEBE 2). [...] Dentro da nossa escola a boa relação, né? Entre a comunidade escolar a gente tenta garantir também os elementos que são fundamentais pra aquela pra o bom andamento da escola, pro bom aprendizado (HERA 4). [...] Aqui na escola a gente já enfrentou de tudo, tipo muitas situações. Eu acho que a escola sempre tenta manter o diálogo com esses alunos, com essas pessoas que sofrem (SELENE). Essa escola tem uma política sempre de ajudar bastante, né? Inclusive nas feiras de ciência e na gincana que a gente faz aqui, por exemplo na gincana né? (AFRODITE 3). Aí a gente tenta e de acordo com os poucos recursos que a gente recebe tentar dar o melhor pra os alunos, a gente pede ajuda também das famílias e é mais isso mesmo (AFRODITE 1). Então, hoje é através do diálogo, senta com a equipe pedagógica, como eu falei. Senta com os professores e ver as maiores dificuldades e a gente tá traçando essas metas (MNEMÓSINE). [...]a gente busca trabalhar com muita humanidade essa questão por exemplo e no ano passado não foi raro foi uma coisa muito, muito frequente né? Professores vão deixar atividades em casa de alunos (ÁRTEMIS 3). Eu sempre faço ação benéfica aqui essas coisas bem pra ajudar pra conseguir alguma coisa pra escola ou pra algum aluno que esteja precisando também disso (HEBE 3). [...]E assim, eu digo, eu tiro por mim, eu tiro pela diretora, né? A gente tem dias que é feriado, mas a gente está aqui dentro, fazendo coisas, entendeu? Que de repente o estado deveria, mas não pode, não, não faz, então a gente se mexe na tentativa de fazer as coisas acontecerem (ARES 2). Aqui na nossa escola temos um pouco de dificuldade em termos de professor, às vezes faltam professores na escola (ARES 1). [...]Com a distribuição de diálogo entre as pessoas tanto a gestão como a pedagógica sempre se leva ao conselho de escola pra que as demandas sejam resolvidas, sejam direcionadas e é através também de conversas, eu acho que é mais assim, conversas e diálogos com a equipe (TÊMIS 1). A gente gosta de ouvir e porque realmente as vezes a gente trabalha mesmo que a gente diga que é uma escola que se propõe uma escola democrática. Uma das nossas metas principais é essa. Que a escola seja democrática (HERA 3).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das falas dos sujeitos.

O quadro acima é composto por três grupos **A**, **B** e **C** organizados a partir das respostas dos sujeitos participantes das entrevistas, no primeiro, agregou-se os enunciados que mencionaram os desdobramentos ligados à desigualdade educacional de forma manifesta, no segundo, estão os que apontaram aspectos da inclusão e as parcerias e, no terceiro, estão reunidos os que demonstram outras formas de enfrentamento às desigualdades no cotidiano escolar, mas sem a menção ao termo.

Em termos analíticos, podemos observar nos enunciados que compõem o **grupo A**, diversos direcionamentos em torno do termo desigualdade. Com base nisso, observamos na fala de *Irene*, que a questão da desigualdade relatada assume um tom de obrigação compulsória, não no sentido de compromisso livre sem pressão, mas sobretudo, como uma prática que segundo ela, a escola realiza infelizmente.

Daí, cabe pontuar que embora, ela reconheça que o tratamento às desigualdades é uma responsabilidade de todos os professores, funcionários e colaboradores. Já na fala de *AFRODITE 2* e *ÁRTEMIS 5*, identifica-se a existência de um quadro de desigualdades educacionais na escola, ao mesmo tempo em que apontam que uma das formas de superação é conduzida por meio do planejamento. Ao contrário da fala anterior, *HERA 2 e ATENA 3* demonstram que as dificuldades socioeducacionais/desigualdades aumentaram, principalmente decorrente da pandemia, no entanto, elas não propõem propostas para a sua superação, dimensão que fora percebida na estrutura manifesta dos enunciados. Na verdade, o que está em evidência nesses enunciados é uma Cultura Organizacional muito alinhada à ideia da reprodução do *status quo*, isso visto a partir do que foi pontuado pelos sujeitos. A fala de *APOLÔ 2*, *DEMÉTER 1 e TÊMIS 3*, trazem em comum a ideia de que o enfrentamento à desigualdade educacional se dá a partir de ações realizadas no cotidiano escolar, com estratégias diferenciadas proporcionadas pelos docentes, acesso às condições, merenda escolar e a perspectiva do diálogo. Na fala de *ATENA 2*, foi possível identificar que mesmo diante das desigualdades observadas nos enunciados, famílias de periferias conseguem uma organização melhor e proporcionam, por exemplo, livros para os seus filhos.

Aqui está em jogo a questão do capital cultural operado na Cultura Organizacional da escola, debate que transita e influenciam os desdobramentos sobre a desigualdades socioeducacionais que pairam na escola pública. Na leitura de Lahire (2004), por exemplo, ele mostra que o sucesso escolar depende, em primeiro lugar, de relações sociais dissonantes entre escola e família e, em segundo lugar, dependerá das disposições e das formas de investimento pedagógico proporcionadas pela família. Esta última posição está em convergência com a fala do sujeito *ATENA 2*. Daí, podemos notar que o discurso em torno das desigualdades

educacionais está inscrito num cenário desigual, que remonta na mesma direção outras formas de pensar o enfrentamento. Muitas são as dificuldades em torno das condições socioeconômicas não pode ser o ponto determinante das desigualdades, pois há mecanismos no cerne das relações sociais que podem a mudar a realidadeposta. Um dos exemplos disso é o nosso estudo sobre a Cultura Organizacional que estamos defendendo nesta pesquisa e, que fundamentalmente é aquecido em diferentes bases teóricas.

Na fala de *TÊMIS 2* foi possível demarcar que a aproximação da família e escola, principalmente, sobre aquelas que estão vivenciando um quadro de dificuldade, representando tão somente, um espaço de colaboração e ajuda, mas, sobretudo, demonstrando um estreitamento das relações entre as referidas organizações, no intento de que, o comportamento reverberado se inscreva num discurso de enfrentamento às desigualdades sociais no contexto educacional.

Contudo, salientamos que os elementos identificados nos posicionamentos dos participantes são práticas operadas na Cultura Organizacional da escola, mesmo que elas não estejam explícitas diretamente na superfície da linguagem. Perspectiva que se justifica porque entendemos que o processo comunicativo, os posicionamentos ideológicos e políticos expressos na cultura da escola, são na mesma medida, elementos da Cultura Organizacional.

No que desrespeito ao **Grupo B** expresso no quadro, organizamos as falas dos sujeitos em dois campos distintos. No primeiro, composto pelos enunciados colocados pelos sujeitos *APOLO 3*, *ÁRTEMIS 5* e *ÁRTEMIS 1*, os quais destacam a educação especial, a sensibilidade e o tratamento das dificuldades específicas de crianças. Com base nisso, podemos afirmar nos enunciados uma formação discursiva que abrange a questão da desigualdade na escola. Nesta podemos identificar que os discursos presentes nela atuam no sentido de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais nas organizações escolares. Todavia, os aspectos postulados na formação, não apenas trazem à tona a temática das desigualdades, mas demonstram em suas entre linhas características de superação do referido quadro. Dimensões que estão localizadas no cerne da Cultura Organizacional da escola, mesmo que as falas dos sujeitos não verbalizem em sua forma manifesta aspectos de ordem cultural.

O referido grupo destaca o segundo campo, este formado pelos enunciados expressos pelos entrevistados *HERA 5*, *ÁRTEMIS 2* e *ATENA 5*, os quais apontam elementos como: as parcerias com terceiros, projetos e ações de intervenção. Posto isso, percebemos que nesse segundo campo, o qual comporta uma formação discursiva, encontrada na interlocução do termo parceria presente nas falas dos sujeitos, isto implica dizer, que os discursos tratados nos três sujeitos se apropriam do termo em seus enunciados apenas promovendo o ato

comunicativo. É possível identificar na construção levantada, que a linguagem propagada pelos sujeitos enfatiza em última instância um discurso de perfil colaborativo, que por um lado demonstraria uma agenda positiva para instituição, mas por outro lado, percebemos no enunciado identificado perpassa um discurso da reprodução, uma vez que, as ações apontadas apenas comunicam propostas soltas. Contudo, salientamos que a formação discursiva assinalada nos dois campos demonstra elementos importantes para compreender a operacionalidade da Cultura Organizacional das escolas, tendo em vista que as noções que orientam as falas dos sujeitos estão imersas nas subjetividades culturais de cada um, e, portanto, elas tanto dinamizam as relações sociais nos ambientes educativos como também estabiliza as relações entre os sujeitos e organização.

Comportamento que depende, em última instância, de como operam as relações de poder que circulam no cotidiano das organizações sociais. Salientando que as relações apontadas promovem mudanças no campo educativo dependendo da orientação em evidência. Dessa forma, percebemos na visão de Bertero (1996, p. 31) outras manifestações são demarcadas no debate sobre o poder, quando diz que: “[...] o poder nos diversos sistemas e subsistemas sociais tem suas fontes em diversos agentes, que, por sua vez, estabelecem entre si relações múltiplas”. Nessa direção, podemos dizer que a operacionalidade da Cultura Organizacional depende, em larga medida, das relações de poder que se dinamizam ou não no tocante ao funcionamento da organização escolar.

Na continuidade das análises do quadro acima, buscamos analisar o **Grupo C**, neste organizamos as falas dos sujeitos em três subgrupos, onde no **subgrupo 1** reunimos as visões dos entrevistados: *DIONÍSIO, ATENA 1, ATENA 4, AFRODITE 1, AFRODITE 3 e HEBE 3*; no **subgrupo 2**, agrupamos os aspectos destacados em *TEMIS 1, HERA 3, MNEMÓSINE, HEBE 2 e DEMÉTER 2*; já no **subgrupo 3**, temos *ARES 1, ARES 2, HERA 1, HERA 4, ARTEMIS 3, APOLO 1 e HEBE 1*.

Diante do exposto, observamos que as falas presentes no **subgrupo 1** apresentam um ponto em comum que desrespeito ao compromisso destes na busca de alternativas de superação das desigualdades na escola, mesmo que esta noção não esteja claramente manifesta nos enunciados propostos por cada participante, ainda assim, ela figura como elemento relevante na compreensão do discurso. Neste viés, acrescentamos que a proposição expressa anteriormente, veicula a noção de formação discursiva originada, sobretudo, das regularidades enunciativas, conforme descreve Foucault (2017). Pontuamos que, a disposição em que situam os enunciados em cada situação influenciam no modo como interpretamos um determinado

discurso. Além disso, afirmamos que a formação discursiva, pode ser compreendida como campo de força, que, (re)cria e constroem a base de um discurso.

Contudo, podemos dizer que a formação discursiva em destaque representa um discurso com um perfil de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, muito embora sua abrangência seja ainda incipiente. Por outro lado, observamos que os enunciados dispostos no **grupo C** e nos sujeitos delimitados acima, possuem uma subjetividade dentro das organizações sociais. O que implica dizer, que as manifestações da linguagem - seja ela oral ou escrita - estão assentadas na Cultura Organizacional da escola.

Neste viés, consideramos que quando um sujeito, por exemplo, expõe que seu desejo é ajudar a escola juntamente com os outros, ele está demonstrando uma cultura de escola com perfil colaborativo e de solidariedade, valores estes tido como perspectiva de promoção da educação básica. Cabe argumentar, nessa direção, que ações identificadas pelos sujeitos no seu cotidiano, são também vistas como prática escolar, esta, por sua vez, comumente identificada como cultura da escola. Na visão de Benito (2017, p. 24) teoriza-se que “A prática escolar é cultura, e não um simples repertório de mediação instrumental aleatório”.

No **subgrupo 2**, percebemos que os enunciados apresentados pelos sujeitos destacam em linhas gerais dois aspectos: o diálogo e a participação. Elementos que encontram subsídio no âmago da Cultura Organizacional, pois entendemos que tanto as práticas como os processos operados no cotidiano escolar, são deliberadamente, dimensões da cultura da escola. (IBIDEN, 2017). Assim, ao estabelecer uma análise no conjunto do referido subgrupo, identificamos um discurso de enfrentamento à desigualdade de baixa intensidade, pois todos os aspectos emanados nas falas dos participantes apontam em pequena escala para superação do cenário pesquisado. A própria organização dos enunciados, a ordem em que estão pautados na escrita nos convidam a refletir sobre a materialização da Cultura Organizacional. Contudo, podemos afirmar que o discurso demonstrado se traduz como um retrato sobre o perfil organizacional que se inscreve.

Em relação ao **subgrupo 3**, nossa análise procurou perceber como as relações estabelecidas nas falas dos sujeitos promovem influência no cotidiano escolar dada a sua abrangência. Neste sentido, notou-se que os enunciados propagados pelos mesmos apontam uma disposição que contribui para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas na escola. Além disso, acrescentamos que a dimensão identificada oferece possibilidade concreta de reflexão acerca dos posicionamentos orquestrados pelos participantes do subgrupo em questão.

Em termos analíticos, duas questões sobressaem, primeiramente, a ideia de que todos os elementos demandados pelos sujeitos na prática educativa representam um desdobramento

da Cultura Organizacional da escola, concepção já sinalizada anteriormente. Isso quer dizer que nenhum aspecto deve passar incólume aos olhos da cultura, sejam eles tangíveis, abrangem a estrutura material, sejam eles intangíveis que integram os cânones de uma dada subjetividade (NÓVOA, 1995). Ambas as concepções de cultura representam a centralidade das discussões em torno da temática. Dito isto, podemos concluir que o **subgrupo 3**, evidencia um discurso de enfrentamento às desigualdades, mesmo que demonstrado em pequena escala, uma vez que, os enunciados delimitados foram bastantes resumidos sobre a temática, nem tampouco apresentou uma relação direta na questão da desigualdade.

Partindo disso, analisamos a seguir os dados oriundos de questionamento acerca dos desafios observados na gestão escolar das organizações pesquisadas. Nesta direção, organizamos as falas dos sujeitos que responderam à pergunta “*quais os desafios encontrados na materialização da gestão escolar?*”, em forma de quadro, onde buscou-se extrair apenas os fragmentos significativos de cada um, como também optamos por reunir aquelas que traziam elementos em comum. Com base nessa orientação, observamos o quadro abaixo:

Quadro 12 – Desafios identificados na gestão escolar

Posicionamentos dos entrevistados
Existe uma burocracia muito grande, quando eu falo da burocracia é em relação a recursos. Nós temos muita dificuldade, por mais que a gente tenha muitos recursos: PDDE, PNAE, PAGUE. (HERA 5; (ÁRTEMIS 2; DEMÉTER 2; HERA 1; HERA 4).
Eu acho que o maior desafio do fazer da gestão é gerir as diferenças de opinião dentro da escola. [...] de tentar conquistar é realmente eu vejo que o mais difícil são as relações mesmo. (ATENA 5; TÊMIS 1; HERA 2; (AFRODITE 1; ATENA 1; SELENE; TÊMIS 2; APOLO 2; ÁRTEMIS 5).
Desafios que a gente tem aqui é o consumo de drogas (TEMIS 3).
Poucos recursos pra o que as gestoras querem fazer pra escola, viu? [...] quando você tem recursos minguados pra você é satisfazer as necessidades amplas né? O que não vou dizer é infinita porque tem a finitude, mas as necessidades são muito grandes pra os recursos que são controlados [...] (ARES 2; IRENE; ARES 1; HEBE 3; AFRODITE 2).
Os desafios para a gestão... é tentar de alguma forma fazer com que os alunos se motivem mais, se comportem, mais, percebam que é uma escola, é o lugar de disciplina, porque o professor fica com esse papel de ser disciplinador, ensinar a matéria e nesse contexto de responsabilidade do professor, eu acho que isso prejudica de um modo geral. [...] Manter a ordem. [...]. Acompanhamento psicológico aos estudantes [...]. Nós encontramos uma escola com alunos desmotivados, né? Não generalizando - a gente nunca pode generalizar, mas a gente encontra sim alguns alunos alheios ao processo e em algumas situações sem perspectivas sem objetivos e assim a gente está trabalhando com eles um projeto, vai começar na verdade. (APOLO 1; DIONÍZIO; ATENA 2; ATENA 3).
Por você não ter uma equipe completa você fica muito sobrecarregado. Então, você muitas vezes exerce funções e tem que dar de conta de demandas que não era pra ser você. Era apenas pra você acompanhar o desenvolvimento dessas atividades. [...] eu acho que o maior desafio da nossa educação a nível estadual cem por cento em todas as escolas é a falta de estrutura. Né? (AFRODITE 2; ÁRTEMIS 3).
Eu acredito que é exatamente ter é fazer essa comunicação de forma assertiva. Eu acho que a comunicação é muito importante. Desafios [...] nós encontramos [...] no fazer da gestão, algumas situações elas demoram a ser feitas [...] eu acho que é querer organizar e não poder. Elas ficam muito mais pra dentro da gestão do que pra dentro da sala de aula (MNEMÓSINE; (HERA 3; ÁRTEMIS 4; ATENA 4; HEBE 1).
[...] A escola não tá indo de encontro a família e nem a família tá vindo de encontro a escola. É pra participar da vida escolar porque a gente sabe que pra educar um cidadão vários fatores sociais têm que estar ali empenhados, né? (DEMÉTER 1; ÁRTEMIS 1; HEBE 2).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados das entrevistas (2020).

O quadro acima é composto por 12 falas e, sintetizadas a partir das orientações que prescreve nossa pesquisa. Nele, de modo geral é possível identificar um conjunto de posicionamentos que se manifestam em diferentes enfoques acerca dos desafios operados na gestão escolar. Dessa forma, observamos que a questão da burocracia em relação aos recursos, inaugura a composição dos dados, sendo ela mencionada por: ÁRTEMIS 2, DEMÉTER 2, HERA 1 e HERA 4, os quais representam um discurso que não é novo no campo educacional, mas que ganha novas leituras a partir do olhar, dos interesses e das relações de poder em que norteiam a perspectiva da burocracia apontada nos enunciados.

Neste mote, salientamos que a seleção por um determinado aspecto em detrimento de outro, fortalece a crença de que a visão dos sujeitos sobre as práticas gestionárias não são sobre qualquer hipótese, relações neutras, elas se modificam conforme a dinâmica operada na Cultura Organizacional da escola.

Assim, o arrazoado posto permite subentender duas perspectivas em torno da burocracia apontada, onde a primeira, seria vista como um retrato do discurso circulante no imaginário social das organizações escolares e, que tem sido em larga medida produzido e reproduzido por grande parcela dos educadores sem qualquer embasamento teórico ou ponderação. Este por sua vez, se traduz a nosso ver como uma tela de proteção e omissão no tocante ao funcionamento da escola pública. Entendendo por funcionamento, tão somente o ato das escolas funcionarem, como descreveu Vieira (2015), mas sim um conjunto de condições que vão além da estrutura, associada a essa prática.

Revelando em última instância influência na materialização das práticas educativas. Uma segunda perspectiva detectada no termo burocracia, é possível na medida em que se verifica que ela também reposiciona o debate por meio de uma perspectiva linguística que reconstrói a identidade de um campo discursivo (FAIRCLOUGH, 2001). Contudo, podemos dizer que o discurso percebido nas falas dos sujeitos representa tanto uma tendência de reafirmação das práticas gestionárias, como também revela um perfil reproduutivo sobre as relações que integram a discussão.

Diante do exposto, cabe pontuar além disso, que outras questões têm sido postuladas como desafio na prática gestionária, como aponta os sujeitos: *TÊMIS 1, HERA 2, AFRODITE 1, ATENA 1, SELENE, TÊMIS 2, APOLO 2* e *ÁRTEMIS 5*. Eles destacam que o maior desafio da gestão é gerir as relações no ambiente educativo. Se olharmos o conteúdo expresso nesse posicionamento e o que foi tratado sobre o clima organizacional no tópico 9.4 desta pesquisa,

se percebe naquele momento que 73% dos sujeitos afirmavam que as relações eram boas, tranquilas e amigáveis, fato que traz à tona uma certa contradição no tocante às relações humanas construídas nas organizações sociais pesquisadas.

