

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS  
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**Marcelo Oda Yamazato**

**Cultura Organizacional em Contexto Educacional:  
Dimensões Culturais e a Percepção dos Atores de uma Escola do  
Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo**

São Carlos

2018



MARCELO ODA YAMAZATO

Cultura organizacional em contexto educacional: dimensões culturais e a percepção dos atores de uma escola do programa de ensino integral do estado de São Paulo

Monografia apresentada ao Curso de Engenharia de Produção Mecânica, da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Almada Santos

São Carlos

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,  
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Prof. Dr. Sérgio Rodrigues  
Fontes da EESC/USP

Y19c Yamazato, Marcelo Oda  
Cultura organizacional em contexto educacional :  
dimensões culturais e a percepção dos atores de uma escola  
do programa de ensino integral do estado de São Paulo /  
Marcelo Oda Yamazato ; orientador Fernando César Almada  
Santos. -- São Carlos, 2018.

Monografia (Graduação em Engenharia de Produção  
Mecânica) -- Escola de Engenharia de São Carlos da  
Universidade de São Paulo, 2018.

1. Cultura organizacional. 2. Educação. 3. Escola.  
4. Políticas públicas. 5. Dimensões culturais. I. Título.

Elaborado por Elena Luzia Palloni – CRB 4464

## FOLHA DE APROVAÇÃO

<b>Candidato:</b> Marcelo Oda Yamazato
<b>Título do TCC:</b> Cultura Organizacional em contexto Educacional: Dimensões Culturais e a Percepção dos Atores de uma Escola do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo
<b>Data de defesa:</b> 29/06/2018

<b>Comissão Julgadora</b>	<b>Resultado</b>
Professor Associado Fernando César Almada Santos (orientador)	Aprovado
Instituição: EESC - SEP	
Professor Doutor Rita de Cássia Arruda Fajardo	Aprovado
Instituição: IFSP -	
Pesquisador Caio Marcelo Lourenço	Aprovado
Instituição: EESC - sep	

Presidente da Banca: **Professor Associado Fernando César Almada Santos**

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

## RESUMO

YAMAZATO, M. O. **Cultura organizacional em contexto educacional: dimensões culturais e a percepção dos atores de uma escola do programa de ensino integral do estado de São Paulo.** 2018. 82p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Escola de Engenharia de São Carlos; Universidade de São Paulo, São Carlos, 2018.

O alicerce de qualquer sociedade é a educação, a transmissão de valores e conhecimentos consolidados para as gerações seguintes. Tornamos para o século XXI com a escola do século XIX e profissionais do XX. Tomando a escola como instituição base, como pode-se agir sobre tal estrutura de maneira a torná-la condizente à realidade? Uma forma reflete-se nas políticas públicas, porém, também entende-se que estas não representam toda sua integralidade na prática. Assim, este trabalho tem por objetivo investigar o alinhamento e discrepância das percepções dos atores escolares em diversos pontos do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo numa escola participante do programa. Uma vez que há entendimento da escola como uma organização social regida por indivíduos, buscou-se, nas referências, um caminho que indicasse uma compreensão profunda das organizações, tal que se chegou no conceito de cultura organizacional. Soma-se a isso as concepções de cultura de escola e cultura escolar, pode-se iniciar o desenvolvimento da pesquisa. Aplicou-se um questionário estruturado para os atores de uma escola estadual do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, analisando o alinhamento das percepções dos níveis de macro- (supervisores), meso- (direção) e micro-análise (professores) da escola, a partir das dimensões culturais de Hofstede. Os resultados apontam para um alinhamento das percepções em todas as dimensões culturais. Observa-se, porém, que, para questões mais operacionais, houve maior divergência entre os supervisores e os professores. Assim, conclui-se que os atores encontram-se alinhados quanto aos valores e pressupostos do programa, mas que no cotidiano ainda existem pontos de atenção no que se refere à implementação e acompanhamento das práticas.

**Palavras-chave:** Cultura organizacional. Educação. Escola. Políticas públicas. Dimensões culturais.



## ABSTRACT

YAMAZATO, M. O. **Organizational culture in educational context:** cultural dimensions and the actor's perceptions in a school of the integral teaching program of the state of São Paulo. 2018. 82p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Escola de Engenharia de São Carlos; Universidade de São Paulo, São Carlos, 2018.

The foundation of any society is education, the transmission of consolidated values and knowledge through the generations. We turn to the 21st century with a 19th century school and 20th century professionals. Taking the school as the basic institution, how can one act on such structure in a way as to make it compatible with reality? One direction is reflected in public policies, however, it is also understood that these do not represent their entirety in practice. Thus, this study aims to investigate the alignment and discrepancies of the perceptions of the school actors in several points of the Integral Education Program of the State of São Paulo in a school participating in the program. Beginning with the understanding of the school as a social organization ruled by individuals, it was searched, in the references, a path that indicated a deep understanding of the organizations, such that it arrived at the concept of organizational culture. Add to this the conceptions of school culture and culture of the school, one can start the development of the research project. A structured questionnaire was applied to the actors of a state school of the Integral Education Program of the State of São Paulo, analyzing the alignment of the perceptions of the macro (supervisors), meso (direction) and micro (teachers) levels of the school, based on the cultural dimensions of Hofstede. The results point to an alignment of perceptions in all cultural dimensions. It is observed, however, that, for more operational issues, there was greater divergence between supervisors and teachers. Thus, it is concluded that the actors are aligned on the values and assumptions of the program, but that in the daily activities there still are points of attention regarding the implementation and monitoring of the practices.

**Palavras-chave:** Organizational culture. Education. School. Public policies. Cultural Dimensions.



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Comparação das escolas quanto às dimensões culturais.....	57
Gráfico 2 - Radar alta versus baixa distância do poder.....	59
Gráfico 3 - Radar alta versus baixa aversão à incerteza.....	60
Gráfico 4 - Radar individualismo versus coletivismo.....	61
Gráfico 5 - Radar masculinidade versus feminilidade.....	63
Gráfico 6 - Radar orientação de curto versus longo prazo.....	64



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Elementos do planejamento da rede estadual de ensino e das escolas.....	46
Quadro 2 - Questões sobre Distância do Poder.....	51
Quadro 3 - Questões sobre Aversão à Incerteza.....	53
Quadro 4 - Questões sobre Coletivismo e Individualismo.....	53
Quadro 5 - Questões sobre Masculinidade e Feminilidade.....	54
Quadro 6 - Questões sobre Orientação de Curto e Longo Prazo.....	55



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Desempenho da escola escolhida.....	47
Tabela 2 - Respostas alta versus baixa distância do poder.....	58
Tabela 3 - Respostas alta versus baixa aversão à incerteza.....	59
Tabela 4 - Respostas individualismo versus coletivismo.....	61
Tabela 5 - Respostas masculinidade versus feminilidade.....	62
Tabela 6 - Respostas orientação de curto versus longo prazo.....	63



# SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	18
2 CULTURA E CULTURA ORGANIZACIONAL .....	24
2.1 Cultura .....	24
2.2 Cultura Organizacional .....	26
2.3 Abordagens culturais de organizações.....	29
2.3.1 Níveis e Elementos da Cultura Organizacional de Schein .....	29
2.3.2 Dimensões Culturais de Hofstede.....	31
2.3.3 Imagens da Organização de Morgan .....	32
2.3.4 Cultura Corporativa de Deal e Kennedy.....	33
3 A ESCOLA COMO UMA ORGANIZAÇÃO E SUA CULTURA.....	36
3.1 Cultura Organizacional em Contexto Educacional.....	39
3.1.1 Cultura escolar .....	40
3.1.2 Cultura de Escola.....	42
4 O ENSINO INTEGRAL.....	46
4.1 O Programa de Ensino Integral (PEI) .....	46
4.2 Instituição de Ensino Estudada.....	50
5 MÉTODOS DE PESQUISA.....	52
5.1 Coleta e Análise de dados.....	52
5.2 Construção do Questionário .....	53
5.2.1 Alta <i>versus</i> Baixa Distância do Poder.....	53
5.2.2 Alta <i>versus</i> Baixa Aversão à Incerteza .....	54
5.2.3 Individualismo <i>versus</i> Coletivismo.....	56
5.2.4 Masculinidade <i>versus</i> Feminilidade.....	56
5.2.5 Orientação de Curto <i>versus</i> Longo Prazo .....	57
6 ESTUDO DE CASO.....	60

6.1 Análise pelas Dimensões Culturais .....	61
6.1.1 Alta <i>versus</i> Baixa Distância do Poder .....	61
6.1.2 Alta <i>versus</i> Baixa Aversão à Incerteza .....	62
6.1.3 Individualismo <i>versus</i> Coletivismo .....	64
6.1.4 Masculinidade <i>versus</i> Feminilidade .....	65
6.1.5 Orientação de Curto <i>versus</i> Longo Prazo .....	66
6.2 Análise das cinco dimensões culturais .....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	70
REFERÊNCIAS .....	72
Apêndice A - Carta de solicitação para pesquisa.....	76
Apêndice B - Questionário de pesquisa organizado por dimensões culturais .....	76
Apêndice C - Questionário de pesquisa aplicado .....	80

# 1 INTRODUÇÃO

Mudanças de paradigmas, inovações tecnológicas e revoluções sociais. As certezas do passado não são suficientes para o que vem a surgir. Se anos atrás as organizações eram rígidas e hierarquizadas, com chefes e funções rigorosamente definidas, hoje temos o surgimento de organizações cada vez mais democráticas, autônomas e dependentes de subjetividades. Nesse cenário que emerge, a educação, a instituição escolar, toma para si o holofote. Como pode-se ou deve-se educar as pessoas que irão compor o futuro? Essa pergunta não possui apenas uma resposta, tal que, se optarmos por um caminho diferente do atual modelo industrial de educação, de massificação de conteúdos e do aluno como figurante de seu aprendizado; como podemos trabalhar tal escolha num ambiente onde os profissionais e técnicas utilizadas são de um século diferente dos clientes? Numa organização que é transmissora de valores elegidos pela sociedade do século passado, que é formadora de mão de obra ao invés de indivíduos?

Reconhecer a escola como uma organização social sob influências externas e internas, entendê-la como detentora e criadora de sua própria cultura, nos permite maior compreensão de seus processos; tal que são estes nossos objetos de interesse. Entender o funcionamento dos processos internos da escola, a recontextualização de externalidades, a construção e reconstrução do intrínseco. Num ambiente caracterizado pela subjetividade das interações humanas, de processos de aprendizado, encadeamento e interpretações de contextos, como pode-se implementar algo, digamos, uma política externa?

Seguindo esta linha de raciocínio da sociologia da educação e de organizações, vinculada a conceitos de implementação e gestão de mudanças, quer-se compreender o atual cenário de transformações e como podemos contribuir para melhor transição possível.

Nas últimas décadas verificam-se expressivos avanços no setor educacional brasileiro. Se até os anos 1990 o Brasil possuía indicadores educacionais piores que países latinos semelhantes, como Argentina e Chile, “de 1990 até 2010 o aumento do Brasil na obtenção de melhoria educacional da força de trabalho foi um dos mais rápidos registrados e mais rápido que o da China.” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2011 p.3). Até então, o maior problema para o setor educacional brasileiro era o acesso, tal que

No período de 1975 a 2002, a matrícula total no ensino fundamental no país cresceu 71,5%, passando de 19,5 milhões para 33,5 milhões, tendo atingido a marca máxima de 36 milhões de matriculados em 1999. Segundo o IBGE, em 1975, a população de 7 a 14 anos era de 21,7 milhões e, em 2003, de 28,3 milhões. A população desta faixa etária cresceu 24,4%, aproximadamente um terço do crescimento do atendimento escolar (OLIVEIRA, 2007 p.668).

Porém, há de se notar que quanto mais educação houver, mais demanda por educação é

gerada. Com a universalização do ensino fundamental passa-se a exigir maior acesso ao ensino médio e, principalmente, maior qualidade de ensino. Entretanto, o país ainda peca nesse aspecto, tal que “Pela terceira vez seguida o país apresentou o mesmo resultado para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino médio de 3,7, aquém da meta estabelecida pelo governo federal de 4,3 para o ano de 2015” (DESIDÉRIO, 2016, p.1).

Ao refletir sobre a melhora geral da educação pública brasileira esbarra-se em diversas dificuldades, tal que uma das questões que incitam este trabalho reflete-se na qualidade do ensino. Assim, a primeira pergunta realizada foi “como pode-se melhorar o nível de aprendizagem dos alunos?”. Existem diversas respostas à esta indagação, porém, buscou-se uma solução num contexto gestor e com escalabilidade. Uma conclusão encontrada foi por meio da noção de políticas públicas.

A política brasileira não é um modelo exemplar tal que surge uma nova questão: “Por quê?”. Como a pergunta que iniciou este estudo, esta última também possui inúmeras respostas. Partindo do entendimento da política e a educação como serviços oferecidos pelo Estado, começa-se a moldar a ideia em torno da ineficácia e qualidade de serviços. Logo, chega-se à questão da efetividade das políticas públicas educacionais como um serviço oferecido pelas escolas.

A partir dessa reflexão, buscaram-se fatores que compõem o alicerce e permitem o enraizamento de transformações em organizações, tal que, assim, chegou-se à temática da cultura organizacional como elemento fundamental na compreensão das organizações.

O conceito de cultura organizacional pode ser metaforizado de diversas formas, tais como as apontadas por Hofstede (2003), Bergamini, Coda e Morgan (1996) e Schein (1984), dentre outros. Para Schein (1984), as concepções básicas compartilhadas pelos membros da organização, operando sobre estes de forma inconsciente e mostrando a visão que a organização tem de si mesma e de seu ambiente. Bergamini, Coda e Morgan (1996) infere que a cultura é percebida como um processo de criação, recriação e estruturação de significados e de interpretações pelo qual é estabelecida a própria estrutura organizacional e que a cultura organizacional é resultado de um processo contínuo que não deve ser apreendido em fragmentos, mas numa totalidade, pois está em constante transformação, num espaço no qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vivem. Hofstede (2003) explica a cultura como um conjunto de programas mentais, pois vem a ser um sistema comum de significados, que mostra a que prestar atenção, como deve-se agir e o que deve-se valorizar. Como explica Torres (2003, p.142), a temática de cultura organizacional começa a ganhar destaque:

Num quadro mais vasto de recessão económica que assolou de forma

significativa as sociedades ocidentais no decurso dos anos setenta, são apontados um conjunto de factores que teriam originado o interesse pelo estudo da cultura organizacional: a alegada falência do modelo tradicional de organização e gestão e o concomitante movimento de valorização das PME (popularizado pela expressão de *small is beautiful*) (Lopes e Reto, 1988: 25); o desenvolvimento do processo de internacionalização das organizações e a eventual necessidade de gerir as variações culturais daí decorrentes; o sucesso a nível mundial do modelo de gestão japonês e a valorização das especificidades culturais das organizações (por exemplo, o espírito de equipa, o orgulho corporativo, a moral dos trabalhadores); a consequente perda de competitividade da economia americana em comparação com as economias asiáticas emergentes; a propalada desintegração cultural provocada pelo aumento da dimensão das organizações e o decorrente ensaio de novas formas de controlo baseadas na manipulação cultural; a expansão do sector dos serviços, a diversificação das actividades profissionais e a crescente profissionalização dos trabalhadores — com impacto na formação e na regulação de novas subculturas no plano organizacional; entre outros factores de relevo.

Desta forma, observa-se uma mudança no paradigma da busca por vantagens competitivas, se anteriormente entendia-se a organização fechada e dependente de si mesma, a primazia da qualidade e da inovação passam a pressupor um ambiente de sistema aberto, no qual a organização está sujeita a pressões internas e externas, necessitando uma maior capacidade de adaptação à mudança.

