**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS**

PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA

**Cultura organizacional e gestão estratégica em escolas públicas: sistematização de
fatores para o desempenho escolar**

São Carlos
2021

PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA

**Cultura organizacional e gestão estratégica em escolas públicas: sistematização de
fatores para o desempenho escolar**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Escola de Engenharia de
São Carlos da Universidade de São Paulo,
como requisito para a obtenção do Título de
Doutor em Ciências.

Programa: Engenharia de Produção

Área de Concentração: Economia,
Organizações e Gestão do Conhecimento

Orientador: Prof. Assoc. Fernando César
Almada Santos

São Carlos

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE 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 com os dados inseridos pelo(a) autor(a).

O48c Oliveira, Pedro Henrique de
Cultura organizacional e gestão estratégica em
escolas públicas: sistematização de fatores para o
desempenho escolar / Pedro Henrique de Oliveira;
orientador Fernando César Almada Santos. São Carlos,
2021.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção e Área de Concentração em
Economia, Organizações e Gestão do Conhecimento --
Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de
São Paulo, 2021.

1. Cultura organizacional. 2. Gestão estratégica.
3. Gestão escolar. 4. Desempenho escolar. 5. Escola
pública. 6. Fatores gerenciais e democráticos. 7. Nível
socioeconômico. I. Título.

Eduardo Graziosi Silva - CRB - 8/8907

FOLHA DE JULGAMENTO

Candidato: Bacharel **PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA.**

Título da tese: "Cultura organizacional e gestão estratégica em escolas públicas: sistematização de fatores para o desempenho escolar".

Data da defesa: 23/08/2021

Comissão Julgadora

Resultado

Prof. Associado **Fernando César Almada Santos**
(Orientador)
(Escola de Engenharia de São Carlos/EESC-USP)

Aprovado

Profa. Dra. **Ana Claudia Fernandes Terence**
(Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP-Araraquara)

Aprovado

Prof. Dr. **Fernando de Souza Coelho**
(Escola de Artes, Ciências e Humanidades/EACH-USP)

Aprovado

Prof. Dr. **Marcelo Seido Nagano**
(Escola de Engenharia de São Carlos/EESC-USP)

Aprovado

Profa. Associada **Claudia Souza Passador**
(Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade/FEARP-USP)

Aprovado

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção:

Profa. Dra. **Janaina Mascarenhas Hornos da Costa**

Presidente da Comissão de Pós-Graduação:

Prof. Titular **Murilo Araujo Romero**

DEDICATÓRIA

À minha mãe Márcia, ao meu pai Silvio, ao meu irmão Marcelo,
à minha namorada Natália, aos meus amigos e a todos que acreditam
na educação transformadora e libertadora, com muita dedicação,
resiliência e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, especialmente minha mãe Márcia, meu pai Silvio, meu irmão Marcelo e minha namorada Natália pelo amor, suporte e compreensão que me é dado, em seus mais variados sentidos e contextos.

Agradeço ao Prof. Assoc. Fernando César Almada Santos, amigo e orientador, pela tutoria e parceria nos trabalhos e nas atividades realizadas ao longo desta jornada do doutorado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado concedida para o desenvolvimento do projeto de pesquisa em questão.

A todo pessoal que esteve envolvido na pesquisa, como os docentes e funcionários do departamento de Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de São Carlos, pelo suporte dado, bem como aos participantes do projeto, por acreditar na pesquisa e conceder, cordialmente, as informações solicitadas.

À Profa. Dra. Ana Cláudia Fernandes Terence e ao Prof. Dr. Fernando de Souza Coelho pelo aceite de participação nas bancas de qualificação e de defesa de doutorado e pelas preciosas sugestões dadas.

Ao Prof. Dr. Marcelo Seido Nagano e à Profa. Assoc. Claudia Souza Passador pelo aceite de participar da banca de defesa da tese de doutorado e pelas valiosas contribuições feitas para a melhoria do trabalho.

À Profa. Dra. Elizabeth Mie Hashimoto pelas valiosas correções e sugestões da parte quantitativa do trabalho. Também agradeço ao pessoal da biblioteca da EESC/USP pelo suporte para a realização da tese, em especial ao Eduardo Graziosi Silva pela revisão das normas de referência da pesquisa.

Por fim, agradeço meus amigos da minha cidade natal (Tupã/SP), meus colegas da turma XXII de Administração Pública da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, meus colegas no departamento de Engenharia de Produção, especialmente aos do laboratório de Economia e Administração, em especial ao Prof. Dr. Thales Botelho de Sousa, pela avaliação da revisão sistemática e bibliometria, e meus irmãos da República Amoribunda – particularmente ao Prof. Dr. Marco Antonio Catussi Paschoalotto (Doug) no delineamento da pesquisa e na revisão da parte qualitativa – por me ajudarem e compartilharem bons momentos ao longo da minha vida pessoal e profissional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

EPÍGRAFE

“Bienvenidos a lo que no tiene inicio, bienvenidos a lo que no tiene fin, bienvenidos a la lucha eterna. Unos la llaman necedad, nosotros la llamamos esperanza” (BIENVENIDOS..., 2019).

RESUMO

OLIVEIRA, P. H. **Cultura organizacional e gestão estratégica em escolas públicas:** sistematização de fatores para o desempenho escolar. 2021. Tese (Doutorado em Ciências). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2021.

As escolas públicas necessitam de recursos gerenciais (técnicos) e democráticos (políticos) para a modernização administrativa e pedagógica em busca de um melhor desempenho, qualidade, eficiência, eficácia e participação em seu planejamento e gestão. Entretanto, alguns conceitos dessa possível melhoria, como cultura organizacional e gestão estratégica, são pouco pesquisados na escola pública. O objetivo deste trabalho foi sistematizar como a cultura organizacional e a gestão estratégica influenciam os fatores de desempenho das escolas públicas municipais. Os procedimentos técnicos utilizados foram o levantamento de escolas públicas municipais paulistas e o estudo de caso polar em quatro escolas. Foi empregada uma abordagem mista, sendo uma pesquisa aplicada e descritiva. Para a coleta de dados, foi aplicado o levantamento de dados secundários para uma etapa preliminar e de dados primários para as etapas seguintes, com base nos questionários, roteiros de entrevistas, observação não participante e diário de campo. Para a análise dos dados, foram feitas a análise estatística descritiva, a análise fatorial, a análise sintética e a análise de conteúdo. Os resultados apontam que a cultura organizacional das escolas públicas municipais é pouco conhecida. Além disso, as dimensões culturais das escolas, em específico, são diferentes das dimensões culturais brasileiras sob a perspectiva de Geert Hofstede. A gestão estratégica é um tópico emergente na realidade escolar com foco no planejamento e nos problemas nas etapas de execução e avaliação. Não obstante as dificuldades, a gestão escolar é o elemento que conduz todos os tópicos e atividades da organização. Os fatores técnicos (gerenciais), como coesão, liderança e organização possuem grande influência na escola pública, assim como os fatores políticos (democráticos), como diálogo, democracia e participação. Outros fatores que também afetam esse processo são os fatores culturais, estratégicos, contextuais e escolares. Assim, conclui-se que ainda há pouco desenvolvimento e conhecimento de aspectos de gestão na escola pública. Por isso, mapeou-se e sintetizou-se a relação dos principais fatores da realidade escolar, bem como se propôs um esboço de um índice das atividades da gestão da escola, ainda não utilizado como forma de avaliação formal nas organizações escolares públicas.

Palavras-chave: Cultura organizacional. Gestão estratégica. Gestão escolar. Desempenho escolar. Escola pública. Fatores gerenciais e democráticos. Nível socioeconômico.

ABSTRACT

OLIVEIRA, P. H. **Organizational culture and strategic management in public schools:** systematization of factors for school performance. 2021. Thesis (Doctorate) – School of Engineering of São Carlos, University of São Paulo, São Carlos, 2021.

Public schools need managerial (technical) and democratic (political) resources for administrative and pedagogical modernization in order to pursue better performance, quality, efficiency, effectiveness and participation in their planning and management. However, some concepts of this possible improvement, such as organizational culture and strategic management, are not researched to their fullest extent in the public school. In light of such, the proposal of this thesis was to systematize how organizational culture and strategic management go on to influence the factors associated with the performance of municipal public schools. The technical procedures used were a survey of São Paulo municipal public schools and the polar case studied in four schools. A mixed approach was used as an applied and descriptive research. Data collection was performed through a survey of secondary data for the preliminary stage and primary data for the following steps from questionnaires, interview scripts, non-participant observation and field diary. Data analysis was performed through use of the descriptive statistical analysis, factorial analysis, synthetic analysis, and content analysis. The results indicated that little is known concerning the organizational culture of municipal public schools. In addition, cultural dimensions of schools in municipal schools are different from those found in cultural dimensions of Brazil from the perspective of Geert Hofstede. Strategic management is an emerging topic in the reality of schools with a focus on planning and problems in the stages of execution and evaluation. Despite the difficulties, school management is the element that drives all organization topics and activities. Technical (managerial) factors, such as cohesion, leadership, and organization, play an influential role in public schools, as do political (democratic) factors, such as dialogue, democracy, and participation. Other factors that also affect this process are cultural, strategic, contextual, and school factors. Therefore, it was concluded that there is still a low level in terms of development and knowledge concerning management aspects in public schools. For this reason, a main factor list linked to the reality of the school was mapped and synthesized, as well as the school management activities proposal as an outline index, which until the current moment has not been used as a form of formal evaluation in public school organizations.