Em termos analíticos assevera que, se o enunciado destacado pelos sujeitos for interpretado na superficialidade da linguagem, apenas atestam os obstáculos da gestão escolar em conduzir as diferenças nas organizações escolares, e assim apenas reforça a manutenção e conservação do modelo dominante. Nessa direção, constatamos, sob o prisma da ACD, que a disposição da linguagem demonstrada está em consonância com o discurso da reprodução e com baixa propensão à mudança das práticas sociais. Isso implica dizer, na mesma medida, que a operacionalidade da Cultura Organizacional se afasta de uma visão dinâmica, pois não há imperativos internos que relacionem um processo de mudanças. De modo que, o posicionamento realçado pelos sujeitos neste bloco, apenas expõe o desafio de "gerir as relações" na organização escolar, subentendendo que tal comportamento seria responsável pelo funcionamento da escola.

No tocante aos desafios apontados pelos sujeitos acerca da gestão escolar, *TEMIS 4*, de forma objetiva destaca o consumo de drogas como um elemento problemático no ambiente escolar, entendendo que tal fator interfere diretamente na aprendizagem dos alunos. Nessa direção, notamos que ela responde à pergunta com um tom de tranquilidade e naturalidade. Fato que coloca em evidência pelo menos duas questões, a primeira delas diz respeito à forma como ela expressa o enunciado sendo ele visto como algo comum na escola e, portanto, dispensaria maiores 'espantos' .

A segunda percepção subentendida do enunciado, representa uma certa preocupação sobre o uso de drogas na escola. Muito embora, sua fala não deixe claro essa condição. Ainda assim, se qualifica nesse contexto um discurso de enfrentamento às desigualdades na escola, sendo este de baixa intensidade. Por outro lado, concluímos que o discurso presente na fala da entrevistada demonstra uma prática discursiva, uma vez que nela, explicitam-se os dilemas que corporificam a educação. Este aspecto, traduz um elemento importante para nossa reflexão, principalmente, porque desmonta a ideia de que em uma Cultura Organizacional todos compartilham os mesmos valores e comportamentos. (SCHEIN, 2009). Sobre o entendimento problematizado é oportuno pontuar que concordamos com a visão de Cultura Organizacional que se dinamiza conforme o contexto e as relações estabelecidas no interior da organização. O que está em consonância com a fundamentação teórico-metodológica assumida nesta tese.

No tocante às falas de: *ARES 1, IRENE, ARES 2, HEBE 3* e *AFRODITE 2*, são destacados nelas a reduzida quantidade de recursos que chega à escola para um número grande

de demandas. Fato que é visto pelos sujeitos como ponto negativo para pensar o funcionamento das unidades escolares. Do mesmo modo que, o quantitativo de recursos pode ser identificado como elementos que influenciam diretamente nas práticas pedagógicas e na qualidade do ensino. Salientando-se que, a confluência dos enunciados dispostos em cada fala dão ênfase a uma formação discursiva caracterizada como a redução da política de financiamento no âmbito das organizações escolares. Sendo assim, a formação realçada representa por um lado, o lugar em que as práticas ideológicas acerca das escolas são tencionadas, tomando como plano de fundo a Cultura Organizacional da escola, a qual tem um papel ativo na comunicação escolar. Com isso, é oportuno mencionar que a forma como se dão as negociações em torno dos objetivos da escola, pode sob o prisma de uma ótica cultural promover a (des)continuidade do trabalho pedagógico, sob a crença de que a redução e controle dos recursos pode comprometer a materialização da educação e, por conseguinte aumentar as desigualdades sociais (ARAÚJO, 2012).

Por outro lado, os enunciados constitutivos da formação discursiva delineada manifestam um discurso sobre os recursos, que aparentemente, vem sendo reproduzido não somente pelos sujeitos pesquisados, mas também se fazem presente no imaginário de outras realidades educativas. Todavia, o debate sobre os recursos financeiros nas organizações escolares, principalmente em relação à realidade vigente, têm sido uma pauta bastante complexa no ambiente educativo, ocupadas muitas vezes por posicionamentos equivocados e sem sustentação teórico-metodológica e epistemológica. Neste sentido, se percebe de um modo geral que grande parte dos profissionais da educação têm se posicionado de forma crítica ao financiamento que chega à escola, enquanto outros têm permanecido em silêncio. Esse é um debate que não iremos aprofundar, em virtude da nossa delimitação teórico-metodológica estabelecida nesta pesquisa.

No percurso das análises, percebemos nas falas de *APOLO 1, DIONÍSIO, ATENA 2* e *ATENA 3*, expressas no quadro acima que, os maiores desafios da gestão escolar estão em trazer estratégias de motivação para os alunos, de comportamento e de disciplina. Já na fala de *AFRODITE 2* e *ÁRTEMIS 3*, identificam-se carência no tocante à estrutura humana e física das unidades escolares. Partindo disso, observamos que as duas realidades apresentadas pelos sujeitos transitam por campos diferentes, enquanto a primeira explicita demandas que dependem do movimento interno praticado pela Cultura Organizacional, a segunda, pleiteia ação que não depende integralmente, da estrutura interna, mas sim, da dinâmica produzida pelas políticas educacionais de financiamento da educação, especialmente, aquelas que mantém relação direta com a organização escolar.

Em que pese tal perspectiva, compreendemos que o financiamento escolar atua conforme afirma *Elacqua et al.* (2020), como ponto fundamental em relação a garantia de equidade, além disso, possibilitaria uma melhora no desempenho, sobretudo, daqueles considerados mais desfavorecidos. Contudo, ao analisar o enunciado que expressa lacuna na estrutura de recursos humanos e física, devemos estar atentos à complexidade requerida pelo tema.

Logo, podemos afirmar que as duas realidades demonstram um discurso que não fomenta o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais na escola pública, apenas identifica variáveis dessa perspectiva conforme observamos no conjunto das falas. Outrossim, não há em sua forma latente e manifesta, elementos que tencionam as estruturas estabelecidas. Concluindo que, o movimento do discurso operado nas falas dos sujeitos não traduz a mudança discursiva, nem tampouco às transformações das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2016).

Diante do exposto, analisamos em relação ao conteúdo do enunciado proposto por *Apolo 1, DIONÍSIO, ATENA 2 e ATENA 3* - uma Cultura Organizacional que está muito mais orientada para reprodução das práticas pedagógicas vigente do que mesmo transformadora da escola pública. Já no que diz respeito à perspectiva levantada por *AFRODITE 2 e ÁRTEMIS 3*, notou-se que os mesmos apontam para a materialização da gestão escolar, foram basicamente a carência de recursos humanos e físicos. Fato que permite afirmar por um lado que a Cultura Organizacional da escola e a gestão influenciam e são influenciadas mediante os processos educativos que contornam o contexto escolar. (SANTOS, 2009). E por outro, cabe considerar que as palavras expressas são representativas dos valores que os sujeitos acreditam estarem em prioridade no funcionamento das organizações escolares.

Ademais, os aspectos mencionados permitem afirmar perante os enunciados, que eles não ocupam um espaço no discurso de forma aleatória, ou simplesmente são ditos de forma ingênuas. Eles têm, indubitavelmente, uma razão e um propósito de sua existência, sejam reafirmando um campo discursivo que é produzindo e reproduzindo em dado contexto, tornando-se por vezes senso comum, sejam provocando rupturas no discurso corrente. Consideramos, nesta direção, que os processos de produção e interpretação segundo Fairclough (2001) perpassam por duas vias, sendo [...] “socialmente restringidos num duplo sentido”. (p. 109). E nessa construção teórico-metodológica ele afirma que:

[...] Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos do tipo já referido e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos

a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva) a eles se recorre [...]. (p. 109).

Partindo do exposto, reafirmamos que as palavras, frases ou enunciados apresentados na linguagem escrita ou oral revelam um movimento bastante complexo em termo analítico, principalmente, sob a ótica da *TSD* destacada em Norman Fairclough. De modo que, os processos de produção e reprodução dos enunciados devem refletir, tão somente a leitura manifesta daquilo que prematuramente se apresentam nas seções do texto, mas, sobretudo, observar em que condições, contextos e forças influenciadoras do dito e o não dito foram possíveis na constituição do texto. (FOUCAULT, 2017). É oportuno aludir que os processos em evidência enfatizam, em larga medida, um caráter multidimensional em nossas análises.

Posto as considerações, notamos que o debate em torno das organizações escolares contorna diversos fatores, desde os que compartilham em si aos que estão em ordem heterogênea. Sendo que, o entendimento de como eles se estabelecem depende, sobretudo, da operacionalidade da Cultura Organizacional da escola, de como os sujeitos entram em consenso ou não frente aos processos pedagógicos. Em outras palavras, depende das condições, do jogo de negociações e articulações que eles emplacam no interior da cultura da escola.

Já em relação às falas de *MNEMÓSINE*; *HERA 3*; *ÁRTEMIS 4*; *ATENA 4* e *HEBE 1*, expressas no quadro acima, observamos que os enunciados decorrentes delas priorizam no processo de enfrentamento à desigualdade pelo menos dois discursos, um primeiro que focaliza a objetividade do processo de comunicação nas organizações escolares e, um segundo que aborda a falta de infraestrutura nas escolas públicas. Nessa direção, analisa-se que o primeiro explicita uma posição que parte das práticas operadas no interior da escola, onde busca-se perceber a partir da Cultura Organizacional da escola, a ação comunicativa como elemento que pode promover ou não o enfrentamento às desigualdades educacionais, isso porque depende de como ela conduzida pelos sujeitos. Com isso, ao se analisar a menção assertiva da comunicação apontada pelos sujeitos, tem-se nesse aspecto, outro caminho para se pensar o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, muito embora esse resultado não apareça na superficialidade do discurso produzido.

Um segundo elemento foi identificado na reivindicação pela falta de infraestrutura nas escolas, realidade que não se constitui num fato inédito no cenário das unidades educativas, uma vez que, tem sido quase senso comum em termo teórico e empírico a questão da infraestrutura no ambiente escolar, direcionado, sobretudo, a responsabilidade dos órgãos governamentais neste sentido. Desse modo, ao analisar o discurso reverberado pelos sujeitos

percebeu-se um discurso pautado na reprodução dos valores ideológicos disseminados na cultura da escola, que tem revelado no conjunto do enunciado um perfil hegemônico. Fato que revela, e que nos leva concluir que o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais no conjunto das organizações analisadas não tem representado um espaço efetivo de enfrentamento, embora se note que alguns discursos identificados sinalizem enfrentamento, mas estes, têm sido vistos em nível de baixa intensidade.

Dito isto, observamos que o debate acerca do enfrentamento visto pelos participantes das organizações trilhou foi tratado em diferentes vertentes, sendo assim, analisamos as falas de: *DEMÉTER 1; ÁRTEMIS 1 e HEBE 2*, as quais identificam o território geográfico da escola, desencontro entre família-escola e a participação da família na vida escolar dos filhos. Partindo dos enunciados é possível perceber, inicialmente, um discurso ancorado na dualidade família-escola, não sendo, portanto, uma realidade nova no ambiente educativo.

Em termos analíticos, notamos que a falta de unidade no discurso que inscreve a relação família-escola, vem colaborando para ampliar o distanciamento das instituições apontadas. Este entendimento, tem respaldo na medida em que muitas pesquisas produzidas nesse campo não têm promovido mudanças substanciais nessa temática, pelo contrário, tem-se percebido com grande recorrência um discurso de amplo espectro que cobra a participação da família na educação dos filhos, dimensão que vem sendo tratada pelos participantes desta pesquisa.

Ao mesmo tempo, identificamos que por trás desse discurso se verifica a culpabilidade da escola à família pelos resultados educacionais, isto é, prescreve-se uma cultura de escola alinhada com posicionamentos políticos e ideológicos de caráter unilateral, ou em última instância de ordem dominante. Salienta-se, contudo, que a ordem discursiva em questão faz referência a interdiscursividade abordada em Fairclough (2001), onde se observa que o debate traz influência das pesquisas em educação e do campo sociológico. Diante disso, concluímos que o discurso operado nesse panorama não contribui com estratégias de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, isso porque além de integrar um discurso dominante ele figura como rede de reprodução das práticas materializadas na escola.

No quadro abaixo, procurou-se perceber a partir da visão dos participantes como eles vem se posicionando sobre a seguinte pergunta, *quais prioridades são tratadas pela gestão escolar no funcionamento da escola?* Partindo desta, observemos como o quadro a seguir sintetiza as falas dos participantes.

Quadro 13 – Prioridades da gestão escolar no funcionamento da escola

A prioridade dos nossos alunos é a aprendizagem. É oferecer condições pra que essas competências e habilidades que essas crianças precisam atingir do ano, durante o tempo que eles passam aqui dentro da escola... A prioridade é o aspecto pedagógico, né? Uma prioridade da escola é de fato ensinar - é o processo ensino-aprendizagem. [...]). Eu vejo a questão pedagógica, o acolhimento do aluno, o acolhimento da equipe, né? (MNEMÓSINE; ÁRTEMIS 4; HERA 5; ÁRTEMIS 2; APOLO 2; TÊMIS 1).

[...] a prioridade principal acredito que é essa a questão do recurso ele ser otimizado, ele ser administrado da melhor forma possível, porque se você falhar com isso nada funciona. [...] É essa questão de trabalhar muita concentração, né? Os recursos humanos. De fazer entender qual o objetivo dele está na escola [...]. [...] Além da limpeza, são os professores. [...] O horário também, se bate muito nessa tecla, cumpriu o horário todo. (ARES 2; HERA 2; IRENE; TÊMIS 2).

Como prioridade eu vejo a questão de a gente ter o quadro completo de funcionários e a organização do horário também pra que todos estejam aqui e a escola se mantenha aberta. [...] assim a gente começou o ano letivo e faltando professor, aquela dificuldade e assim a gente está vendo que a merenda está sendo bem precária, bem escassa (ÁRTEMIS 1; AFRODITE 1; ATENA 2).

As principais prioridades é [...] para que tenha a alimentação das crianças a merenda que nós estamos com a merenda num nível muito baixo, estamos tentando recursos para adquirir uma melhoria pra que o aluno seja mais beneficiado. [...] preocupado com a questão da merenda de ver a necessidade da comunidade. [...] uma boa alimentação para as crianças e o ensino. [...]ter o básico né? Não falta água. Porque teve um tempo que aqui faltava e os alunos iam embora. (HEBE 3. ARES 1; ATENA 3; ATENA 4; TÊMIS 3; HERA 4; DEMÉTER 1).

Eu acho que a escuta de todos é uma prioridade, por exemplo, nós temos o conselho aqui da escola. É uma grande oportunidade de escutar todos os lados da escola. [...]. E respeito, né? A gente trabalha muito a respeito de vice-versa. (SELENE; HEBE 2).

Por exemplo, a gente busca sempre manter todos os prazos da escola em dia, né? Como por exemplo a prestação de conta, no pedagógico a gente sempre tem projetos que procura se desenvolver na escola como a feira de ciências está entendendo. [...] Com o funcionamento da entrega de um tipo de documento, um ofício para entregar ao governo [...] (AFRODITE 3; HEBE 1).

[...]uma prioridade que a gente já faz dois anos de batalha a gente ainda está em curso porque ainda está construindo a questão da caixa d'água. [...]. [...]preocupação grande com a manutenção da escola. [...] preocupação da direção da gestão aqui em manter uma escola limpa, organizada, arrumado, os alunos de farda que nesse ponto eu acho que o diretor ele preza muito por isso aí. [...]). [...]falta de professor também é um ponto que diz que no funcionamento, né? A estrutura da escola também é precária. (APOLO 1; DIONÍSIO; ÁRTEMIS 3).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa (2020).

A partir da leitura do quadro 13 situamos os resultados das entrevistas, onde as respostas foram sintetizadas em 7 blocos com vistas as afinidades propagadas por cada sujeito em sua participação. No ***bloco I***, composto pelas falas de: MNEMÓSINE; ÁRTEMIS 4; HERA 5; ÁRTEMIS 2; APOLO 2 e TÊMIS 1, é possível sintetizá-las em 04 enunciados: ***a) Ensino-aprendizagem, b) Condições para o alcance das competências e habilidades, b) Aspectos pedagógicos e d) Acolhimentos dos alunos e da equipe.*** Neles, notamos que as prioridades identificadas nesse bloco se inscrevem, numa primeira interpretação, como um discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, dada os desdobramentos observados no conjunto das falas dos sujeitos. Sobre isso, é relevante ponderar que o discurso tomado nos enunciados pode figurar, segundo Fairclough (2001) como representação da realidade, uma vez

que a linguagem sofre alterações mediante aos contextos e as condições de produção de cada enunciado.

Nessa direção, identificamos que a percepção que emplaca a noção de enfrentamento às desigualdades conforme se verifica, é motivada por diferentes dimensões. Aspecto que corrobora com a discussão já diluída nesta pesquisa de que a desigualdade não ocorre apenas em uma direção, ela mobiliza, sobretudo, múltiplas realidades, dimensões e tipologias. Fundamento que tem respaldo tanto no Estado do conhecimento produzido no *capítulo 2* desta pesquisa, como também em teórico como Oliveira e Sampaio (2015), que demonstram além disso, o entrecruzamento das dimensões das desigualdades, isto quer dizer que a perspectiva em torno delas não se materializa de maneira unilateral, mas considerando um conjunto de diferentes nuances. Para Sen (2001) a desigualdade está associada a um conjunto de variáveis, consagradas, especialmente, em aspectos como: “[...] rendas, riquezas, utilidades, recursos, liberdade, direitos, qualidade de vida, e assim por diante” (p. 51). Fato que reforça o entendimento plural sobre a temática.

Assim, concluímos que o *bloco 1*, traz em sua Cultura Organizacional um discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais com perfil de transformações das relações sociais. Isso porque as falas dos sujeitos estão constituídas em caráter progressivo, sendo que os posicionamentos erigidos estão no *rol*, tanto da mudança da organização social quanto no tocante às práticas dos sujeitos no cotidiano escolar.

No *bloco 2* – composto pelos posicionamentos destacados por *ARES 2; HERA 2; IRENE e TÊMIS 2*, é possível apontar inicialmente, que eles anunciam de modo mais amplo a relação da estrutura e do funcionamento da escola, principalmente, quando traduzem em seus enunciados a preocupação com a gestão dos recursos financeiros e humanos, situando estes como prioridade do funcionamento das organizações escolares. O direcionamento tomado, permite afirmar que a prática discursiva deliberada no enunciado movimenta, por um lado, ações que se reproduzem no cotidiano dos sujeitos, e por outro, ela carrega um sentido subjetivo e constitutivo da Cultura Organizacional escolar. Este quadro admite concluir que o discurso implementado no *bloco 2* é representativo de um sistema de crenças e comportamentos, como descreveu Fairclough (2001) na compreensão dos elementos que integram o discurso. Com isso, é possível perceber que o discurso identificado nas falas dos sujeitos sinaliza um perfil progressista.

No seguimento das análises, o *bloco 3*, formado pelas falas de *ÁRTEMIS 1; AFRODITE 1 e ATENA 2*, e o *bloco 4*, constituído por *HEBE 3; ARES 1; ATENA 3; ATENA 4; TÊMIS 3; HERA 4 e DEMÉTER 1*, trazem uma perspectiva em comum a qual diz respeito à

problematização das dificuldades identificadas pelos sujeitos no cotidiano da organização escolar. Na leitura dos dois blocos percebemos que os enunciados destacados apontam uma formação discursiva representada, especialmente, na inter-relação entre os posicionamentos dos sujeitos. Neste contexto, analisamos que o panorama delimitado demonstra uma Cultura Organizacional comprometida com o desenvolvimento das práticas pedagógicas e sociais, isto implica dizer que a circularidade do discurso que materializa o funcionamento da escola tem conexão com os ventos de transformação na educação pública. Em outras palavras, se verificam no conjunto dos enunciados que o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais possui tanto um perfil de alta intensidade como já dissemos nesta pesquisa, como também engendra um processo de luta discursiva comprometido com mudança social. (FAIRCLOUGH, 2001).