A partir destas transformações, surge um novo arquétipo de empresa onde - em busca de maior competitividade no mercado - entende-se como lugar não apenas de coordenação de ações, como também de criação de laços, identidades, valores e um bem comum. Assim, a empresa passa a ser tratada como um objeto sociológico, detentor de autonomia e criador de seu próprio ambiente social e cultural.

Isto posto, o estudo e compreensão da cultura organizacional torna-se uma exigência das empresas frente à rentabilidade econômica no contexto de crise prolongada, de internacionalização da economia e das inúmeras mudanças transcorridas nos níveis das tecnologias, dos indivíduos e das organizações.

No cenário de crise econômica, os olhos tornam-se à educação como o responsável, uma vez que - supostamente - falhou em produzir uma mão de obra qualificada e competitiva. Assim, os problemas econômicos são transpostos ao âmbito da educação juntamente à suas diversas lógicas de gestão empresarial, produtividade, eficácia, estratégias, modelos e paradigmas.

A escola passa a ser enxergada como uma organização, como explica Nóvoa et al. (1992, p.18):

Trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como as organizações,

funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

Pelo caráter subjetivo e social das instituições de ensino, a abordagem da cultura organizacional apresenta-se como um instrumento de estudo próprio à sua estrutura, permitindo uma percepção mais abrangente da realidade que ela desenvolve.

Entende-se que a cultura da escola é um componente que permeia todas as atividades que nela são realizadas, de forma que a organização escolar é detentora de cultura própria constituída pelos princípios, práticas e valores partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito que se modificam com o passar do tempo, podendo ter semelhanças com outras instituições e com uma cultura geral que a permeia (VIEIRA, 2007).

Num cenário marcado pelo avanço da tecnologia, acesso à informação e transformação das relações humanas, as organizações encontram-se necessitadas de poder de adaptação e mudanças. Ao mesmo tempo, instituições públicas de ensino têm boa parte de sua autonomia limitada e ditada por fatores externos à sua organização. Neste contexto as escolas surgem como agências de continuidade do conhecimento, tal que, em sua composição, estão os principais atores e sujeitos: professores e alunos. Portanto, como oferecer uma política de qualidade que permita e/ou gere a mudança e sua consolidação na organização educacional? Por que algumas políticas funcionam e outras não? Mais especificamente, a partir de um enfoque na cultura organizacional, como se dá a permeabilidade de políticas públicas nas escolas?

Em busca de responder tais questões, este trabalho tem por objetivo investigar o alinhamento e discrepância das percepções dos atores escolares em diversos pontos do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo numa escola participante do programa.

O estudo foi delimitado de tal maneira: construção teórica em torno dos principais conceitos utilizados; escolha da instituição de estudo, aspecto da política implementada e ferramentas para análise e coleta de dados; análise da cultura e do serviço oferecido.

Assim, a primeira seção faz a conceituação da cultura e cultura organizacional, explicando, sucintamente, as principais abordagens culturais de organizações e seus autores. A segunda seção discute a escola como uma organização social e a cultura organizacional em contexto escolar; além disso, desenvolve os conceitos de cultura escolar e cultura organizacional de escola. A terceira seção apresenta a política educacional escolhida como objeto de estudo. A quarta seção desenvolve a estruturação e metodologia de trabalho, cujo tipo de pesquisa foi o estudo de caso a partir da aplicação de um questionário montado com base nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Por fim, realiza-se a análise dos dados, discussão dos resultados e conclusão do trabalho.





## 2 CULTURA E CULTURA ORGANIZACIONAL

O conceito de cultura é muito amplo e estudado por diversas óticas, tal que aqui serão apresentados pressupostos teóricos e as principais características para a compreensão deste tema relacionado à educação. Dessa forma, a partir dos principais autores do meio, será introduzida a noção de cultura para, então, relacioná-la ao campo das organizações e evidenciar o funcionamento e composição da mesma. Por fim, apresenta-se as abordagens dos principais autores da temática.

### 2.1 Cultura

Devido à abrangência da ideia de cultura, torna-se necessário criar um senso comum para melhor entendimento e aproveitamento deste trabalho. Por ser um termo vindo da Antropologia, cita-se um dos pioneiros dos estudos deste tema, Tylor<sup>1</sup> (1871 *apud* SILVA, 2009 p.2): “Cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”. Observa-se, mais de 100 anos atrás, a ideia de cultura como algo socialmente adquirido.

Pouco mais de um século depois começa um período de internacionalização das empresas e o mercado torna-se cada vez mais competitivo, tal que o meio empresarial começa a dar grande atenção às questões culturais internas e externas de sua organização, e, com isso, um novo fôlego e horizonte para as pesquisas na área. Assim, surgem diversas novas definições do termo que não se restringem ao campo antropológico; de forma que serão focadas elucidacões voltadas à organizações.

Fleury (1987) distingue duas posturas teóricas básicas ao se trabalhar o conceito de cultura:

- De um lado, aqueles que consideram a cultura, os sistemas simbólicos como a arte, o mito, a linguagem, em sua qualidade de instrumentos de comunicação entre as pessoas e os grupos sociais e elaboração de um conhecimento consensual sobre o significado do mundo;
- De outro lado, aqueles que consideram a cultura como um instrumento de poder e legitimação da ordem vigente.

---

<sup>1</sup> TYLOR, Edward Burnett. Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. J. Murray, 1871.

Assim, Fleury (1987) enxerga que essas posturas são complementares, de forma que é necessário perceber o universo simbólico na sua capacidade de ordenar e atribuir significações ao mundo natural e social, como elemento de comunicação, e ao mesmo tempo perceber a sua função ideológica de ocultar as relações de dominação existentes, relações estas que passam a ser percebidas como naturais, o que, por sua vez, contribui para a conservação simbólica.

Hofstede (2003) entende a cultura como uma “programação coletiva da mente”, de forma que ela não é uma característica do indivíduo, mas do grupo; é algo desenvolvido e compartilhado ao longo dos anos nos diversos ambientes sociais pelas pessoas condicionadas à mesmas educação e experiência de vida. Hofstede et al. (1990, p.203) comenta:

Cultura consiste dos modelos de pensamento que pais transferem aos filhos, professores aos estudantes, amigos a seus amigos, líderes a seus seguidores e seguidores a líderes. A cultura reflete-se nos significados que as pessoas vinculam a vários aspectos da vida – isto é, no que elas consideram “bem” e “mal”, suas crenças coletivas; o que consideram “verdadeiro” ou “falso”, suas expressões artísticas; o que consideram “bonito” e “feio”. Cultura, apesar de basicamente “morar” na mente das pessoas, fica cristalizada nas instituições e nos produtos tangíveis de uma sociedade, que por sua vez reforçam as programações mentais. A administração dentro de uma sociedade é bastante restringida por seu contexto cultural, por ser impossível coordenar as ações das pessoas sem uma profunda compreensão de seus valores, crenças e manifestações.

Para Bolman e Deal (1991) a cultura é tanto produto quanto processo. Como produto, incorpora a sabedoria acumulada dos membros anteriores da organização; e como processo é continuamente renovada e recriada à medida que os novos membros são ensinados nos velhos caminhos e, eventualmente, se tornam os professores. As crenças, valores, práticas e artefatos definem para os membros quem eles são e como eles fazem as coisas.

Para Bergamini, Coda e Morgan (1996), a cultura é vista como um processo contínuo e ativo de criação, recriação e estruturação de significados e de interpretações pelo qual é construída a realidade. Os processos sociais, as imagens, os símbolos e rituais criam e desenvolvem na organização um *ethos* próprio consagrado através da sua estrutura formal. É um fenômeno ativo por meio do qual as pessoas criam e recriam os mundos em que vivem, e que não deve ser apreendido em fragmentos, mas numa totalidade, pois está em constante transformação.

Kotter e Heskett (1994, p.143) definem a cultura como

Um conjunto de valores e modos de comportamento interdependentes, usuais em uma comunidade e tendendo a perpetuar-se, às vezes por longos períodos. Essa continuidade é produto de uma variedade de forças sociais, com frequência sutil e quase invisíveis, por meio das quais as pessoas aprendem as normas e valores de um grupo, são recompensadas quando as aceitam e condenadas ao ostracismo quando não as aceitam.

Clifford Geertz<sup>2</sup> (1973 *apud* BURKE, 2005, p.52) afirma que o homem é um “animal amarrado a teias” e que “a cultura é a mediação entre o poder e o objetivo de sua ação”. Em sua composição, é vista como um “um padrão historicamente transmitido de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação à vida” e “a cultura é a ‘totalidade acumulada’ de padrões simbólicos que aparecem em diferentes sociedades, [...] não é apenas um ornamento da existência humana, mas [...] uma condição essencial para isso”. Assim, a partir de interações e relações sociais, têm-se um conjunto de significados transmitidos historicamente, que são incorporados através de símbolos que se materializam em comportamentos; de forma que enxerga-se a cultura como sistemas de significação construídos socialmente.

Em vista das definições acima que falam sobre a cultura por diversos prismas, mas com pontos em comum, pode-se tomar a perspectiva de Edgar Schein que consegue contemplar os principais aspectos de cada. Schein et al. (1992) comenta a função da cultura como método de enriquecimento e valorização organizacional e dos seus membros, tal que funciona como um processo contínuo de construção ativa, mediante processos de produção de significados comuns, criados e recriados pelas pessoas, consoante os contextos em que interagem, isto é, resultado da aprendizagem e experiência vivida pelos indivíduos. Deste modo a cultura faz parte integrante da organização, como que o “cimento” que a mantém unida.

## 2.2 Cultura Organizacional

O tema da cultura organizacional surge em meio às diversas transformações na sociedade e mercado por volta da década de 1970. Com o declínio da produtividade norte-americana e o crescimento da japonesa, inicia-se uma mudança nos paradigmas de produção. Como ilustrado por Schein (2002, p.20):

Na generalidade, as empresas estavam mais preocupadas em encontrar e conservar talento criativo do que em forçar esse talento a uma lealdade submissa. Mas foi então, nos anos 70-80, que entraram em cena as empresas do Japão, Coreia e Taiwan. A sua performance ultrapassava-os, e isso através de uma celebração da doutrinação, do espírito da empresa e da subordinação individual à equipa — tudo o que tínhamos vigorosamente condenado nos locais de trabalho norte-americanos no final dos anos 60. Subitamente, os programas de transformação da cultura da empresa entraram na ordem do dia. Considerando que esses programas exigiam um compromisso partilhado em torno de novos valores, bem como a punição de todos os que se afastassem deles, constituíram novas formas de persuasão coercitiva. Processos de socialização pesados estão de volta às empresas norte-americanas, muito embora ninguém lhes chame isso. Parece ter-se completado um círculo.

---

<sup>2</sup> GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. Basic books, 1973. GEERTZ, Clifford. The interpretation of cultures. Basic books, 1973.

A busca para entender os fatores de sucesso que causavam essas diferenças fica em ascensão, de forma que os valores nacionais como subordinação do indivíduo ao grupo, valorização do trabalho em equipe, respeito aos mais velhos, entre outros, foram considerados como elementos chave.

Hofstede et al. (1990) considera que a mudança de uma análise baseada em subsistemas para uma visão de todo teria sido estimulada pelo fato de que muitas organizações sobreviveram às crises de 1974 e 1978, portanto, uma análise que ressaltasse apenas subsistemas não poderia explicar as causas desses feitos, senão uma medida das forças organizacionais como um todo.

De acordo com Vieira (2007), o entendimento de cultura organizacional, para os defensores da corrente funcionalista da administração (escola clássica, escola de relações humanas, escola neoclássica e escola estruturalista), é tido como um "cimento normativo", que permite à organização ter uma identidade coletiva, ao fornecer a seus membros as significações que eles precisam, contribuindo com a performance organizacional. Essa perspectiva sob a ótica da cultura fez surgir no discurso, bem como nas ações empresariais, a aceitação de que o domínio do simbólico é parte fundamental da realidade organizacional, tal qual os aspectos tecnológicos, operacionais e econômicos, ou seja, aquilo que é subjetivo e simbólico integra a vida da organização da mesma maneira que a realidade objetiva.

Identificar e compreender a cultura organizacional é essencial, pois ela desempenha funções no ambiente como a de definir fronteiras, isto é, ela diferencia uma organização de outra, de acordo com os elementos que são apresentados e percebidos pelos indivíduos da organização. A cultura organizacional também desempenha a função de proporcionar um sentido de identidade aos seus membros simplificando a compreensão do comprometimento com algo maior do que os interesses individuais de cada um (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010).

Como explica Crozatti (1998), a empresa pode ser vista como um conjunto de atividades geridas por especialistas em áreas específicas, com visão parcial do todo, tal que a empresa deve buscar a perfeita interação das crenças e valores das diversas áreas que a compõem. Quando os valores mais significativos de cada área forem compatíveis com os valores das demais áreas, haverá maior grau de congruência interna e conseqüente aumento de eficiência por diminuição de desperdícios de tempo e energia nas negociações.

Em questões mais tangíveis, a cultura organizacional apresenta-se como chave para implementação de mudanças nas empresas. Cameron e Quinn (2011) citam pesquisas que demonstram que quando programas de *Total Quality Management* (TQM) e *downsizing* foram

implementados sem considerar a mudança cultural inerente, não obtiveram sucesso. Porém, quando a cultura dessas organizações era uma meta explícita da mudança, o que significa que TQM e/ou *downsizing* eram parte de um esforço de mudança cultural, obtiveram sucesso.

Devido à abstração do conceito de cultura organizacional, o tema é comumente abordado em termos de seus elementos, de forma a ter um tratamento mais concreto. Esses elementos fornecem uma mensagem ou interpretação para os membros da organização sobre o que é importante e válido. Os elementos citados por Freitas (1991):

- Valores, que são definições a respeito do que é importante para se atingir o sucesso. Observa-se, em geral, que as empresas definem alguns poucos valores, que resistem ao teste do tempo, os quais são constantemente enfatizados. Ainda que elas tendam a personalizar os seus valores, pode-se verificar que eles guardam algumas características comuns: importância do consumidor, padrão de desempenho excelente, qualidade e inovação, importância da motivação intrínseca etc;
- Crenças e pressupostos, geralmente usados como sinônimos para expressar aquilo que é tido como verdade na organização. Quando um grupo ou organização resolve seus problemas coletivos, esse processo inclui alguma visão de mundo, algum mapa cognitivo, algumas hipóteses sobre a realidade e a natureza humana. Se o sucesso ocorre, aquela visão de mundo passa a ser considerada válida. Os pressupostos tendem a tornar-se inconscientes e inquestionáveis;
- Ritos, rituais e cerimônias, que são exemplos de atividades planejadas que têm consequências práticas e expressivas, tornando a cultura mais tangível e coesa. Exemplos dessas atividades constituem grande parte do que é desenvolvido pelos Departamentos de Recursos Humanos; como nos casos de admissão, promoção, integração, demissão etc.;
- Histórias e mitos. Enquanto as histórias são narrativas de eventos ocorridos que informam sobre a organização, os mitos referem-se a histórias consistentes com os valores organizacionais, porém sem sustentação nos fatos. Ambos elementos preenchem funções específicas, tais como: mapas, símbolos, scripts etc;
- Tabus, que demarcam as áreas de proibições, orientando o comportamento com ênfase no não-permitido;
- Heróis, que são personagens que incorporam os valores e condensam a força da organização; Fala-se dos heróis natos e dos criados. É comum as organizações chamadas culturas fortes exibirem os seus heróis natos, como: Tom Watson, da IBM; John Rockefeller, da Standard Oil; Henry Ford, da Ford, entre outros;

- Normas que são as regras que defendem o comportamento que é esperado, aceito e sancionado pelo grupo, podendo estar escritas ou não; e
- Processo de comunicação que inclui uma rede de relações e papéis informais que comportam padres, fofoqueiros, conspiradores, contadores de histórias etc. Ele desenvolve funções importantes como a de transformar o corriqueiro em algo brilhante, podendo ser usado na administração da cultura.