Keywords: Organizational culture. Strategic management. School management. School performance. Public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Retorno de pesquisa de strings iniciais para apontar a lacuna da pesquisa	30
Figura 2 - Estrutura da tese.....	40
Figura 3 - Estrutura da revisão da literatura	44
Figura 4 - Método PICO para elaboração do problema de pesquisa	46
Figura 5 - Processo do protocolo utilizado para seleção dos artigos	47
Figura 6 - Número de artigos analisados por base de dados.....	49
Figura 7 - Retorno dos artigos nos anos pesquisados	50
Figura 8 - Retorno dos artigos na quantidade de autores.....	52
Figura 9 - Retorno dos artigos na filiação institucional do país do primeiro autor.....	53
Figura 10 - Retorno dos artigos na abordagem de pesquisa	54
Figura 11 - Nuvem de palavras dos temas dos artigos	56
Figura 12 - Dimensões culturais de Geert Hofstede.....	75
Figura 13 - Classificação das dimensões culturais do Brasil.....	76
Figura 14 - Níveis de planejamento.....	89
Figura 15 - Estratégias deliberadas e emergentes.....	91
Figura 16 - Síntese das evoluções do pensamento estratégico	92
Figura 17 - Evolução do pensamento administrativo público internacional.....	106
Figura 18 - Estrutura da administração pública brasileira	110
Figura 19 - Relação entre os objetivos e o modelo de gestão da escola	113
Figura 20 - Caráteres da educação.....	116
Figura 21 - Escolha dos entrevistados	140
Figura 22 - Técnicas de coleta e análise de dados utilizadas	146
Figura 23 - Mapa dos clusters gerados	170
Figura 24 - Frequência de respostas por dia	172
Figura 25 - Respostas por tipo de escola	176
Figura 26 - Resposta por gênero dos respondentes.....	177
Figura 27 - Comparação das dimensões culturais de Hofstede no Brasil e das escolas municipais paulistas	181
Figura 28 - Comparação das dimensões culturais obtidas entre clusters.....	183
Figura 29 - Resultados das outras questões da amostra geral.....	187
Figura 30 - Resultados das outras questões entre os clusters.....	187
Figura 31 - Fatores obtidos na análise fatorial.....	205
Figura 32 - Síntese da análise e discussão dos dados quantitativos.....	207
Figura 33 - Fatores culturais das entrevistas.....	241
Figura 34 - Fatores estratégicos das entrevistas	241
Figura 35 - Fatores escolares das entrevistas.....	242
Figura 36 - Fatores técnicos e políticos das entrevistas.....	242
Figura 37 - Agrupamento por similaridade das entrevistas	249
Figura 38 - Fatores técnicos e políticos da imersão.....	256

Figura 39 - Agrupamento por similaridade da imersão	258
Figura 40 - Síntese da análise e discussão dos dados qualitativos.....	260
Figura 41 - Cultura organizacional das escolas públicas.....	262
Figura 42 - Síntese da cultura organizacional.....	266
Figura 43 - Desalinhamento da gestão estratégica nas escolas públicas.....	268
Figura 44 - Gestão estratégica em rede	270
Figura 45 - Relação entre os objetivos e o modelo de gestão na prática	273
Figura 46 - Relação entre técnica, política e gestão nas escolas.....	275
Figura 47 - Níveis de planejamento na literatura e na realidade escolar	276
Figura 48 - Relação entre níveis de planejamento, cultura e realidade escolar	276
Figura 49 - Relação entre cultura organizacional e gestão estratégica	277
Figura 50 - Síntese dos fatores que influenciam o desempenho escolar.....	281
Figura 51 - Síntese abstrata dos elementos que influenciam a gestão escolar	284

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Strings, resultados iniciais e disponibilidade para download	48
Tabela 2 - Divisão de escolas por clusters.....	150
Tabela 3 - Descrição das entrevistas.....	152
Tabela 4 - Informações da imersão.....	155
Tabela 5 - Estatística descritiva para o IDEBAI.....	161
Tabela 6 - Estatística descritiva para o IDHM.....	162
Tabela 7 - Estatística descritiva para o IFDMER	162
Tabela 8 - Estatística descritiva para a população	163
Tabela 9 - Estatística descritiva para a renda per capita	164
Tabela 10 – Comparação entre a média e o coeficiente de variação dos índices.....	165
Tabela 11 - Número de respostas brutas.....	174
Tabela 12 - Número de respostas válidas	175
Tabela 13 - Estatística descritiva da survey.....	189
Tabela 14 - Respostas da survey.....	190
Tabela 15 - Respostas da survey por cluster.....	191
Tabela 16 - Modas das respostas da direção das escolas na survey.....	210
Tabela 17 - Esboço da construção do Índice de Gestão da Escola (IGE)	279

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro centrado em conceitos	57
Quadro 2 - Quadro centrado em autores.....	59
Quadro 3 - Definição de cultura organizacional pelos autores do levantamento.....	62
Quadro 4 - Revisão teórica da revisão sistemática	64
Quadro 5 - Síntese da revisão sistemática	66
Quadro 6 - Síntese para as proposições práticas.....	67
Quadro 7 - Principais pontos de definição da cultura organizacional.....	72
Quadro 8 - Dimensões culturais de Geert Hofstede nas escolas.....	83
Quadro 9 - Revisão teórica da cultura organizacional	84
Quadro 10 - Síntese da cultura organizacional	86
Quadro 11 - Escolas do pensamento estratégico	88
Quadro 12 - Síntese dos modelos e ferramentas para a elaboração da estratégia	96
Quadro 13 - Revisão teórica da gestão estratégica	102
Quadro 14 - Síntese da gestão estratégica	104
Quadro 15 - Síntese dos conceitos educacionais pesquisados	114
Quadro 16 - Fontes e programas de recursos para a escola pública	124
Quadro 17 - Revisão teórica da gestão escolar	125
Quadro 18 - Síntese da gestão escolar.....	126
Quadro 19 - Escolhas metodológicas realizadas	132
Quadro 20 - Técnicas de coleta e análise de dados utilizadas	144
Quadro 21 - Relação entre objetivos, hipóteses e questões de pesquisa e meios para execução	146
Quadro 22 - Quadro síntese dos métodos de pesquisa.....	147
Quadro 23 - Variação do coeficiente alfa e a intensidade da associação.....	149
Quadro 24 - Informações sobre os municípios e escolas das entrevistas.....	153
Quadro 25 - Indicadores econômicos e suas correlações	159
Quadro 26 - Relação entre a variação do coeficiente e a força de associação	160
Quadro 27 - Correlações de índices da pesquisa	166
Quadro 28 - Correlação específica dos clusters entre IDEBAI, população e renda per capita	167
Quadro 29 - Dimensões culturais obtidas na pesquisa	178
Quadro 30 - Comparação das dimensões culturais de Hofstede no Brasil e escolas públicas municipais.....	179
Quadro 31 - Classificação das descrições das dimensões culturais	180
Quadro 32 - Outras questões das escolas paulistas municipais	184
Quadro 33 - Classificação das descrições das outras questões das escolas paulistas municipais	185
Quadro 34 - Teste de alfa de Cronbach, medida KMO e comunalidade para as variáveis	188
Quadro 35 - Variáveis e suas correlações no geral.....	193
Quadro 36 - Variáveis e suas correlações significativas específicas	197
Quadro 37 - Análise fatorial	203
Quadro 38 - Respostas da survey das escolas em que foram feitas entrevistas	209

Quadro 39 - Dimensões culturais e outras questões das escolas em que foram feitas entrevistas	211
Quadro 40 - Codificação por arquivo de entrevista.....	212
Quadro 41 - Grupos e códigos da análise qualitativa	213
Quadro 42 – Associação das funções administrativas neoclássicas com as entrevistas	229
Quadro 43 - Boas práticas desenvolvidas nas escolas em que foram feitas entrevistas.....	233
Quadro 44 - Fatores técnicos citados nas entrevistas	237
Quadro 45 - Fatores políticos citados nas entrevistas.....	239
Quadro 46 - Análise sintética dos fatores culturais das entrevistas	243
Quadro 47 - Análise sintética dos fatores estratégicos das entrevistas	244
Quadro 48 - Análise sintética dos fatores escolares das entrevistas	245
Quadro 49 - Análise sintética das boas práticas das escolas em que foram feitas entrevistas	246
Quadro 50 - Análise sintética dos fatores técnicos e políticos das escolas em que foram feitas entrevistas	247
Quadro 51 - Frequência dos códigos com base nos casos	249
Quadro 52 - Palavras mais citadas por entrevista.....	250
Quadro 53 - Codificação e atividades das escolas da imersão.....	252
Quadro 54 - Quadro síntese da observação	255
Quadro 55 - Palavras mais utilizadas na imersão	259
Quadro 56 - Síntese dos objetivos e modelo de gestão.....	273
Quadro 57 - Relação entre os elementos de pesquisa e os fatores encontrados.....	282
Quadro 58 - Questionário	330
Quadro 59 - Codebook da análise sintética da pesquisa.....	339

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPMP	<i>ASSOCIATION OF BUSINESS PROCESS MANAGEMENT PROFESSIONALS</i>
APM	Associações de Pais e Mestres
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BCG	<i>Boston Consulting Group</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSC	<i>Balanced Scorecard</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CV	Coeficiente de Variação
CVF	<i>Competing Values Framework</i>
EESC	Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOFA	Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GLOBE	<i>Global Leadership & Organizational Behavior Effectiveness</i>
GPD	Gerenciamento pelas Diretrizes
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	<i>International Business Machine Corporation</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEBAI	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Anos Iniciais