Dito isto, no **bloco 5**, organizado a partir das falas de *SELENE* e *HEBE 2*, observamos que as prioridades enfatizam a valorização dos espaços democráticos da escola. O que torna evidente que a materialização da Cultura Organizacional está em consonância com a cultura instituinte, esta, por sua vez, concebida conforme defendemos como uma agência transformadora nas práticas educativas que pairam o cotidiano escolar. Trata-se de um comportamento que possibilita demonstrar que o enunciado identificado está em consonância com o discurso de transformação e de mudança social (FAIRCLOUGH, 2001).

Essa realidade ocorre de maneira singular na escola, mas em certa medida nos faz perceber o caráter heterogêneo dos discursos que permeia as organizações escolares, contrariando a concepção de que elas seriam vistas apenas como lugar de reprodução do discurso hegemônico. Salientando ainda que os discursos dispostos no cotidiano escolar não seguem uma visão linear, mesmo que em alguns momentos eles estejam dentro de uma ordem de discurso, mas isso não quer dizer que todos podem ser lidos como reprodutores ou continuadores da ordem estabelecida.

Dito isto, vemos que o desdobramento que integra a discussão levantada no bloco seguinte, intercala uma relação com análise já contemplada. Com isso, percebemos que as falas expressas por *AFRODITE 3* e *HEBE 1*, compõem o **bloco 6** desta sessão de análise, neste, evidenciamos que os posicionamentos desenhados pelos sujeitos apontam que as prioridades da organização no tocante ao funcionamento da escola estão pautados no modelo de gestão escolar que repercute preocupação direta com as demandas burocráticas. Salienta-se, de antemão, que a noção burocrática mencionada pelos sujeitos está concebida em sentido negativo, como elemento problemático para o funcionamento da escola.

A visão apresentada desconhece toda perspectiva teórica e histórica discutida por Weber (1999) que comprehende os processos burocráticos como forma de organização da gestão e da melhoria dos processos da administração pública. E aqui, em conformidade com pensamento do autor não estamos afirmando que a burocracia seja um sistema perfeito, principalmente porque sabemos dos dilemas vinculados à mesma nas sociedades atuais, mesmo porque não podemos desconhecer as diversas críticas apontadas por teóricos, como por exemplo, Motta (2000) e Bastos (2005) dentre outros que vem tratando do assunto.

Dito isto, identificamos que o viés representativo das ideias deliberadas pelos sujeitos, carregam em si, um valor confirmado nos seus posicionamentos e, que só poderá ser tencionado, primeiramente, se levarmos em conta que eles estão imersos na Cultura Organizacional, mas nem todos compartilham integralmente das diretrizes e normas que sitiam a organização. Em segundo lugar, a reversibilidade dos sujeitos no ambiente educativo dependerá de como eles pensam, refletem sobre quais prioridades devem ser consideradas no funcionamento da escola pública. Postura que nem sempre transita na estrutura dos discursos que circulam na Cultura Organizacional da escola e, por essa razão exprime a importância do aprofundamento destas relações na compreensão das estatutas micro da organização escolar.

Em termos analíticos, constatamos que na operacionalidade da cultura da escola nem todos estão em consonância com os projetos educativos que a organização desenvolve, principalmente, aqueles ligados a mudanças, valores, crenças e comportamentos delineados pela maioria dos sujeitos. Esta visão traz à tona o entendimento de que a organização escolar deve assumir, sem tergiversar, um compromisso coletivo na garantia do direito à educação, proporcionando, de igual maneira, uma relação direta com o direito de aprendizagem e promovendo a democratização da escola pública. Com isso, percebeu-se que o tratamento reverberado pelos sujeitos no **bloco 5**, revelou mesmo que de forma incipiente uma pequena valorização dos espaços democráticos, apostando no conselho escolar. Neste, vimos que o discurso assumido pelos sujeitos sinaliza uma direção de enfrentamento às desigualdades na escola, entretanto, ele demonstra um perfil de baixa intensidade, isto é, com pouca capacidade de transformação.

Com relação ao **bloco 6**, concluímos que o discurso identificado neste, não contribui para o enfrentamento às desigualdades, uma vez que a concepção gestionária assumida está muito mais preocupada em atender as demandas dos órgãos governamentais do que mesmo priorizando os processos pedagógicos e a gestão da aprendizagem. De modo que, a ausência destes últimos, distancia a organização escolar de uma educação voltada para a superação dos índices de desigualdades socioeducacionais tão presente nos contextos educacionais.

Contudo, podemos dizer que a noção de discurso manifestada nos blocos 5 e 6, e nos anteriores, vem possibilitando um espaço singular na compreensão do que é considerado prioridade pela gestão escolar no funcionamento da escola. Posto isto, analisamos o *bloco 7*, constituído pelas falas de *APOLO 1*, *DIONÍSIO* e *ÁRTEMIS 3*, onde elas apontam como prioridades: os recursos estruturais, organização do ambiente e a falta de professores.

Decorrente disso, analisamos que a disposição das falas demonstra em primeiro lugar, uma atenção voltada para a garantia da estrutura e funcionamento da escola conforme lemos na estrutura manifesta dos enunciados. Entendendo que, a noção observada pelos sujeitos está imersa na Cultura Organizacional da escola a qual reposiciona o que é dito e como é dito na organização escolar. Do mesmo modo, que defendemos ao longo da pesquisa o argumento de que, tanto a cultura influencia os processos pedagógicos, como ela é influenciada por eles. Isto quer dizer que a relação entre cultura e escola são instâncias que operam de maneira distintas, afirmindo-se em grande medida, o caráter indissociável que pairam as relações no ambiente educativo.

Em segundo lugar, notamos que os enunciados identificados pelos sujeitos representam numa primeira leitura, um discurso de enfrentamento à desigualdade educacional, uma vez que, o sentido semântico das palavras traduz elementos que apontam em última instância para a mudança social na estrutura dos enunciados (FAIRCLOUGH, 2001). Entretanto, quando analisamos o discurso pela ótica de contexto e condições de produção, outros aspectos são subentendidos, como por exemplo, o fato de os sujeitos selecionam determinadas prioridades em detrimento de outras, e até mesmo a forma como eles impulsionam os dilemas da unidade educativa para esfera governamental.

Portanto, as análises tomadas no quadro (16) demonstraram o quanto o movimento emplacado pela Cultura Organizacional da escola modifica as práticas pedagógicas que se operacionalizam no funcionamento da escola, do mesmo modo que desmistifica o discurso assumido pelos sujeitos que reporta as prioridades da gestão escolar. Por outro lado, percebeu-se no tocante a Cultura Organizacional da escola que o caráter plural assumido pela cultura nas organizações sociais, ao mesmo tempo que qualifica a Cultura Organizacional como instância fundamental na compreensão dos processos internos, aponta de igual maneira, a possibilidade de que ela realize no prisma de combinações diversas, a exemplo disso, realçamos a relação dos fatores internos e externos como elementos indissociáveis na hermenêutica da cultura. Concepção que está em desacordo com a perspectiva desenvolvida por Schein (2009) de que ela seria entendida como conjunto de crenças, valores e comportamentos compartilhados por todos da organização social.

Nesta versão, defendida pelo autor, ela seria vista como uma padronização dos processos e, portanto, não comportaria posicionamentos que estivessem fora da cultura da organização. Panorama que não concordamos e, portanto, argumentamos que a noção de cultura concebida pelo enfoque da padronização não autoriza uma interpretação substancial das organizações escolares, isso porque a escola como espaço legítimo de construção de práticas sociais não pode desconhecer o respeito às diferenças culturais que envolve o cotidiano escolar. Se admitimos que a cultura, pode ser vista conforme afirma Nóvoa (1995) “[...] enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas organizacionais, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente” (p. 29).

Partindo do exposto, observamos que as análises desenvolvidas até o momento, integrando as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e o alinhamento teórico-metodológico e empírico delineado, vem possibilitando perceber diferentes dimensões que pairam os posicionamentos dos sujeitos, que vão desde as crenças, valores ideológicos, políticos e culturais manifestados por eles acerca dos aspectos levantados no tratamento da pesquisa, bem como, temos percebido à luz das manifestações da linguagem e os sentidos manifestos ou implícitos que permeiam os discursos, e, sobretudo, como eles têm sido percebido a partir do enunciados.

Desse modo, o tópico a seguir discutirá a perspectiva dos sujeitos olhando a prática gestionária e o tratamento das desigualdades. Neste, observamos a partir da Cultura Organizacional quais elementos vêm apontando para a questão da desigualdade.

8.6 O Tratamento das desigualdades e suas interfaces na organização escolar

[...] toda época produz um conjunto de discursos e ideologias contraditórias que visam legitimar a desigualdade tal como ela existe ou deveria existir e descrever as regras econômicas, sociais e políticas que permitem estruturar o todo. Desse confronto, a um só tempo intelectual, institucional, político, costumam emergir uma ou várias narrativas dominantes nas quais regimes desigualitários vigentes se apoiam. (PIKETTY, 2020, p. 11).

A fala de *Thomas de Piketty*, em sua obra: *Capital e Ideologia*, abre as primeiras reflexões sobre a discussão no contexto das desigualdades. Notadamente, vemos que se trata de uma temática que se reconstrói através da produção do conhecimento sistematizado, mas

também se afirma como identificado sob a égide de discursos que permeiam o debate, sejam eles dominantes ou não. Nessa direção, as análises construídas estão assentadas no movimento produzido pela linguagem e na sua capacidade de transformação social, como defendido nesta pesquisa. Perspectiva que deve dever observar, os processos que engendram o lugar de produção e as influências dos elementos ideológicos que subjazem os posicionamentos dos sujeitos.

Neste contexto, analisamos a perspectiva dos 35 sujeitos entrevistados, no que diz respeito a, *que estratégias a organização escolar vem promovendo para trabalhar a diversidade e a inclusão social no ambiente educativo?* De modo que, as falas foram representadas através de um quadro sintético, conforme lemos abaixo, onde o recorte dos enunciados gerados, foram aqueles que mantinham semelhança entre outros, e, que estava em consonância com o nosso objetivo.

Quadro 14 – Diversidade e inclusão nas organizações escolares pesquisadas

(Continua)

Itens identificado pelos sujeitos participantes da entrevista
[...]Existem crianças em que a necessidade do direito adquirido de ser atendido com o professor de educação especial, é uma luta diária, junto à secretaria de educação, com a 12ª Direc, com o ministério público, a gente vem nessa luta. [...] A gente está sempre buscando junto a Direc professores que acompanhe os estudantes ouvindo esses, os pais que têm crianças e adolescentes com necessidades especiais. [...]. [...] projeto lembrando o dia do autismo. [...]não é só essa data que a gente vem trabalhando, tem algumas crianças na escola, tem outros tipos de diversidades e a escola ela vem trabalhando [...]as meninas que atendem os alunos de acordo com cada necessidade [...]. (APOLO 2; DEMÉTER 1; ATENA 3; HERA 5; AFRODITE 2).
[...] nós temos a questão do projeto respeito às diferenças. Nesse projeto a gente trabalha a questão racial, a questão da homofobia, xenofobia, bullying, ageísmo. [...]Acho que a maior estratégia é a realização dos projetos. [...]. Aqui já começou a inclusão desde dois mil e treze...[...] nós temos projetos e a gente sempre reforça as datas. [...]projetos fixos da escola é o setembro verde. E para trabalhar o autismo é o setembro amarelo, mas a gente sempre começa a discutir e trabalhar na escola a inclusão de uma forma geral. [...] projetos escolares. (ATENA 4; TÊMIS 2; ÁRTEMIS 5; ATENA 5; APOLO 3).
[...] já faz um tempo que a gente trabalha essa coisa da diversidade [...]. Elas têm esse trabalho sempre vão ali pra sala de leitura [...] E aí elas conversam com a turma sobre essa questão [...] A diversidade nós trabalhamos em sala, né? Através de leitura de textos. [...] [...] quando está ministrando a aula o professor fala. [...]trabalhamos muitas nas atividades interdisciplinares, palestras e oficinas com temas relacionados à diversidade. (DIONÍSIO; IRENE; HERA 4; ÁRTEMIS 4; ARES 2).
[...] A gente trabalha muito nessa conscientização de formação. Eu busco muito parceria com as universidades. [...]vamos ter a partir de amanhã uma semana de conscientização das pessoas no uso de máscara[...] vamos ter o apoio de médica, de enfermeiro. [...] A gente faz um chamamento pra família e cobra dos órgãos competentes... a gente busca trazer profissionais capacitados que possam acompanhar esses alunos. [...]a nossa diretora entrou em contato com o pessoal do posto de saúde pra conseguir psicólogos. Pra ver esse apoio psicológico através de palestras. [...]As estratégias, tem projetos. Fazemos trabalho de conscientização, palestras. Trabalha com as próprias crianças também, com os professores, com toda a equipe. [...] A gente procura palestras a gente procura incentivar muito - fazer cursos, formações nas semanas pedagógicas sempre trazendo pessoas pra acrescentar com a gente ideias, novidades pra ajudar na nossa realidade (ÁRTEMIS 2; MNEMÓSINE; ÁRTEMIS 3; DEMÉTER 2; AFRODITE 3; ARES 1; HERA 2).

Acredito que está faltando um pouco de inclusão [...] teve aqui uma oficina e a professora mandou pra sala pra participar da oficina, e os outros pra os jogos porque era muito danado. Eu acho aí já uma questão de exclusão (AFRODITE 1:TÊMIS 1).

[...] a gente está agora com um projeto relacionado ao trabalho pra mostrar pra eles a importância dos cursos superiores e cursos técnicos. [...] fazendo projetos, conversas, palestras a gente trabalha pra incluir, pra juntar todo mundo fazendo isso. Acho que o Grêmio tem um grande papel aí porque é trabalhar com alunos, a gente tenta trazer projetos, palestras, essas coisas pra que todos possam se sentir incluídos. [...] Planos de ensino diferenciados pra esses estudantes. Dentro do nosso contexto, a gente tenta adequar as atividades. [...] a criança não está se saindo bem, a gente tem que buscar envolver aquela criança em sala pra ela se sentir melhor, se sentir acolhida... onde os alunos se envolvam e sejam mais atores do que ouvintes [...]. [...] a gente busca trabalhar um currículo. Vamos dizer adaptado pra que eles alcancem [...]. (SELENE; ATENA 1; APOLO 1; TÊMIS 3; ATENA 2; HERA 3; HERA1; ÁRTEMIS 1).

[...] essa parte da inclusão eu não observo, não tenho conhecimento [...] (HEBE 3; HEBE 2; HEBE 3).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados das entrevistas (2020).

Os enunciados representados no quadro acima, foram sistematizados em *06 agrupamentos*, que procurou demonstrar em termo geral, qual ou quais visões os participantes vinham defendendo acerca da diversidade e inclusão na escola. No *Agrupamento A*, construído com base nas falas de *APOLO 2, DEMÉTER 1 e ATENA 3, HERA 5 e AFRODITE 2*, destacamos três elementos: a) *Reconhecimento da educação especial como direito do aluno*; b) *ausência de professores da educação especial nas escolas e*, c) *Educação diferenciada no cotidiano escolar*. Já no *Agrupamento B*, produto das falas de *ATENA 4, TÊMIS 2, ÁRTEMIS 5, ATENA 5, APOLO 3, ÁRTEMIS 2, MNEMÓSINE, ÁRTEMIS 3, DEMÉTER 2, AFRODITE 3, ARES 1 e HERA 2*), engendraram enunciados como: a) *Respeito às diferenças por meio de projetos*, b) *Questão racial, homofobia, xenofobia, bullying e ageismo*, c) *Inclusão escolar nas práticas educativas e pedagógicas*.

Os enunciados apreciados nos *agrupamentos A e B* demonstram em larga medida, uma preocupação tanto em relação ao direito à educação especial quanto em relação à questão da diversidade e inclusão, o que tem sido observado em nossas análises como outras formas de enfrentamento à desigualdade socioeducacional, até porque entendemos o fenômeno das desigualdades como um fenômeno multidimensional, permeadas por diferentes interfaces, envolvendo nuances que vão além dos aspectos estruturais e conjunturais. Neste sentido, é oportuno destacar que os enunciados postulados em cada agrupamento, embora sinalizem outros elementos no tocante ao tratamento à questão da diversidade e inclusão na escola, ainda assim, eles não são suficientes na promoção do discurso de superação da temática. Portanto, identificamos que o discurso de enfrentamento à desigualdade educacional representado nos blocos não possibilita mudanças nas práticas sociais, uma vez que, notamos movimento alinhado com a reprodução do discurso dominante circulante na escola pública.

No **Agrupamento C**, reunimos as falas de *DIONÍSIO, IRENE, HERA 4, ÁRTEMIS 4, ARES 2, SELENE, ATENA 1, APOLO 1, TÊMIS 3, ATENA 2, HERA 3, HERA1 e ÁRTEMIS 1*, nestas foram possíveis evidenciar os principais enunciados que vinham sendo apontados pelos sujeitos sobre a temática da diversidade e inclusão na escola, entre eles estavam: *a) parceria entre universidades, profissionais da saúde e família, b) A participação do grêmio estudantil na inclusão social, c) Por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e, d) Com incentivo à formação através das semanas pedagógicas.*

Desse modo, observamos, inicialmente, que a discussão da diversidade na escola é apontada como ponto a ser superado, tendo em vista os posicionamentos destacados pelos sujeitos, os quais sinalizam estratégias de enfrentamento, mesmo que em alguns casos elas não estejam explícitas na estrutura dos enunciados. Ao mesmo tempo, evidenciamos uma prática discursiva engendrada em diferentes discursos, quando identificamos que as falas dos sujeitos estão sempre apontando outras direções no plano da temática. Essa perspectiva, em termos analíticos demonstra que no conjunto dos enunciados é possível perceber que o discurso valorizado dentro desse campo é o da resistência, com forte tendência aos processos democráticos.

Nessa direção, é oportuno mencionar que o debate da diversidade e a inclusão social nas organizações escolares nem sempre estão manifestos nos discursos verbalizados pelos sujeitos, e em algumas vezes sequer são pensados. Com isso, notamos no **agrupamento D**, oriundo das falas de *AFRODITE 1 e TÊMIS 1*, uma redução da desigualdade no contexto da escola, como também uma contradição dela na aprendizagem. Já com relação ao **Agrupamento E**, posto pelas falas *HEBE 1, HEBE 2 e HEBE 3*, observou-se que os sujeitos não veem a inclusão no ambiente educativo e não têm conhecimento sobre. O que confirma e justifica o argumento apontado anteriormente.

Os enunciados inscritos no **agrupamento D** apontam um alerta com relação ao tratamento às práticas de inclusão no ensino-aprendizagem. Neste, é possível identificar um certo distanciamento da escola no tocante ao combate à exclusão social. Postura que está na contramão das políticas educacionais pensadas a partir da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 no contexto da inclusão. Além disso, podemos afirmar que o discurso da inclusão sinalizado não é uma realidade vivenciada em todas as organizações escolares, bem como se percebe que ele não dispõe de uma regularidade sistemática na superação e transformações das práticas de exclusão das organizações. Todavia, entendemos que ações reverberadas nas práticas educativas não são neutras, mesmo que alguns

momentos não se identifiquem intencionalidade ou mesmo consciência política sobre o que está em curso (CARVALHO, 2012).

Por outro lado, notamos que o panorama realçado no *Agrupamento E*, demonstra de forma mais categórica nas falas dos participantes o desconhecimento com a questão da inclusão, diversidade no contexto educativo. Dimensão que caracteriza em nossas leituras um discurso que apenas reproduz as práticas educativas vigentes no interior da escola.