A cultura organizacional, de acordo com Schein (1984) é um conjunto de pressupostos básicos compartilhados que um grupo aprendeu ao resolver seus problemas de adaptação externa e integração interna. Estes funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas. Assim, o termo cultura organizacional é constituído pelas concepções básicas compartilhadas pelos membros da organização, operando sobre estes de forma inconsciente e mostrando a visão que a organização tem de si mesma e de seu ambiente.

Os conceitos de cultura organizacional embasam este trabalho permitindo o entendimento das estruturas integradoras de uma organização, de forma que a montagem do questionário aplicado na escola busca apreender a manifestação do alinhamento organizacional a partir das percepções dos atores em torno de um objeto comum de trabalho.

## 2.3 Abordagens culturais de organizações

De maneira sucinta são apresentadas algumas das principais contribuições no estudo da cultura organizacional. As abordagens aqui expostas foram escolhidas por serem as mais usadas como embasamento teórico em estudos sobre cultura organizacional em instituições de ensino (VIEIRA, 2007), além de já possuírem grande aceitação no âmbito da cultura organizacional. Busca-se aqui expor seus pontos fundamentais para melhor compreender seu potencial heurístico no campo educacional.

### 2.3.1 Níveis e Elementos da Cultura Organizacional de Schein

A teoria proposta por Schein (1984) de Níveis e Elementos da Cultura Organizacional, é uma das definições de cultura organizacional mais ricas na literatura consultada. Para o autor, todos os grupos, independentemente do tamanho, possuem dois problemas: de sobrevivência, crescimento e adaptação em seu ambiente; e de integração interna, que permite o funcionamento diário e a capacidade de adaptação e aprendizado. Assim, as suposições básicas surgem a partir

da resolução destes problemas, refletindo o contexto cultural no qual o grupo está inserido; a cultura organizacional resulta da aprendizagem compartilhada e acumulada. De forma a analisar este conceito, Schein (1984) sugere níveis e elementos da cultura organizacional, de acordo com sua visibilidade.

os três níveis da cultura organizacional, que partem de aspectos concretos e atingem alto nível de abstração são: artefatos, crenças e valores declarados e pressupostos implícitos. Esses níveis perpassam os vários elementos da cultura: ritos, rituais e cerimônias; histórias e mitos; tabus; heróis; normas; e processos de comunicação, dentre outros (SANTOS, 2010, p. 395).

Elementos culturais são definidos como soluções aprendidas para problemas.

Os artefatos visíveis são o primeiro nível. Aqui, Schein (1984) entende que são elementos mais fáceis de se identificar, porém de difícil interpretação, tal que situam-se os elementos mais visíveis (arquitetura, vestuário, documentos públicos), englobando as construções, o espaço físico, a linguagem falada e escrita, a produção artística e o comportamento aparente dos membros, sendo que tais elementos podem ser observados, embora muitas vezes os membros do grupo não tenham consciência deles. Pode-se descrever o “como” constrói-se o ambiente ou o “o que” dessas tendências e padrões de comportamento, mas é complicado entender a lógica por trás disso, o “porquê”.

No segundo nível são as crenças e valores declarados. Esses buscam demonstrar o “porquê” do comportamento das pessoas,

[...] porém, ao identificar tais valores, costuma-se notar que eles representam apenas o manifesto ou a adoção de valores de uma cultura. Isto é, eles focam no que as pessoas dizem ser a razão pelo seu comportamento, o que eles idealmente gostariam que as razões fossem, e o que é, muitas vezes, a racionalização do seu comportamento.” (SCHEIN, 1984, p. 3).

Os valores e crenças declarados são uma expressão consciente e assumem uma função normativa ou moral, guiando os membros do grupo no processo de lidar com certas situações-chave.

O terceiro nível, dos pressupostos básicos, é o nível mais profundo de compartilhamento do grupo, formado por um processo de transformação, em que as crenças e os valores se transformam em pressuposto inconsciente. Origina-se da orientação – repetida e com sucesso – de valores e crenças adotados numa cultura, tal que se têm a solução de situações importantes na organização de forma que o grupo passa a tomar tal crença com segurança e automatismo (SCHEIN, 1984).

Assim, o valor caminha para o nível do inconsciente, constituído pelas concepções ou crenças interiorizadas, que passam a ser tomadas como naturais e orientam as ações dos

indivíduos de tal forma que não são confrontadas ou debatidas, e por isso dificilmente são mudadas ou trazidas à tona. Schein (1984) diz que as mentes humanas necessitam de estabilidade cognitiva e, por isso, qualquer desafio ou questionamento de uma suposição básica despertará ansiedade e um estado de defesa. Nesse sentido, as suposições básicas compartilhadas que formam a cultura de um grupo podem ser imaginadas como mecanismos de defesa cognitivos e psicológicos que permitem ao grupo continuar a funcionar.

Schein (1984) dá o exemplo da noção de que negócios devem ser lucrativos, que escolas devem educar ou que a medicina deve prolongar a vida, como pressupostos básicos, mesmo que muitas vezes sejam considerados apenas como valores.

### 2.3.2 Dimensões Culturais de Hofstede

Na busca de determinar critérios diferenciadores de culturas nacionais, Hofstede (1980) agrupa valores em 4 dimensões que, em conjunto, representam características culturais; posteriormente uma quinta dimensão foi adicionada. sendo estas: distância do poder, aversão à incerteza, individualismo versus coletivismo, masculinidade versus feminilidade e orientação de curto versus longo prazo.

Tendo esta teoria como base, Hofstede (2003) realizou um amplo estudo com mais de 116 mil empregados da IBM em mais de 50 países e chegou à conclusão que a cultura de cada país - mesmo com a adoção de procedimentos e normas comuns a toda a empresa - fazia com que houvessem diferenças na forma de gestão das filiais, de acordo com as características das dimensões mais dominantes. Além disso, a educação como fator influenciador da construção e transmissão da cultura também é um dos aspectos de estudo do autor, uma vez que as pessoas frequentam e desenvolvem-se na escola por diversos anos (HOFSTEDE, 2003). As dimensões de Hofstede (2003) são:

Alta *versus* baixa distância do poder: medida do quanto a distribuição desigual de poder e influência entre chefe e subordinado é aceita e esperado, percebida pelo menos poderoso deles. Essa é a representação da desigualdade sob o prisma do representante da subordinação. Uma cultura com baixa distância do poder demonstra uma maior distribuição e compartilhamento do poder, mais horizontal; enquanto que no extremo oposto temos uma cultura mais hierárquica, onde as pessoas “entendem seu lugar”.

Alta *versus* baixa aversão à incerteza: se refere a quanto as pessoas que estão inseridas em determinada cultura toleram situações ambíguas, desestruturadas, imprevisíveis e que geram ansiedade. Culturas com alto grau de aversão à incerteza buscam minimizar a possibilidade de

tais situações por meio de códigos de conduta, leis, regras, desaprovação de opiniões divergentes e credo numa verdade absoluta.

Individualismo *versus* coletivismo: descreve o tipo de relação entre o indivíduo e o coletivo que prevalece na sociedade. No individualismo, encontram-se culturas em que os laços entre os indivíduos são frouxos: espera-se que cada um cuide de si e de sua família mais próxima. No lado do coletivismo, encontram-se culturas nas quais as pessoas desde o nascimento são integradas em grupos fortes e coesos.

Masculinidade *versus* feminilidade: representa a extensão em que a agressividade, competição, recompensa material e sucesso são valorizados, em oposição à cooperação, preocupação com os relacionamentos e com a qualidade de vida.

Orientação de curto *versus* longo prazo: é independente das quatro dimensões descritas anteriormente. Culturas com orientação de longo prazo estão relacionadas a recompensas futuras e valorizam a parcimônia e a perseverança. Culturas com orientação de curto prazo estão relacionadas ao passado e ao presente e valorizam o respeito às tradições e a satisfação dos compromissos sociais.

### 2.3.3 Imagens da Organização de Morgan

Bergamini, Coda e Morgan (1996) usa 8 metáforas organizacionais (cultural, máquina, organismo, cérebro, sistema político, prisão psíquica, fluxo em transformação e instrumento de dominação) que mostram a limitação da visão com relação à imagem que temos da organização.

A metáfora de organizações como máquina (BERGAMINI; CODA; MORGAN, 1996), mostra que as empresas são planejadas e organizadas, existe uma ênfase na visão na qual as partes têm um papel bem definido no funcionamento do todo.

No entanto, a metáfora da organização como organismo (BERGAMINI; CODA; MORGAN, 1996), utiliza o conceito de sistemas abertos da biologia, em que a empresa é enxergada como um organismo vivo, diferente da máquina, as ações e inter-relações são valorizados no ambiente de trabalho.

A metáfora de organizações como cérebro (BERGAMINI; CODA; MORGAN, 1996), mostra que é possível divulgar e realizar capacidades parecidas ao cérebro - processamento de informações, aprendizado e inteligência- no aspecto geral da organização.

A metáfora de organizações como cultura (BERGAMINI; CODA; MORGAN, 1996), trata dos aspectos simbólicos acerca do modo de viver das organizações. Mostra o conjunto de

hábitos, costumes, linguagem, rituais, histórias e mitos que constroem socialmente a realidade e a cultura da empresa.

Na metáfora do sistema político (BERGAMINI; CODA; MORGAN, 1996), são os diferentes interesses, conflitos, negociação e poder que moldam as atividades organizacionais. Têm-se a desmistificação da visão racionalista da organização, colocando em evidência a existência de um jogo político entre os atores organizacionais.

A prisão psíquica questiona se as organizações não são uma maneira de que pessoas se tornam reféns de seus próprios pensamentos, ideias, crenças e preocupações que são originárias de seu consciente ou inconsciente (BERGAMINI; CODA; MORGAN, 1996). É demonstrado a normalidade das pessoas fazerem parte de turma, ou grupos de afinidades baseados em relacionamentos.

As organizações como fluxo, movimento e transformação mostra a importância de entender a lógica da mudança, da evolução (BERGAMINI; CODA; MORGAN, 1996). Três visões de mudança são apresentadas: a organização como um mecanismo de autoprodução, isto é, ela gera a si própria, a organização mudando como reação ao ciclo de retroalimentação e a mudança vista sob a ótica dialética onde a organização muda face a relação entre fenômenos opostos.

Na última metáfora, as organizações são vistas como formas de exploração (BERGAMINI; CODA; MORGAN, 1996), isto é, usam seus empregados, seu ambiente (comunidades), e a economia para atingir seus próprios objetivos.

Voltando à metáfora cultural, que é o que interessa neste trabalho, a organização é um fenômeno cultural. “Um dos principais pontos fortes da metáfora da cultura reside no fato de que esta dirige a atenção para o significado simbólico ou até mesmo mágico da maioria dos aspectos racionais da vida organizacional” (VIEIRA, 2007, p.61).

Outra importante força nasce do fato de mostrar que a organização repousa sobre sistemas de significados comuns e, portanto, em esquemas interpretativos que criam e recriam aquele sentido, oferecendo à metáfora um novo foco e uma via de acesso para a criação da ação organizacional, inclusive facilitando a compreensão e a aceitação de mudanças organizacionais (BERGAMINI; CODA; MORGAN, 1996, p.137)

#### 2.3.4 Cultura Corporativa de Deal e Kennedy

O conceito mais prático de cultura organizacional pode ser definido por Deal e Kennedy (1983, p.501) como: “É o jeito que fazemos as coisas por aqui”. Os autores entendem que as pessoas aceitam o fato da sociedade humana desenvolver uma cultura, um conjunto comum de

premissas, crenças artefatos e linguagem que é passado e modificado ao longo do tempo. Dessa forma, a empresa também desenvolve um conjunto próprio de princípios, crenças e valores, resultantes da interação entre as pessoas.

Em seu livro sobre cultura corporativa Deal e Kennedy (1983) explicam os elementos que compõem a cultura.

- Valores, são os conceitos básicos e crenças da organização, formam o coração da cultura corporativa; definem o sucesso para os funcionários;
- Heróis, são as pessoas que personificam os valores e provêm o modelo a se seguir, mostram aos funcionários a forma de agir para obter sucesso na empresa; alguns já são figuras existentes e outros são criados na empresa; e
- Ritos e rituais, são as rotinas sistemáticas e programadas do dia a dia da empresa; em suas manifestações ordinárias, chamadas de rituais, mostram o tipo de comportamento esperado dos funcionários; em suas manifestações extravagantes, chamadas de cerimônias, fornecem um exemplo visível e potente do que a empresa representa.

Os autores acreditam que intervenções de sucesso possam ser realizadas, desde que haja sensibilidade suficiente para com os atributos-chaves culturais. Os fatores de sucesso necessários à mudança seriam: colocar um herói como responsável do processo; reconhecimento da importância de se ter consenso sobre a necessidade de mudança; aproveitar os rituais de transição como pivô dos elementos de mudança, utilize-se do próprio processo para envolver as pessoas; ministrar treinamentos; utilizar consultores externos para serem uma ponte entre as culturas; construir símbolos tangíveis da nova direção cultural; enfatizar o sentimento de segurança na empresa durante a transição.

Os autores sugerem que a maior influência na cultura da empresa é o ambiente de negócio em que se situa, tal que a nomeiam de cultura corporativa. Esta englobaria os fatores necessários para o sucesso nesse meio em que a organização se encontra. As duas principais dimensões eleitas foram o grau de risco associado às atividades da empresa e a velocidade com que as empresas e seus funcionários recebem feedback sobre se as decisões ou estratégias são bem-sucedidas. Por "*feedback*" Deal e Kennedy (1983) não se referem apenas à bônus, promoções e elogios. O termo é mais amplo, tal que refere-se ao conhecimento dos resultados. Nesse sentido, os autores dão o exemplo de um goleiro que recebe um feedback instantâneo ao realizar uma boa defesa, porém um cirurgião pode ficar dias sem saber se sua operação foi um sucesso ou não, ou podem demorar meses ou até anos para descobrir se uma decisão sobre um produto foi correta. Assim, as dimensões são divididas por intensidade - alto ou baixo risco, *feedback* rápido ou devagar - de forma a criar quatro tipos culturais de organizações:

- A cultura do “cara durão”. Um mundo de individualistas que regularmente assumem altos riscos e obtêm *feedback* rápido sobre se suas ações estavam certas ou erradas;
- A cultura do “trabalho duro/diverte muito” (*work hard play hard*). Diversão e ação são a regra aqui, e os funcionários assumem poucos riscos, todos com *feedback* rápido; para ter sucesso, a cultura os incentiva a manter um alto nível de atividade de risco relativamente baixo;
- A cultura do “aposte sua empresa”. Culturas com grandes decisões, em que os anos passam antes que os funcionários saibam se as decisões valeram a pena. Um ambiente de *feedback* lento de alto risco; e
- A cultura do processo. Um mundo de pouco ou nenhum *feedback* em que os funcionários acham difícil avaliar o que fazem; em vez disso, eles se concentram em como isso é feito, em atividades de baixo risco (DEAL; KENNEDY, 1983).

### 3 A ESCOLA COMO UMA ORGANIZAÇÃO E SUA CULTURA

A educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas, para efetivá-lo com a qualidade necessária que a sociedade tecnológica da informação e do conhecimento demanda. [...]. Promovida pela escola, trata-se de um processo sociopedagógico voltado para a mobilização do talento humano e o seu desenvolvimento, mediante a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício consciente, comprometido e pleno da cidadania, englobando a participação no mundo do trabalho e o uso dos bens culturais disponíveis (LUCK, 2009, p.19).

O estudo cultural para análise organizacional surge no princípio dos anos 80, com o crescente sucesso das empresas japonesas, tal que este êxito foi atribuído à preocupação dos líderes com a gestão cultural. Deste modo, popularizam-se estudos e linhas de pesquisa caracterizadas pela “utilização gestonária da cultura” (TORRES; PALHARES, 2010, p.126), buscando a eficácia, competitividade e excelência organizacional.

De forma objetiva, pode-se definir a escola como

Uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação (LUCK, 2009, p.20).