IDEBAF	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Anos Finais
IDEBEM	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ensino Médio
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano-Município
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Quadro Internacional de Excelência em Corte
IFDM	Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
IGE	Índice de Gestão da Escola
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais “Anísio Teixeira”
JCR	<i>Journal Citation Reports</i>
KMO	Kaiser–Meyer–Olkin
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei de Orçamento Anual
MEC	Ministério da Educação
NAP	Nova Administração Pública
NSE	Nível Socioeconômico
OBMEP	Olimpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Act</i>
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PES	Planejamento Estratégico Situacional
PESTAL	Política, Economia, Social, Tecnologia, Ambiental e Legal
PIB	Produto Interno Bruto
PICO	<i>Population, Intervation, Comparison, Outcome</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assesment</i>
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNE	Portadoras de Necessidades Especiais
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSS	<i>Public Scorecard</i>
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME	Secretária Municipal de Educação
SEP	Departamento de Engenharia de Produção
SJR	<i>SCImago Journal Rank</i>
SP	Estado de São Paulo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
SWOT	<i>Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats</i>
TLCE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDC	Trabalho Docente Coletivo
UNDIME-SP	União do Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo
5W2H	<i>What, When, Where, Who, Why, How, How much</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 Contextualização da pesquisa	27
1.2 Caracterização do tema de pesquisa	29
1.3 Delimitação do tema de pesquisa.....	32
1.4 Formulação do problema de pesquisa.....	34
1.5 Declaração dos objetivos da pesquisa.....	37
1.6 Justificativa e relevância da pesquisa	37
1.7 Estrutura da tese.....	40
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	43
2.1 Métodos da revisão sistemática	45
2.2 Apresentação quantitativa da revisão sistemática.....	49
2.2.1 Artigos e análise temporal.....	49
2.2.2 Periódicos, índices e relacionamentos.....	50
2.2.3 Autores, instituições e nacionalidades	52
2.2.4 Abordagens metodológicas e objetos de estudo.....	54
2.2.5 Temas retornados	55
2.3 Apresentação qualitativa da revisão sistemática.....	56
2.3.1 Quadro centrado em conceitos	57
2.3.2 Quadro centrado em autores.....	58
2.3.3 Definições de cultura organizacional dos artigos retornados.....	61
2.4 Síntese da revisão sistemática.....	64
3 CULTURA ORGANIZACIONAL	69
3.1 Definições de cultura organizacional.....	69
3.2 Abordagens de cultura baseadas na antropologia	73
3.3 Cultura nacional e as dimensões de cultura	75
3.4 Cultura organizacional no setor público	79
3.5 Cultura organizacional em escolas públicas	81
3.6 Síntese da cultura organizacional	84
4 GESTÃO ESTRATÉGICA	87
4.1 Definições e características do processo da gestão estratégica.....	87
4.2 Evolução do pensamento da gestão estratégica	90
4.3 Ferramentas e modelos de gestão estratégica	93
4.4 Relação com a cultura organizacional e outros temas	97
4.5 Gestão estratégica no setor público.....	99
4.6 Gestão estratégica em escolas públicas.....	101
4.7 Síntese da gestão estratégica.....	102
5 GESTÃO ESCOLAR E DESEMPENHO	105
5.1 Gestão escolar e administração pública	105
5.2 Gestão escolar e administração pública no Brasil.....	108
5.3 Definições da gestão escolar	110
5.4 Planejamento e desempenho escolar.....	115
5.5 Políticas públicas, leis e instituições escolares	121
5.6 Síntese da gestão escolar e desempenho	125

6 TRABALHO DE CAMPO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	129
6.1 Caracterização epistemológica da pesquisa.....	129
6.2 Abordagem quantitativa e qualitativa	130
6.3 Caracterização geral da pesquisa	131
6.4 Seleção dos casos.....	133
6.5 Hipóteses e questões da pesquisa.....	135
6.6 Variáveis e categorias da pesquisa.....	136
6.7 Técnicas de coleta de dados.....	137
6.7.1 Dados secundários.....	138
6.7.2 Dados primários	138
6.8 Técnicas de análise de dados	142
6.8.1 Dados secundários.....	142
6.8.2 Dados primários	142
6.9 Aspectos éticos.....	144
6.10 Síntese dos métodos de pesquisa	145
6.11 Apresentação dos dados.....	147
6.11.1 Dados secundários.....	148
6.11.2 Dados primários	149
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS.....	157
7.1 Dados secundários	157
7.1.1 <i>Clusters</i>	157
7.1.1.1 Formação e análise dos <i>clusters</i>	159
7.1.1.2 Análise descritiva dos <i>clusters</i>	161
7.1.1.3 Análise das correlações dos <i>clusters</i>	164
7.1.1.4 Análise do mapa dos <i>clusters</i>	169
7.2 Dados primários.....	171
7.2.1 Questionário	171
7.2.1.1 Análise preliminar do questionário pela divisão de <i>clusters</i>	174
7.2.1.2 Análise das dimensões culturais obtidas	177
7.2.1.3 Análise descritiva	188
7.2.1.4 Análise das correlações	192
7.2.1.5 Análise fatorial.....	200
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS	209
8.1 Roteiro de entrevista	209
8.1.1 Análise preliminar dos dados primários.....	211
8.1.2 Jornada analítica.....	214
8.1.3 Análise sintética	240
8.2 Imersão.....	250
8.2.1 Análise preliminar.....	251
8.2.2 Análise de conteúdo	255
9 INTERPRETAÇÃO E SÍNTESE DOS DADOS	261
9.1 Cultura organizacional.....	261
9.1.1 Síntese da cultura organizacional aplicada à escola.....	265
9.2 Gestão estratégica	266
9.2.1 Síntese da gestão estratégia aplicada à escola.....	270
9.3 Gestão escolar e desempenho	271

9.3.1 Índice de Gestão da Escola (IGE)	278
9.3.2 Sistematização dos fatores e síntese da gestão escolar e do desempenho.....	280
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	287
10.1 Objetivos	288
10.2 Hipóteses e questões de pesquisa.....	290
10.3 Contribuições, limitações e trabalhos futuros	292
REFERÊNCIAS	297
APÊNDICES	327
APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	327
APÊNDICE B: GLOSSÁRIO PARA O TRABALHO DE CAMPO.....	328
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DA <i>SURVEY</i>	329
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO DA <i>SURVEY</i>	330
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DAS ENTREVISTAS.....	331
APÊNDICE F: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	332
APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA IMERSÃO (TCLE).....	334
APÊNDICE H: RELAÇÃO ENTRE MUNICÍPIOS E <i>CLUSTERS</i>	335
APÊNDICE I: APROVAÇÃO PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	338
APÊNDICE J: <i>CODEBOOK</i> REFERENCIADO DA PESQUISA.....	339

1 INTRODUÇÃO

O Capítulo de Introdução tem o propósito de ser o marco teórico do conhecimento científico da pesquisa. Ao se tratar desse domínio substantivo, é importante que se selecione um conteúdo ou tema de interesse para que se compreenda um fenômeno específico, dado um objetivo científico pré-selecionado. Como marco inicial de pesquisa, é fundamental que se sustente e oriente seus próximos passos: domínios conceitual e metodológico e resultados.

Nesse sentido, a função deste capítulo é justificar as escolhas realizadas, como interesse, relevância e justificativa da pesquisa, formulação do problema de pesquisa, definição de objetivos e delimitação e caracterização do tema, as quais influenciarão o processo de pesquisa coerente. Utilizou-se a técnica do funil para a elaboração deste capítulo, partindo-se de um contexto mais amplo, com passagem em um nível intermediário para definição do tema, até se chegar a um nível específico, a fim de se realizar a formulação do problema de pesquisa.

O contexto utilizado foi o ambiente e a cultura organizacional das escolas públicas no sentido de se compreender a gestão escolar em seu funcionamento, com destaque para particularidades do setor público nos mais diversos níveis federativos. No nível intermediário, inicia-se com a abordagem da cultura como parte intrínseca de qualquer organização, caracterizando o tema, atingindo-se a relação entre cultura organizacional e gestão estratégica, sendo a delimitação do tema de pesquisa.

A reflexão sobre o contexto e o tema direciona a formulação do problema de pesquisa, com a sistematização da influência da cultura organizacional na gestão estratégica das escolas públicas municipais. Espera-se demonstrar as contribuições e o entendimento teórico, visando explicar os resultados na busca da melhoria da educação pública brasileira, visto que pouco se investiga sobre o tema de cultura organizacional e gestão estratégica no que se refere ao objeto de pesquisa, isto é, as escolas públicas municipais.

1.1 Contextualização da pesquisa

As escolas, vistas como organizações sociais, são importantes, em qualquer país, por sua função de formação de cidadãos para atuação na sociedade, transmissão de valores sociais para a formação e educação de seus alunos, com base nas experiências de aprendizagem e ambiente escolar condizentes com os princípios e objetivos da educação. As atividades, na

gestão escolar, ocorrem de maneira coletiva, sendo de grande relevância o papel da diretora¹ escolar dentro dessa organização hierárquica, a saber: promover a cooperação, atingir objetivos e alocar pessoas e recursos (GUNBAYI, 2011; LÜCK, 2009; FRIEDMAN; BERKOVICH, 2020; PAVLIDOU; EFSTATHIADES, 2021).