Logo, é oportuno destacar que a forma como vem operando a gestão escolar, ou forma como sendo percebida representa mudanças ou permanência no discurso das práticas pedagógicas materializadas na escola. Nesse sentido, quando perguntamos aos participantes, *a coordenação pedagógica, a supervisão e os professores – são membros atuantes na gestão escolar*. Tivemos uma síntese bastante objetiva das falas nessa direção. Onde 29 dos participantes responderam “sim, a participação é maciça”. Esse dado representa, em termo analítico, os valores constituídos no rol das práticas democráticas defendidas pelos sujeitos no funcionamento da escola pública.

Isso evidencia, numa primeira interpretação, uma Cultura Organizacional escolar com perfil colaborativo e assentado com os pilares de gestão democrática. Mas, por outro ângulo, observamos que o comportamento assumido no conjunto dos sujeitos representa um discurso hegemônico, visualizado tanto no quantitativo de respostas iguais, quanto alinhado a um certo mecanicismo em seu conteúdo. Identificando ainda, que há um movimento de consensualização no conjunto das organizações pesquisadas. Cabe considerar, que na relação estrutura e evento desencadeado entre o dito e não dito, se verifica uma regularidade discursiva sobre o fenômeno em questão.

Nessa direção, percebemos que outros dois participantes respondendo à pergunta em evidência, atestam que, “Somos. [...] tudo é... feito coletivamente. [...] eles são uma equipe que atua junto.” E outros três disseram: “acredito que sim [...].” Sendo assim, analisamos que os enunciados destacados apontam um território discursivo contornado por duas práticas discursivas, uma no sentido da continuidade, em que o discurso em pauta aponta para a transformação das práticas sociais.

Uma segunda visão, manifesta um discurso duvidoso, no qual não sinaliza os processos de mudanças no cotidiano escolar. Esta última perspectiva tem relação com a resposta do último sujeito, onde este optou por não responder à pergunta que foi submetida. De modo que, dentro do nosso arcabouço analítico a verbalização ou não dos sujeitos num determinado contexto também representa uma perspectiva de análise. Uma vez que, em nosso relatório, atribuímos sentido tanto no que é dito quanto no que não foi dito no discurso. Contudo, o silêncio dos

sujeitos ou falta de posicionamento é também um discurso apontado pelos sujeitos em relação à temática.

Além disso, observamos que os elementos de natureza didático pedagógica podem, sem dúvida, alterar a dinâmica da Cultura Organizacional ou até fazer com que ela seja influenciada no seu escopo, noção que concebemos por entender a cultura como fenômeno dinâmico. Nessa direção, nosso próximo ponto de reflexão, surge dos resultados obtidos da pergunta feita aos sujeitos, *qual a importância dos projetos didático-pedagógicos? E como eles são implementados na escola?*

Tendo os 35 participantes respondido a pergunta, percebemos que as respostas mantinham semelhanças e aproximações, o que permitiu-se reestruturar nossas análises. Sendo assim, agrupamos as falas dos sujeitos em quatro eixos distintos, conforme o tom dos enunciados. No primeiro eixo caracterizado por **a) Aqueles que apenas reconhecem a importância dos projetos didático-pedagógicos na escola**. Neste, percebemos que os enunciados delimitados pelos sujeitos naturalizam o discurso sobre a importância dos projetos, pois 10 sujeitos comungam da mesma crença. Postura que revela em termo analítico, um discurso de perfil dominante, onde a preocupação se concentra no ato comunicativo. Nota-se, contudo, que o discurso lido neste eixo se constitui num discurso de caráter representativo e, pode em última instância, expressar um elemento de constatação diluído no processo comunicativo de cunho formal e normativo.

Em relação ao segundo eixo constituído por **b) Aqueles que além de reconhecerem a importância dos projetos didático-pedagógicos e suas interfaces na aprendizagem**, (16 sujeitos), onde este último, retrata de forma direta o sentido dado a relevância dos projetos didáticos e como eles impactam nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo em que se verifica os valores e as crenças assumidos na Cultura Organizacional da instituição expressa práticas sociais comprometida com as transformações do discurso que, normalmente aponta a escola como reproduutora do discurso generalista, desconsiderando que os sujeitos também reinventam e transformam práticas sociais no interior da escola.

Já com relação ao terceiro eixo expresso do enunciado, os **projetos didático-pedagógicos funcionam em períodos específicos** (8 sujeitos). Analisando o eixo, podemos perceber inicialmente, recorte uma limitação com relação a cobertura dos projetos. E por outro, o enunciado revela uma falta de clareza e de uma agenda na construção dos projetos didáticos. Comportamento, que contradiz o que foi apresentado nos eixos anteriores. Essa prática revela um discurso que não promove o enfrentamento às desigualdades educacionais, muito pelo contrário ele reforça as estruturas vigentes, operadas, sobretudo, na Cultura Organizacional.

Finalmente temos o quarto eixo, organizado com a visão de dois participantes, neste tivemos como enunciado: *d) aqueles que não responderam à pergunta* solicitada, muito embora as falas dos mesmos tenham enfatizado elementos que não agregaram a dimensão da pesquisa. Nessa direção, ao analisar o comportamento desses sujeitos, depreendemos que o silêncio identificado em relação ao assunto, revela ao contrário do que se pensa como elemento concluído, manifesta um posicionamento assumido pelos mesmos, se partimos do entendimento de que o não dito também representam um discurso dentro de um determinado evento discursivo (FAIRCLOUGH, 2001). De modo que, podemos perceber que a estrutura social do discurso nesta construção não foi tensionada, ou sequer constituiu interesse por parte dos participantes.

No próximo tópico, trataremos das interfaces instituídas na Cultura Organizacional e sua relação com o enfrentamento às desigualdades diluídas nas organizações escolares, analisando que aspectos são estão sendo priorizados pelos participantes na consecução do debate.

8.7 Interfaces da Cultura Organizacional no enfrentamento às desigualdades na organização escolar

A comunicação operada na Cultura Organizacional pode ocorrer, substancialmente por duas vias distintas, onde a primeira perpassa pela compreensão das ações que circulam na estrutura interna das instituições, valorizando, sobretudo, os processos de ordem tangíveis e intangíveis que atravessam as relações praticadas no cotidiano das organizações. Nessa direção, Dias (2012) explica que:

São elementos tangíveis: tecnologia, ferramentas, instrumentos de trabalho, máquinas, construções etc. Os elementos não tangíveis são aqueles que se constituem na mente dos indivíduos: valores, ideologia, crenças, mitos, símbolos, normas ritualizadas nos costumes etc. (DIAS, 2012, p. 15).

Nessa construção, se percebe que os elementos destacados, principalmente os não tangíveis, possibilitam identificar diversas formas de leitura da Cultura Organizacional da escola, comportamentos que muitas vezes, só conseguimos entender a partir de uma imersão na cultura escolar. Além disso, salientamos que esse movimento permite afirmar que ela opera diferentes fatores representados na base da comunicação. A segunda via, considera a organização escolar como espaço influenciado pelas conjunturas políticas, econômicas e sociais mais amplas. Nesta, observa que os fenômenos externos influenciam de natureza cabal a cultura

da escola. Essas observações permitem dizer que o processo heurístico da Cultura Organizacional inevitavelmente se realiza desvinculado dos processos discursivos que transitam a esfera educativa. Ademais, é preciso considerar que:

A esfera educativa, dada a sua natureza predominantemente pública e estatal, encontra-se intrinsecamente articulada com aquelas diversas ordens de factores, sendo difícil discernir o impacto, a intensidade e o grau relativo que cada uma exerce, ao longo das várias conjunturas político-sociais, sobre a construção dos sistemas educativos. Ora, no que à Cultura Organizacional escolar diz respeito, à elucidação daqueles tópicos adquire um valor acrescido, visto que esclarece a natureza dos seus contextos sociais de produção. (TORRES, 2003, p. 151).

A despeito do exposto, entendemos que as análises da Cultura Organizacional prescrevem para além das preocupações, interesses, posicionamentos ideológicos, políticos, valores éticos e morais dentre outros, elas possibilitam identificar quais discursos vêm sendo distribuídos e como eles reconstrói o imaginário social das organizações e dos sujeitos que a integra. A exemplo disso, ao considerar a visão emplacada pela escola sobre as desigualdades sociais, deve-se, igualmente, refletir que o (s) discurso (s) é comumente produzido e consumido pela organização escolar no contexto da materialização das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo em que se observa a capacidade de transformações ou manutenção de determinados discursos.

Decorrente dessas considerações, analisamos a percepção dos 35 sujeitos entrevistados a partir da pergunta, *quais as principais dificuldades enfrentadas pela organização escolar na garantia do direito à educação?* Os dados obtidos a partir desta, e após sua organização, demonstram que, 16 participantes assinalaram que:

As principais dificuldades que a gente vê é com relação aos recursos, tanto humanos como estruturais. [...] Estrutura física, alguns materiais didáticos mais avançados [...] não tem professores suficientes. [...] precisa de mais recursos por parte do governo pra que a gente possa investir mais em equipamentos. [...]. [...] É a questão financeira de verbas, de recursos. [...] fazer a manutenção de uma coisa que está quebrada... sempre os governos demoram demais, isso atrapalha. Falta de professores. A questão da infraestrutura.... impossibilidade estruturalmente de viabilizar inclusive metodologias maisativas (MNEMOSINE; ARTEMIS 3; HEBE 2; DIONÍZIO; HEBE 3; AFRODITE 1; ÁRTEMIS 1; TÊMIS 2; APOLO 1; ATENA 1; SELENE; HERA 4; HEBE 1; HERA 5; DEMÉTER 1).

A fala dos sujeitos prescritos, expressam um conjunto de enunciados sobre as dificuldades encontradas na garantia do direito à educação. Nelas identificamos dilemas na

ordem dos recursos humanos, estruturais, financeiros e pedagógicos. Elementos que numa primeira análise vem assumindo dentro da estrutura social do discurso, uma centralidade no movimento operado pela organização sobre o enfrentamento das desigualdades educacionais no interior da escola.

Nota-se, contudo, que o discurso orquestrado pela Cultura Organizacional da escola é traduzido como discurso que tensiona e disputa espaços no ambiente educativo. Essa conexão captada fica evidente, na medida em que notamos que cada ato comunicativo expresso, tão somente manifesta uma ideia, mas, sobretudo, assume postura dentro da cultura escolar. Em outras palavras, estamos dizendo que qualquer posicionamento verbalizado ou não representa um sentido dentro da organização. E pode, em última instância, colaborar com a visão de manutenção das desigualdades na escola ou figurar-se em contestação as relações de poder estabelecidas.

Por outro lado, é plausível destacarmos que os valores, os posicionamentos ideológicos e políticos defendidos pelos sujeitos demonstram, em primeiro lugar, uma preocupação revelada no discurso frente aos dilemas na garantia do direito à educação. Em segundo lugar, percebemos que os discursos e tensionamentos apontados decorrem quase sempre da relação estabelecida com os elementos externos, como atestado nos enunciados, quando eles destacaram as dificuldades de verbas, estrutura física e a falta de professores. Sobre isso, afirmamos que a análise do discurso em evidência não se limita a interpretação literal da linguagem ou das palavras isoladas, uma vez que, a linguagem segundo Fairclough (2016) é vista como uma prática social. Contudo, concluímos que o discurso identificado pelos participantes é caracterizado nos dois movimentos interpretativos como, discurso de resistência e discurso de culpabilidade do sistema educacional frente ao direito à educação.

Diante disso, observamos que a discussão sobre o direito à educação tem sido uma pauta que aglutina uma pluralidade de posicionamentos teóricos e empíricos. Nesse mote, analisamos a fala de 06 sujeitos sobre as dificuldades enfrentadas na garantia do direito à educação, a partir do recorte a seguir.

Existe a lei, todos têm o direito à educação. E aí o que nós observamos é... Que muita coisa que compete a família tá vindo pra escola[...]. [...]A dificuldade está relacionada aos cuidados que a família não tem para enviar seu filho para escola. Eu penso que a família é indispensável pra garantir os direitos à educação. [...] Tem essa coisa de hoje em dia que você vencer situações de alunos e alunas que entre aspas não querem. Então se prendem a vícios. Tem essa coisa do no caso das meninas grávidas, dos meninos, das drogas. [...] Eu acho que em relação a eles mesmo. Não é a escola. É porque

eles têm uns que não querem ser ajudados. (ÁRTEMIS 4; ATENA 2; (ÁRTEMIS 2; HERA 2; ATENA 5; HERA 1; ATENA 4; ARES 2).

Mediante aos recortes das falas dos sujeitos observadas, identificamos 03 enunciados levantados em suas respostas, que prescrevem respectivamente: *o reconhecimento da lei sobre o direito à educação, a ausência da família nos processos educativos e o desinteresse do aluno sobre a educação*. Esse conjunto de enunciados identificados a partir das falas dos sujeitos, encontra-se assentados na Cultura Organizacional da escola a qual proporciona, primeiramente, entendermos que os valores ideológicos expressos nos posicionamentos corporificam os discursos que circulam na cultura da escola e, que de certo modo influenciam as práticas pedagógicas das organizações escolares.

Por outro lado, notamos que os enunciados delimitados representam, tanto um discurso que identifica de forma geral a educação como direito, pois anuncia a perspectiva de reconhecimento, quando menciona a lei. Muito embora se perceba em termo analítico que a noção de direito à educação citada pelos participantes é muito generalista e fora qualificada a nosso ver a partir do discurso dominante, com respaldo, digamos assim nos documentos oficiais, como por exemplo, a Constituição da República Federativa de 1988, em seu artigo 205 e a LDBEN de 1996, em seu título III. Desse modo, a perspectiva discursiva vista apenas reforça a circularidade do discurso dominante operado na Cultura Organizacional da escola.

Em contrapartida, salientamos que a forma como este discurso foi expresso não permite compreender um sentido de transformação dado o estreitamento lógico a partir do que foi dito. Logo, o discurso desenhado nesta paisagem aponta para a reprodução do discurso dominante, que em larga medida é anunciado no conjunto das falas dos participantes. Situando que, a discussão que aborda a família e os documentos oficiais filia-se nesta análise, a interdiscursividade – onde os olhares discursivos clivados de outros campos (sociologia e Política) influenciam a prática discursiva mencionada nos enunciados.

Por conseguinte, verifica-se no outro polo, o discurso de culpabilidade representado sobre a ausência da família na escola e do aluno sobre seu aprendizado. Na verdade, esta última dimensão tem respaldo nos discursos já tão propalados no campo educacional em diversas bases teóricas, que relaciona as dificuldades na materialização da educação, culpando a família e o aluno, estando a escola desvinculada dessa função. Prevalece por traz do campo discursivo tomado nestas estruturas a perspectiva da interdiscursividade que relaciona o discurso em diversas ordens.

Partindo desse panorama, é oportuno mencionar que a discussão acerca das dificuldades diluídas no direito à educação, repercute diferentes olhares acerca da visão dos sujeitos,

conforme vemos atestando em nossas análises. Com isso, trazemos a seguir a fala de dois sujeitos acerca de como a escola tem se posicionado frente aos dilemas sobre o direito à educação propostos, vejamos:

[...]ja escola sempre se manteve atuante no seguinte aspecto, o aluno não tá aparecendo Então a gente tenta enfrentar nesse sentido, do direito de o aluno ter acesso a essa educação. [...] [...]Todos os dias merenda pra todos. Espaços de lazer, aula de campo, a escola sempre tem, tudo isso, então eu não consigo ver, acho que eu nunca parei também pra observar essa questão. [...] não há dificuldade na escola (TÊMIS 1; APOLO 3 APOLO 1; IRENE).

A partir das falas dos sujeitos, percebemos que há de fato um sentido expresso sobre o que a escola tem feito para garantir o direito à educação, contrariando os rumos do discurso que vinha enfatizando as dificuldades. Comportamento que, antes de tudo, tem uma ligação com a Cultura Organizacional da escola, pois entendemos que todas as ações produzidas no interior da escola não são neutras. Isto quer dizer que a produção de sentido identificado na linguagem se revela mediante aos valores ideológicos, crenças e rituais, como também no tratamento às relações de poder operadas na cultura da escola. Portanto, deduz da análise que o discurso originário dos posicionamentos dos sujeitos no espaço tempo apresentado, se inscreve num discurso com perfil de enfrentamento à desigualdade socioeducacional.

Já com relação à fala de cinco sujeitos expressas a seguir, vimos repercutir por unanimidade interferências de elementos externos na Cultura Organizacional e, como eles na visão dos sujeitos dificultam o direito à educação. Ressaltando que, qualquer aspecto dito pelo participante no ato comunicativo, tem segundo Fairclough (2016) uma dimensão individual e uma coletiva, considerada na produção do discurso. De modo que, entendemos que as singularidades inscritas na linguagem, revelam-se, sobretudo, por meio das subjetividades operadas pelos indivíduos na cultura da escola. Todavia, admitimos que os posicionamentos defendidos na organização escolar estão diluídos na Cultura Organizacional da escola.

Decorrente disso, analisaremos o que os participantes destacaram acerca das dificuldades enfrentadas pela organização frente ao direito à educação.

[...]questão da dificuldade de recursos e ter os recursos apropriados e necessários pra oferecer às crianças porque às vezes burocracias que atrapalham[...]. Eu diria que parece clichê, mas é a entrada burocrática[...]a gente está necessitando desde o ano passado sem professor de geografia. [...] [...] o aluno com necessidades especiais tem o direito à educação como todos os outros. Mas infelizmente nós encontramos esse empecilho [...]não conseguimos oferecer essa educação que é um direito quando dependemos de outro. [...] o direito à educação se torna difícil ser implementado a partir das

garantias – que os alunos têm... A escola pública tem uma demanda gigantesca né? Nós temos muitos alunos que vem aí de uma família socialmente vamos dizer economicamente desfavorecida (AFRODITE 2; HERA 3; DEMÉTER 1; ATENA 3; ÁRTEMIS 5).

Ao analisar as falas acima, percebemos que há pelo menos duas perspectivas que sobressaem no conjunto dos enunciados, onde a primeira mostra que embora se verifique que a falta de recursos financeiros e humanos obscureçam o direito à educação, é a questão da burocracia que assume maior centralidade nos enunciados. Nessa direção, realçamos que o comportamento operado nas falas dos sujeitos representa, de igual modo, um posicionamento da Cultura Organizacional frente às práticas educativas declaradas no funcionamento da escola.

Contudo, percebemos que a ordem dos elementos manifestados nesse primeiro movimento é traduzida na reprodução do discurso dominante, uma vez que, naturalmente, temos encontrado tanto na literatura, quanto na investigação de cunho empírica uma associação dos dilemas da educação associada à burocracia. Há nesse discurso, e como já afirmei antes, uma clara tentativa de escamotear ou determinar um enquadramento para explicar os problemas na educação, retirando o foco da organização educativa e dos sujeitos que estão na sua condução. Ou ainda, o debate nessa ordem se encontra na maioria das vezes destituído de qualquer fundamentação teórico-epistemológica e epistemológica, mas circula e reafirma a manutenção de um campo discursivo.

Ainda com base nos enunciados apontados pelos sujeitos, se percebe a circularidade de um discurso que evidencia as condições socioeconômicas dos alunos como obstáculo para a garantia do direito à educação. Essa percepção permite a reflexão de pelo menos duas questões, igualmente pertinente, onde a primeira tem ressonância no discurso planificado que identifica as desigualdades a partir das múltiplas condições que apresentam o território, sejam elas econômicas, sociais e políticas – sejam culturais e ideológicas, que, influenciam a materialização das práticas pedagógicas, conforme vem se percebendo no exercício analítico.