À medida que a escola passa a ser enxergada como geradora de mudanças, uma forma de recuperar e gerar crescimento aos países, têm-se um contexto propício à novas reformas para atingir tais objetivos. Porém,

Das escolas espera-se não só o cumprimento das novas orientações centrais, como também a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho. E, assim, ao relegar-se para um plano secundário, ou mesmo ao negar-se a centralidade dos valores democráticos e participativos, assiste-se à imposição de um único objectivo (fim) educacional, o da sua eficácia, competitividade e/ou performatividade” (TORRES, 2007, p.156).

Ainda nesta linha, a autora afirma que

A crescente e redobrada pressão política, social e económica exercida sobre a instituição escolar, coagindo-a a adoptar modelos de administração e gestão tipicamente empresariais para poder dar conta das novas exigências ditadas pelo mercado de trabalho, arrastou consigo todo um movimento investigativo que passa a colocar no centro das suas prioridades teóricas o estudo das dimensões culturais da escola, fundamentalmente numa perspectiva gestonária e instrumental (TORRES, 2007, p.156).

Como bem questiona Torres (2003, p.218), “[...] até que ponto será possível comprovar o impacto da cultura organizacional sobre a eficácia, o sucesso, a *performance* escolar, entre outros, se se ignora o seu processo de construção?” Assim, pretende-se entender como o conceito de cultura organizacional pode ser utilizado no contexto escolar - em particular escolas públicas de ensino básico - com todas as especificidades de uma organização educacional.

Portanto, busca-se compreender as características da escola, desde as funcionais e operacionais até sociológicas e autônomas.

De acordo com Nóvoa et al. (1992), a escola é uma instituição dotada de uma autonomia relativa que não se limita a reproduzir normas e valores do microsistema, mas que também não pode ser entendida como um microuniverso dependente do jogo dos atores sociais presentes. Ainda sobre Nóvoa (1992, p.18), ele comenta que as escolas devem ser entendidas como “espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade”.

Assim, como aponta Teixeira et al. (1998), a escola como promotora da educação, deve ser entendida além apenas de sua estrutura física, membros e atividades. Há de se ter em vista toda a dinâmica envolvida no processo educativo.

Em lugar da concepção da organização como realidade física, dá-se destaque à sua composição como realidade social; em substituição à visão unitária de um sistema de ensino regido por normas uniformes, abre-se espaço para a visão pluralista da partilha de valores e interesses. A abordagem da organização escolar como estrutura formal dá lugar à concepção de que sua estruturação se constrói como processo. A ênfase na separação entre a organização e os seus membros, característica das abordagens clássicas de administração, cede lugar a considerações que atribuem aos membros o papel de atores das realizações e mudanças da organização. Nessa perspectiva, a organização escolar é concebida como um processo em construção, fato que contesta os pressupostos da concepção burocrática da mesma, adotando uma linha de estudo com caráter sociocrítico (TEIXEIRA, 2000, p.20).

Além disso, Brunet<sup>3</sup> (1995 *apud* SILVA, 2004) afirma que, por mais que as organizações escolares façam parte de um contexto cultural amplo, elas produzem sua cultura interna que exprime os valores e crenças que os membros da organização partilham. Dessa forma, passa-se a enxergar a cultura organizacional de uma escola como fator englobador das particularidades intrínsecas de cada instituição de ensino, tal que Tollini (2005) define a organização educacional como caracterizada por uma distinta cultura organizacional, entendida pelo conjunto de normas que informam às pessoas o que é aceitável ou não na organização, ou seja, seus valores dominantes. Garcia (1995) também entende a escola como um espaço muito complexo, de maneira que sua mudança somente será possível quando forem considerados todos os segmentos que compõem a escola, a saber: alunos, professores, currículo, gestão e comunidade de pais. Ainda nesta linha, Teixeira (2000) diz que somente por meio de uma abordagem que leve em conta a cultura organizacional, torna-se possível elaborar um projeto

---

<sup>3</sup> BRUNET, L. “Clima de Trabalho e Eficácia na Escola”. In Nóvoa, A. (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Dom Quixote, Lisboa, 1995.

político pedagógico capaz de contemplar a escola como uma organização social e dinâmica, cujo funcionamento é resultante das influências externas e das inter-relações dos diversos atores que a compõem.

Seguindo esse pensamento, Freitas<sup>4</sup> (2007 *apud* SODRÉ, 2017) sugere que compreender a organização como uma cultura é reconhecer o papel ativo dos indivíduos na construção da realidade organizacional e no desenvolvimento de interpretações compartilhadas para as suas experiências, bem como, à necessidade de uma postura empática e o próprio envolvimento no processo de investigação. No entanto, a aceitação da cultura como uma variável permite que ela possa ser definida e instrumentalizada tal como a estratégia e a estrutura, tratando-se de mais um elemento sob o controle da direção e que pode ser alterado de modo conveniente aos seus objetivos.

Pérez Gómez<sup>5</sup> (1998 *apud* OLIVEIRA, 2003, p.297), ao estudar a cultura organizacional escolar, parte da escola e do sistema educativo como “instâncias de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e do desenvolvimento particular das novas gerações”, tal que não se pode separar cultura, política e economia, se quer entender a organização escolar. A partir de Geertz<sup>6</sup> (2001 *apud* OLIVEIRA, 2003), sustenta as relações de interdependência e de autonomia entre a cultura (tecido de significados que os homens dão às suas ações) e a estrutura social (rede de relações sociais). Assim, afirma que a escola é um espaço de cruzamento entre culturas e diferencia as culturas que perpassam a vida escolar.

Ao enxergar a escola como uma organização permite-se que os processos educativos sejam analisados sob o prisma da cultura organizacional, tal que esse tipo de visão, de acordo com Nóvoa et al. (1992, p.28)

Estimula um olhar mais plural e dinâmico, obrigando a recorrer aos fatores políticos e ideológicos para compreensão do cotidiano e dos processos organizacionais; estimula também a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, para uma racionalidade político-cultural.

A partir deste entendimento da escola como uma organização - uma realidade social composta e construída no processo do jogo de valores, interesses e crenças dos diversos atores - inicia-se a compreensão da utilidade da abordagem da cultura organizacional no contexto

---

<sup>4</sup> DE FREITAS, Maria Ester. **Cultura organizacional: evolução e crítica**. Cengage Learning, 2007.

<sup>5</sup> PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. **Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, AI Compreender e Transformar o Ensino**, v. 4, p. 13-26, 1998.

<sup>6</sup> GEERTZ, Clifford. O mundo em pedaços: cultura e política no fim do século. \_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, p. 191-228, 2001.

educacional. Quer-se elucidar o apreendimento do alinhamento organizacional, a forma de cada ator escolar influenciar nessa construção de significados; entender o que influi na aceitação individual e coletiva de fatores externos, além de investigar a percepção da autonomia inerente à escola e seus atores, e como isso influencia nas ações dos mesmos.

### 3.1 Cultura Organizacional em Contexto Educacional

Entende-se que o estudo da cultura organizacional no contexto educacional diferencia-se de outros cenários uma vez que escola como uma organização possui diversas especificidades culturais, sendo palco de um processo constante de construção e reconstrução social. Este tópico de estudo torna-se ainda mais singular neste cenário ao observar que os processos e resultados se confundem; tal que o estudante é o operário que se constrói como o produto final, é agente e sujeito dos processos de aprendizagem. Assim, a cultura organizacional em contexto educacional surge como uma forma de coordenação da qualidade dos processos em um ambiente subjetivo e não linear.

Como bem ilustra Torres (2003, p.224):

Decorrente das especificidades do modelo organizativo da escola, o impacto das reformas educativas sobre os processos de mudança nas organizações escolares assume proporções mais expressivas, ao visibilizar uma descontinuidade entre o contexto heterónimo de concepção de orientações/medidas (administração central) e o contexto localizado e periférico de adopção e implementação pelos actores (escolas). A constatação de uma certa desregulação e, por vezes mesmo, de uma ruptura profunda entre as esferas da concepção (objetivos) e os espaços concretos de implementação (resultados), fomentou a necessidade de se compreender, por um lado, as especificidades culturais dos contextos onde decorre a acção educativa e, por outro lado, a reacção destes a um conjunto de factores, como, por exemplo, um pacote de programas de acção externamente produzidas. Esta dupla preocupação em olhar a cultura organizacional simultaneamente como processo e produto, parece estar presente em grande parte das investigações enquadradas no movimento crítico.

Para compreender melhor essas ideias, deve-se lembrar da organização escolar como se num nível meso- e micro- de análise, demonstrado anteriormente e caracterizado por seu processo social. Iremos, então, observar aqui o macro (HOFSTEDE, 1990).

A escola como instituição mantém-se praticamente inalterada desde sua concepção, possuindo características, crenças e ritos que legitimam sua ação funcional. Além disso, a escola, principalmente a pública, está sujeita a diversas legislações e normas externas ao seu domínio. Estas duas dimensões, sua construção histórica e funcional e a modelização de suas formas e estruturas, representam a questão macro do contexto de análise.

A partir das elucidações já apresentadas, nota-se a importância de entender como e em que níveis se constrói e se manifesta a cultura. Como se dão as ações e relações dos fatores externos e internos da escola, sua estrutura formal e informal. Assim, discute-se os conceitos

de cultura escolar e cultura (organizacional) de escola, já bem fundamentados na literatura da área.

### 3.1.1 Cultura escolar

A cultura escolar representa o nível macro da análise, uma dimensão política e social já prescrita e estabelecida. Como Viñao (2002, p.33), definem:

Conceito de cultura escolar como um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas - formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos - sedimentados ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras de jogos não postos em questão e que propiciam estratégias para integração nessas instituições, para interagir e realizar, sobretudo em sala de aula, as tarefas diárias que cada um espera, bem como para enfrentar as demandas e limitações que essas tarefas implicam ou envolvem. Seus traços característicos seriam a continuidade e a persistência ao longo do tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos - por exemplo, as disciplinas escolares - que o constituem como uma cultura independente.

Brito<sup>7</sup> (1990 *apud* SEGURA, 2007) apresenta a cultura organizacional escolar como fonte de referências capaz de exprimir a identidade da organização construída ao longo do tempo e de contribuir para sua permanência e coerência, servindo de elo entre o passado e o presente, ao moldar as ações de seus membros segundo um mesmo sistema de referências. Numa mesma linha de pensamento, Julia<sup>8</sup> (2001 *apud* SILVA, 2006, p.206) descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Barroso (2004, p.2) adota três abordagens diferentes para o tema da cultura escolar, tal que a abordagem “funcionalista” vai na mesma linha que os autores citados anteriormente. De acordo com o autor, a abordagem funcionalista da cultura escolar é

[...] cultura no sentido mais geral, que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

---

<sup>7</sup> BRITO, R. L. G. L. de . Escola: cultura, clima e formação de professores. In: QUELUZ, A. G. & ALONSO, M. (org). O trabalho docente - teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

<sup>8</sup> JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

Similarmente, numa abordagem de multi percepções culturais, Pérez Gomez<sup>9</sup> (1998 *apud* OLIVEIRA, 2003, p.297) parte da escola e do sistema educativo como “instâncias de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e do desenvolvimento particular das novas gerações”. O autor entende que a escola é um espaço de cruzamento entre culturas, assim, diferencia as culturas que perpassam a vida escolar, tal que a Cultura Institucional representa os aspectos culturais e da organização escolar (normas, estruturas, rituais e tradições, valores, formas de comunicação, avaliações, experimentação, associações etc.) já estabilizados. Pode-se citar aqui, também, a Cultura Acadêmica que discute a seleção de conteúdos que são trabalhados na escola e a preocupação relacionada com a virtualidade dos conteúdos para produzirem um aprendizado relevante.

Por uma outra linha de pesquisa, com um prisma mais pedagógico-curricular, Forquin<sup>10</sup> (1993 *apud* FILHO et al. 2004) analisa a problemática da transposição didática identificando três imperativos. O primeiro decorre do reconhecimento da diferença entre arte de ensinar e a arte de inventar; é função do professor levar o aluno a redescobrir um conhecimento já inventado pela ciência. O segundo, a interiorização, representa as formas de assimilação decorrentes do uso dos dispositivos de repetição e exame. O terceiro, os imperativos institucionais que referem-se aos mecanismos de controle e formas de organização (divisão por séries, tempo de aula etc.). Por essas três questões, o autor afirma a cultura escolar como uma cultura segunda:

A cultura escolar apresenta-se assim como uma cultura segunda com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (FORQUIN<sup>10</sup>, 1993 *apud* FILHO et al. 2004, p.147)

Pode-se agrupar as ideias citadas neste capítulo com a explicação que Torres (2003, p.294) faz em relação ao tema:

A ‘cultura escolar’ pretende recobrir um cenário marcado pela hegemonia de uma lógica da ‘integração’ e, como tal, desencadeadora de configurações culturais ‘integradoras’, directamente redutíveis às grandes estruturas englobantes. Sobressaem, desta imagem, comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, condutas fiéis às estruturas e ‘regras formais’, enfim, um quadro de valores, de crenças, de ideologias estabilizadas e colectivamente partilhadas pelos atores escolares. Tal cenário, tem o condão de fazer sobressair as dimensões culturais

---

<sup>9</sup> PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. **Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, AI Compreender e Transformar o Ensino**, v. 4, p. 13-26, 1998

<sup>10</sup> FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

historicamente institucionalizadas nas organizações escolares, sob a forma de ritos, rituais, cerimônias legitimadoras da acção educativa, e, por isso, relativamente comuns, generalizáveis ou ainda observáveis na regulação do funcionamento de todas as escolas.

Agora que se compreende melhor a cultura escolar, busca-se entender como este conceito pode influir nas práticas escolares, sua influência na autonomia escolar e de seus atores. Além disso, quer-se entender a recontextualização e/ou a aceitação da cultura escolar pelos agentes escolares.

### 3.1.2 Cultura de Escola

A cultura organizacional escolar, ou só cultura de escola, faz referência ao nível de meso- e micro-análise, ou seja, a escola como uma organização em si. Nesse ponto podemos observar características mais próximas das abordagens clássicas da cultura organizacional; um estudo dos jogos sociais dos atores, uma busca pela significação dos processos e elementos organizacionais que identificam e diferenciam uma escola, a construção dos ritos, valores, pressupostos e suposições.

Como Torres (2003, p.295) explica,

Sendo ambos os cenários co-constitutivos da realidade escolar, faz sentido tomá-los como referência empírica para a compreensão dos processos de construção cultural. Inextricavelmente ligados, os contextos estruturais formalizados (cultura escolar) só adquirem inteligibilidade sociológica quando desopacificados e recriados a partir da interacção humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluida (cultura organizacional escolar). Por outras palavras, as regras formais, por mais maciças e impositivas que se apresentem, só são culturalmente estruturantes e indutoras da reprodução se a sua aplicação puder ser suspensa, modelada, extravasada ou subvertida por um conjunto de práticas, de jogos sociais que quotidianamente desafiam a ordem prescrita e estabelecida. A apreensão das discontinuidades culturais entre estas duas realidades paralelas, que ora geram estabilidades relativas ora induzem novas instabilidades resultantes dos jogos sociais, permitem perceber o complexo processo de construção da cultura organizacional escolar.

Viñao (2002, p.64) comenta a questão de não existir estabelecimentos de ensino iguais:

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. [...] No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos.

Forquin<sup>11</sup> (1993 *apud* SILVA, 2006, p.205) comenta a cultura de escola como um “mundo social” que possui “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem,

---

<sup>11</sup> FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Além disso, o autor caracteriza a cultura da escola como seletiva no que tange sua construção e a cultura social:

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da *bricolage* (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN<sup>12</sup>, 1993 *apud* FARIA et al. 2004, p.146)

António Nóvoa et al. (1992) sugere a sistematização dos elementos da cultura organizacional da escola em duas zonas: zona de invisibilidade, constituída pelas bases conceituais e pressupostos invisíveis (valores, crenças e ideologias); e a zona de visibilidade, composta pelas manifestações verbais e conceituais (fins, objetivos, currículo, linguagem, metáforas, histórias, heróis, estruturas), pelas manifestações visuais e simbólicas (arquitetura, equipamentos, artefatos, logotipos, lemas, divisas, uniformes, imagem exterior) e pelas manifestações comportamentais (rituais, cerimônias, ensino, aprendizagem, normas, regulamentos e procedimentos).