A gestão escolar é contemplada com um caráter predominantemente técnico – ou enfoque científico-racional (gerencial) – e outro, predominantemente político – ou enfoque crítico (democrático). O primeiro aspecto é voltado para a natureza administrativa, com a busca da utilização racional dos recursos para atingir os objetivos e maiores índices de eficiência e eficácia. Já o segundo caráter vê a escola como construção social, com ênfase na interação social, na relação pedagógica e na gestão democrática da educação. Os dois enfoques não são excludentes, mas complementares para uma gestão holística da educação, ou seja, não existe certo ou errado, mas, sim, a busca de um equilíbrio para o bom andamento das atividades (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2008).

A visão estadunidense (também chamada de norte-americana) é mais voltada para o enfoque científico-racional, para a administração e a gestão organizacional (ROBERTSON; BRIGGS, 1998). A liderança é exercida para as funções administrativas, como alocação e integração de funções, pessoas e atividades, com o intuito de atingir os objetivos de forma eficiente e eficaz. Reforça-se uma visão mais gerencial da educação (ACAR; ROBERTSON, 2004; FRIEDMAN; BERKOVICH, 2020; GRISSOM; LOEB, 2011; GUNBAYI, 2011; HORNG; KLASIK; LOEB, 2010; LUNENBURG, 2010; SLATER, 2011).

Por outro lado, a visão brasileira de educação é mais voltada para o enfoque político e social, partindo do conceito de gestão escolar democrática, que envolve a relação política entre atores para a construção de personalidades, regras e procedimentos no universo escolar e para uma educação inclusiva com a garantia de expansão e acesso aos direitos educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. A gestão democrática seria, portanto, a chave para essa mudança e para a transformação da sociedade (LÜCK, 2009; FONSECA, 2009; PARO, 2008; SOUZA, 2009).

Essa dualidade também se reflete na figura da diretora escolar, função primordial para o andamento das atividades da gestão escolar, com a divisão para funções administrativas e pedagógicas. Logo, ela abarca o planejamento, a mobilização, a gestão de informações e as atitudes e as crenças organizacionais das escolas (GUNBAYI, 2011; LÜCK, 2009; PARO, 2010). A diretora é entendida dentro de dois paradigmas da administração (BOCCIA, 2011),

¹ Optou-se por utilizar o termo no feminino, visto que representam a maior parte da profissão, conforme o resultado na *survey* desta pesquisa. Salienta-se que tais resultados foram apresentados em seção específica do trabalho.

em analogia com os aspectos técnico e político, ou seja, de um lado, a abordagem centralizadora, burocrática, para busca da otimização da gestão e da liderança efetiva (GRISSOM; LOEB, 2011; GUNBAYI, 2011; LUNENBURG, 2010; SLATER, 2011), e de outro lado, a assunção de papéis de coordenador e mediador para a efetivação da gestão democrática da educação (BOCCIA, 2011; LÜCK, 2009; PARO, 2010).

A utilização de diferentes enfoques organizacionais, seja técnico ou político, está relacionada à cultura organizacional, no caráter duradouro e na construção sequenciais de movimentos e escolhas tomadas. A cultura ajuda a compreender melhor o que é feito na gestão escolar e na análise das atividades desenvolvidas pela diretora. Ela pode ser utilizada em conjunto com outros fatores e tópicos, como estratégia, participação e liderança, para se pensar em mudanças culturais e organizacionais ao longo do tempo (DESTLER, 2016; FRIEDMAN; BERKOVICH, 2020; GUNBAYI, 2011; LÜCK, 2009; PAVLIDOU; EFSTATHIADES, 2021).

Retoma-se a questão do dilema entre o enfoque científico-racional, caracterizado como o uso da eficiência para mudança cultural e organizacional em escolas públicas (visão norte-americana) (DESTLER, 2016; GUNBAYI, 2011; SEGAL, 2012) e o enfoque democrático participativo, entendido como a gestão democrática em organizações escolares (visão brasileira) (CABRAL NETO; CASTRO, 2011; LÜCK, 2009). Porém, percebe-se que são poucos os estudos que buscam relacionar a cultura com a administração pública e com a forma de organização escolar, bem como estudos que busquem o desenvolvimento equilibrado tanto da concepção democrática quanto da concepção gerencial das escolas.

1.2 Caracterização do tema de pesquisa

A cultura organizacional está presente em todas as organizações. Ela é definida como uma programação mental coletiva que é diferente para os grupos em que está inserida (HOFSTEDE, 2001) e que pode ser encontrada em três níveis: pressupostos básicos, artefatos e normas e valores (SCHEIN, 1990, 2010). Além disso, o entendimento do que são as organizações varia culturalmente (MOTTA, 1996), como nos casos da compreensão do que é a escola pública municipal. Em específico, a cultura, nas escolas públicas municipais, é importante como condição para atuar sobre ela, no esforço de compreensão de sua personalidade e das reais intenções entre as ações e reações executadas (LÜCK, 2009).

Após um levantamento inicial nas bases de dados *Scopus* da editora *Elsevier* e *Web of Science* da editora *Thomson Reuters*, percebe-se que o tema cultura organizacional é cada vez mais pesquisado em um nível macro, relacionando-se com outras áreas administrativas (Figura 1). Especificamente no setor público (nível meso), existem alguns trabalhos que utilizam a cultura organizacional como tema, contudo, poucos utilizam as escolas públicas como objeto para estudo dessa proposição. Destarte, é necessário investigar mais a fundo as experiências obtidas pelas diretoras escolares na criação e disseminação de cultura para o atingimento das metas (DESTLER, 2016; FRIEDMAN; BERKOVICH, 2020; GUNBAYI, 2011; SEGAL, 2012).

Figura 1 - Retorno de pesquisa de *strings* iniciais para apontar a lacuna da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Utilizaram-se os seguintes termos de buscas: 1) "*organi*ational culture*"; 2) "*organi*ational culture*" AND "*public sector*" e 3) "*organi*ational culture*" AND "*public school*". Em português, seriam os seguintes termos: cultura organizacional; cultura organizacional e setor público e cultura organizacional e escola pública. As *strings*, isto é, conjunto de caracteres, foram utilizados com o operador de truncamento asterisco e o operador booleano "AND" para retorno nas buscas.

Vale destacar que a intenção dessa pesquisa feita em 2017 foi apenas apontar uma lacuna de pesquisa para a cultura organizacional nas escolas públicas. Também é importante acrescentar que a revisão sistemática será apresentada em seção própria e que foi feita uma busca com os termos separados em algumas bases de dados para que se conhecesse melhor a temática em questão. Justifica-se a escolha da cultura organizacional como tema pelo fato de ser, juntamente com a gestão estratégica, possível fator de melhoria para o desempenho das escolas públicas.

Os resultados da pesquisa inicial das *strings* apontam que a cultura organizacional em específico é mais procurada do que em conjunto com o setor público, o que, por sua vez, é mais investigado do que em conjunto com a escola pública. Como informação, destaque-se um maior número de aparição de artigos na plataforma da *Scopus*, justamente por ser uma base de dados maior do que a *Web of Science*, e que não se fez a soma da quantidade de artigos entre as plataformas, pois, possivelmente, muitos artigos apareceriam em ambos os portais.

As organizações públicas e privadas podem aprender umas com as outras a respeito de diferentes tipos de cultura organizacional. Constatase, ainda, que a inovação cultural é difícil de ser implementada e introduzida em novos elementos e ambientes. Ademais, as mudanças acontecem de forma gradual e não de forma drástica. Como a inovação, a cultura organizacional, ao se relacionar com outras áreas, pode ser uma forma de mudar os valores da organização, comunicando, efetivamente, suas prioridades e seus valores no que se refere aos seus interesses (NAGANO; STEFANOVITZ; VICK, 2014; RAMACHANDRAN; CHONG; ISMAIL, 2011; RIIVARI et al., 2012).

Como já exposto, a cultura organizacional pode se relacionar com várias áreas, como, por exemplo, o impacto da cultura nacional nas organizações e como isso afeta a tomada de decisões, a performance (futuro e resultados) e o desempenho (passado e execução) (GALANOU; FARRAG, 2015; OLLIER-MALATERRE; FOUCREAULT, 2017; ROTTIG, 2017; TAJEDDINI; TRUEMAN, 2016); a relação com a gestão do conhecimento com a cultura organizacional (CORFIELD; PATON, 2016; LIU; LIN, 2019; RAGSDELL et al., 2014; SEBA; ROWLEY; DELBRIDGE, 2012) e as relações públicas (GADMAN, 2013; REISSNER; PAGAN, 2013; SILVA; FADUL, 2011).

As organizações do setor público estão sempre em mudança, pela complexidade existente e pela inter-relação entre os recursos e seus agentes. Lidar com esses vários desafios é essencial para o desenvolvimento tanto da cultura organizacional quanto da inovação. As organizações mais construtivas e com melhores práticas de gestão conseguem atenuar os aspectos da mudança e lidar melhor com os estímulos do ambiente interno e do externo, adaptando-se para alcançar seus objetivos (AL SUWAIDI et al., 2020; CARLISLE, 2011; FELÍCIO; SAMAGAIO; RODRIGUES, 2021; RIIVARI et al., 2012; SLACK; SINGH, 2018; SMOLLAN, 2015).