Neste panorama, é oportuno acrescentar a esse respeito, que os múltiplos fatores desencadeados no conjunto das desigualdades são reconhecidos por *Sen* (2001), como elementos que perpassam todas as dimensões do sujeito, desde noções materiais, não materiais até psicológicas. Este, por sua vez, contribui, inevitavelmente, para estruturar a compreensão ampliada do fenômeno das desigualdades sociais que perpassam a escola. Por outro lado, analisando o discurso expresso pelos sujeitos em relação às condições socioeconômicas dos estudantes, nota-se a organização escolar como instância essencialmente influenciada pelo processo e não influenciadora do mesmo. Argumento que discordamos radicalmente, pois

defendemos que os processos de influência da organização escolar, da Cultura Organizacional e da gestão escolar ocorre mediante um jogo de influência e vice-versa.

Portanto, conclui-se que os discursos identificados a partir dos posicionamentos dos sujeitos representam um tendências naturalizadas sobre os problemas enfrentados pela organização escolar para efetivar o direito à educação, do mesmo modo que, não se verificou na estrutura das falas, ação manifesta dos mesmos para uma postura de enfrentamento à desigualdade educacional, o que permitiu constatar que a Cultura Organizacional identificada, muito mais como uma agência reproduutora dos discursos que se distribuem no cotidiano escolar, do que mesmo uma agência questionadora do discursos operados na escola.

Na continuidade das análises, buscaremos perceber, a partir deste momento, como os sujeitos da pesquisa têm se posicionado a partir da seguinte pergunta: *No seu ponto de vista, qual o maior desafio da organização escolar no enfrentamento à desigualdade socioeducacional?* Tendo em vista aplicabilidade da mesma, realçamos que após o tratamento das respostas e a captação do que substancialmente interessa no escopo da investigação, originou-se o **quadro abaixo**, situando, sobretudo, recortes do que foi dito pelos participantes levando em consideração a junção de posicionamentos que estão na mesma direção, que demonstram semelhança ou algo em comum.

Quadro 15 – Desafio das OEs no enfrentamento à desigualdade socioeducacional

(Continua)

GRUPO-1

[...]eu acredito que essas desigualdades socioeducacionais elas tendem a serem sanadas quando todos entenderem que se é educação que pode mudar o mundo [...] apesar dessa desgraceira que tá na sociedade ainda é possível vencer a barreira da pobreza. Dessa condição de desgraçância que a gente vence através do estudo. [...] Então essa questão social das diferenças sociais, eu tento mostrar muito pra eles o seguinte: que a escola além de ser um espaço de construção do saber ou espaço de tornar - e tornar você uma pessoa melhor. [...] É conscientizando de que estudando provavelmente no futuro ele poderá estar vencendo essas desigualdades. [...] O desafio é a questão da alfabetização [...] [...] através do estudo da educação, da dedicação é que eles vão conseguir mudar a realidade, não só dele, mas como também da sua família. [...] Desafio... é passagem do ensino fundamental menor pra o maior, que os alunos chegam praticamente sem leitura. [...] Questão dessa dificuldade em termos dessa questão social, socioeconômica. A escola trabalha a mudança através de ação de conscientização. [...] Conscientizando que o estudo é o caminho para mudar essa realidade. [...] A escola acolhe muito esses alunos. Educação acolhedora. [...] Então eu acho assim que a escola é fundamental, mas tem que ampliar mais o leque. [...]. [...] então na minha concepção uma das maiores dificuldades que a escola tem hoje é fazer o aluno entender que a escola pode sim ajudar você. [...] como escola a gente tem um grande desafio da escola em fazer com que a educação seja esse espaço de transformação dessas crianças. [...] [...] E eu acho que o maior desafio é mostrar pra eles que é importante estudar. [...] Que só a educação e através dela é um caminho que pode fazer com que eles vençam. O papel da escola é importantíssimo, mas eu acho que o maior desafio é a escola fazer isso sem os profissionais que poderiam apoiar. [...]. [...] Não tem feito projetos para uma educação de transformadora (HEBE 2; ARES 2; HERA 5; APOLO 3; MNEMOSINE;

<p>HERA 1; ÁRTEMIS 3; (HERA 4; TÊMIS 2; ÁRTEMIS 2: ATENA 3; ATENA 4; TEMIS 3; HERA 2; APOLO 1; ÁRTEMIS 1; (ÁRTEMIS 5; IRENE; HEBE 1).</p>
GRUPO-2
<p>O maior desafio que eu acho [...] é exatamente essas das condições necessárias pra gente diminuir essa desigualdade. [...] É do sistema. [...] [...] eles não têm uma rede de apoio da família, tem dificuldade de acesso, de material, até mesmo de fardamento. [...] Alunos que chegam sem tomar café na escola. A questão da criminalidade [...] dentro do financeiro a escola tem um enfrentamento bom que já aconteceu de doar, de doação de material escolar [...]. [...] aqui a gente tem filhos e pessoas que são drogadas que são traficantes, pessoas que são presidiárias. [...] As pessoas aqui trabalham geralmente pensando na realidade do aluno. [...] Poderia ter políticas de enfrentamento [...] seja com mais investimentos, mais recursos. [...] E a questão da pobreza também. A questão de muitos não terem nem a própria alimentação também é um elemento que interfere na aprendizagem. [...] Nosso maior desafio é a falta de condições dos alunos - que não tem condições de comprar determinados equipamentos [...]. quando a gente vê as desigualdades sociais muito gritante, a gente reflete na aprendizagem do aluno. [...] [...] assim as dificuldades dos meios sócio educacionais. [...] Desafio da gente é melhorar esse desenvolvimento socioeducacional em sala de aula. (MNEMOSINE; ATENA 5; DEMÉTER 1; DEMÉTER 2; TÊMIS 1; HEBE 3; ATENA 1; AFRODITE 3; ÁRTEMIS 4; AFRODITE 2; APOLO 2</p>
GRUPO-3
<p>[...] Porque a gente precisa da ajuda da família e eles chegam pra gente e diz que não tem como ensinar aquela criança porque não sabe ler. [...] Um dos problemas principais é a questão do não engajamento das famílias. Porque querendo ou não a gente sabe que essa questão da família influencia diretamente no desempenho do aluno. [...] Temos que fazer reuniões para que os pais se conscientizem pra trazer seus filhos pra escola. [...] Para ter uma participação mais ativa da família no ambiente escolar (ARES 1; HERA 3; AFRODITE 1; DIONÍZIO).</p>
GRUPO-4
<p>Então o Grêmio está aqui pra tipo ajudar no enfrentamento desses problemas sociais que afetam a educação e também acredito que a gestão ela tenta fazer isso também (SELENE).</p>
GRUPO-5
<p>[...] A classe periférica ela não dá o valor que deveria dar ao estudo, então muitas vezes eles não percebem a escola como a forma que eles têm pra sair daquela situação né de desigualdade de vulnerabilidade [...] (ATENA 2).</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos resultados da entrevista (2020).

A articulação das falas e sua organização possibilitaram a formação de 05 categorias discursivas, tomando como base os grupos de 01 a 05 intercalados no quadro acima, construídas a partir dos registros dos participantes. Assim, destacamos a primeira categoria denominada sob a lógica de que: **a) O enfrentamento à desigualdade se dá por meio da Educação.** Nesta, constatamos, inicialmente, uma certa homogeneização e, por vezes, uma radicalização do discurso ancorado no argumento de que, a superação das desigualdades na sociedade contemporânea se dá em larga medida, por meio da educação. Colocando em evidência a centralidade da escola na responsabilidade pelos processos educativos e seu compromisso com a formação cidadã. Sobre o exposto, é preciso destacar que o discurso percorrido nessa perspectiva não assume uma representação apenas na estrutura manifesta dos enunciados, ele também repercute, de igual modo, no imaginário da sociedade e na subjetividade dos envolvidos, influenciando e modificando a dinâmica da Cultura Organizacional da escola. Nesta direção, cabe destacar que a escola não pode ser vista como única força de transformação

da educação, desconhecendo que ela é também um espaço de manutenção e reprodução das desigualdades sociais, como destaca Bourdieu (2015) e Dubet (2004) em suas pesquisas acerca da temática.

Na segunda categoria discursiva, denominada de b) *Influência das condições socioeconômicas no enfrentamento às desigualdades*, demonstra de forma substantiva que a questão do enfrentamento à desigualdade socioeducacional está atrelada, sobretudo, as condições contextuais e estruturais que perpassam o cotidiano dos sujeitos em diversas ordens, como se verificam os enunciados delimitados no grupo 2 do quadro acima. A despeito disso, notamos que a categoria discursiva no referido grupo representa um desdobramento sobre as práticas discursivas operadas pelos sujeitos no tocante ao enfrentamento às desigualdades nas organizações escolares, como também se traduz em larga medida nos valores ideológicos, políticos, nas crenças da comunidade escolar acerca do que efetivamente tem relação com a superação do fenômeno da desigualdade. Isso implica dizer, que o tratamento à desigualdade a partir dessas conotações não constitui uma forma determinista na interpretação do fenômeno, se considerarmos que a concepção analítica assumida, permite que outras formas e outras dimensões de análise sejam consideradas, como por exemplo, o contexto macro/micro e as relações de poder que pairam as organizações.

Por outro lado, é preciso ponderar que tanto a categoria discursiva apontada quanto o conjunto dos enunciados do grupo 2, prescrevem relações de dominação, as quais buscam legitimar o discurso de enfrentamento às desigualdades operadas no contexto dos sujeitos e das organizações, principalmente, a partir do entendimento de que as interferências externas influenciam substantivamente nas desigualdades escolares. Debate que tem sido reproduzido no campo teórico por parte dos pesquisadores que defendem esta perspectiva, como apontou o estudo de Rosa (2012) em “*Pobreza e Educação: um estudo teórico-epistemológico sobre a produção do conhecimento no período de 2000 a 2010*”.

Diante do que foi analisado, concluímos que os posicionamentos expressos pelos sujeitos acerca do enfrentamento às desigualdades representam uma conexão direta com a perspectiva de cultura escolar defendida. Além disso, evidenciou-se que o discurso de enfrentamento operado na referida categoria tem forte tendência com a reprodução do discurso dominante, conforme lemos na interlocução teórico-empírica estabelecida.

No que tange a terceira categoria, c) *Falta de engajamento das famílias à escola*, construída mediante as falas dos sujeitos descritas no grupo 3 do referido quadro, notou-se que a preocupação central está representada na ausência da participação da família na vida escolar

dos filhos. Decorrente disso, constatamos que o conteúdo dela está em consonância com o discurso recorrente na literatura sobre o reclame da falta de participação da família na escola.

Esse debate que tem ocupado os espaços teóricos e empíricos e, tem se configurado em um discurso hegemônico, principalmente quando trata da relação família-escola. Nesse sentido, analisamos que a representação da categoria institui por um lado, um discurso que aponta o distanciamento da família na vida escolar dos filhos, que em certa medida vem dificultando a implementação de práticas pedagógicas e, por conseguinte o processo de ensino-aprendizagem, por outro, os enunciados demonstram de forma manifesta um discurso produzido pela organização escolar do qual culpabiliza a ausência família pelo baixo rendimento dos alunos (as) na escola.

Identificamos, então, que são especialmente os elementos de ordem externa que interferem nas práticas pedagógicas das organizações escolares. Assim, tomamos aqui a focalização assumida nas falas dos participantes frente ao enfrentamento às desigualdades.

Salientamos, contudo, que ambas as concepções analisadas convergem com um discurso de enfrentamento à desigualdade de perfil hegemônico, constituindo a nosso ver um discurso de baixa intensidade, logo, ele pouco contribui para efetiva a prática de enfrentamento às desigualdades na escola pública.

Partindo do exposto, analisamos a quarta categoria discursiva que versou sobre d) ***O papel do órgão colegiado no enfrentamento.*** Nesta, observamos que o debate sobre o enfrentamento à desigualdade passa a ser visto a partir da dinâmica da Cultura Organizacional. Nessa direção, o enunciado posicionado no grupo 4, prescreve de forma ampliada um caráter focalizado no papel do grêmio sobre o enfrentamento. Essa postura, em termo analítico demonstra que o discurso operado no enunciado tem um perfil de resistência, isto é, tem relação direta com a transformação das práticas sociais.

Na última categoria discursiva qualificada de, e) ***Baixo reconhecimento do papel da educação pelos alunos (as)***, organizada com base na fala do participante da entrevista, disposto no grupo 5. Desse modo, observamos que no escopo da categoria da desenhada há pelo menos duas questões importantes a considerar, onde se verifica em primeiro lugar, uma preocupação da mesma com a falta de reconhecimento e valorização da educação por parte dos alunos; já em segundo lugar, identifica-se no conjunto do enunciado o entendimento da educação sendo vista como o principal pilar no enfrentamento às desigualdades educacionais, como forma de proporcionar mudanças na vida dos alunos (as).

Salientamos que a última concepção representa uma relação direta entre a estrutura e o enunciado expresso sobre os desafios no enfrentamento às desigualdades. Em segundo lugar,

analisamos que o discurso apontado pelo participante tem uma relação singular com o sentimento de descrença e motivação percebido na categoria em questão. Essa percepção a nosso ver, pode ser decorrente de um conjunto de práticas realizadas no contexto micro e macro das organizações, como por exemplo: a fragilidade social dos alunos, a pobreza, a falta de professores, recursos estruturais, metodologias tradicionais, baixo capital cultural dos pais, falta de recursos e até mesmo a merenda escolar dentre outros.

Sobre as cinco categorias discursivas analisadas, concluímos que na primeira o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais dispõe de tendência hegemônica, estando pautado na radicalidade unilateral, que mostrou o enfrentamento por meio da educação. Quanto à segunda categoria, possui tendência hegemônica sobre as condições socioeconômica e objetivas dos sujeitos, a qual isenta os professores das responsabilidades. A terceira categoria também traz uma tendência hegemônica, no entanto, ela focaliza a influência da família na educação. Já na quarta, percebemos que o discurso de enfrentamento tem um perfil fortemente associado com as transformações da escola pública. A última, por sua vez, se inscreve também no discurso hegemônico, que avaliou as descrenças na educação como processo oriundo do aluno e não da escola.

Assim, o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional caracterizou-se quase em sua totalidade como um hegemônico, isto é, com baixa intensidade. No outro extremo, registramos um discurso de enfrentamento com tendência progressista, sendo identificado como de alta intensidade, que passa incorporar a mudança social na cultura escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao “término” desta pesquisa, compartilhamos, nesta seção, uma síntese dos principais resultados desenhados ao longo deste trabalho. Destacamos, nesse intento, que ao final de cada capítulo, optamos por trazer considerações parciais acerca do debate construído.

No tocante à organização científica, assinalamos que a pesquisa foi desenvolvida mobilizando um percurso que abrangeu um total de nove capítulos, os quais tanto integram quanto interagem com o objeto de estudo desta investigação.

O primeiro capítulo foi marcado pela introdução do estudo. No segundo, prevaleceu o itinerário-teórico-metodológico da pesquisa. O terceiro, por sua vez, focou no Estado do conhecimento. Já no quarto, no quinto e no sexto, foi situado o debate de ordem teórico-metodológico e epistemológico abordando a temática da pesquisa. O sétimo, o oitavo e nono dedicaram-se em sua integralidade à abordagem analítica sobre os dados decorrentes do campo empírico.

Partindo do exposto, percebemos que os estudos acerca da Cultura Organizacional no contexto educativo representaram, em linhas gerais, dois elementos igualmente relevantes na compreensão de como se operacionalizam os processos micros nas organizações escolares. O primeiro demonstrou que a cultura da escola foi identificada como uma forte aliada na promoção de um discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, mas também mostrou que a força desse discurso, na maioria das vezes, não traduz uma perspectiva de enfrentamento em termo crescente, nem tampouco potencializa a capacidade de transformação das práticas educativas e sociais. Assim, esse discurso foi classificado de baixa intensidade.

Um segundo elemento apontou que o discurso reverberado na Cultura Organizacional demonstrou um perfil centralizador e dominante, expressando, em larga medida, a reprodução e a manutenção das práticas conservadoras e de continuidade, orquestradas no cerne da Cultura da Organização. Tal comportamento está na contramão do discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional operado no contexto da escola pública.

Contudo, o estudo evidenciou que os debates materializados no contexto da Cultura Organizacional possibilitaram interpretações em diferentes perspectivas, sendo possível entendê-la como uma instância de disputa política, mediação ideológica, de produção e reprodução de valores, intencionalidade e relações de poder. Nessa dimensão, observamos que o debate levantado nos estudos da cultura no contexto das organizações representou, em alguns momentos, discursos que se dividem, ora enfatizando a resistência aos ideais impostos e, atuando em defesa de uma gestão democrática e democratização da escola, ora representando

um discurso de perfil conservador, centralizador e dominante encontrado no cotidiano das organizações escolares.

Considerando a disposição dos aspectos tratados nesta tese e a organização teórico-epistemológico estabelecida, constatamos, a partir de uma interlocução da temática com a produção acadêmica que versa sobre a Cultura Organizacional escolar, pelo menos duas percepções: a primeira identificou, com base no mapeamento, uma forte concentração das pesquisas catalogadas na região Sudeste e pouca representação nas demais regiões brasileiras; já a segunda percepção demonstrou uma redução das investigações no território nacional, afirmação concedida a partir da análise dos trabalhos catalogados.

Nessa direção, o mapeamento realizado sobre a temática desigualdade socioeducacional demonstrou que a região Sudeste teve uma significativa produção acadêmica acerca das pesquisas nessa área, enquanto as demais regiões registraram um baixo percentual de investigações, chamando atenção para o fato de na Região Nordeste não ter sido encontrada nenhuma produção *stricto sensu*, no recorte estabelecido.

Contudo, o resultado do mapeamento revelou que das 43 pesquisas a que tivemos acesso nenhuma delas apresenta uma discussão integrando o debate sobre a Cultura Organizacional e a desigualdade socioeducacional em suas investigações, nem tampouco utilizaram na materialização dos seus trabalhos qualquer referência à análise crítica do discurso, a qual fundamentou nossa pesquisa. Isso trouxe à nossa tese um caráter de inovação e originalidade acerca da temática pesquisada. Além disso, acrescentou a esse quadro a interlocução da cultura brasileira no estudo da Cultura Organizacional, aspecto que não tem sido tratado nem nos estudos mapeados.

No que diz respeito ao estado do conhecimento, realizado sobre a Cultura Organizacional escolar e a desigualdade socioeducacional, percebemos que a primeira identificou com grande representatividade a escola como objeto. Isso nos levou a perceber a organização escolar como espaço de disputa das investigações sobre Cultura Organizacional. A segunda, por sua vez, destaca os principais tipos de desigualdades que vinham permeando as pesquisas, como: desigualdades de aprendizagens, de desempenho e de oportunidades, identificadas nos trabalhos selecionados. Contudo, evidenciamos, nessa perspectiva, que o movimento deliberado em torno da produção acadêmica é também na mesma medida, um movimento discursivo reportado na produção do conhecimento.

No decorrer da investigação, notamos que os estudos em torno da Cultura Organizacional escolar possibilitam romper com a ideia de cultura concebida apenas no âmbito da antropologia que, inicialmente, respaldava nosso estudo. Todavia, na medida em que

avançamos no debate, consideramos pertinente o diálogo com outras áreas como a sociologia, a qual trouxe contribuição na concepção de cultura discutida.

Nesse sentido, observamos que a discussão em torno da temática mobilizou uma perspectiva interdisciplinar que dialoga com diferentes áreas do conhecimento. Em contrapartida, quando analisamos a produção nessa área de forma mais geral, identificamos a necessidade de ampliar o seu repertório teórico-metodológico e epistemológico, uma vez que, a produção acadêmica consultada, embora tenha apresentado elementos essenciais para o exercício da reflexão, eles ainda são insuficientes no aprofundamento teórico nesse campo.