Além disso, Nóvoa et al. (1992, p.32) também ressalta a importância da cultura organizacional como um fator de diferenciação da escola:

A totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser lida ad intra e ad extra às organizações escolares, isto é, estes elementos têm de ser equacionados na sua ‘interioridade’, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um factor de diferenciação externa. As modalidades de interacção com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas.

Pérez Gomez<sup>13</sup> (1998 *apud* OLIVEIRA, 2003, p.297), em sua abordagem de multi percepções culturais, identifica a “cultura experiencial”, que representa uma “plataforma cognitiva, afetiva e comportamental de onde partem os alunos para assentar as explicações que têm ao contatar os conhecimentos (fatos, conceitos, procedimentos, atitudes) sobre a vida natural e social no ambiente escolar”. Nesta discussão, o autor procura entender o processo de construção de significados nos sujeitos.

---

<sup>12</sup> FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

<sup>13</sup> PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. **Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, AI Compreender e Transformar o Ensino**, v. 4, p. 13-26, 1998

Para Sarmiento<sup>14</sup> (1994 *apud* TEIXEIRA, 2000), a cultura organizacional é composta por símbolos e mitos, de uma maneira geral, processos partilhados de significação que garantem às escolas não apenas credibilidade e legitimação, mas a ideia de unidade, que as permite diferenciar de outras organizações sociais e, a nível de cada estabelecimento de ensino, de outras escolas. Sarmiento<sup>15</sup> (1994 *apud* TORRES, 2003, p. 277) trabalha a questão da autonomia da escola e seus atores:

Deste processo de “simbiose” entre o “dentro” e o “fora” operado por via da agência humana no contexto da organização escolar resulta a edificação, permanentemente em movimento, de configurações culturais singulares, alicerçadas naquilo a que se tem designado por “autonomia institucional relativa [...] É o uso da autonomia, ou melhor, a autonomia em uso que permite fundamentar a capacidade das escolas para realizarem a diferença, relativamente aos princípios simbólicos presentes no respectivo campo organizacional. Porém, é a semelhança aquilo que a investigação dos modos de funcionamento mais detalhadamente tem procurado esclarecer.

Barroso (2004) sintetiza a ideia de cultura de escola como a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar, de forma que a cultura de escola é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concreta.

Por fim, Torres (2003, p.295) demonstra resumidamente a diferença entre os conceitos de cultura escolar e cultura de escola:

Enquanto o cenário sugerido pela cultura escolar, resulta da pressuposição básica de uma relação de continuidade e isomorfismo entre as orientações normativas e culturais e os contextos de acção concretos, o segundo cenário por nós aludido, a cultura organizacional escolar, pretende evocar a importância dos contextos endógenos de acção no processo de construção da cultura organizacional.

Finalizando o embasamento teórico com a cultura de escola, permite-se a integração das diversas ideias apresentadas. Compreendemos a noção de cultura organizacional, a escola como uma organização e os conceitos de cultura escolar e cultura (organizacional) de escola. Logo, quer-se o entender a permeabilidade de políticas públicas nas escolas; de que forma a cultura de escola influencia na aceitação da cultura escolar. Busca-se, a partir da cultura da escola, compreender como se dá a recontextualização da cultura escolar pela cultura de escola.

---

<sup>14</sup> SARMENTO, Manuel Jacinto. A vez e a voz dos professores. **Porto: Porto Editora**, p. 85-122, 1994.



## 4 O ENSINO INTEGRAL

O Brasil passa por um momento delicado no âmbito das políticas educacionais, tal que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada conforme a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Agora está sob discussão a Base do Ensino Médio, etapa do ensino brasileiro mais defasada e necessitada de mudanças.

A BNCC para o Ensino Médio visa tornar a escola mais atrativa ao jovem e promover as habilidades e competências necessárias para o trabalho no século XXI. Nessa linha o documento trabalha, dentre outras, as propostas da escola de tempo integral e na flexibilização dos conteúdos trabalhados por áreas de conhecimento ao invés de disciplinas, tal que busca-se diminuir a carga horária do currículo obrigatório geral para permitir a opção de um itinerário formativo optativo. Estes são aprofundamentos das áreas obrigatórias pela base comum (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas) ou Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2015)

A implementação da BNCC se dará nos próximos anos e, de forma a analisar a permeabilidade das políticas públicas, tomaremos como objeto de estudo o Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado De São Paulo.

### 4.1 O Programa de Ensino Integral (PEI)

O Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo é instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada posteriormente pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012). Esse Programa foi iniciado em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio (SÃO PAULO, 2012).

A principal referência para este programa foi o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004.

O Programa de Ensino Integral possui diversos aspectos diferenciados, tais quais sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar. Nesse sentido, a escola busca propiciar aos seus alunos, não apenas o currículo escolar comum, mas

também oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2012).

O Regime de Dedicção Plena e Integral estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais de forma que permite às equipes escolares das escolas de Ensino Integral atenderem às exigências do modelo do programa, permitindo-lhes maior proximidade com alunos e comunidade escolar.

No Programa Ensino Integral os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. É esperado do professor maior autonomia e iniciativas que “operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais.” (SÃO PAULO, 2012, p.12). Além disso, o regime prevê processos de formação continuada e avaliações de desempenho das equipes escolares.

Juntamente à ampliação da jornada escolar, o Programa busca expandir os horizontes dos alunos expondo-os a conteúdos socioculturais diferenciados, além dos conteúdos acadêmicos, e têm a oportunidade de ter vivências relacionadas à “qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação” (SÃO PAULO, 2012, p.9). A escola almeja a conquista da autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia dos jovens, tal que espera-se dos alunos que sejam protagonistas de suas vidas,

Assim, o Programa Ensino Integral destaca como aspectos principais (SÃO PAULO, 2012):

- Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- Escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- Infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática; e
- Professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar.

O modelo pedagógico do Programa Ensino Integral baseia-se em quatro princípios: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil. Para a operacionalização dessa proposta a escola possui: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades

complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola. (SÃO PAULO, 2012).

Dessa forma, o modelo pedagógico do programa diferencia-se pela promoção de práticas e propostas que incentivam o desenvolvimento dos jovens solidários, com mais autonomia e competência. Tais atividades são destacadas aqui (SÃO PAULO, 2012):

- O Protagonismo Juvenil é uma premissa na qual o aluno é sujeito e objeto da sua aprendizagem, sendo tratado como fonte de iniciativa e liberdade, proporcionando postura e atitude consciente de seus objetivos e a consequente busca dos mesmos. Nesta premissa, temos duas práticas centrais: os líderes de turma e os clubes juvenis;
- O Projeto de Vida é desenvolvido e aprimorado ao longo do ano por cada estudante e professor responsável. Esta proposta busca motivar os alunos e fazê-los começar a concretizar seus sonhos e expectativas futuras;
- O Acolhimento é a primeira etapa da construção do Projeto de Vida dos alunos, sendo a primeira atividade pedagógica realizada na escola do Programa de Ensino Integral. Trata-se de um evento de recepção com alunos e ex-alunos voluntários que preparam atividades e dinâmicas para iniciar a construção do Projeto de Vida dos novos ingressantes;
- A avaliação em processo, que é a aplicação de avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática por bimestre para acompanhar a evolução do aprendizado dos alunos e identificar possíveis lacunas;
- Nivelamento é uma estratégia para a aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares;
- As Disciplinas Eletivas são componente da Parte Diversificada do currículo, oferecendo um espaço para experimentação, interdisciplinaridade e aprofundamento de estudos
- Orientação de estudos onde os estudantes são aprendem a estudar a partir de variadas técnicas; e
- Atividades experimentais e laboratórios de matemática e ciências onde os estudantes aprendem de primeira mão o ensino por investigação, podendo manusear equipamentos fazer análises de fenômenos na prática.

O Programa de Ensino Integral, além de possuir um modelo pedagógico diferenciado, também trabalha na inovação do modelo de gestão das escolas. O principal ponto a se destacar é a utilização de ferramentas de gestão que integram o modelo pedagógico e o modelo de gestão. Para isso é utilizada a metodologia do Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) nos diversos processos e atividades escolares.

O Plano de Ação é um documento que estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias. A partir deste documento desdobra-se o Programa de Ação de todos os profissionais da escola que farão a operacionalização, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas no PEI. Assim, o Plano de Ação apresenta-se como a estratégia e planejamento anual da escola, montado de forma colaborativa e democrática pela direção e professores. O Programa de Ação é construído individualmente por cada profissional da escola apresentando todas as ações que serão realizadas, tal que, a partir do Plano de Ação, devem buscar cumprir os pontos abordados pelo mesmo.

O Quadro 1 abaixo sintetiza as informações referentes à missão, visão, valores e premissas da rede estadual de ensino e das escolas:

Quadro 1 - Elementos do planejamento da rede estadual de ensino e das escolas

Missão	Ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
Visão de futuro	Ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo.
Valores	oferta de um ensino de qualidade;
	valorização dos educadores;
	gestão escolar democrática e responsável;
	espírito de equipe e cooperação;
	mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação.
Premissas	Protagonismo Juvenil
	Formação Continuada dos educadores
	Excelência em Gestão
	Corresponsabilidade
	Replicabilidade

Fonte: São Paulo (2012).

## 4.2 Instituição de Ensino Estudada

Para a escolha das instituições de ensino foi realizado um levantamento de dados das escolas públicas de São Carlos, tal que foi escolhido uma escola estadual de Ensino Integral de São Carlos como objeto de estudo deste trabalho.

A escola possui 621 alunos matriculados, sendo no Ensino Fundamental II 3 salas de 6º, 7º e 8º anos e 2 salas de 9º, e no Ensino Médio 2 salas para cada série, totalizando 17 turmas com média de 36 alunos por sala. Este ano a equipe gestora foi renovada pela diretora, tal que há um novo coordenador pedagógico geral e uma nova vice-diretora. Além disso, o corpo de funcionários é composto por 4 funcionárias de limpeza, 4 funcionárias administrativas e 3 agentes de organização escolar. Ademais, são 28 professores que atendem às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e às disciplinas diversificadas do Programa de Ensino Integral do Estado. Os dados do desempenho da escola nos últimos anos se encontram na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Desempenho da escola escolhida

	IDEB (2015)	ENEM (2016)	SARESP (2017) LP 9º EF	SARESP (2017) MAT 9º EF	SARESP (2017) LP 3º EM	SARESP (2017) MAT 3º EM
Escola	6,1	508	275,7	290,9	302,4	304,1

Fonte: Qedu e SARESP (2017)



## 5 MÉTODOS DE PESQUISA

Para o estudo da permeabilidade de políticas públicas, foi tomado como objeto de investigação o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo implementado em uma escola estadual da cidade de São Carlos - SP.

Para este fim, foram escolhidos aspectos principais do PEI: suas diretrizes, Modelo de Gestão e duas ferramentas de gestão fundamentais do programa, o Plano de Ação e o Programa de Ação.

De forma a compreender a interface entre o que é concebido e planejado na lei e o que é encontrado na prática pelo prisma da cultura organizacional, os aspectos escolhidos do programa foram classificados pelas dimensões culturais de Hofstede (2003). Assim, foram tomadas as percepções dos atores envolvidos (professores, gestão da escola e supervisores da diretoria de ensino regional) em relação à esses pontos por meio de um questionário na Escala Likert.

As dimensões culturais de Hofstede (2003) foram escolhidas como ferramenta para o estudo de forma a dar continuidade à pesquisa já realizada por Desidério (2016) na escola escolhida, que estuda as relações entre as dimensões culturais de Hofstede (2003) e o desempenho escolar, além disso quer-se investigar aspectos subjetivos (a percepção dos atores) de forma quantitativa, tal que a objetividade desta abordagem permite tal análise.

A partir de Gil (2002) e Silva e Menezes (2001), foi delineado um estudo de caso numa escola participante do programa, tal que o problema formulado é o alinhamento organizacional da escola em relação às diretrizes do Programa de Ensino Integral, tomando como base as dimensões culturais de Hofstede (2003). A coleta e análise de dados são explicadas nas próximas seções.

### 5.1 Coleta e Análise de dados

Neste estudo são analisadas questões subjetivas - as percepções e expectativas pessoais - diante das dimensões culturais de Hofstede (2003), no intuito de compreender as dimensões mais presentes e divergentes (em relação aos pressupostos do programa). Assim, de forma a traduzir questões subjetivas em dados quantitativos, é utilizado o questionário.

Para a elaboração das questões foram tomados como base a revisão de literatura apresentada e conceitos de qualidade em serviços, em especial a ferramenta SERVQUAL que analisa as expectativas e percepções de clientes de serviços diversos. De forma a permitir maior compreensão do cenário como um todo, o questionário foi ministrado para três estratos: para o

nível de micro- (professores), para o nível meso- (direção da escola) e para o nível macro-análise (supervisores do programa na escola estudada).

As questões foram desenvolvidas a partir da análise do documento de Diretrizes do Programa de Ensino Integral, 1ª Edição (2014). Tomando os principais conceitos e pressupostos envolvendo as diretrizes do programa e o Modelo de Gestão apresentado, os tópicos foram agrupados nas cinco dimensões culturais de Hofstede (2003). A montagem do questionário está descrita no próximo tópico.

O questionário trabalha na Escala Likert, no qual os respondentes especificam seu grau de concordância - de 1 a 5 - com as afirmações definidas, a partir de suas percepções pessoais de tal aspecto. A resposta 1 se refere a “Discordo totalmente”, a 2 “Discordo parcialmente”, a 3 “Indiferente”, a 4 “Concordo parcialmente” e a 5 “Concordo totalmente”.

Para dar mais sustentação à análise, tomou-se um estudo prévio de Desidério (2016) sobre as dimensões culturais na escola. Assim, pode-se compreender as dimensões mais presentes nas organizações com as percepções observadas nas respostas dos questionários.

## 5.2 Construção do Questionário

Como dito anteriormente, o questionário baseia-se no trabalho de Hofstede e nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral, tal que as questões derivam dos principais conceitos e pressupostos expressos neste documento. O foco das perguntas está no Modelo de Gestão e as ferramentas Plano de Ação e Programa de Ação (SÃO PAULO, 2012). Foram construídas questões pelas dimensões culturais de Hofstede (2003) demonstrando a origem de cada uma, porém há de se ressaltar que o desenvolvimento das mesmas se dá tomando o documento das Diretrizes do Programa de Ensino Integral e suas proposições integralmente. Todas as questões e seus princípios foram resumidos nos quadros que seguem. O questionário completo aplicado e o questionário dividido por dimensões culturais encontram-se no Apêndice.

### 5.2.1 Alta *versus* Baixa Distância do Poder

Baseando-se, principalmente, no valor da Gestão democrática e responsável, foram criadas 5 questões referentes à participação dos atores nas estruturas de decisão e o estímulo à mesma. A premissa da Formação continuada dos educadores aparece nesta dimensão uma vez que funcionários com boa formação possuem mais autonomia para tomar decisões. A frase “[...]”

Na execução do Plano de Ação, tendo em vista a gestão por resultados do processo de aprendizagem dos alunos, todos os envolvidos são responsáveis pela operacionalização” (SÃO PAULO, 2012), ao colocar todos como responsáveis em colocar o Plano de Ação em prática, implica-se a articulação do mesmo pelos atores, tal que as questões referentes tratam da transparência promovida pela ferramenta.