Outra relação muito importante da cultura organizacional é com a gestão estratégica, ao lidar com o longo prazo para se aferir a mudança efetiva no desempenho, a participação em todos os níveis organizacionais e a disseminação de valores para toda a organização (CORFIELD; PATON, 2016; MOLINEUX, 2013). Desse modo, tanto a cultura organizacional

quanto a gestão estratégica podem mudar os valores da organização com base no estabelecimento de objetivos, do plano de comunicação e da criação de um ambiente adequado para a elaboração e execução do que foi planejado, seja no setor público, seja nas escolas (CHU, 2016; RIIVARI et al., 2012). Salienta-se também que, muitas vezes, a estratégia nas escolas está relacionada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e não em um plano administrativo propriamente dito (OLIVEIRA, 2017).

É importante ressaltar, também, que, a despeito de se introduzir algumas nuances e características das organizações, o *locus* da pesquisa foram as escolas públicas. Além disso, frisa-se que o *focus* da pesquisa está mais ligado à parte de gestão (ou “*management*”) e não às políticas públicas de educação. Assim, o foco foi “sobre” as escolas públicas e não “das” escolas públicas. Por fim, o *sensus* da pesquisa foram os resultados práticos obtidos com o trabalho acadêmico em si.

1.3 Delimitação do tema de pesquisa

Conforme apontado na seção anterior, a cultura organizacional e a gestão estratégica se relacionam em grande profundidade e estão intimamente ligadas nas organizações. Primeiramente, tanto a cultura organizacional quanto a gestão estratégica visam ao longo prazo e à efetivação da mudança. Assim, é importante a compreensão e a influência dos processos de mudança organizacional, estabelecendo uma relação entre a estratégia e o comportamento organizacional (CARLISLE, 2011; GADMAN, 2013; VASCONCELOS; CYRINO, 2000).

A estratégia não possui uma definição estática, logo, ela abarca vários sentidos e significados a depender do contexto em que é utilizada ou interpretada. Uma possível definição é a de cinco “Ps” para a estratégia: Plano, Pretexto, Padrão, Posição e Perspectiva (MINTZBERG, 2006). Outra possível definição é como criação de vantagem competitiva, com o estabelecimento de uma posição valiosa para a organização com base num conjunto diverso de atividades. Nessa linha, existem cinco forças que podem influenciar a organização, sobretudo as indústrias: entrantes potenciais; barganha do comprador; ameaça de produtos substitutos; barganha do fornecedor e concorrentes (PORTER, 1989, 1996).

Em suma, a estratégia é entendida como um componente básico da organização, relacionando o ambiente interno e o externo, orientado ao longo prazo e à amplitude geral da organização. Por conseguinte, esse vértice estratégico desempenha um papel importante dentro

da formulação e implementação da estratégia nas organizações (MINTZBERG; BROOKER; CAETANO, 1999).

Existem 10 escolas de planejamento: 1) concepção; 2) planejamento; 3) posicionamento; 4) espírito empreendedor; 5) cognição; 6) aprendizagem; 7) poder; 8) cultura; 9) ambiente; e 10) configuração. Usualmente, a estratégia é voltada para a escola do planejamento, com um processo formal e estruturado dos objetivos, orçamentos, programas e planos operacionais. Dessa maneira, chega-se a uma crítica da gestão estratégica, justamente do foco no planejamento e nas falhas de execução. Para o sucesso organizacional, é necessária, portanto, a adoção de diferentes escolas de pensamento da estratégia. Dentro das escolas de pensamento estratégico, uma lida, em específico, com a cultura, que adveio da antropologia e está pautada nos valores e nas crenças das organizações (MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999).

Embora amplamente utilizado nas organizações, o planejamento estratégico é criticado, pois a maioria dos modelos existentes não consegue evidenciar as mudanças e a falta de estabilidade e previsibilidade. Nesse sentido, existe um distanciamento entre a teoria e a prática para o planejamento estratégico. Há falácias do planejamento estratégico, ou seja, alguns pensamentos que parecem ser verdades, mas não são. As falácias são: 1) pensamento distante da ação; 2) dados plenamente confiáveis; e 3) previsibilidade das ações futuras que não retratam a realidade e a complexidade da estratégia nas organizações. É necessária uma inter-relação com outras disciplinas, como Economia e Sociologia, e com outros conceitos como o ambiente, o comportamento, os processos e os recursos organizacionais (MINTZBERG, 1994; VASCONCELOS; CYRINO, 2000).

Consequentemente, o processo estratégico deve conceber tanto as estratégias deliberadas quanto as estratégias emergentes em uma organização, para um processo contínuo. As estratégias deliberadas são as pretendidas pela organização, ao passo que as estratégias emergentes são as que influenciam e modificam as atividades do cotidiano da organização (MINTZBERG; WATERS, 1985).

Uma alternativa para lidar com as críticas do planejamento estratégico foi o surgimento do *Balanced Scorecard* (BSC) e o mapa estratégico, compostos por quatro perspectivas: 1) financeira; 2) clientes; 3) processos internos; e 4) aprendizagem e crescimento. Essas ferramentas gerenciais são importantes para o controle da organização, formulação, execução e avaliação da estratégia e visualização das relações de causa e efeito das perspectivas citadas (KAPLAN; NORTON, 1992, 2000).

Percebe-se, no entanto, que a gestão estratégica, embora crescente, ainda é pouco utilizada nas organizações públicas. Dentro do setor público brasileiro, algumas iniciativas aparecem como alternativas no planejamento estratégico: Método Grumbach, Gerenciamento de Diretrizes e o BSC (SILVA; GONÇALVES, 2011). O BSC pode ser utilizado no setor público, desde que as perspectivas utilizadas sejam adaptadas e condizentes com o ambiente público (BOUDLAIE et al., 2020; MENDES et al., 2012; MOULLIN, 2017). Uma alternativa da adaptação da ferramenta no setor público é o *Public Sector Scorecard* (PSS), que adapta as perspectivas para a cultura pública. Sua utilização é importante para definição da oferta do serviço público de qualidade, controle e avaliação das atividades executadas. Nessa ferramenta, a capacidade e a cultura organizacional são importantes indicadores para se atingir os resultados desejados e os aspectos necessários de serem incluídos no mapa estratégico.

Em específico, a estratégia também aparece, nas escolas, como forma de melhorar o planejamento e contribuir para escolas mais efetivas gerencialmente, com mais participação e com as particularidades da gestão escolar (BELL, 2002). Define-se planejamento estratégico, no âmbito da gestão escolar, como o esforço disciplinado e consistente para produção de decisões e ações que guiem a escola no seu modo de agir, com orientação para resultados e visão futura (LÜCK, 2000). Ressalta-se que o planejamento estratégico não é muito debatido academicamente nessas organizações. Dentro da gestão escolar, aparecem, também, o BSC e o mapa estratégico como alternativa para a formulação, implementação e avaliação da estratégia, respeitando-se as devidas particularidades e o contexto dessas organizações (CANAN, 2005; MIZRAHI; CANEN, 2012; NORTON; KAPLAN, 2004).

1.4 Formulação do problema de pesquisa

Existe uma lacuna na literatura sobre a cultura organizacional e a gestão estratégica aplicadas no setor público, principalmente, em escolas públicas municipais. São poucos os trabalhos desenvolvidos com a abordagem desse tema, o que foi constatado, em um primeiro momento, no levantamento genérico feito na caracterização do tema e, em um segundo momento, na revisão sistemática específica a ser tratada em seção própria no capítulo seguinte.

A cultura organizacional pode influenciar o processo de criação de estratégia das organizações, bem como as relações, a comunicação, os conflitos, o uso de novas tecnologias etc. Destarte, deve ser feito um esforço para se entender precisamente o fenômeno da cultura,

caso contrário, pode levar ao funcionamento inadequado da organização (SCHEIN, 2010). A cultura organizacional, desse modo, ajuda a compreender a prática das organizações ao explicar determinados padrões de escolhas (NG et al., 2016; ROTTIG, 2017) e as relações com outras áreas da organização, como forma de um entendimento global (CORFIELD; PATON, 2016).

As organizações devem compreender a formulação da estratégia e sua cultura organizacional a fim de atingir as metas pré-estabelecidas. A cultura molda a organização, na qual, para se promover a mudança organizacional, é necessária uma liderança que inspire o comportamento desejado, de forma a reforçar a adesão à força de trabalho sem que apareçam obstáculos para a mudança (GUERRERO; KIM, 2013; RAMACHANDRAN; CHONG; ISMAIL, 2011).

Alguns fatores podem afetar a gestão estratégica, tais como: fatores ambientais (instabilidade e tecnologia), fatores organizacionais (estrutura organizacional, cultura organizacional e liderança) e fatores institucionais (intervenção governamental e governança corporativa). A cultura organizacional influi tanto na formulação quanto no processo de implementação, ficando evidente a atuação para a melhoria no desempenho da organização (WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016).

A relação entre a gestão estratégica e a cultura organizacional aparece não só no setor privado (GADMAN, 2013), mas também no setor público (WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016). No setor público, a cultura organizacional é concebida como sendo diferente da cultura organizacional utilizada no setor privado, e isso faz com que existam diferentes direções e estudos para as organizações públicas (SILVA, 2011; SILVA; FADUL, 2011).

Outra característica importante ao lidar com a cultura organizacional no setor público é a ligação com a disfunção burocrática, sinônimo para a morosidade e lentidão nas atividades desse setor. Como solução aparece, justamente, a utilização de gestão estratégica, gestão de desempenho, comunicação e liderança, para sair da perspectiva de estagnação, a fim de alcançar os objetivos para com a sociedade (GOH; ELLIOTT; RICHARDS, 2015; SILVA; FADUL, 2011; WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016).