Destacamos ainda que a pesquisa em seu capítulo 4, *A cultura brasileira e seus desdobramentos na Cultura Organizacional*, constatou que a cultura brasileira mantém uma relação direta com a dinâmica praticada nas organizações sociais, estas por sua vez, passam a influenciar as ações operadas na Cultura Organizacional das instituições escolares e vice-versa. Em outras palavras, ficou evidente que o jogo de influência perpetrado na cultura da escola não ocorre, em via de regra, destituído de uma neutralidade, nem tampouco das posições ideológicas e políticas afirmadas pelas organizações e seus participantes. Nesse aspecto, o estudo demonstrou, a partir da interlocução teórico-epistemológica e empírica, que as práticas gestionárias e pedagógicas materializadas nas instituições educativas têm conexão com a cultura da escola, as quais inscrevem avanços ou recuo no discurso operado nas organizações escolares. Esse viés confirmou nossa percepção de que a relação entre estrutura e ação modifica o perfil do discurso assumido na Cultura Organizacional da escola.

No escopo da investigação e com base na análise dos dados desenvolvidos, evidenciamos que as análises decorrentes do PEE demonstraram uma política de enfrentamento às desigualdades sociais de caráter generalista e retórico, o que representou, em larga medida, uma distância entre a efetivação das ações de combate às desigualdades socioeducacionais operadas nas escolas da rede estadual de ensino.

Nessa construção, evidenciamos que tanto as análises dos PPPs e os Projetos didático-pedagógicos (PDP), quanto os Plano de Gestão escolar (PGE) e as Atas de Reunião do Conselho Escolar (ARCE) não dispõem de ações concretas de superação das desigualdades educacionais. Na verdade, o que se percebeu a partir dos dados, foi a representação de um discurso de perfil hegemônico que se perpetua nos documentos estudados. Além disso, verificamos uma certa dissonância do compromisso da educação assumido nos documentos voltados para a democratização da escola pública.

O exercício analítico assinalado nos PPPs das escolas revelou que, entre os tipos de desigualdades identificadas, umas têm mais visibilidade do que outras, concluindo que há um

esforço nessa direção, tanto em combatê-las quanto em silenciá-las. No tocante aos valores e às crenças expressos nos documentos, percebemos que a Cultura Organizacional não se materializa uniformemente em todas as organizações, uma vez que cada escola opera suas ações a partir de práticas singulares movidas pela cultura da escola, o que evidenciou nesse cenário uma proximidade com a cultura instituinte.

Nesse sentido, observamos que umas das prioridades realçadas em todos os documentos foi a qualidade do ensino, muito embora esta, apesar de ser vista como estratégia de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, não representou uma coerência e uma coesão dentro dos enunciados analisados. Logo, constatamos que o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais parece fragilizado e não opera mudanças nas práticas sociais. Por outro lado, verificamos nos *PPPs* a circularidade de um discurso dominante em torno dos valores defendidos nos documentos das escolas investigadas.

Contudo, percebemos que os valores e as crenças reproduzidas nos documentos representavam a forma como a Cultura Organizacional vinha materializando suas ações no ambiente educativo. Do mesmo modo, ficou evidente que cada organização escolar assume um jeito próprio de ser e agir em seu cotidiano. Perspectiva já difundida ao longo desta pesquisa é também representativa das reflexões que são tomadas em torno da compreensão da cultura no contexto educativo.

Por outro lado, a percepção de discurso identificada no conjunto das análises representou a configuração de um campo discursivo que, ora se afirma nos documentos institucionais, ora é negado na forma como os enunciados são expressos. Esse fato demonstrou, em larga medida, que o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais operada na Cultura Organizacional das escolas depende, sobretudo, dos jogos de articulação e negociação em que os sujeitos participam e da capacidade dinâmica que cada organização dispõe para implementar mudanças. Posicionamento que não identificamos nos resultados das pesquisas com o mesmo teor, muito embora algumas ações nessa direção tenham sido mencionadas no conjunto das análises.

Outro destaque igualmente relevante foi a concepção gestionária encontrada nos documentos, a qual identificou um modelo de gestão de perfil centralizador e dominante, assentada no corpus documental, modelo esse em consonância com a cultura do instituído. Já a segunda concepção gestionária de caráter mista, que apontou tantos os aspectos dominantes quanto os processos de participação dos sujeitos. A terceira perspectiva gestionária, por sua vez, demonstrou um movimento construído a partir dos anseios dos sujeitos, nesta ficou

evidente os fundamentos de uma gestão democrática a qual esteve em consonância com a cultura instituinte.

Contudo, a análise dos *PPPs* das escolas investigadas demonstrou que o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais não contemplou uma posição efetiva acerca do enfrentamento, isso confirmado em diferentes situações em que a menção aos tipos de desigualdades aparecia no corpo dos documentos, mas não estabelecia uma conexão com o texto, nem representava uma coesão na disposição da linguagem presentes nos enunciados tratados.

Segundo as considerações, quando analisamos os planos de gestão percebemos dois movimentos interessantes na compreensão da disposição operada pela Cultura Organizacional. Observamos nos documentos, de forma quase unânime, a existência de um discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais que não potencializa o debate no campo da temática, seja pela falta de conexão, coerência ou contextualização das ideias. Além disso, evidenciamos tanto na interpretação dos *PGE* como nas *ARCE* uma perspectiva gestionária centralizadora que faz presente nos documentos mencionados. Comportamento que é contraditório em relação aos resultados obtidos no questionário II aplicado às escolas campo da pesquisa a qual, afirmou que o órgão colegiado demonstra uma ampla participação nos processos de gestão.

Um segundo movimento foi perceptível na medida em que se constatou na estrutura manifesta dos documentos um discurso que sinaliza uma conduta que opera na contramão do discurso de enfrentamento às desigualdades educacionais, postura perceptível numa leitura holística em que se fez no conjunto dos *PGE* e das *ARCE*.

No tocante aos Projetos didático-pedagógicos analisados, notamos que eles explicitaram estratégias relevantes para pensar as políticas de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais na escola a partir de temáticas propostas, como exemplo, *alfabetização e letramento, setembro amarelo e respeito às diferenças*, ainda assim, as iniciativas expressas nos documentos não articulam um discurso que potencialize o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais nas escolas, pois as ações foram vistas de forma isolada no espaço-tempo.

Na continuidade desta seção, destacamos os dados oriundos da aplicação de um questionário aos representantes do Conselho Escolar 12^a Direc da jurisdição Mossoró-RN, por meio do qual obtivemos resultados fundamentais para conhecer a forma como a rede estadual de ensino da referida instituição vem se posicionando acerca do tratamento as desigualdades socioeducacionais no contexto educativo.

Sendo assim, destacamos que o discurso operado na Cultura Organizacional e relacionando o enfrentamento, figurou em duas vias. Notamos a representatividade de prática discursiva de perfil mais progressista, comprometida com a transformação social das práticas pedagógicas e dos sujeitos. Ao mesmo tempo, essa representatividade apontou que a concepção de discurso se apoia em uma dimensão de ruptura e descontinuidade dos valores defendidos pelas organizações. Esse fato integrou tanto uma relação dos sujeitos com a Cultura Organizacional, quanto seus posicionamentos acerca do tratamento operado no enfrentamento à desigualdade socioeducacional.

Por outro lado, constatamos, na análise dos dados, a presença de um discurso assentado nos documentos oficiais e orientado pela busca de resultados. Este, por sua vez, representou em larga medida um perfil reproduzivista, mantenedor das tradições e da ordem. Portanto, constatou-se nesse viés a circularidade de um discurso hegemônico, que majoritariamente, legitima a manutenção das desigualdades no contexto escolar.

Concluímos que a Cultura Organizacional expressa nos posicionamentos dos participantes demonstrou, de forma cabal, um discurso de enfrentamento às desigualdades que não potencializa em sua concretude uma efetiva luta no combate às desigualdades socioeducacionais, mesmo considerando que em determinados momentos se registrem nuances de transformações das práticas sociais, se verifiquem nessas um quadro de mudanças. Na verdade, o perfil das organizações escolares demonstrou um perfil representativo da cultura do instituído, em que visão assumida dos sujeitos estiveram em grande medida, sintonizada com discurso hegemônico.

De acordo com os dados decorrentes do questionário II, aplicados os sujeitos das cinco escolas campo de pesquisa, concluímos que apesar de os sujeitos reconhecerem a relevância da Cultura Organizacional no funcionamento das organizações escolares em determinados aspectos, por outro lado, desconsideramos elementos primordiais que interferem na qualidade do ensino e aprendizagem, como as mudanças, a superação, ideias inovadoras e relações harmônicas.

Ao analisar Cultura Organizacional da escola a partir da visão delimitada pelos participantes da pesquisa, evidenciamos pelo menos dois posicionamentos em torno do discurso que a orienta. No primeiro, notamos um discurso de perfil mais heterogêneo e dinâmico, ao mesmo tempo analisou uma cultura de escola integrada com o fortalecimento das instituições e os valores democráticos. Desse posicionamento, sobressai um discurso de resistência às práticas tradicionais operadas no cotidiano educativo. No segundo, constatamos um discurso que vai na contramão do que foi visto acima, em que o discurso que orienta as organizações escolares a se

afirmarem numa concepção homogênea e centralizadora. Portanto, concluímos que o cenário pesquisado sobre a Cultura Organizacional se encontra mergulhado, por um lado, em práticas mais democráticas e, por outro, assentado em um ideário mais centralizador.

No conjunto dos dados coletados, percebemos que, embora as organizações escolares em análise representem uma consonância com a operacionalização das práticas educativas, elas não potencializam os elementos necessários na ordem de funcionamento das instituições educativas, isso porque os enunciados apontados não trazem conexão da Cultura Organizacional com os acordos, negociação e consensos esperados na operacionalização da cultura de escola. Enfatizamos, nesse aspecto, uma visão de cultura integradora, assentada no discurso dominante.

No decurso das análises, identificamos que a concepção gestionária arrolada, se apresentou-se como campo de influência da Cultura Organizacional escolas, seja pelo lugar que ela ocupa na organização e pela disposição que possui em se conectar com um discurso construído pela voz de todos, onde este tem conexão com a cultura instituinte; seja porque ela dialoga com arranjos mais centralizados nos documentos normativos e diretrizes, e, em última instância com as relações de poder, os quais limitam os espaços de participação dos sujeitos, dando ênfase a cultura do instituído.

Contudo, concluímos que no escopo da construção que o jogo de influência tanto se encontra no plano instituinte como no plano do instituído, os quais interferem, igualmente, na operacionalização da cultura das organizações escolares. Além disso, identificamos nos posicionamentos dos participantes da pesquisa uma gestão de perfil democrático, no entanto, o discurso de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais operado nesta não teve representatividade, ou seja, foi quase imperceptível. O que demonstrou um apagamento do discurso no tratamento das desigualdades, o que obviamente, dificultou uma circularidade de práticas desta natureza na concepção gestionária que fundamenta as escolas investigadas.

Identificamos que a reprodução do discurso de culpabilização atribuindo os problemas da esfera educativa ao campo externo, como se os processos educativos acontecessem independentemente da participação dos sujeitos. Essa perspectiva de cultura escolar está assentada na perspectiva integradora a qual homogeneiza e unifica os valores e as práticas operadas no funcionamento da organização escolar.

Em relação à perspectiva de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais operadas pelas organizações escolares, verificamos uma redução do diálogo dessa natureza no ambiente escolar. Mesmo quando expressões representativas das desigualdades de ensino e aprendizagem são apresentadas, elas não promovem uma luta ativa no combate às

desigualdades. O que se observou nesse cenário, foi uma forte tendência em responsabilizar os alunos pelo fracasso e um recuo na responsabilização docente no tocante a sua prática pedagógica. O que revelou que a Cultura Organizacional da escola se reporta ao discurso da desigualdade como sendo resultante do contexto externo aos sujeitos.

Nesse panorama, as análises revelaram a persistência das desigualdades educacionais no contexto das organizações, tanto em relação às desigualdades de acesso ao conhecimento — que, apesar desta categoria dispor de elementos significativos demonstrado pelos sujeitos constatamos que pouco se tem investido no combate às desigualdades de oportunidades —, quanto no acompanhamento de alunos de baixa renda e práticas pedagógicas diferenciadas.

No outro momento, quando se investigou que ações a escola apresentou para incluir os alunos menos favorecidos, percebeu o discurso de igualdade para todos, sem, contudo, considerar as especificidades, que fundamenta o discurso hegemônico neste aspecto. Nesta direção, os dados demonstraram que o discurso de enfrentamento às desigualdades operado na Cultura Organizacional representou um caráter muito centralista, considerando as inúmeras formas de desigualdades apresentadas. Esse discurso não potencializou, portanto, a proposta de enfrentamento, além do mais, ele está na contramão dos processos de democratização da escola pública.

Percebemos ainda que a Cultura Organizacional prevalecente no ambiente educativo observado, demonstrou uma atitude de passividade, podendo ser vista em outra leitura como sujeito que atende simplesmente as demandas da gestão escolar e órgãos superiores, comportamento identificado nas organizações observadas. Nesse contexto, evidenciamos um perfil gestionário demarcado nas organizações com dupla característica, onde, por um lado, circulou a concepção de gestão fundamentada nos princípios da participação e da gestão democrática, e por outro lado, constatou-se uma gestão escolar assentada numa postura centralizadora, controladora e dominante, visão na qual esteve presente nas organizações Alfa, Beta, Delta, Épsilon.

No tocante às análises feitas da Escola Gamma, verificamos a existência de pensamentos convergentes e divergentes, verificando-se argumentos que a organização deixa ser vista como um espaço apenas da reprodução e da uniformidade, o que confirma o que posicionamento já defendido em outro momento deste estudo.

No conjunto das observações, registramos nos discursos apresentados que o debate sobre o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais é basicamente invisível, isto demonstra que ele não dispõe de um lugar na agenda das organizações escolares. O que, em

larga medida, torna-se contraditório a partir dos dados revelados nos questionários e nos documentos já analisados.

Após a análise das entrevistas, revelou-se resultados pertinentes no ‘fechamento’ desta pesquisa, muito embora muitos deles já tenham sido identificados em momentos anteriores, e, poderá, neste exercício ser confirmado ou negado. Decorrente disso, evidenciamos que o clima organizacional representou na visão dos entrevistados, em quase sua totalidade, um conjunto de relações harmônicas, o qual, segundo eles, favorece o funcionamento da escola. Entretanto, tal postura representou tanto uma visão contraditória conforme já elencado nos questionários I e II, como também apontou um discurso de perfil hegemônico dada a representatividade do enunciado.

Os dados da pesquisa demonstraram que mudanças na Cultura Organizacional decorrem tanto do movimento interno praticado na dinâmica da escola, quanto, em larga medida, da dinâmica operada pelos sujeitos frente às políticas educacionais que chegam à escola.

No âmbito que agregou a visão dos sujeitos acerca da Cultura Organizacional e o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais, constatamos um discurso de perfil hegemônico e dominante com forte tendência à manutenção da realidade vigente, conforme a análise dos enunciados. Também verificamos um discurso de enfrentamento às desigualdades apontados na Cultura Organizacional da escola, mas este, por sua vez, não representou uma postura que potencializa o debate, sendo caracterizado como discurso de baixa intensidade. Este, por sua vez, mencionado por repetidas vezes no conjunto das análises. Com isso, notou-se que a prática discursiva evidenciada nas organizações escolares apenas confirma e reforça o que já vem sendo tratado em nossas considerações.

Outro fator reafirmado nesta tese foi a percepção de que a concepção gestionária assumida vem apontando um modelo de gestão reproduzivista, centralizador e dominante, no qual tem priorizado muito mais as demandas dos órgãos governamentais do que a gestão dos processos pedagógicos e de aprendizagem. Esse aspecto, a nosso ver, tem distanciado da organização escolar de práticas orientadas para superação das desigualdades na escola.

No que diz respeito aos desafios representados na concepção do enfrentamento às desigualdades, alguns elementos têm sido colocados e carece reflexão, o primeiro centrou-se no discurso de culpabilização da família e do aluno pelo fracasso escolar. O segundo, está investido na crença de que o combate às desigualdades é de responsabilidade unicamente da escola. O primeiro argumento passa a ser reafirmado, pois já foi apontado nos resultados das observações.

Diante do exposto, destacamos que os discursos dispostos no cotidiano escolar não seguem uma visão linear, mesmo que em alguns momentos eles estejam dentro de uma ordem de discurso. Mas isso não quer dizer que todos podem ser lidos como reprodutores ou continuadores da ordem estabelecida. Neste sentido, identificamos no conjunto dos dados a circularidade de um discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional de perfil progressista e com forte potencial nas transformações das práticas sociais, este por sua vez, considerado de discurso de alta intensidade. Entretanto, a concepção de discurso apontada teve pouca representação nos enunciados analisados.

Partindo do exposto nesta investigação e levando em conta os resultados e as constatações apresentados na tese, consideramos que a pergunta mobilizadora desta pesquisa — *como a Cultura Organizacional opera o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional na escola pública?* — foi respondida com sucesso.

Em relação aos objetivos traçados, delimitamos como o objetivo geral: Analisar como a Cultura Organizacional Escolar opera o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional no contexto das escolas públicas. Já os específicos foram: caracterizar a Cultura Organizacional no contexto da gestão escolar das escolas campo da pesquisa; compreender as relações entre a Cultura Organizacional e o tratamento das desigualdades educacionais nas escolas; mapear vivências gestionárias didático-pedagógicas incorporadas à Cultura Organizacional e voltadas para a superação da realidade vigente. Afirmamos, a partir da interlocução teórico-metodológica e empírica, que os objetivos elencados foram alcançados.

As últimas considerações tratadas nesta pesquisa, permitem afirmar que os resultados encontrados não figuram numa hermenêutica absoluta, pois acreditamos que outras interpretações podem ser realizadas a partir deles. Nesse sentido, assinalamos que a pesquisa em tela, além de oferecer uma contribuição para as pesquisas educacionais, uma vez que, tratar-se de estudo muito pertinente à compreensão da Cultura Organizacional e ao enfrentamento à desigualdade socioeducacional nas escolas públicas. Essa dimensão, na mesma medida, propicia o fortalecimento da democratização da educação pública em nosso país. Além disso, a temática tratada abre a possibilidade para que novos estudos no campo da Cultura Organizacional escolar sejam desenvolvidos, como a Cultura Organizacional e o enfrentamento à desigualdade socioeducacional podem engendrar estudos, mobilizando tanto a política educacional de enfrentamento às desigualdades educacionais e suas influências na cultura da escola, a gestão escolar e materialização das práticas educativas a partir da Cultura Organizacional, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 9-12, set./out. 1978.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez, 2006.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros. **Revista Educ. Soc.**, Campinas. v. 33, n. 121, p. 1215-1233, out./dez. 2012.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2003. 247 p.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. de Mário da Gama Kury, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 abr. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial Tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela Educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out./dez., 2018. (40 anos: Educação & Sociedade sessão comemorativa).

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba. ANDRADE, Edson Francisco. Relação entre Educação e pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, Adir Valdemar *et al.* **Reflexões sobre a pobreza**. Educação e assistência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Ângela da S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Regulação da Gestão da Educação Básica no Brasil a partir de Programas Federais. In: GOMES, A. M. **Políticas públicas e gestão da educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. HESS, Remi. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**, Lisboa, 1995.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática.** 4. Ed. Rio de Janeiro: DP & A; SEPE, 2005.

BATISTA, Henrique Rogê; MOLLO, Maria de Lourdes Rollemburg. A questão da desigualdade multidimensional: discutindo a construção de um indicador. **Rev. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 1-30, 2021.

BERTERO, Carlos Osmar. Cultura, organização e instrumentalização do poder. In: FLEURY, Maria Tereza Leme. FISCHER, Rosa (org.). **Cultura e poder nas organizações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, N. MATTEUCCI, N. PASQUINO, G. **Dicionário de política.** Trad. de Carmen C, Varriale *et al.* (coord.). Trad. de João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. I e II. 1358 p.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **A Escola como Organização Comunicativa.** 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Cultura e Relações de Poder na Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, mai./jun., p. 187-206, 2010.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Repercussões das políticas educacionais na organização escolar: o fator tempo entre a autonomia e a regulação. **RBPAE**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 107 - 124 jan./abr. 2015.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46 n. 161 p. 716-732, jul./ set. 2016.