Quadro 2 - Questões sobre Distância do Poder

<b>Alta versus Baixa Distância do Poder</b>		
<b>Princípio</b>	<b>Questão</b>	<b>Referência a</b>
Valor: Gestão Escolar Democrática e Responsável	Promove a participação do corpo docente na definição de metas e estratégias	Modelo de Gestão
	Possui uma estrutura de decisão descentralizada	Modelo de Gestão
	Faz com que as informações relevantes sejam compartilhadas	Modelo de Gestão
	Promove uma gestão democrática	Modelo de Gestão
	Seu processo de construção é colaborativo e democrático	Plano de Ação
Premissa: Formação Continuada dos Educadores	Promove o aperfeiçoamento profissional	Modelo de Gestão
“Na execução do Plano de Ação, tendo em vista a gestão por resultados do processo de aprendizagem dos alunos, todos os envolvidos são responsáveis pela operacionalização” p. 42	Promove a transparência na organização da estrutura administrativa	Plano de Ação

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 5.2.2 Alta versus Baixa Aversão à Incerteza

Nesta dimensão o foco foi dado à tópicos referentes à autonomia dos atores, abertura à mudanças, efetividade das práticas e ferramentas de alinhamento organizacional e no nível de controle dos processos e resultados.

Quadro 3 - Questões sobre Aversão à Incerteza

<b>Alta versus Baixa Aversão à Incerteza</b>		
<b>Princípio</b>	<b>Questão</b>	<b>Referência a</b>
“A gestão do modelo pedagógico ao estabelecer os acordos quanto aos resultados pretendidos e as suas estratégias permite, após a análise de indicadores, a correção dos caminhos perseguidos para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem” p. 34	Ajuda a alinhar as práticas pedagógicas cotidianas ao planejamento	Modelo de Gestão
“Espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais” p. 12	Incentiva novas ideias	Modelo de Gestão
	Promove abertura à mudanças	Modelo de Gestão
	Promove iniciativa e autonomia dos professores	Modelo de Gestão
“Seus instrumentos de gestão permitem acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e formular planos de formação continuada para a equipe escolar” p. 34	Possui pouco acompanhamento e monitoramento do trabalho	Modelo de Gestão
“O Plano é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor” p. 39	Funciona efetivamente como uma <i>bússola</i> norteadora	Plano de Ação
“É indispensável que os indicadores sejam claros, objetivos e com foco nos resultados esperados a longo/médio prazo e ao processo” p. 41	Possui objetivos e metas com indicadores claros e tangíveis	Plano de Ação
“Os resultados qualitativos previstos para cada ano letivo e para o final do processo de formação do aluno deverão ser discutidos e acordados entre todas as instâncias envolvidas na escola, são resultantes de ações específicas de cada educador, da interação entre eles e da relação educador - educando” p. 41	Possui resultados qualitativos que são medidos de forma clara e participativa	Plano de Ação
“Sua elaboração, se bem conduzida, oportuniza o processo de formação das pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto” p. 39	Oportuniza a atuação descentralizada e autonomia dos professores	Plano de Ação
“Um dos objetivos da construção do Programa de Ação é alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa Ensino Integral” p. 47	Alinha sua atuação profissional às diretrizes do PEI	Programa de Ação

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 5.2.3 Individualismo *versus* Coletivismo

Nesta dimensão buscou-se observar o grau de engajamento em diversos níveis promovido pelo programa, a efetivação das premissas de Replicabilidade e Corresponsabilidade e se o Programa de Ação promove a articulação que prevê.

Quadro 4 - Questões sobre Coletivismo e Individualismo

<b>Individualismo <i>versus</i> Coletivismo</b>		
<b>Princípio</b>	<b>Questão</b>	<b>Referência a</b>
Premissa de Replicabilidade	Suas práticas compartilhadas podem ser utilizadas em outras escolas	Modelo de Gestão
Premissa de Corresponsabilidade	Os atores escolares (corpo docente, gestão e serviços de apoio) se sentem responsáveis pelo aprendizado dos alunos/resultados	Modelo de Gestão
	Evidencia e promove o sentimento de responsabilidade em todos	Plano de Ação
Valor - a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação.	Promove engajamento da rede escolar	Modelo de Gestão
	Promove engajamento da comunidade	Modelo de Gestão
	Promove engajamento dos alunos	Modelo de Gestão
	Promove engajamento dos professores	Modelo de Gestão
“Os profissionais devem conduzir a elaboração de tal forma que o alinhamento e a articulação das ações estejam presentes em todos eles” p. 48	Integra os níveis de trabalho da escola	Programa de Ação

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 5.2.4 Masculinidade *versus* Feminilidade

Aqui checa-se uma das propostas do programa (valorizar o educador), o valor de espírito de equipe e cooperação, a premissa do Protagonismo Juvenil, a Missão do programa, e a forma de controle do Programa de Ação.

Quadro 5 - Questões sobre Masculinidade e Feminilidade

<b>Masculinidade <i>versus</i> Feminilidade</b>		
<b>Princípio</b>	<b>Questão</b>	<b>Referência a</b>
“Um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” p. 6	Promove a valorização do educador	Modelo de Gestão
Valor - o espírito de equipe e cooperação;	Promove o espírito de equipe e cooperação	Modelo de Gestão
Premissa do protagonismo juvenil - alunos de conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia	Promove a autoconfiança, autonomia e autoestima dos alunos	Modelo de Gestão
Missão: Ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.	Possui foco no processo de aprendizagem dos alunos	Plano de Ação
	Possui foco nos resultados dos alunos	Plano de Ação
“A coordenação da elaboração e do acompanhamento da execução dos Programas de Ação está orientada por um diálogo, sustentado na confiança mútua entre o gestor e o profissional, e este passa a ter acordadas as suas responsabilidades, as necessidades de ajustes nas suas atividades e seu plano formativo e de autodesenvolvimento”p.47	Sua elaboração é orientada pelo diálogo e confiança mútua	Programa de Ação
	Seu acompanhamento é orientado pelo diálogo e confiança mútua	Programa de Ação

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 5.2.5 Orientação de Curto *versus* Longo Prazo

Nesta parte do questionário buscou-se entender o foco dos objetivos do modelo de gestão e o quanto é a efetividade de suas ferramentas na percepção dos atores.

Quadro 6 - Questões sobre Orientação de Curto e Longo Prazo

<b>Orientação de Curto versus longo prazo</b>		
<b>Princípio</b>	<b>Questão</b>	<b>Referência a</b>
“É indispensável que os indicadores sejam claros, objetivos e com foco nos resultados esperados a longo/médio prazo e ao processo” p. 41	Promove um foco nas atividades do cotidiano	Modelo de Gestão
	Promove um foco nos objetivos de longo prazo e como atingi-los	Modelo de Gestão
“O Modelo de Gestão do Ensino Integral tem como característica a utilização de diversos instrumentos de gestão nos seus diferentes níveis de execução que, articulados, promovem a gestão interdisciplinar do processo ensino e aprendizagem articulada ao Modelo Pedagógico. Esses instrumentos de planejamento revestem-se de especial importância uma vez que, é por meio da gestão do ensino que se garante o alcance da missão da escola” p. 54	Suas ferramentas de gestão auxiliam no alcance de resultados de aprendizagens	Modelo de Gestão
“O Programa de Ação trata da operacionalização, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas para as escolas de Ensino Integral” p. 47	Dá corpo (operacionaliza, coloca em prática) as diretrizes do PEI	Programa de Ação

Fonte: Elaborado pelo autor.



## 6 ESTUDO DE CASO

Nesta seção são analisados os resultados dos questionários à luz das dimensões culturais de Hofstede (2003), buscando compreender os pontos de divergências e alinhamentos de discurso. Num primeiro momento, cada dimensão cultural foi analisada separadamente e, ao final, os pontos são estudados conjuntamente. Além disso, para enriquecer o debate, o estudo de Desidério (2016), que investiga as relações das dimensões culturais com o desempenho da escola estudada, foi usado como ponto de discussão das análises. O gráfico 1 representa os resultados obtidos no estudo de caso realizado pelo autor, tal que a Escola R é a referência neste trabalho.

Desidério (2016) afirma que a escola possui um ambiente com baixa distância do poder por conta do Programa de Ensino Integral que valoriza a proximidade dos professores com a comunidade escolar e por centrar a educação no estudante, seu protagonismo e iniciativa.

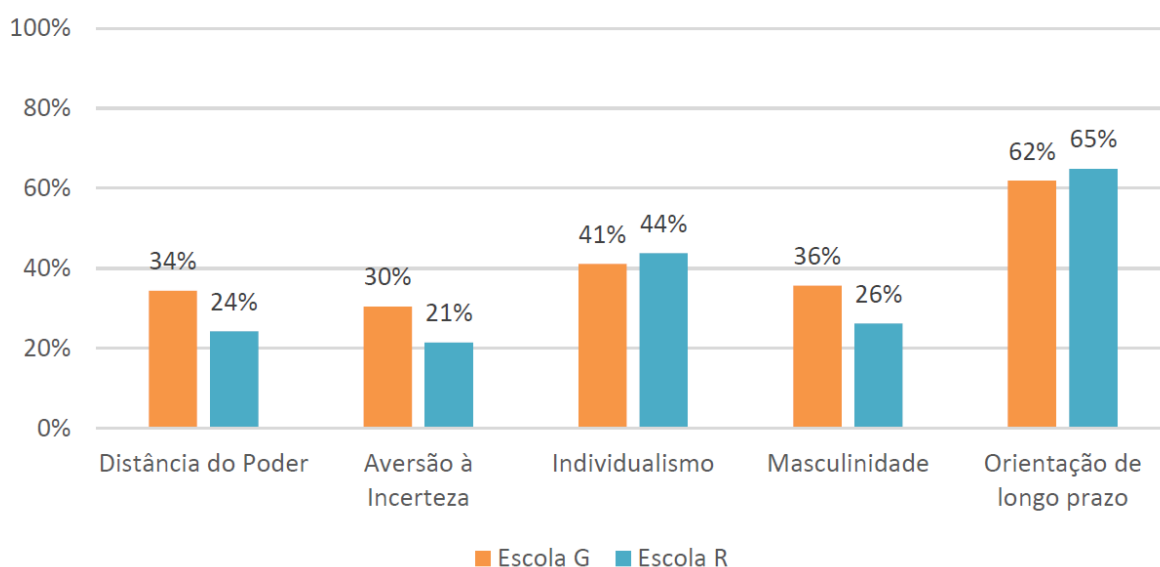
Da mesma forma, a escola apresenta baixa aversão à incerteza. Isso é justificado pela valorização das discussões no processo de aprendizagem e no ambiente de ensino não tão estruturado. Além disso, “observa-se também que as escolas são orientadas para atingir suas metas anuais, sendo a equipe gestora responsável por cumprir com os objetivos estratégicos estabelecidos pela Secretaria de Educação e a instituição” (DESIDÉRIO, 2016, p.60).

Na dimensão de coletivismo *versus* individualismo, observa-se um equilíbrio com leve tendência para o coletivismo. Como explica Desidério (2016, p.60)

Ao mesmo tempo em que a escola aplica o processo de nivelamento para desenvolver habilidades de grupos de alunos com carências semelhantes (tipicamente coletivista), a instituição também possui a orientação de estudos em que os alunos aprendem a estudar (tipicamente individualista); além disso, o processo de ensino utiliza abordagens ora individual e ora em grupo. Ainda, a equipe escolar recebe um bônus com base no desempenho de toda a escola no Idesp ao final do ano, mas que pode ser reduzido para cada servidor tendo em vista a sua frequência no período.

A organização apresenta características predominantemente de culturas femininas, observáveis nos aspectos do Programa de Ensino Integral, a valorização das decisões em grupo pela comunidade escolar e que os estudantes tenham vivências relacionadas à qualidade de vida.

A orientação de longo prazo prevalece na escola, refletidas na valorização do Protagonismo Juvenil e no desenvolvimento do Projeto de Vida. Além disso, com o maior tempo de dedicação dos professores espera-se conseguir concretizar as diretrizes educacionais do Programa na escola de modo a se atingir a sua replicabilidade para toda a rede.



Fonte: Desidério (2016).

## 6.1 Análise pelas Dimensões Culturais

### 6.1.1 Alta *versus* Baixa Distância do Poder

Nesta dimensão observa-se que as Diretrizes do Programa de Ensino Integral apontam na direção da baixa distância do poder, nitidamente colocado pelo valor da gestão democrática e responsável e por diversos momentos frisar a importância da participação de todos nas decisões.

As respostas do questionário nesta dimensão demonstram, no geral, alinhamento no valor da gestão democrática e responsável e da premissa da formação continuada dos educadores. Assim, apontam, como esperado, no sentido da baixa distância do poder.

Entretanto, a questão 4 referente ao Modelo de Gestão e as 7 e 8 referentes ao Plano de Ação, apontam uma pequena divergência entre os extratos. Enquanto que os supervisores concordam plenamente com tais afirmativas, para os professores a realidade não reflete efetivamente os pressupostos do programa.

Além disso, observa-se na questão 3 que há um consenso de que a estrutura de decisão do modelo de gestão do PEI não seja tão descentralizada; tal que este ponto pode ser ilustrado por dois comentários deixados por professores, em que um fala sobre o fato de não poderem avaliar o programa ou sugerir melhorias no mesmo, e o outro acredita que o maior problema da escola seja a falta de participação dos professores na elaboração das ações do PEI.

Tabela 2 - Respostas alta *versus* baixa distância do poder

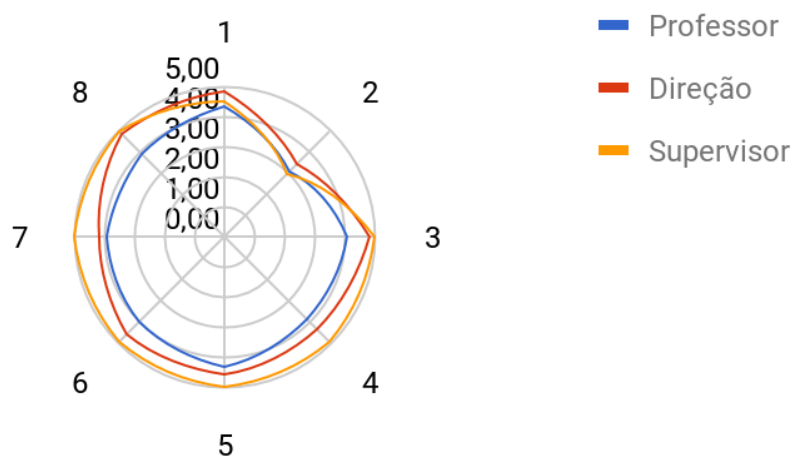
Alta (1) versus Baixa (5) Distância do Poder	Média das respostas
--	---------------------

		Professor	Direção	Supervisor
1	Promove a participação do corpo docente na definição de metas e estratégias	4,31	4,80	4,50
2	Possui uma estrutura de decisão descentralizada	3,08	3,40	3,00
3	Faz com que as informações relevantes sejam compartilhadas	4,12	4,80	5,00
4	Promove uma gestão democrática	3,92	4,40	5,00
5	Promove o aperfeiçoamento profissional	4,35	4,60	5,00
6	Promove a transparência na organização da estrutura administrativa	4,04	4,60	5,00
7	Promove a transparência nas tomadas de decisões	3,92	4,20	5,00
8	Seu processo de construção é colaborativo e democrático	3,85	4,80	5,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2 - Radar alta *versus* baixa distância do poder

## Alta versus Baixa Distância do Poder



Fonte: Elaborado pelo autor.

### 6.1.2 Alta *versus* Baixa Aversão à Incerteza

O PEI possui características que vão para ambos os lados desta dimensão. Ao mesmo tempo que incentiva a autonomia e iniciativa dos professores e alunos, busca manter o controle das atividades e decisões realizadas por meio de diversas ferramentas e indicadores.