Anteriormente, já foi discutida a relação da cultura da organização com a gestão estratégica, gestão do desempenho e comunicação. Agora, portanto, discute-se a sua relação com a liderança. O papel dos líderes foi importante para a inovação organizacional, ou seja, a forma de se encarar as mudanças. A cultura organizacional ajuda a enfrentar as mudanças implementando aspectos comunitários, políticas gerais, políticas de pessoal, uso de tecnologias

e rotinas diárias da organização (CORFIELD; PATON, 2016; GUERRERO; KIM, 2013; RIIVARI et al., 2012).

Logo, dentro do contexto das escolas, marcado pelo desempenho dos atores educacionais e dos procedimentos específicos, a cultura organizacional pode facilitar a educação como fator estratégico para se atingir os objetivos propostos (CHU, 2016). A escola não corresponde somente às instalações físicas e aos colaboradores, mas, principalmente, ao modo de ser e de fazer nas interações. Não existe uma escola igual à outra, justamente devido à cultura organizacional, que influencia o seu desempenho e os seus resultados na formação e na aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009).

A cultura organizacional, nas organizações escolares, ajuda no gerenciamento e no uso da eficiência para o melhor uso dos recursos, ou seja, na questão da produtividade de um serviço de qualidade (GUNBAYI, 2011; SCHEIN, 2010; SEGAL, 2012). A estrutura escolar pode ter consequências para a cultura organizacional e no seu relacionamento com outros temas administrativos, como liderança e identidade organizacional, e com os atores educacionais, como diretora escolar, professores, equipe administrativa e pedagógica, estudantes e pais de alunos (CHU, 2016; DESTLER, 2016; FRIEDMAN; BERKOVICH, 2020).

A diretora escolar é a responsável pelas funções administrativas e pedagógicas para que haja bom funcionamento da escola (PARO, 2010). A diretora escolar também é responsável pelos planos escolares, orientações e liderança, promovendo um ambiente orientado por valores, crenças e comportamentos em consonância com aquilo que se espera da educação (LÜCK, 2009). Ao se falar em liderança, nota-se que ela é essencial para se atingir os objetivos (GRISSOM; LOEB, 2011; HORNG; KLASIK; LOEB, 2010; LUNENBURG, 2010; SLATER, 2011), para reforçar determinados comportamentos esperados (RAMACHANDRAN; CHONG; ISMAIL, 2011) e para lidar com as questões de cultura organizacional da escola, com base num ambiente educacional propício (CHU, 2016).

Pode-se pensar, também, em como a cultura organizacional influencia a gestão estratégica da escola. O planejamento é um dos princípios da administração escolar, notadamente marcada pela elaboração e execução de planos, sob responsabilidade maior da diretora escolar, com o objetivo de definir o compromisso de ação, as ideias desenvolvidas e as decisões postas em ação (LÜCK, 2009). A estratégia ajuda na definição da oferta do serviço público, na forma de mudança e na busca de efetividade com base nas adaptações necessárias específicas de cada setor (MOULLIN, 2017; WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016). Nas escolas públicas, por exemplo, afeta as ações para uma gestão mais

participativa e efetiva da educação, buscando uma visão inovadora do futuro e a necessidade de transformação da realidade escolar (BELL, 2002).

Assim, diante do contexto e situação expostos, apresentou-se a seguinte questão de pesquisa: *Como a cultura organizacional e a gestão estratégica influenciam os fatores de desempenho das escolas públicas municipais?*

1.5 Declaração dos objetivos da pesquisa

O objetivo geral deste trabalho foi **sistematizar como a cultura organizacional e a gestão estratégica influenciam os fatores de desempenho das escolas públicas municipais.**

Os objetivos específicos foram:

- 1) verificar a utilização teórica da cultura organizacional e da gestão estratégica na gestão escolar;
- 2) relacionar a possível interface entre as dimensões culturais e gestão estratégica, gestão escolar e desempenho;
- 3) sistematizar as principais características das dimensões de cultura organizacional nas escolas públicas municipais;
- 4) mapear os fatores restritivos e potencializadores do desempenho em escolas públicas municipais;
- 5) selecionar as escolas públicas municipais do estado de São Paulo;
- 6) sistematizar o processo de gestão estratégica em escolas públicas;
- 7) identificar boas práticas de gestão administrativa e pedagógica da equipe escolar das escolas públicas municipais com relação aos objetivos educacionais.

1.6 Justificativa e relevância da pesquisa

A cultura organizacional, com base nas crenças, premissas e valores compartilhados, e a estrutura organizacional, como regras, limitações legais, aspectos socioeconômicos, têm grande importância e preponderância nas práticas sociais na vida de trabalho e na vida pessoal. A cultura pode explicar o porquê de certos indivíduos tomarem determinadas decisões nas organizações. É necessário que se considerem várias configurações para a cultura e a estrutura organizacional, isto é, as várias interações das dimensões culturais e modelos como

experiências na prática, ao invés de, simplesmente, considerar tais aspectos independentes uns dos outros. Falhas na cultura e na estrutura organizacional podem afetar o todo e se tornar uma barreira para a organização (OLLIER-MALATERRE; FOUCREAU, 2017; VAN DER WAL; GRAYCAR; KELLY, 2016).

Outro problema que pode acontecer nas organizações é a falta de percepção da importância dos processos de comunicação e a falta de demanda temporal para a cultura organizacional e para a gestão estratégica (SEBASTIÃO; ZULATO; TRINDADE, 2017). Desse modo, como a cultura organizacional, a gestão estratégica deve ser vista como uma parte inter-relacionada do todo, com várias abordagens para se chegar ao melhor resultado (MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999). Metaforicamente, tem-se que desbravar a “floresta” das teorias administrativas em busca de um conjunto de conhecimentos para que não se cometam erros custosos. Aliás, é necessário integrar a disciplina de Administração com outras disciplinas, ou seja, ter interdisciplinaridade, esclarecer as terminologias dos conceitos e ter proatividade para se elaborar e testar fundamentos (KOONTZ, 1966).

A cultura organizacional é importante tanto para o setor privado quanto para o setor público. Inclusive, espera-se que as organizações de ambos os setores possam aprender umas com as outras (RAMACHANDRAN; CHONG; ISMAIL, 2011). Em especial, no setor público, a cultura juntamente com a inovação e a orientação para a aprendizagem guiam as organizações para a melhoria do desempenho (TAJEDDINI, 2016). Como as organizações públicas sempre estão em mudança, é fator primordial considerar os valores e a comunicação de prioridades para se atingir os objetivos (RIIVARI et al., 2012).

As instituições de ensino no geral têm papel significativo para o desenvolvimento social e econômico de qualquer país, utilizando a cultura organizacional como componente de suas decisões funcionais e como critério de diferenciação (RAMACHANDRAN; CHONG; ISMAIL, 2011). A educação ao redor do mundo sempre é desafiada por reformas educacionais e mudanças sociais (CHU, 2016). Logo, em específico, as escolas públicas municipais, obviamente dentro do setor público, também utilizam a cultura organizacional, compreendida pelos valores e crenças que explicam o modo de agir dessas instituições de ensino e aprendizagem (LÜCK, 2009).

Inovações como a cultura organizacional em organizações educacionais não são tão pesquisadas quanto em organizações industriais. Destaca-se, portanto, a importância da liderança transformacional, inspirando colaboradores a aprender e a se adaptar e, conseqüentemente, guiando a organização para uma orientação futura de mudança e aprendizagem (PATNAIK et al., 2013).

Como exemplo de liderança nas organizações, tem-se a diretora escolar, que deve encorajar as mudanças nas escolas. Com base no engajamento estabelecido na escola com valores compartilhados, pode-se aprimorar as relações e iniciativas de aprendizagem. Uma das competências da diretora escolar é, justamente, liderar a gestão da cultura organizacional das escolas (CHU, 2016; LÜCK, 2009).

A relevância do estudo advém da necessidade de melhoria da qualidade e da gestão organizacional das escolas públicas municipais, que são objetos de pesquisa pouco utilizados com relação a esse tema. Parte-se do pressuposto de que os temas administrativos gestão estratégica e cultura organizacional estão interligados para a melhoria da educação e da gestão escolar. Consequentemente, este trabalho impactou tanto a teoria quanto a prática para melhor avaliação, formação de agenda, formulação de políticas, processo de tomada de decisão e implementação do ciclo de políticas públicas educacionais brasileiras, bem como a melhoria da gestão escolar.

Mais uma vez, ressalta-se que o foco do trabalho são as escolas públicas e que se espera que os conceitos administrativos discutidos sejam implementados na gestão dessas organizações, como forma de adoção de novos métodos de trabalho, melhoria na gestão e no desempenho escolar, assim como na melhor formação de cidadãos.

Além disso, justifica-se que esta pesquisa, de maneira aplicada, contribuiu para a literatura da área ao criar um modelo sistematizado de como a cultura organizacional e a gestão estratégica são influenciadas por fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) em se tratando de desempenho escolar, sendo, ao mesmo tempo, uma lacuna de pesquisa, visto que os temas administrativos são poucos pesquisados nessas organizações.

Na pesquisa, o verbo “sistematizar” foi utilizado com o sentido de estruturação de elementos para a compreensão do tema proposto. Espera-se que, com essa pesquisa, sejam desenvolvidos novos estudos sobre cultura organizacional e gestão estratégica em outros objetos de estudo do setor público.