BOTLER, Alice Miriam Happ SILVA, Viviane Alves de Lima. Desigualdade de oportunidades: "injustiças democráticas" em Colégios de aplicação. **Revista Profissão Docente**, RPD, Uberaba-MG, v. 19. n. 41, p. 01-17, mai./ago. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 16. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura popular e educação – Salto para o futuro**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família, altera a Lei n.º 10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm Acesso em: 30 out 2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Atlas da Violência**. Brasília, DF: IPEA, 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/17/atlas-dos-municípios-2018>. Acesso em 22 ago. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Ministério da Justiça. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014**. Brasília: Presidência da República, 2015. 96 p. (Série Juventude Viva).

ISBN 978-85-85142-61-2 Disponível em: 11nq.com/NQYhF. Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://bancodetes.capes.gov.br/>. Acesso em: 217 de set. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação (1997-2002). (Org.) Iria Brzezinski; colaboração: Elsa Garrido. – Brasília: MEC/INEP, 2006.

CAMPOS, Fabíola Rezende. PARO, César Augusto. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola: diálogos e reflexões a partir de Paulo Freire. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3. p. 255-267, set./dez 2019.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Reynaud. Revisão técnica de Luiz Ribeiro Salinas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano** v.1: Artes de fazer. 20. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CESTARI, Luiz Artur Santos. Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 363-384, maio/ago. 2014. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000200007. Acesso em: 15 jun. 2020.

CHARLOT, Bernardo. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DE FRANCO, Augusto. **A revolução do local:** globalização, globalização, localização. São Paulo: Cultura/AED, 2003. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/guitardavi/augusto-francoarevolucaodolocal11>. Acesso em: 15 jun. 2017.

DEVECHI, C. P. V. TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 43, jan./abr. 2010.

DIAS, Reinaldo. **Cultura Organizacional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação:** Política de Estado para a Educação Brasileira. Brasília, DF: INEP, 2016.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Revisão técnica Maria Teresa de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. O que é uma Escola Justa? **Revista Caderno de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez., 2004.

DUBET, François. **Repensar la justicia social**. Buenos Aires: siglo XXI Editores, 2011.

ELACQUA, Gregory *et al.* O Financiamento Escolar é muito desigual na América Latina? Divisão de educação, setor social. **Banco interamericano de desenvolvimento (BID)**, 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/O-financiamento-escolar-e-desigual-na-America-Latina.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013.

ESCOLA ALFA. Projeto Político-Pedagógico. Mossoró- RN, 2017.

ESCOLA BETA. Projeto Político-Pedagógico. Mossoró- RN, 2016.

ESCOLA GAMMA. Projeto Político-Pedagógico. Mossoró- RN, 2020.

ESCOLA DELTA. Projeto Político-Pedagógico. Mossoró- RN, 2020.

ESCOLA ÉPSILON. Projeto Político-Pedagógico. Mossoró- RN, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis:** The Critical Study of Language. 2. ed. United Kingdom: Pearson Education, 2010. 591 p.

FALCÃO, Marcílio Lima. **No Labirinto da memória:** fabricação e o uso político do passado de Mossoró pelas famílias Escóssia e Rosado (1902-2002). 320 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2018.

FALSARELLA, Ana Maria. Os Estudos sobre a Cultura da Escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. Revista. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.618-633, jul.-set., 2018.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder:** Formação do Patronato Político Brasileiro. 3^a. edição, revista, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras., Estud. pedagog.,** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13jun. 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197- 223, nov. 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme. FISCHER, Rosa (org.) **Cultura e poder nas organizações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREITAS, Alexandre Borges de. Traços Brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, Fernando C. Prestes; CALDAS, Miguel Pereira. (org.) **Cultura Organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997. 325 p.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional**: formação, tipologias e impacto. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional**: evolução Crítica. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

GAMBOA, Ancisar Silvio Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**., Itajaí, v. 3, n. 3., p. 393-405 set./dez. 2003.

GAMBOA, Ancisar Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Campinas: [s.n], 2006. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x1vv1c0>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **O Projeto Político-Pedagógico na Perspectiva de Consolidação da Cultura Organização e da Autonomia da Escola**. 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, UFRN, 2008.

GARCIA, Adir Valdemar *et al.* (org.) **Reflexões sobre a pobreza**: Educação e assistência. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. [Recurso eletrônico on-line].

GATTI, Bernadete A. A pesquisa em Educação: Pontuando algumas questões metodológicas. **Revista eletrônica do LITE/FE**., Campinas, jul. 2006.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GRAMSCI, Antônio (org.). **Caderno do Cárcere** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

GRAMSCI, Antônio (org.). **Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na Produção do conhecimento: questões metodológicas. **Revista científica EccoS.**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito de ethos do enunciador na obra em busca do sentido: estudos discursivos. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 63-79, set./dez. 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Natal: Governo do Estado 2015. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>. Acesso em: 21 set. 2019.

HALL, Richard H. **Organizações**: estruturas, processos e resultados. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

HOFSTEDE, Geert. **Culture's consequences**: International differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage, [1984].

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**.— 26. ed.-São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBICT . **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações** (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 21 set. 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clasen, Petrópolis,RJ.: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Campo, fuera de campo e contracampo. **Colección Pedagógica Universitaria**, n. 37-38, p. 1-37, janeiro-junho/julho-diciembre. 2002.. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Coleccionpedagogicauniversitaria/2002/no37-38/7.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002 .. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fxdfCzYBZjGnwck88KKc6Gq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 set. 2022.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEVIN, Henry M. et al. **Educação e Desigualdade no Brasil**. Petrópolis -RJ: Editora Vozes, 1984.

LIBÂNEO, José. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 6. ed. - rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora Alternativa, 2013.

LIMA, Licínio C. **A escola como Organização e a participação na organização escolar.** BRAGA: janeiro, 1998.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Antônio Carlos. Pós-graduação em Educação no Brasil: desenvolvimento, desigualdade e diversidade. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo de (orgs). **Pós-graduação e a produção do conhecimento:** a educação nas regiões norte e nordeste. Natal: EDUFRN, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a Análise de políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em:

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Almeida. OMOTE, Sadao (org.). Londrina: EDUEL, 2003. p.11-25.

MARTINS, Ângela Maria *et al.* Cenários De Gestão de Escolas Municipais no Brasil: Questionário Contextual da Prova Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48 n. 170 p. 1038-1061, out./dez. 2018.

MEDEIROS, Jássio Ferreira. TORRES, Lima Leonor. Relações entre Cultura Organizacional e trabalho docente no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **Dossiê comemorativo Roteiro 40 anos, 2018.**

MIRANDA, Marília Gouveia de. Educação, Pobreza e Desigualdade social. In: MORAES, Karine Nunes de. LIMA, Daniela da C. B Pereira. ALVES, Amone Inácia org. **Desigualdade social e pobreza:** múltiplas faces frente à educação Goiânia. Goiânia: Cegraf, UFG, 2020.

MONTEIRO NETO, Aristides. Desigualdades Regionais no Brasil: Características e Tendências Recentes. **Boletim regional, urbano e ambiental**, n. 9, jan. - jun. 2014. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5582/1/BRU_n09_desigualdades.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização.** São Paulo: Atlas 1996.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Rev. Educação**, Santa Maria., V.40, n.1 p. 101 -116, jan./abr. 2015.

MOURA, Jamerson Kemps Gusmão. Cultura Organizacional Escolar e a política de Gestão democrática da Educação. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 23, n. 2. p. 106-124, jul/dez, 2017.

MOURA, Jamerson Kemps Gusmão. **Cultura Organizacional e gestão democrática da educação no Brasil e Portugal** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2021.

MOTTA, F.C. Prestes. **Organização e poder:** Empresa, Estado e Escola. São Paulo: Atlas, 1986.

MOTTA, F.C. Prestes. **O que é Burocracia.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

MOTTA, Fernando C. Prestes. CALDAS, Miguel Pereira. (org.) **Cultura Organizacional e cultura brasileira.** São Paulo: Atlas, 1997. 325p.

NÓVOA Antonio *et al.* **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso:** perspectivas teóricas. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional:** novos olhares. 10. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014

OLIVEIRA, Romualdo Portela *et al.* Análise das Desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos e pesquisas educacionais.** Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/Documentos/relatoriodesigualdades.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** introdução crítica. 17. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2012.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar:** história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos Teórico-Metodológicos da pesquisa em Educação: Ensino Superior em música como objeto. **Revista da FAEEBA.** Salvador., v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.

PIKETTY, Thomas. **Capital e Ideologia.** Trad. de Daniel Fuentes. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

PIRES, José Calixto de Souza. MACEDO, Kátia Barbosa. Cultura Organizacional em organizações públicas no Brasil. **RAP,** Rio de Janeiro, v. 40, n, 1, p. 81-105, jan./fev. 2006.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1969.

RCAAP – **Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.** Disponível em: <https://www.rcaap.pt>. Acesso em: out. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Rio Grande do Norte: Secretaria Legislativa, 2016.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, A. V.A. **Pobreza e Educação:** um estudo teórico-epistemológico sobre a produção do conhecimento no período de 2000 a 2010. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2012.

ROSENBERG, Lia. **Educação e Desigualdade Social.** 2. ed. [São Paulo]: Editora Loyola, 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Tradução: Maria Lacerda de Moura. Edição: Ridendo Castigat Mores. Versão *online*, 2001. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/desigualdade.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE.**, v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./ dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121>. Acesso em: 05 set. 2020.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino. **Direito à educação para populações vulneráveis:** desigualdades educacionais e o Programa Bolsa Família. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do sul:** antologia essencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, João Marcos Vitorino Dos. **Clima organizacional escolar e as relações na escola:** a perspectiva de estudantes do ensino médio/. João Marcos Vitorino dos Santos. Rio Claro, 2019.

SANTOS, Lindemberg da Silva. ANDRADE, Edson Francisco de. Políticas públicas e enfrentamento às desigualdades socioeducacionais: diálogos conceituais. **Revista Administração Educacional**, Recife, v.12, n. 1 p. 90-106, jan./jun. 2021.

SANTOS, Luis Carlos Marques. **Cultura Organizacional e educação:** tematizando desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, Wilson da Silva. O caráter organizacional e cultura da gestão escolar: breves anotações. **Revista. Acta Scientiarum.Human and social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 32. p. 151-157, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores associados, 2010.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura Organizacional e Liderança**. Tradução de Ailton Bomfim Brandão. Revisão técnica de Humberto Mariotti. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHEIN, Edgar H. **Guia de sobrevivência da cultura corporativa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SEN, Amartya. **Desigualdade Reexaminada**. Tradução e apresentação de Ricardo Doninelli Mendes. 2. ed. Rio de Janeiro, editora Record, 2001.

SILVA. Francislene Rosas *et al*. Gestão da Cultura Organizacional no Instituto Federal: limites, desafios e rotatividade docente na Amazônia Sul Ocidental. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 39436-39458, jun. 2020.

SILVA, Margareth Correa. MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação, desigualdade e proteção social. Revista. **O Social em Questão**, ano 25, n. 52, jan. - abr./2022.

SOUSA, Luís Carlos Marques. Cultura Organizacional e Educação: tematizando desafios e possibilidades. Luís Carlos Marques Sousa. Curitiba, CRV, 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. OLIVEIRA, Mauro Antônio de. Educação Escolar em Mossoró-RN: a criação do Colégio Diocesano Santa Luzia. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)**, v. 34, p. 94-119, 2017.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**: da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Edição Brasil, 2019.

TAVARES, Maria das Graças de Pinto. **Cultura Organizacional**: uma abordagem antropológica da mudança. Rio de Janeiro: QUALITYMARK, 1993.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura Organizacional e o projeto de mudanças em Escolas Públicas**: um estudo de escolas da rede Estadual de Minas Gerais. 1998. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas**. Campinas: UMESP, ANPAE, 2002.

TORRES, Leonor. **Cultura Organizacional em contexto educativo**: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003.

TORRES, Leonor. Cultura Organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Revista Ensaio: aval pol. pública Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez., 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: espaço do Projeto Político-Pedagógico. 13. ed.. Campinas: Editora Papirus, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: observação. Brasília, DF: Liber Livro, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica** 2. ed. atual. Fortaleza: EduECE, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. FREITAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. –Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. VIDAL, Heloisa Maira. Gestão Democrática da Escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 67, p. 19-38, 2015.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia comprensiva Trad. de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília, DF: Ed. UNB, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WEIL, Pierre. TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 56. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

WHITE, L. A. DILLINGHAM, Beth. Homem, variação cultural e conceito de cultura. In.: WHITE, L. A. DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

YANNOULAS, Silvia C. (org). **Política educacional e pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A²⁷ – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Cursos de Mestrado e Doutorado

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR CEP: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8327 / 8334
E. Mail:
secretariappge2016@gmail.com
<https://www.ufpe.br/ppgedu>

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Recife, 12 de abril de 2021.

Prezada Diretora da Escola Estadual Aleixo Rosa da Silva
Professora Maria Eliene da Silva Marinho

Venho, por meio desta, apresentar-lhe MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Na oportunidade, solicitamos autorização para que o referido discente desenvolva sua pesquisa na Escola Estadual Aleixo Rosa da Silva, podendo utilizar, divulgar e publicar os dados devidamente cedidos por esta Unidade de Ensino para fins ligados à pesquisa da sua tese de doutorado na Instituição supracitada.

Desde já, agradecemos pela sua preciosa e importante colaboração para fazer avançar o conhecimento científico na área de educação.

Atenciosamente,

Edson Francisco de Andrade

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade

e-mail: edson.fandrade@ufpe.br

Fone: (81) 998281464

²⁷ Este anexo é uma amostra do modelo que enviamos para todas as organizações escolares pesquisadas.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa: *Cultura Organizacional e o Discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional em escolas públicas (Mossoró-RN)*, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) *Mauro Antonio de Oliveira*, com endereço na rua da Urtiga, 830 e CEP 59.630-835 – telefone do pesquisador (84) 99457-5975 e e-mail : mauro.aoliveira@ufpe.br, e está sob a orientação de: Prof. Dr. *Edson Francisco de Andrade*, telefone: (81) 98281464, e-mail edson.fandrade@ufpe.br.

Comunicamos que todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos foram dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via será entregue ao participante e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa, cujo título já anunciado anteriormente, investiga como a Cultura Organizacional opera o discurso de enfrentamento à Desigualdade socioeducacional no contexto das escolas públicas. Possibilitando a partir desta temática, trazer contribuições para o fortalecimento das pesquisas educacionais. Objetiva analisar como a Cultura Organizacional Escolar opera o discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional no contexto das escolas públicas da rede estadual de ensino de Mossoró-RN. Utilizaremos procedimentos metodológicos para a

coleta de dados, onde convidamos os sujeitos selecionados a participarem de uma entrevista semiestruturada, que poderá se dar tanto no formato presencial como no remoto. O momento se dará de forma individualizada, contando com o pesquisador e o sujeito da pesquisa. A coleta de dados ocorrerá em uma única etapa.

Durante a realização desses procedimentos, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina. Sem probabilidade de danos a sua saúde física ou mental.

A pesquisa traz como benefícios o fortalecimento das pesquisas educacionais no país, proporcionando uma análise da Cultura Organizacional da escola no contexto do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais nas escolas públicas. Ao mesmo tempo que contribui com debates e reflexões sobre a organização escolar e as desigualdades sociais no campo educativo.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa se darão por meio de entrevistas e serão gravados, ficarão armazenados em pastas de arquivo notebook pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador e do orientador, no endereço conforme já informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: *Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.*

(assinatura do pesquisador)

Consentimento livre e esclarecido

Após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo: *Cultura Organizacional e o Discurso de enfrentamento à desigualdade socioeducacional em escolas públicas- Mossoró-RN*, como voluntário (a) e ciente dos

esclarecimentos acima. Autorizo que os dados fornecidos possam ser divulgados em congresso e/ou publicações científicas, desde que nenhum dado possa me identificar.

Este documento foi impresso em duas vias. Sendo que uma ficará com vocês e a outra ficará sob a responsabilidade do pesquisador *Mauro Antonio de Oliveira*.

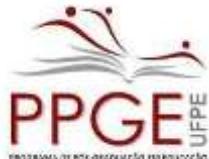
Recife: _____

_____.

Impressão
digital

Assinatura do participante:

APÊNDICE - C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



QUESTIONÁRIO I

O presente questionário tem como objetivo construir dados para uma pesquisa de doutorado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que tem como tema: Cultura Organizacional e o Discurso de Enfrentamento à Desigualdade Socioeducacional em escolas públicas (Mossoró-RN). Nesse sentido, peço a gentileza de todos(as) para responderem esse questionário que será de extrema relevância para a materialidade da pesquisa.

INFORMAÇÃO SOBRE OS PARTICIPANTES. (SESSÃO 1)

1. Gênero:

- a. Masculino
- b. Feminino
- c. Outro

2. Idade:

- a. 30 ou menos
- b. 31-35
- c. 36-40
- d. 41-46
- e. 46-50
- f. 51 ou mais.

3. Formação acadêmica dos participantes

- a. Licenciatura
- b. Pós-graduação lato sensu
- c. Mestrado
- d. Doutorado
- e. Pós-doutorado
- f. Técnico administrativo
- g. Outra.

4. Qual a escola você está vinculado(a)?

5. Qual função exerce na escola?

- a. Diretor
- b. Vice- Diretor
- c. Coordenador(a)
- d. Supervisor
- e. Docente
- f. Técnico administrativo
- g. Outros.

SESSÃO 2 – Nesta você deverá selecionar até 3 alternativas por cada questão.

6. Dos itens abaixo, quais têm maior relação com o enfrentamento às desigualdades educacionais nas escolas públicas?

- a. Ensino mediado pelas TICs
- b. Aprendizagem contextualizada com realidade dos alunos (as)?
- c. Educação dialógica e participativa
- d. Acompanhamento sistemático e escutas dos alunos (as) com mais dificuldades
- e. Respeito à diversidade e a diferença
- f. Valorização do contexto local
- g. Valorização do princípio da igualdade e equidade
- h. Projetos interdisciplinares de combate ao bullying, preconceito e discriminação social
- i. Formação para a cidadania em tempos de mudanças.
- j. Outras

7. Quais estratégias são mobilizadas pela escola para melhoria do ensino-aprendizagem?

- a. Melhoria da comunicação entre família e escola
- b. Planejamento sistemático e contínuo das práticas pedagógicas
- c. Fortalecimento das atividades de formação continuada
- d. Relacionamento horizontalizado das práticas gestora e práticas pedagógicas
- e. Concepção de avaliação diagnóstica, contínua e processual
- f. Valorização das experiências cotidianas do aluno
- g. Práticas de ensino inovadoras
- h. Ensino por meio de pesquisas orientadas.
- i. Práticas pedagógicas aliada ao enfrentamento do preconceito, bullying e racismo.
- j. Atuação ativa e permanente do conselho escolar nas práticas pedagógicas.

8. Dos itens abaixo, quais representam desigualdades de aprendizagens?

- a. Desmotivação dos alunos durante as aulas
- b. Práticas de ensino e pedagógicas descontextualizadas
- c. Ambiente educativo desfavorável e estrutura física precária
- d. Elevada taxa de distorção idade/série na escola
- e. Baixo desempenho nas avaliações contínuas.
- f. Forte presença da desigualdade de renda.
- g. Contexto geográfico e social desfavoráveis
- h. A lentidão nas políticas de inclusão social e diversidade cultural
- i. Perfil familiar desfavorável, com famílias desestruturadas.
- j. Famílias com capital cultural menos influentes ou mesmo baixo.
- k. Falta de estímulo ao protagonismo dos alunos(as) ao chegar na escola
- l. Livros didáticos com propostas distantes da realidade dos alunos(as).
- m. Outros.