Esta dimensão apresenta um alinhamento geral das percepções em todas as questões. Assim como nas diretrizes do programa, há consenso sobre o incentivo à autonomia e iniciativa dos atores, observado pelas questões 10, 11 e 13 referentes ao modelo de gestão. Paralelamente,

as questões 12, 15 e 16 demonstram o consenso e a existência do controle das atividades e resultados.

Um comentário deixado no questionário por um professor ilustra bem essa dualidade: “Pontos positivos: [...] promove o protagonismo e autonomia dos profissionais e dos alunos. Pontos negativos: excesso de aulas e ações do programa de ação, o que muitas vezes tira o foco da aula e aprendizagem para o cumprimento de questões burocráticas.”

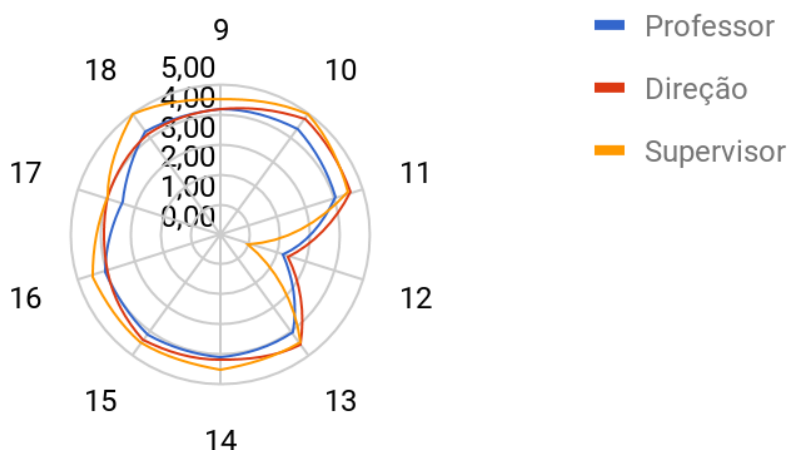
Tabela 3 - Respostas alta *versus* baixa aversão à incerteza

Alta (1) <i>versus</i> Baixa (5) Aversão à Incerteza		Média das respostas		
		Professor	Direção	Supervisor
9	Ajuda a alinhar as práticas pedagógicas cotidianas ao planejamento	4,19	4,20	4,50
10	Incentiva novas ideias	4,38	4,80	5,00
11	Promove abertura à mudanças	4,08	4,60	4,50
12	Possui pouco acompanhamento e monitoramento do trabalho	2,23	2,40	1,00
13	Promove iniciativa e autonomia dos professores	4,08	4,60	4,50
14	Funciona efetivamente como uma bússola norteadora	4,12	4,20	4,50
15	Possui objetivos e metas com indicadores claros e tangíveis	4,15	4,40	4,50
16	Possui resultados qualitativos que são medidos de forma clara e participativa	4,04	4,00	4,50
17	Oportuniza a atuação descentralizada e autonomia dos professores	3,46	4,00	4,00
18	Alinha sua atuação profissional às diretrizes do PEI	4,27	4,20	5,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 3 - Radar alta *versus* baixa aversão à incerteza

## Alta versus Baixa Aversão à Incerteza



Fonte: Elaborado pelo autor.

### 6.1.3 Individualismo *versus* Coletivismo

Enquanto o trabalho do professor tende a ser mais individual, o PEI promove o coletivismo ao instaurar o regime de dedicação integral e incentivar o compartilhamento de boas práticas, tal que os professores passam a se relacionar mais com os colegas de profissão.

Esta dimensão se apresenta bem alinhada com as diretrizes do programa em todos os níveis, como pode ser observado no Gráfico 4. As premissas de replicabilidade e corresponsabilidade e o valor de mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem são presentes na escola como esperado pelo programa.

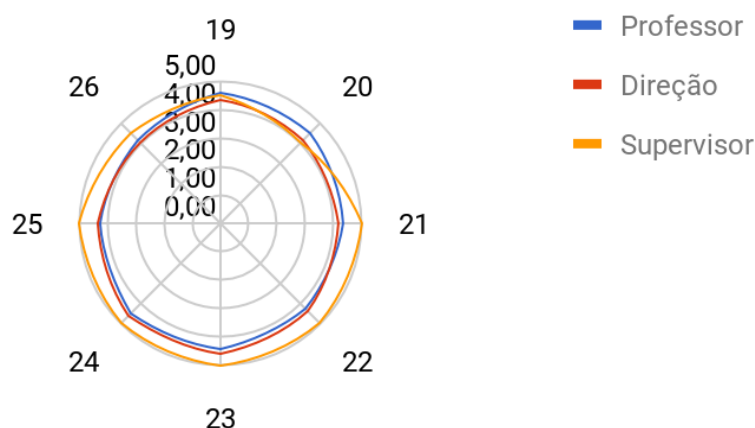
Tabela 4 - Respostas individualismo *versus* coletivismo

Individualismo <i>versus</i> Coletivismo		Média das respostas		
		Professor	Direção	Supervisor
19	Suas práticas compartilhadas podem ser utilizadas em outras escolas	4,58	4,40	4,50
20	Os atores escolares (corpo docente, gestão e serviços de apoio) se sentem responsáveis pelo aprendizado dos alunos/resultados	4,54	4,20	4,00
21	Promove engajamento da rede escolar	4,38	4,20	5,00
22	Promove engajamento da comunidade	4,23	4,40	5,00
23	Promove engajamento dos alunos	4,42	4,60	5,00
24	Promove engajamento dos professores	4,46	4,60	5,00
25	Evidencia e promove o sentimento de responsabilidade em todos	4,27	4,40	5,00
26	Integra os níveis de trabalho da escola	4,15	4,00	4,50

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 4 - Radar individualismo *versus* coletivismo

## Individualismo versus Coletivismo



Fonte: Elaborado pelo autor.

### 6.1.4 Masculinidade *versus* Feminilidade

O programa possui algumas tendências à masculinidade, como o bônus e metas por resultados, porém observa-se a predominância da feminilidade pelos valores de espírito de equipe e cooperação, premissa do protagonismo juvenil e a missão que busca o desenvolvimento da pessoa humana.

As respostas desta dimensão demonstram alinhamento na direção da feminilidade, tal que valoriza-se o educador, o espírito de equipe e cooperação e o protagonismo juvenil. Este sentimento pode ser ilustrado por um comentário de um professor: “O PEI é excelente para formação do futuro dos alunos e valorização dos profissionais”.

Observa-se, porém, nas questões 32 e 33 referentes ao controle do programa de ação, uma divergência entre a percepção dos professores e dos supervisores, em que o primeiro atribui uma nota mais baixa à forma de elaboração e acompanhamento da ferramenta, enquanto o último dá nota máxima às afirmativas. Tal diferença pode ser atribuída ao fato do controle do programa de ação ser uma função direta da direção da escola, demonstrando uma maior distância entre o nível de micro- para o de macro-análise.

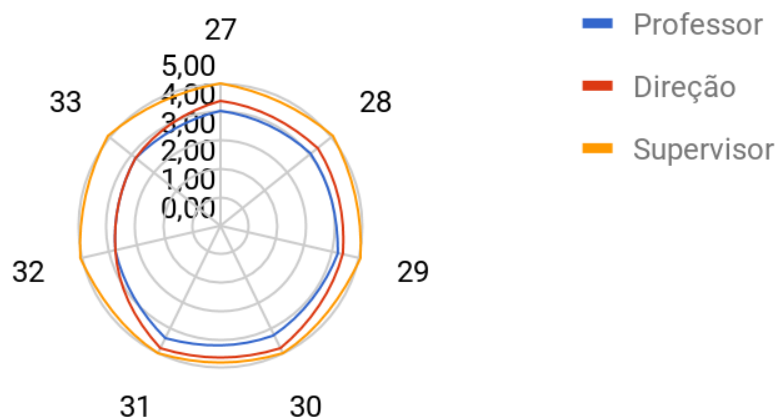
Tabela 5 - Respostas masculinidade *versus* feminilidade

Masculinidade (1) versus (5) Feminilidade		Média das respostas		
		Professor	Direção	Supervisor
27	Promove a valorização do educador	4,04	4,40	5,00
28	Promove o espírito de equipe e cooperação	4,04	4,40	5,00
29	Promove a autoconfiança, autonomia e autoestima dos alunos	4,23	4,40	5,00
30	Possui foco no processo de aprendizagem dos alunos	4,27	4,80	5,00
31	Possui foco nos resultados dos alunos	4,38	4,80	5,00
32	Sua elaboração é orientada pelo diálogo e confiança mútua	3,77	3,80	5,00
33	Seu acompanhamento é orientado pelo diálogo e confiança mútua	3,77	3,80	5,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 5 - Radar masculinidade *versus* feminilidade

## Masculinidade versus Feminilidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

### 6.1.5 Orientação de Curto *versus* Longo Prazo

Ao mesmo tempo que políticas educacionais buscam resultados de longo prazo, tal que o programa possui como destaques o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos alunos, também espera-se *milestones*, marcos atingidos pelo programa e seus atores.

As respostas desta dimensão apresentam-se alinhadas ao longo dos níveis, tal que há um foco nos objetivos de longo prazo e como atingi-los simultaneamente à promoção do foco nas atividades do cotidiano. Além disso, na questão 37 referente ao programa de ação, observa-se que esta ferramenta ajuda no atingimento das diretrizes do PEI. Na questão 36 há uma pequena

discrepância na percepção dos professores com os supervisores, tal que no nível micro-análise as ferramentas de gestão não auxiliam no alcance de resultados de aprendizagem tanto quanto os supervisores entendem.

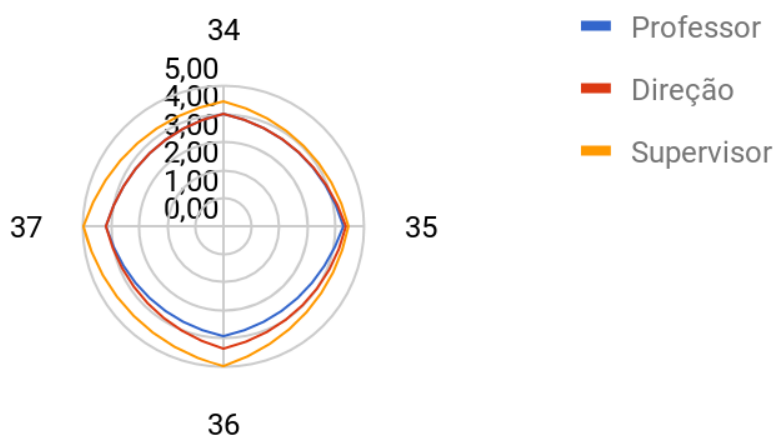
Tabela 6 - Respostas orientação de curto *versus* longo prazo

Orientação de Curto <i>versus</i> Longo prazo		Média das respostas		
		Professor	Direção	Supervisor
34	Promove um foco nas atividades do cotidiano	4,04	4,00	4,50
35	Promove um foco nos objetivos de longo prazo e como atingi-los	4,27	4,40	4,50
36	Suas ferramentas de gestão auxiliam no alcance de resultados de aprendizagens	3,96	4,40	5,00
37	Dá corpo (operacionaliza, coloca em prática) as diretrizes do PEI	4,23	4,20	5,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 6 - Radar orientação de curto *versus* longo prazo

## Curto versus Longo prazo



Fonte: Elaborado pelo autor.

## 6.2 Análise das cinco dimensões culturais

Os resultados obtidos permitem observar que os atores nos três níveis de trabalho (os professores, direção da escola e os supervisores) estão bem alinhados nas cinco dimensões culturais de Hofstede (2003). Da mesma forma, apresentam-se de acordo com os valores e pressupostos do Programa de Ensino Integral, uma vez que as afirmações baseiam-se em suas diretrizes.

O modelo de gestão do PEI aborda questões mais abrangentes do programa, tal que possui suas afirmações associadas à valores e pressupostos do mesmo, situando-se num nível macro, buscando pintar o quadro completo. O Plano de Ação e o Programa de Ação são ferramentas do modelo de gestão, tal que a primeira busca guiar as ações dos atores da escola (direção, professores, comunidade e alunos) e está mais relacionado a um nível de estratégia de direção escolar, e a segunda é um documento individual que delinea todas ações que os educadores e a equipe gestora da escola irão tomar ao longo do semestre para cumprir o Plano de Ação. As questões relacionadas à estas ferramentas abordam pontos processuais e operacionais de uso e construção destes instrumentos, apresentando-se de forma mais tangível.

A dimensão da Distância do Poder apresenta-se alinhada, porém com o maior ponto de divergência dentre todas as dimensões. Apesar da tendência à baixa distância do poder, como esperado pelas diretrizes do Programa de Ensino Integral, observa-se que o Plano de Ação não atende completamente sua função de tornar as estruturas de decisão mais transparentes e seu processo de construção não é percebido como colaborativo e democrático por todos os professores. A percepção do subordinado (professores) quanto à distribuição e influência do poder em relação aos pontos citados do Plano de Ação possui um valor menor do que a percepção da direção e supervisores.

As respostas na dimensão da Aversão à Incerteza, assim como o PEI, possuem características que vão para ambos os lados desta medida. As questões relacionadas ao modelo de gestão, que abordam valores como autonomia e iniciativa dos professores e alunos, estão alinhadas e tendendo à baixa aversão à incerteza. Paralelamente, as afirmações associadas ao Plano de Ação e Programa de Ação trabalham aspectos de controle do trabalho, também estão alinhadas, porém, tendendo à alta aversão à incerteza. Compreende-se que os profissionais do PEI entendem os objetivos do programa e seus pressupostos, mas que, na prática do cotidiano, sua concretização por meio das ferramentas utilizadas não reflete efetivamente os valores intencionados.

Na dimensão de individualismo *versus* coletivismo, predomina o coletivo em todos os níveis, tal que é possível observar o sentimento de que todos são responsáveis pelo aprendizado dos alunos e que o PEI busca promover o engajamento dos diversos grupos relacionados tais quais a rede escolar, comunidade vizinha, professores e alunos. Além disso, a partir da premissa da replicabilidade, observa-se a preocupação do compartilhamento de boas práticas, buscando o melhoramento da rede escolar como um todo.

Na dimensão de masculinidade *versus* feminilidade, todas as notas vão na direção da feminilidade, especialmente quanto ao modelo de gestão do PEI e o Plano de Ação. Nota-se

pela discrepância das respostas entre professores e supervisores, porém, que quanto à elaboração e acompanhamento do Programa de Ação, temos um controle menos pautado pelo diálogo e confiança mútua entre coordenadores e professores do que o entendido pelos supervisores.

As respostas da dimensão de orientação de curto *versus* longo prazo apresentam-se alinhadas em todas as afirmações, demonstrando que os atores percebem a visão do futuro do modelo de gestão do PEI que busca ser reconhecida internacionalmente em 2030, como uma rede de ensino integral pública de excelência. Além disso, e paralelamente, entendem que suas ferramentas possuem um foco nas ações cotidianas de forma a construir o aprendizado dos alunos e operacionalizar as diretrizes do Programa de Ensino Integral.

Foi possível observar que os três níveis estão alinhados em todas as dimensões culturais, especialmente quanto ao modelo de gestão do PEI, apontando que todos os atores escolares analisados entendem as diretrizes e os pressupostos do programa. Porém, destaca-se que, apesar de poucas, as maiores divergências ocorreram em afirmações relacionadas ao Plano de Ação ou Programa de ação, demonstrando uma discordância no nível de micro-análise entre a percepção dos professores e dos supervisores.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode-se desenvolver as pessoas que irão compor o futuro num ambiente na qual os profissionais e técnicas utilizadas são de um século diferente dos estudantes? Um dos caminhos que estão sendo tomados no estado de São Paulo baseia-se no ensino integral, que toma como referência o modelo de ensino integral de Pernambuco (SÃO PAULO, 2012). Nas rédeas do Protagonismo Juvenil e integração dos profissionais da educação, busca-se mudar os paradigmas dos alunos e dos professores, tornando o foco para os processos e desenvolvimento dos atores como um todo, ao mesmo tempo em que se utiliza de dados para acompanhamento e tomadas de decisão. Assim, há de se compreender os movimentos que permitem tal escolha funcionar, desde seus pressupostos elaborados até sua implementação e percepção de quem está na ponta. De forma a sistematizar tal análise, tomou-se como base a literatura referente à cultura organizacional e cultura escolar e de escola.