Por fim, coloca-se a importância social e econômica desta pesquisa ao se estudar a escola pública municipal, a fim de possibilitar a melhoria da educação já citada anteriormente. Ainda, espera-se que o trabalho seja aplicado na academia, no fomento de novos estudos sobre o tema, e na prática, na melhoria das atividades e nas questões sociais da educação.

1.7 Estrutura da tese

A tese encontra-se dividida em nove capítulos. A Figura 2 sintetiza a relação entre essas seções.

A Introdução constitui o Capítulo 1, entendido como o domínio substantivo, que apresentou a concepção de pesquisa, com a contextualização, a caracterização e a delimitação do tema, a formulação do problema de pesquisa, a declaração dos objetivos de pesquisa, a justificativa e a relevância da pesquisa. A elaboração deste capítulo foi importante para definir alguns pontos que serão desenvolvidos e mais bem compreendidos em outras etapas da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em seguida, a revisão da literatura, que foi dividida em quatro capítulos:

- o Capítulo 2, com a revisão sistemática que está ligada tanto aos capítulos posteriores quanto ao capítulo anterior, servindo não só como base para o início da revisão da literatura, mas também para melhor compreender o tema e a lacuna de pesquisa. Salienta-se que nesse capítulo foram apresentados: análise temporal dos artigos; periódicos e índices utilizados; autores e instituições retornadas; abordagens metodológicas; temas principais retornados;

quadro centrado em conceitos e autores e; algumas definições de cultura organizacional dos artigos retornados;

- o Capítulo 3, que versa sobre a cultura organizacional, com tópicos sobre as principais definições; abordagens antropológicas; cultura nacional e as seis dimensões de Geert Hofstede e; aplicação da cultura organizacional tanto no setor público quanto em escolas públicas;

- o Capítulo 4, que trata da gestão estratégica, com o detalhamento sobre definições e características; evolução do pensamento estratégico; ferramentas e modelos; relacionamento com a cultura organizacional e; a aplicação no setor público e em escolas públicas e;

- o Capítulo 5, que trata do objeto da pesquisa, a gestão escolar e o desempenho, com pormenorização da relação entre a gestão escolar e administração pública em nível internacional e nacional; as definições basilares no âmbito da gestão escolar; a aplicação do planejamento da escola e sua contribuição no desempenho e; o relacionamento entre as políticas públicas escolares com a legislação e as instituições. Salienta-se que foi feita uma síntese para cada um dos quatro capítulos.

Prosseguindo, há a apresentação do trabalho de campo e dos dados no Capítulo 6, que é iniciado com os métodos de pesquisa utilizados, isto é, os meios para se atingir os objetivos propostos. Primeiramente, foi feita uma revisão da literatura das abordagens metodológicas. Posteriormente, definiu-se a utilização da abordagem qualitativa e quantitativa, distinguindo-se as técnicas de coleta e análise dos dados. O aprofundamento sobre o objeto de pesquisa foi possível detalhando-se as escolhas e desenvolvendo os instrumentos de pesquisas para se chegar ao resultado esperado. Também dentro deste capítulo, foram apresentados os dados coletados no trabalho de campo.

Em seguida, mais uma vez, a parte de resultados ou prática foi dividida em dois capítulos:

- o Capítulo 7 e 8, Análise e discussão dos dados quantitativos e qualitativos, respectivamente, com um trabalho mais denso sobre os resultados. Dessa forma, foi feita a análise dos dados secundários e primários. Na parte quantitativa, foram utilizadas a estatística descritiva, a análise de *clusters*, a análise de correlações e a análise fatorial. Já na parte qualitativa foram feitas a análise sintética e a análise de conteúdo. A triangulação dos dados entre as duas abordagens ajudou na construção do conhecimento com a confirmação e a confrontação entre os achados; e

- o Capítulo 9, Síntese e interpretação dos dados, com uma abordagem mais sutil sobre os dados. Nesse capítulo foi utilizada a mesma divisão dos eixos teóricos (cultura organizacional, gestão estratégica e gestão escolar e desempenho). Além de apontar as

sugestões práticas e teóricas, também foram feitas abstrações para encerramento do domínio prático da pesquisa.

Por fim, as Considerações finais constituem o Capítulo 10, que visou consumir o trabalho sobre o que foi realizado, confrontando o objetivo geral e os objetivos específicos, respondendo às questões de pesquisa e hipóteses levantadas, apontando a lacuna de pesquisa que foi atingida, além de apontar limitações e sugestões de trabalho.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A revisão da literatura tem o objetivo de ser o capítulo que guia a perspectiva do pesquisador. É uma série de conceitos abstratos relacionados, sendo entendido como o domínio conceitual do trabalho. A revisão de literatura é uma característica essencial e relevante de qualquer pesquisa, pois cria uma base sólida para o avanço do conhecimento, facilitando o desenvolvimento de teorias, estabelecendo relações e fomentando discussões com base nas lacunas de pesquisas levantadas (WEBSTER; WATSON, 2016).

A revisão da literatura é centrada no conceito, devendo ser construída com foco no leitor, para abordar o que foi aprendido. Ademais, deve identificar lacunas críticas de conhecimento, identificando conceitos-chave como respostas. Logo, a revisão da literatura contribui para o desenvolvimento de vastos conhecimentos e teorias de uma determinada área, suportando a tomada de decisão e aplicações práticas da pesquisa (PARÉ et al., 2015; WEBSTER; WATSON, 2016).

A importância da revisão da literatura é ajudar a identificar um tema, informar o desenho da pesquisa e refletir sobre eventuais questões de pesquisa, guiar a coleta e a análise de dados e justificar o tema escolhido com base numa lacuna levantada (WEBSTER; WATSON, 2016). Pretende-se, posteriormente, identificar a área como um todo, resumir, organizar e comparar os trabalhos identificados com o desenvolvimento de quadros e figuras que possam ajudar na compreensão do fenômeno em questão (CRESWELL, 2013).

Existem vários métodos para a revisão da literatura: narrativa, descritiva, escopo, meta-análise, sistemática, teórica, visões gerais (“guarda-chuva”), realista e crítica. A revisão da literatura é baseada em conceitos existentes e em estudos empíricos para fornecer um contexto com a identificação, a descrição e a transformação dos conteúdos com base em construções e relacionamentos. Na revisão sistemática, em específico, são pesquisados, selecionados, avaliados e extraídos dados do material retornado buscando direções, tamanho, consistência e força dos estudos (PARÉ et al., 2015). Para o trabalho atual, foram utilizadas a revisão sistemática e a revisão teórica. Aponta-se também que a revisão sistemática tem a limitação de não apontar obras clássicas em livros, visto que somente retorna artigos científicos mais recentes.

Como forma de clarificar o delineamento da revisão da literatura, é apresentada a estrutura lógica que o guia (Figura 3). É composto por quatro partes: 1) revisão sistemática, feita de maneira incremental e processual, visto que novos artigos foram adicionados para

discussão; 2) cultura organizacional; 3) gestão estratégica, com os temas administrativos que foram discutidos e utilizados ao longo da pesquisa; e 4) gestão escolar e desempenho, o objeto de pesquisa em que foram aplicados os temas citados. Além disso, foram feitas sínteses para os temas abordados em cada uma das partes.

Figura 3 - Estrutura da revisão da literatura

Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicialmente, a revisão sistemática, entendida como a compreensão do material disponível sobre uma questão de pesquisa, serviu de base para a introdução, no apoio do tema e na seleção da lacuna de pesquisa; na revisão da literatura, para a seleção do conteúdo relevante e de qualidade a ser utilizado no capítulo; e nos métodos de pesquisa, para a informação das abordagens e técnicas de coleta de dados usados.

A revisão sistemática, com um princípio de análise bibliométrica, foi importante para corroborar com a lacuna de pesquisa de desenvolvimento de conceitos administrativos no setor público, sobretudo em escolas públicas. Dessa forma, o capítulo foi importante ao destacar um protocolo auditável na parte teórica, bem como de fornecer material teórico de qualidade para a elaboração de outras partes da revisão da literatura.

Subsequentemente, passa-se aos temas tratados na revisão da literatura, que são quatro: revisão sistemática, cultura organizacional, gestão estratégica e gestão escolar e desempenho. Observa-se que a revisão sistemática funcionou como uma base sólida para os outros três eixos,

que a cultura organizacional e a gestão estratégica foram os conceitos administrativos aplicados na pesquisa e que a gestão escolar e o desempenho foram o objeto do trabalho. Salienta-se, ainda, que a revisão é um processo contínuo, devido a novas publicações existentes.

Por fim, em cada capítulo da revisão bibliográfica, há uma síntese dos temas tratados, com um resumo e uma reflexão dos principais pontos abordados, servindo como fundamento para a etapa seguinte do trabalho, o trabalho de campo.

2.1 Métodos da revisão sistemática

O objetivo específico que se pretendeu atingir com a revisão sistemática foi verificar a utilização teórica da cultura organizacional e da gestão estratégica no setor público, especificamente, na gestão escolar. Para isso, respondeu-se à seguinte questão: Qual era a utilização teórica da cultura organizacional e da gestão estratégica no setor público, em específico, na gestão escolar?

Inicialmente, como antes mencionado, foi feita uma busca dos temas, separadamente, tanto em inglês quanto em português nas bases de dados *Google Scholar*, *SciELO*, *Scopus* e *Web of Science*, com o intuito de se conhecer, preliminarmente, os assuntos, de visualizar os resultados obtidos e de compreender possíveis associações para as buscas da revisão sistemática.