9. Que medidas vêm sendo tomadas no enfrentamento ao abandono e à evasão escolar?

- a. O acompanhamento sistemático dos alunos que deixam de frequentar as aulas.
- b. A escola convoca os pais dos alunos ausentes para conversar.
- c. O acolhimento sistemático dos educandos(as)
- d. Promoção de incentivo e motivação àqueles alunos(as) que estão desmotivados(as).
- e. Docentes e a equipe pedagógica se reúnem para discutir abandono e evasão escolar.
- f. Currículo em conexão com a realidade do aluno
- g. As experiências do cotidiano dos alunos (as) são valorizadas.
- h. Os problemas de indisciplinas são trabalhados com mediação família e escola
- i. Outras.

10. Avaliando os pontos a seguir, quais deles dispõe de maior comprometimento com a melhoria do ensino e aprendizagem dos educandos(as)?

- a. Oferta de uma educação contextualizada com os anseios dos educandos(as)
- b. Promoção contínua de Projetos interdisciplinares.
- c. Utilização das TICs no contexto educativo
- d. Acompanhamento didático-pedagógico dos planejamentos de ensino
- e. Planejamento participativo e coletivo
- f. Ênfase nas avaliações de resultados.
- g. Ênfase numa gestão compartilhada e democrática
- h. Destaque para o bom relacionamento do Conselho escolar com todos os setores.
- i. Avaliação de desempenho da aprendizagem juntamente com a equipe pedagógica.
- j. Política de acompanhamento aos alunos com dificuldades de aprendizagens e necessidade específica.
- k. Outros

11. Quais pontos da Cultura Organizacional escolar têm relevância no funcionamento da escola?

- a. Atuação conjunta do corpo docente, a equipe pedagógica e gestora no funcionamento da organização escolar
- b. O trabalho pedagógico se dá entre a equipe pedagógica e os professores
- c. A organização escolar busca pela harmonia e evita conflitos
- d. A escola é o lugar de reprodução do conhecimento produzido ao longo da história.
- e. A escola é vista como lugar de construção e transformação dos alunos(as)
- f. Trabalho educativo é construído em colaboração com todos os professores e equipe pedagógica
- g. A linguagem e a comunicação são promovidas de forma clara e chega a todos setores da escola
- h. As práticas da gestão escolar são vistas como modelo e toda comunidade escolar segue.
- i. A valorização das tradições, a conservação dos valores e a manutenção da ordem.

12. O que prevalece na Cultura Organizacional das escolas? Posicione-se a partir das afirmações a seguir, escolhendo uma alternativa em cada linha.

Discordo totalmente. Discordo. Concordo. Concordo totalmente.

- A Cultura Organizacional representa um lugar de articulação, consenso e negociação.
- A Cultura Organizacional abrange os processos culturais (tangível e intangível) promovidos no funcionamento da escola e do ensino.
- A Cultura Organizacional da escola é percebida como espaço de diálogo, disputas ideológicas e mudança social.
- A Cultura Organizacional identifica a organização escolar como sendo uma segunda família, em que as pessoas compartilham bastante entre si.
- A Cultura Organizacional possui um perfil muito orientado para a obtenção de resultados, em que os sujeitos estão em competição para atingir seus objetivos.
- A Cultura Organizacional desenvolve rigorosamente suas ações de acordo com os documentos oficiais, como normas, leis, decretos e portarias.
- A Cultura Organizacional busca respaldo nos aparatos legais, como também reinventar outras formas para atender seus objetivos.
- A Cultura Organizacional no contexto das escolas apresenta um perfil dinâmico e implicado com a prática educativa, em que os envolvidos se comprometem a assumir riscos.
- A Cultura Organizacional apresenta um perfil muito conservador, está sempre buscando a manutenção da ordem e a conservação dos valores.
- A Cultura Organizacional representa o espírito de equipe e o trabalho colaborativo, igualmente importante para organização e funcionamento das unidades educativas.

13. Gestão escolar vem sendo percebida pela comunidade escolar e local como:

- a. Um mecanismo que gerencia os processos educativos, apoia, aconselha e motiva a comunidade escolar.
- b. Uma instância preocupada com a inovação das práticas pedagógicas, mas sempre posicionadas a correr riscos
- c. Um organismo comprometido com a materialização das práticas educativas, com a objetividade e a constante busca por resultados.
- d. Um espírito de liderança que coordena o processo gestionário, buscando constantemente garantir o equilíbrio da organização escolar.
- e. Uma instância envolvida com o trabalho em equipe, preocupada com o consenso e a negociação de posicionamentos opostos.
- f. Um organismo que zela pelo trabalho pedagógico e pelas condições efetivas para garantia do ensino-aprendizagem dos educandos(as)
- g. Um veículo que regula, orienta e acompanha sistematicamente todo funcionamento da organização escolar.
- h. Uma instância que segue as regulamentações dos documentos oficiais e toma as decisões a partir deles.
- i. Uma instância que se pauta nas leis e normas, mas acredita na reconstrução de novas perspectivas a partir da voz dos sujeitos.
- j. Uma instância que se pauta na gestão democrática e tem o Conselho Escolar como uns dos princípios base.

14. Em relação aos itens abaixo, quais a gestão escolar identifica para a materialização do funcionamento da escola?

- a. No respeito aos valores individuais e coletivos dos indivíduos
- b. No companheirismo, carisma e no afeto
- c. No compromisso com os princípios éticos e morais
- d. Na preservação da ordem do ambiente seguindo leis e normas.
- e. No trabalho coletivo, participativo e individual
- f. No respeito às diversidades e pluralidades de pensamento dos educandos (as)
- g. No princípio da igualdade universal para todos
- h. Na consolidação de uma gestão democrática
- i. No fortalecimento da autonomia e participação da comunidade educativa
- j. Na construção de uma cidadania plena e participativa
- k. Na luta pela melhoria do ensino-aprendizagem
- l. Na busca pelo acesso e permanência do aluno com qualidade social referenciada.
- m. Outras.

APÊNDICE – D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



QUESTIONÁRIO II

O questionário a seguir, visa coletar dados para a realização de uma pesquisa de doutorado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, intitulada: Cultura Organizacional e o Discurso de Enfrentamento à Desigualdade Socioeducacional em escolas públicas (Mossoró-RN). Com isso, solicita-se a gentileza de sua colaboração para responder este questionário, o qual será muito importante para a nossa pesquisa.

1. Nome do participante (opcional):
2. Sexo:
 - a. Masculino
 - b. Feminino
 - c. Outro
3. Há quanto tempo você trabalha na instituição?
 - a. De 1 a 5 anos
 - b. De 5 a 10 anos
 - c. De 10 a 15 anos
 - d. Mais de 15 anos
 - e. Não trabalha na instituição
4. Qual segmento você representa no Conselho Escolar?
 - a. Direção
 - b. Docente
 - c. Discente
 - d. País/ mães ou responsáveis
 - e. Funcionários
 - f. Comunidade
5. Há quanto você participa do Conselho Escolar
 - a. De 1 a 3 anos
 - b. De 3 a 4 anos
 - c. De 4 a 8 anos
 - d. Mais de 8 anos

6. Você considera o Conselho Escolar atuante?
 - a. Sempre
 - b. Frequentemente
 - c. Raramente
 - d. Não é atuante

7. Com que frequência o Conselho Escolar se reúne?
 - a. Mensalmente
 - b. Bimestralmente
 - c. Semestralmente
 - d. Quando ocorre uma específica
 - e. Outro

8. Como a pauta da reunião do Conselho é construída
 - a. Ela construída a partir das demandas apresentadas por cada segmento
 - b. Ela é proposta pela direção escolar
 - c. Ela é construída durante construída durante uma reunião e com foco para a próxima
 - d. Ela é construída a partir de problemas que surgem no cotidiano escolar
 - e. Outro

9. Como a escola elege suas prioridades no contexto da prática educativa?
 - a. Prioriza as dificuldades de ensino e aprendizagem
 - b. Visa promover a qualidade do ensino
 - c. Prioriza a inclusão de todos
 - d. Valoriza a formação da cidadania
 - e. Prioriza a formação integral do aluno
 - f. Busca atender aqueles alunos com mais dificuldades
 - g. Outras

10. Quais os principais entraves para participar do Conselho Escolar?
 - a. Desinteresses em se eleger o membro do Conselho Escolar
 - b. Desconhecimentos dos assuntos internos da organização da organização escolar
 - c. Falta de tempo para as reuniões
 - d. Falta de informação sobre o papel do Conselho Escolar
 - e. Dificuldade do Conselho em interferir nas práticas pedagógicas da instituição
 - f. Outros

RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

11. Quais as principais dificuldades vivenciadas no funcionamento da escola?
 - a. A ausência de um trabalho coletivo
 - b. Falta de participação dos sujeitos
 - c. A comunicação interna se dá de forma confusa.
 - d. Falta de transparência nas tomadas de decisões.
 - e. Experiências exitosas não são compartilhadas
 - f. A falta de autonomia é considerada um problema
 - g. Outras

12. Que dificuldades a organização escolar enfrenta no processo de alfabetização e letramento?

- a. Ausência de capacitação docente para a lidar de forma segura com a alfabetização e letramento
- b. A questão da infrequência é o ponto que dificulta o processo de alfabetização e letramento
- c. A questão socioeconômica é um fator que dificulta a aprendizagem dos alunos
- d. Falta de apoio e participação da família
- e. Sala com nível acima do normal ou superlotadas
- f. Falta de apoio – Auxiliar
- g. A escola não dispõe de acervo paradidáticos ou espaço de leitura

Outras

13. Que elementos da organização educativa vêm sendo priorizado para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem?
- a. Oferta de uma educação contextualizada
 - b. Projetos interdisciplinares.
 - c. Utilização das TICs
 - d. Acompanhamento didático-pedagógico
 - e. Planejamento participativo e coletivo
 - f. Ênfase nas avaliações de resultados
 - g. Ênfase numa gestão compartilhada e democrática
 - h. Reuniões para avaliar o desempenho da aprendizagem juntamente com a equipe pedagógica
 - i. Busca trabalhar com os alunos em suas especificidades e dificuldades.
 - j. Outros
14. De que maneira a gestão escolar expressa suas ações no cotidiano da instituição?
- a. No respeito aos valores individuais e coletivos dos indivíduos
 - b. No companheirismo, carisma e no afeto
 - c. No compromisso com os princípios éticos e morais
 - d. No trabalho coletivo e participativo
 - e. No respeito às diversidades e pluralidades de pensamento
 - f. No princípio da igualdade para todos
 - g. Na consolidação de uma gestão democrática
 - h. No fortalecimento da autonomia e participação da comunidade educativa
 - i. Na construção de uma cidadania plena e participativa
 - j. Na luta pela melhoria do ensino e aprendizagem
 - k. Na busca pelo acesso e permanência do aluno com qualidade social
 - l. . Outras

Nas perguntas abaixo, como você se posiciona diante de cada ação no ambiente escolar. Numa escala de 1 a 5. Onde: 1 representa sentimento de Indiferença; 2 - Às vezes; 3 - Frequentemente; 4- Sempre e 5 - Totalmente.

a. Como a comunidade escolar e local reage às mudanças na instituição?				
b. Como se dá a participação dos sujeitos no contexto da prática educativa das escolas?				
c. As tomadas de decisões mais importantes, são implementadas por meio de consenso?				
d. A superação das metas estabelecidas são uma preocupação constante?				
e. A colaboração é um princípio considerado muito importante para o funcionamento da escola?				
f. As mudanças na escola são planejadas para efeitos em curso prazo?				
g. A superação das dificuldades do dia a dia é vista como uma dimensão importante?				
h. Os valores como: dignidade, respeito, crenças, disciplina, honestidade, justiça, ética, igualdade, inclusão dentre outros, são tomados como princípios do funcionamento e desenvolvimento da escola?				
i. Concepção de gestão na organização educativa é caracterizado pelo espírito de equipe, consenso e participação?				
j. O que marca a equipe é a coesão na materialização das práticas educativas?				
k. Na instituição escolar o mais importante é a manutenção de relações harmônicas internas, rompendo com os conflitos?				
l. A criatividade é abraçada pela escola e colocada em prática de modo a motivar os sujeitos?				

29. Levando em conta a estrutura organizacional (formada por direção, coordenação, supervisão, professores, conselho escolar e os demais sujeitos), quais dos itens abaixo são considerados para garantia do direito à Educação?

- a. Acesso e permanência do aluno na escola
- b. Igualdade de oportunidades
- c. Inclusão de todos os alunos
- d. Tolerância, igualdade de gênero e dignidade humana
- e. Cumprimento dos dias letivos e horas estabelecidas
- f. Cumprimento da proposta pedagógica
- g. Assegurar a participação dos alunos no processo educativo
- h. Garantia do ensino público e de qualidade em estabelecimento oficiais

30. O que tem dificultado a garantia do direito à educação?

- a. Ausência de condições físicas e estruturais da escola
- b. Dificuldade de acesso às TICs
- c. As condições socioeconômicas dos estudantes
- d. Dificuldades de adaptação dos alunos decorrentes de síndromes ou quadros psicológicos dentre outros.
- e. Práticas pedagógicas descontextualizadas
- f. Ausência de vagas para os alunos
- g. Falta de capacitações dos professores
- h. Outro

31. Que estratégias a escola vem fazendo para lidar com o enfrentamento às desigualdades de ensino e aprendizagem?

- a. Busca auxílio a partir de políticas e programas educacionais, como PNAIC e Mais Educação, entre outros.
 - b. Promove uma educação contextualizada priorizando aqueles alunos com dificuldades específicas
 - c. Investe no planejamento participativo e na troca de experiências.
 - d. Realiza constantemente avaliações diagnósticas, escuta os alunos, cria e elabora plano de intervenção
 - e. A escola faz acompanhamento familiar.
 - f. Cria alternativa de programa de reforço, além do tempo de sala de aula
 - g. Adota práticas pedagógicas de leitura e escrita para os alunos com baixo desempenho
 - h. Investe em medidas de combates às injustiças sociais
 - i. Outras.
32. Quais das expressões abaixo representam desigualdades de ensino e aprendizagem
- a. Desmotivação dos alunos durante as aulas
 - b. Práticas de ensino e pedagógicas descontextualizadas
 - c. Elevada taxa de distorção idade/série na escola
 - d. Baixo desempenho nas avaliações
 - e. Forte presença da desigualdade de renda
 - f. Falta de estímulo ao protagonismo dos alunos
 - g. Outras
33. Quais práticas pedagógicas inovadoras a escola tem desenvolvido?
- a. Projetos pedagógicos interdisciplinares
 - b. Práticas pedagógicas dialógicas
 - c. Uso de aplicativos de leitura e escrita
 - d. Ferramenta de jogos interativos
 - e. Ensino contextualizado com a realidade dos alunos
 - f. O aluno como protagonista do ensino.
 - g. Uso de práticas empreendedoras
 - h. Projeto de feiras de ciências/ amostra científico-cultural
 - i. Práticas de educação inclusiva
 - j. Outras
34. Que estratégias são abraçadas pela escola para melhorar o desempenho da aprendizagem?
- a. A escola tem procurado fazer uso das novas mídias
 - b. Promove curso de capacitação docente
 - c. Planejamento tem se dado focado nas dificuldades dos alunos
 - d. Tem buscado ampliar o tempo do aluno na escola
 - e. Tem procurado assumir uma postura motivadora
 - f. A escola valoriza os conhecimentos prévios dos alunos
 - g. Adota avaliação de resultados mensalmente para medir os resultados
 - h. Amplia a comunicação entre os pais ou responsáveis dos alunos
 - i. Identifica as limitações dos alunos e trabalha conforme o ritmo

- j. Propõe o ensino por meio de pesquisa sobre o conteúdo trabalhado.
 - k. Outras
35. Quais ações são realizadas pela instituição para atender os alunos oriundos dos meios desfavorecidos?
- a. A escola garante merenda a todos alunos
 - b. A escola possui acervo/biblioteca e para todos os alunos
 - c. Há política de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagens
 - d. A concepção de ensino aprendizagem é contextualizada com a realidade do aluno
 - e. O currículo está adequado para trabalhar com as diferenças e a diversidade sociocultural
 - f. A escola possui uma cultura de acolhimento.
 - g. O ambiente da escola é favorável e adaptado para receber todos os alunos
 - h. Os recursos didáticos e pedagógicos são suficientes para a garantia das práticas educativas
 - i. Busca assegurar um ensino-aprendizagem com qualidade social
 - j. Outras
36. Quais os desafios são operados pela escola para enfrentar a desigualdade de acesso ao conhecimento?
- a. O planejamento dos conteúdos é realizado de forma contextualizado com a realidade dos alunos
 - b. O Conselho Escolar e a Equipe pedagógica sempre se reúnem para discutir as dificuldades de aprendizagens
 - c. A escola promove estratégias de participação da família
 - d. A escola desenvolve projetos didáticos interdisciplinares
 - e. A escola investe no combate às desigualdades de oportunidades
 - f. A escola faz acompanhamento aos alunos oriundos de famílias de baixa renda
 - g. Promove capacitação com os professores para o uso das TICs
 - h. Oferta práticas diferenciadas de leitura e escrita para os alunos que apresentam um baixo
 - i. Desempenho
 - j. Outros.
37. As condições estruturais físicas, de equipamentos e pedagógicas possibilitam aos alunos têm acesso à tecnologia no ambiente escolar?
- a. A escola possui espaço adequado para a prática o ensino-aprendizagem
 - b. Possui laboratório de informática com acesso à internet
 - c. Possui outros laboratórios como de Biologia e Física – ou outros.
 - d. A biblioteca dispõe de um amplo acervo e está adequada para receber os alunos.
 - e. As salas de aula são amplas, iluminadas e ventiladas
 - f. Os equipamentos tecnológicos, didáticos e pedagógicos são suficientes para funcionamento da escola

- g. A escola possui espaço adequado para as atividades físicas
 - h. Atende os requisitos para acolhimento das crianças e jovens com PcD?
 - i. A escola possui deficiência em sua infraestrutura
 - j. O quadro de funcionários, professores e equipe pedagógica são suficientes para o funcionamento e desenvolvimento das práticas educativas.
38. De que forma a comunidade escolar enfrenta a desigualdade socioeducacional na escola?
- a. A escola mantém parceria com instituições de acesso a estágios como IEL ou CIEE?
 - b. Visa garantir uma educação integral
 - c. Garante a todos o acesso e permanência na escola com qualidade social
 - d. Promove palestra ou programa voltados para o empreendedorismo
 - e. Promove palestra sobre a desconstrução de preconceitos. Discute temas como bullyings, questão étnico-racial e discriminação de gênero.
 - f. Prioriza a formação consciente e cidadã e busca qualificar o educando para o mercado de trabalho.
 - g. Procura viabilizar a alfabetização das crianças na idade certa.
 - h. Incentiva a participação de crianças e jovens vindos de lares mais necessitados
 - i. Promove amostra científica cultural/feiras de ciências para motivar e melhorar a aprendizagem dos alunos.

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS SEGMENTOS DO CONSELHO ESCOLAR



Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Cursos de Mestrado e Doutorado



ENTREVISTA COM OS SEGMENTOS DO CONSELHO ESCOLAR

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Escola:

Função que ocupa na escola:

Idade:

Quanto tempo trabalha na escola:

QUESTÕES:

- 1) Como é visto o clima organizacional da escola?
- 2) De que modo a escola organiza seu cotidiano para atender os objetivos educacionais?
- 3) Como a Cultura Organizacional da escola opera o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais?
- 4) Quais os desafios encontrados na materialização da gestão escolar?
- 5) Quais prioridades são tratadas pela gestão escolar no funcionamento da escola?
- 6) Que estratégias a organização escolar vem promovendo para trabalhar a diversidade e a inclusão social no ambiente educativo?
- 7) A coordenação pedagógica, a supervisão e os professores – são membros atuantes na gestão escolar?
- 8) Qual a importância dos projetos didático-pedagógicos? E como eles são implementados na escola?
- 9) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela organização escolar na garantia do direito à educação?
- 10) No seu ponto de vista, qual o maior desafio da organização escolar no enfrentamento à desigualdade socioeducacional?