Logo, buscou-se analisar as percepções dos principais atores envolvidos na orientação e manutenção do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo em uma escola estadual da cidade de São Carlos. A partir da maneira como tais agentes, divididos nos níveis de macro-, meso- e micro-análise, compreendem o funcionamento do PEI foi estudado a convergência organizacional em torno das diretrizes do mesmo.

Algumas limitações e perspectivas de pesquisa são que a ferramenta de estudo foi um questionário na escala Likert de forma a transformar o subjetivo em quantitativo, porém, numa pesquisa mais extensa poderiam ser usadas questões abertas e entrevistas estruturadas com os atores, realizando uma análise de suas implicações. Além disso, o questionário também poderia ser incrementado para abranger as expectativas em relação ao programa, permitindo enxergar a discrepância entre a concepção das propostas, a expectativa dos atores e a percepção da prática. Ademais, foram analisados três níveis de trabalho (supervisores, direção e professores), mas os alunos também poderiam ser incluídos no estudo.

A escola foi discutida como uma organização, tal que sua função e trabalho vai além de somente dar continuidade aos valores e conhecimentos da sociedade, deve-se formar um indivíduo crítico e autônomo. Tão logo o ambiente escolar torna-se um espaço de construção e reconstrução de significados próprios da organização e de seus membros, verifica-se que o externo passa a ser recontextualizado, a conjuntura de fatores extrínsecos passa a sofrer influências do âmago da organização. Observa-se que a cultura escolar interfere no funcionamento e pressupostos da escola, mas que, ao mesmo tempo, a cultura da escola

proporciona as opções de aceitar tais ações como são ou buscar a ressignificação de tal dinâmica, servindo como um envoltório social para com interferências de fora.

Foi verificada parte da extensa bibliografia referente à cultura organizacional, tal que pôde-se observar sua função e importância na compreensão dos processos internos das organizações. Além disso, fica clara a diversidade de abordagens existentes para com a cultura de uma instituição, de forma que aqui foram citadas apenas algumas das mais referenciadas. Ao enxergar uma organização como um grupo de pessoas, percebe-se a necessidade de entender as relações sociais envolvidas entre os membros, de modo que perpassa-se por valores, ritos, crenças, pressupostos, concepções básicas, entre outros aspectos.

Assim, neste estudo observou-se que o Programa de Ensino Integral na escola investigada possui uma estrutura bem alinhada em todas as dimensões culturais de Hofstede (2003) nos três níveis analisados. Porém, a partir da análise estratificada pelo Modelo de Gestão do PEI, o Plano de Ação e o Programa Ação, foi possível atentar que, apesar do alinhamento entre as categorias, houveram divergências nos aspectos explorados. Tais pontos refletem uma discrepância entre as percepções dos professores e dos supervisores quanto às particularidades mais operacionais das ferramentas de gestão proporcionadas pelo programa de ensino integral. Como discutido, este descompasso provoca práticas com propósitos diferentes dos da concepção do projeto, desnaturalizando propostas e premissas importantes para o cumprimento da finalidade programa.

Pode-se, ao fim, tomar como entendimento das questões e elucidações que incitam este trabalho: a partir da compreensão da escola como uma organização, investigou-se o alinhamento organizacional a partir das dimensões culturais de Hofstede (2003), tal que se observou as divergências e convergências nas diretrizes e pressupostos do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, obtendo-se a explicitação de pontos de atenção. Dessa forma, pode ser possível decidir por melhores e mais eficientes caminhos na implementação e manutenção de programas públicos.

## REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Escolas, culturas e identidades. Coimbra: Ediliber, 2004. v. 1.
- BOLMAN, Lee G.; DEAL, Terrence E. Leadership and management effectiveness: a multi-frame, multi-sector analysis. **Human Resource Management**, v. 30, n. 4, p. 509-534, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving world-class education in Brazil: the next agenda**. Washington, DC: The World Bank, 2011.
- BURKE, Peter. **O Que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CAMERON, Kim S.; QUINN, Robert E. **Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework**. New York: John Wiley, 2011.
- CROZATTI, Jaime. Modelo de gestão e cultura organizacional: conceitos e interações. **Caderno de estudos**, n. 18, p. 1-20, 1998.
- DEAL, Terrence E. **Corporate cultures**. Boston: Addison-Wesley, 1982.
- DEAL, Terrence E.; KENNEDY, Allan A. Culture: a new look through old lenses. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 19, n. 4, p. 498-505, 1983.
- DESIDÉRIO, Guilherme Luis. **Relações entre cultura organizacional e o desempenho escolar: estudo de caso em duas escolas públicas de São Carlos/SP com maior desempenho no IDESP**. 2016. Monografia (Trabalho de conclusão de Curso) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2016.
- FARIA, Luciano Mendes et al. A Cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.
- FLEURY, M. T. L. Estórias, mitos, heróis: cultura organizacional e relações do trabalho. **Revista de administração de empresas**, v. 27, n. 4, p. 7-18, 1987.
- FREITAS, Maria Ester. **Cultura organizacional: evolução e crítica**. Boston: Cengage Learning, 2007.
- FREITAS, Maria Ester. Cultura organizacional grandes temas em debate. **Revista de Administração de Empresas**, v. 31, n. 3, p. 73-82, 1991.
- GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Descentralização: um processo a ser acompanhado e avaliado (ou do finjo que eu finjo ao faça que nós vemos)**. Brasília: IPEA, 1995. (TD 0364).

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. **São Paulo**, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

HOFSTEDE, Geert. Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad?. **Organizational dynamics**, v. 9, n. 1, p. 42-63, 1980.

HOFSTEDE, Geert. **Culture's consequences**: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Thousand Oaks: Sage, 2003.

HOFSTEDE, Geert et al. Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. **Administrative Science Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 286-316, June 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ENEM**: exame nacional do ensino médio. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

KOTTER, John Paul; HESKETT, James L. **A Cultura corporativa e o desempenho empresarial**. São Paulo: Makron Books, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MORGAN, Gareth; BERGAMINI, Cecília Whitaker; CODA, Roberto. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NÓVOA, António et al. **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura escolar: revisando conceitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 19, n. 2, p.291-303, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da Universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p.661-690, 2007.

QEDU. Disponível em:<<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

ROBBINS, Stephen; JUDGE, Tim; SOBRAL, Filipe. **Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2010.

SANTOS, Joana Vieira; GONÇALVES, Gabriela. A Cultura organizacional: o impacto visível de uma dimensão invisível. **Psico**, v. 41, n. 3, p. 11, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretoria de Ensino da Região de São Carlos. Disponível em:<<http://desaocarlos.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acessado em: 25 nov. 2017.

SCHEIN, Edgar Henry. Coming to a new awareness of organizational culture. **Sloan Management Review**, v. 25, n. 2, p. 3-16, 1984.

\_\_\_\_\_. The Anxiety of learning. Interview by Diane L. Coutu. **Harvard Business Review**, v. 80, n. 3, p. 100-106, 134, 2002.

SCHEIN, Edgar H. et al. **How can organizations learn faster?:** the problem of entering the Green Room. [S.l.:s.n.], 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Diretrizes do programa ensino integral - escola de tempo integral.** Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acessado em: 30 jan. 2018.

SEGURA, Daiane Roberta Basso Fernandes et al. **Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente.** 2007. 172p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

SILVA, César Augusto de Assis. Apresentação: Edward Burnett Tylor e a linguagem gestual. **Ponto Urbe:** revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 4, 2009. Disponível em:<<https://journals.openedition.org/pontourbe/1724>>. Acesso em: 13 mar 2018.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 22, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. Política educacional e cultura das organizações no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004.

SODRÉ, Marina de Lima. **Cultura organizacional e valores olímpicos:** estudo de caso de uma ONG. 2017. 82p. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 16, n. 1, 2000. Doi: <http://dx.doi.org/10.21573/vol16n12000.25758>.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves et al. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas:** um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais. Cmapinas: Autores Associados, 1998.

TOLLINI, Ignez Martins. A Gestão do multiculturalismo nas organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - periódico científico editado pela ANPAE, v. 21, n. 1/2, 2005. Doi: <http://dx.doi.org/10.21573/vol21n1%20e%2022005.23510>.

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional em contexto educativo**: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. 2003. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2003.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Educação Social**, v. 28, n. 98, p. 151-179, 2007.

TORRES, Leonor L.; PALHARES, José Augusto. As Organizações escolares – um “croqui” sociológico sobre a investigação portuguesa. In: ABRANTES, Pedro. **Tendências e controvérsias em sociologia da educação**. Lisboa: Mundos Sociais, 2010. p. 133-158.

VIEIRA, Almir Martins. **Cultura organizacional em instituições de ensino**: mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica (1990-2005). 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2007.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

## Apêndice A - Carta de solicitação para pesquisa

São Carlos, 09 de maio de 2018

Prezado(a) Sr(a). Diretor(a),

Estou realizando meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Dimensões Culturais e a Percepção dos Atores de Escolas do Programa de Ensino Integral”, vinculado ao Departamento de Engenharia de Produção, Escola de Engenharia de São Carlos - Universidade de São Paulo. O objetivo principal do estudo é analisar as relações entre a cultura organizacional e as percepções dos atores escolares (supervisores, equipe gestora e professores) em relação à aspectos do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo nas escolas participantes do programa. Quer-se identificar e compreender divergências e alinhamentos na prática e na forma de enxergar o PEI, de maneira que possamos obter maior clareza nas dificuldades da implementação e bom funcionamento do mesmo.

Para atingirmos nosso objetivo, desejamos realizar um estudo de caso em duas escolas estaduais de São Carlos. A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de questionários com tempo de resposta de no máximo 10 minutos, junto ao corpo docente e direção, mediante aceite de convite. Além disso, gostaria de realizar entrevista de até 30 minutos com o diretor.

Ressaltamos que se trata de uma pesquisa acadêmica, cujos resultados serão utilizados exclusivamente para a confecção do Trabalho de Conclusão de Curso e de artigos científicos. Além disto, será mantido o anonimato de todos os participantes. Uma cópia do trabalho final será posteriormente disponibilizada para a escola.

Aproveitamos o ensejo para antecipar os agradecimentos por sua valiosa colaboração.

---

Marcelo Oda Yamazato

Estudante de Engenharia de Produção Mecânica pela EESC-USP

maarcelo.oda@gmail.com

## Apêndice B - Questionário de pesquisa organizado por dimensões culturais

<b>Dimensão Cultural</b>					
<b>Distância do poder</b>					
<b>O modelo de gestão do PEI:</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Promove a participação do corpo docente na definição de metas e estratégias					
Possui uma estrutura de decisão descentralizada					
Faz com que as informações relevantes sejam compartilhadas					
Promove uma gestão democrática					
Promove o aperfeiçoamento profissional					
<b>O plano de ação:</b>					
Promove a transparência na organização da estrutura administrativa					
Promove a transparência nas tomadas de decisões					
Seu processo de construção é colaborativo e democrático					
<b>Aversão à incerteza</b>					
<b>O modelo de gestão do PEI:</b>					
Ajuda a alinhar as práticas pedagógicas cotidianas ao planejamento					
Incentiva novas ideias					
Promove abertura à mudanças					
Possui pouco acompanhamento e monitoramento do trabalho					
Promove iniciativa e autonomia dos professores					
<b>O plano de ação:</b>					
Funciona efetivamente como uma bússola norteadora					
Possui objetivos e metas com indicadores claros e tangíveis					
Possui resultados qualitativos que são medidos de forma clara e participativa					
Oportuniza a atuação descentralizada e autonomia dos professores					
<b>O programa de ação:</b>					
Alinha sua atuação profissional às diretrizes do PEI					

<b>Individualismo X coletivismo</b>					
<b>O modelo de gestão do PEI:</b>					
Suas práticas compartilhadas podem ser utilizadas em outras escolas					
Os atores escolares (corpo docente, gestão e serviços de apoio) se sentem responsáveis pelo aprendizado dos alunos/resultados					
Promove engajamento da rede escolar					
Promove engajamento da comunidade					
Promove engajamento dos alunos					
Promove engajamento dos professores					
<b>O plano de ação:</b>					
Evidencia e promove o sentimento de responsabilidade em todos					
<b>O programa de ação:</b>					
Integra os níveis de trabalho da escola					
<b>Masculinidade X Feminilidade</b>					
<b>O modelo de gestão do PEI:</b>					
Promove a valorização do educador					
Promove o espírito de equipe e cooperação					
Promove a autoconfiança, autonomia e autoestima dos alunos					
<b>O plano de ação:</b>					
Possui foco no processo de aprendizagem dos alunos					
Possui foco nos resultados dos alunos					
<b>O programa de ação:</b>					
Sua elaboração é orientada pelo diálogo e confiança mútua					
Seu acompanhamento é orientado pelo diálogo e confiança mútua					
<b>Curto X longo prazo</b>					
<b>O modelo de gestão do PEI:</b>					
Promove um foco nas atividades do cotidiano					
Promove um foco nos objetivos de longo prazo e como atingi-los					

Suas ferramentas de gestão auxiliam no alcance de resultados de aprendizagens					
<b>O programa de ação:</b>					
Dá corpo (operacionaliza, coloca em prática) as diretrizes do PEI					

## Apêndice C - Questionário de pesquisa aplicado

<b>Questionário sobre suas percepções do PEI</b>					
Assinale um X em cada afirmativa de acordo com seu grau de concordância					
<b>O modelo de gestão do PEI:</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Promove a participação do corpo docente na definição de metas e estratégias					
Possui uma estrutura de decisão descentralizada					
Faz com que as informações relevantes sejam compartilhadas					
Promove uma gestão democrática					
Promove o aperfeiçoamento profissional					
Ajuda a alinhar as práticas pedagógicas cotidianas ao planejamento					
Incentiva novas ideias					
Promove abertura à mudanças					
Possui pouco acompanhamento e monitoramento do trabalho					
Promove iniciativa e autonomia dos professores					
Suas práticas compartilhadas podem ser utilizadas em outras escolas					
Os atores escolares (corpo docente, gestão e serviços de apoio) se sentem responsáveis pelo aprendizado dos alunos/resultados					
Promove engajamento da rede escolar					
Promove engajamento da comunidade					
Promove engajamento dos alunos					
Promove engajamento dos professores					

Promove a valorização do educador					
Promove o espírito de equipe e cooperação					
Promove a autoconfiança, autonomia e autoestima dos alunos					
Promove um foco nas atividades do cotidiano					
Promove um foco nos objetivos de longo prazo e como atingi-los					
Suas ferramentas de gestão auxiliam no alcance de resultados de aprendizagens					

<b>O Plano de Ação</b>					
Funciona efetivamente como uma bússola norteadora					
Possui objetivos e metas com indicadores claros e tangíveis					
Possui resultados qualitativos que são medidos de forma clara e participativa					
Oportuniza a atuação descentralizada e autonomia dos professores					
Evidencia e promove o sentimento de responsabilidade em todos					
Promove a transparência na organização da estrutura administrativa					
Promove a transparência nas tomadas de decisões					
Seu processo de construção é colaborativo e democrático					
Possui foco no processo de aprendizagem dos alunos					
Possui foco nos resultados dos alunos					

<b>O Programa de Ação</b>
---------------------------

Integra os níveis de trabalho da escola					
Sua elaboração é orientada pelo diálogo e confiança mútua					
Seu acompanhamento é orientado pelo diálogo e confiança mútua					
Alinha sua atuação profissional às diretrizes do PEI					
Dá corpo (operacionaliza, coloca em prática) as diretrizes do PEI					

<b>Comentários</b>