Uma questão de pesquisa da revisão sistemática é composta por quatro itens, identificados por *Population, Intervention, Comparison, Outcome* (PICO), (traduzidos para o português como população, intervenção, comparação e resultados) (KITCHENHAM, 2004). Na Figura 4, aborda-se a formulação da pergunta de pesquisa conforme o método enunciado.

A metodologia utilizada para a etapa de revisão sistemática foi a utilizada e definida por Kitchenham (2004). A revisão sistemática é um método de avaliação confiável, pois emprega uma metodologia rigorosa, com base na elaboração de um protocolo, com a possibilidade de auditoria por outros acadêmicos e pesquisadores. Esse método é adequado e suficiente para interpretar e avaliar todo material disponível relevante para uma questão de pesquisa, um tópico importante ou um fenômeno de interesse. Ele contribui para um processo sistemático de revisão, com a produção de um conhecimento notável para as pesquisas (KITCHENHAM, 2004; TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003).

Figura 4 - Método PICO para elaboração do problema de pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para essa etapa, foi feito um protocolo da revisão sistemática operacionalizando-se o passo a passo para a consecução desse objetivo. Com base nisso, definiu-se a estratégia de busca e dos critérios de inclusão e exclusão, bem como o desenvolvimento do processo de seleção de trabalhos, que inclui a etapa de construção das *strings* e a seleção preliminar dos trabalhos. O protocolo de pesquisa foi realizado em 11 etapas (Figura 5). Salienta-se que o processo do protocolo para a seleção de artigos teve como base o utilizado por Mian, Lamine e Fayolle (2016). O filtro temporal empregado para as buscas dos artigos foi de sete anos, entre 2011 e 2020, ou seja, o período dos últimos dez anos, conhecido como estado da arte do conhecimento. Além disso, a revisão sistemática foi feita em dois momentos: em 2017 e 2020, com a disponibilidade dos artigos em cada um dos anos citados. Outra questão é que a análise bibliométrica dos artigos, isto é, a análise do número de citações e fator de impacto dos artigos, foi feita de maneira separada.

Foram utilizadas duas bases de dados para a revisão sistemática: *Web of Science* da editora *Thomson Reuters* e *Scopus* da editora *Elsevier*. Justifica-se a utilização dessas duas bases de dados pelo fato de serem as mais utilizadas em número e em qualidade de artigos para as pesquisas. Paralelamente, definiram-se as *strings* de buscas com a delimitação das seguintes palavras-chave: cultura organizacional, gestão estratégica, setor público e gestão escolar (etapa 1). *String* é definida como a cadeia de caracteres utilizada na pesquisa. Foram aplicados

operadores booleanos (“OR” e “AND”) e operador de truncamento asterisco (“*”) para a calibragem das *strings*, com o intuito de se obter o retorno de uma pesquisa mais condizente e coerente.

Figura 5 - Processo do protocolo utilizado para seleção dos artigos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além do período estabelecido, foram definidos outros tipos de filtros: área de conhecimento (apenas administração pública e administração), tipo de documento (apenas artigos) e idioma (apenas artigos em inglês) (etapa 2). Observa-se que, após os testes para o melhor retorno das buscas, optou-se por não incluir a área de gestão escolar em específico, pois os retornos ficavam voltados para a parte pedagógica em si, que não constitui o objetivo do trabalho. Foram retornados 614 artigos (235 artigos da *Web of Science* e 379 artigos da *Scopus*), com a exclusão de 166 artigos que não estavam disponíveis para *download* (etapa 3) (Tabela 1).

Nas etapas 4 e 5, foram feitos os *downloads* dos artigos disponíveis na base de dados, totalizando 448 artigos (169 artigos da *Web of Science* e 279 artigos da *Scopus*), sendo 348 sem a duplicação de artigos nas bases de dados.

Na fase 5, foram lidos os resumos dos artigos, com a primeira categorização e a tabulação quantitativa dos critérios de revista de publicação, autores, filiação, abordagem de pesquisa (qualitativa ou quantitativa), metodologia, objeto de estudo e país de estudo.

Tabela 1 - *Strings*, resultados iniciais e disponibilidade para *download*

Banco de Dados	Strings	Resultados	Disponibilidade download
Web of Science	<i>TS=((strateg* and culture*) and (management OR administration OR planning OR organi*ational)) AND TS=(Public AND (sector OR organi*ation OR entity OR management OR institution OR school)) Refinado por: Anos da publicação: (2011 OR 2012 OR 2013 OR 2014 OR 2015 OR 2016 OR 2017 OR 2018 OR 2019 OR 2020) AND Categorias do Web of Science: (MANAGEMENT OR BUSINESS OR PUBLIC ADMINISTRATION) AND Tipos de documento: (ARTICLE) AND Idiomas: (ENGLISH) Tempo estipulado: Todos os anos. Índices: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI.</i>	235	169
Scopus	<i>TITLE-ABS-KEY (strateg* AND culture*) AND (management OR administration OR planning OR organi*ational) AND TITLE-ABS-KEY (public AND (sector OR organi*ation OR entity OR management OR institution OR school)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR (PUBYEAR , 2019) OR (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2012) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2011)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "BUSI")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English"))</i>	379	279
	Total	614	448

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a conclusão das etapas 4 e 5 e a leitura de todos os resumos, conseguiu-se mapear os artigos mais condizentes para o tema de cultura organizacional e gestão estratégica no setor público, em específico, nas escolas públicas municipais. Destaca-se a subjetividade e a conveniência para a seleção dos artigos na fase 6. Destarte, foram selecionados 118 artigos, com a tabulação qualitativa sendo baseada na leitura total e no fichamento dos artigos (etapa 7). A tabulação qualitativa visou à análise do material e ao aprofundamento da área e do tema de estudo (etapa 8).

Na fase 9, realizou-se uma revisão da seleção dos artigos, com revisão, pelo orientador, do trabalho até então realizado (fase 10), e encerramento do relatório da revisão sistemática. A fase final 11 foi, precisamente, a elaboração dessa parte do trabalho. Salienta-se que os artigos selecionados foram registrados no *Mendeley*, uma plataforma para gerenciamento de referências bibliográficas e citações. Para a análise dos artigos, foram empregadas as ferramentas *Microsoft Excel* e *Microsoft Word*. A fim de uma melhor compreensão do trabalho,

dividiu-se essa seção em duas partes: uma quantitativa, com análise de alguns atributos da primeira etapa da revisão sistemática, e uma qualitativa, com nova categorização e leitura dos artigos retornados.

2.2 Apresentação quantitativa da revisão sistemática

O primeiro ponto a se abordar é que alguns artigos apareciam duplicados nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, ou seja, os artigos estavam indexados em ambos os portais. Pode-se observar os artigos duplicados com a aparição de 100 artigos nas duas bases de dados, 179 artigos no *Scopus* e 69 artigos na *Web of Science*, totalizando 348 artigos analisados (Figura 6).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Salienta-se que ambas as bases de dados são as mais robustas e mais utilizadas em pesquisas das áreas de Administração, de Engenharia e de Produção. Além disso, após testes em outras bases de dados, optou-se pela não inclusão na pesquisa.

2.2.1 Artigos e análise temporal

O primeiro atributo pesquisado foram as publicações por ano dos artigos. Os anos pesquisados, conforme já explicado, foram do período de 2011 a 2020. Basicamente, as publicações por ano se mantiveram estáveis ao longo do tempo, com um crescimento após o ano de 2016 (Figura 7).

Destarte, em 2011, foram retornados 27 artigos, ao passo que, em 2020, foram retornados 62 artigos. Apontam-se duas quedas no período, uma em 2012, com 17 artigos

publicados, e uma em 2014, com 15 artigos pesquisados. Houve um crescimento após o ano de 2017, com 45 artigos, uma estabilidade em 2018, com acréscimo de um artigo e um crescimento em 2019 e 2020 com 57 e 62 artigos, respectivamente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2.2 Periódicos, índices e relacionamentos

Com relação aos periódicos mais citados, destaca-se que foram encontradas 214 revistas. Colocam-se, também, o índice *Journal Citation Reports* (JCR) da *Thomson Reuters* e o índice *SCImago Journal Rank* (SJR) da *Scopus* para visualização tanto de critérios qualitativos quanto quantitativos. Quanto maior o índice, maior é a representatividade do periódico. Salienta-se que os índices foram coletados no ano de 2021 nos sites das bases de dados citadas. Algumas revistas não apresentaram JCR, pois não estavam indexadas na *Web of Science* e, sim, na *Scopus*. As revistas científicas que mais retornaram artigos foram: *Journal of Communication Management* (sem JCR e SJR 0,66), com 14 artigos; *Public Relations Review* (JCR 2,321 e SJR 1,16), com 13 artigos; *Journal of Organizational Change Management* (JCR 0,967 e SJR 0,44) com 8 artigos; *Corporate Communications: An International Journal* (sem JCR e SJR 0,63) e *International Journal of Organizational Analysis* (sem JCR e SJR 0,39) com 7 artigos cada; e *Cities* (JCR 4,802 e SJR 1,61) e *Journal of Knowledge Management* (JCR 4,745 e SJR 1,75), com cinco artigos. Outros quatro periódicos

retornaram quatro artigos cada; aparecendo 14 periódicos com três artigos cada, 42 periódicos com dois artigos cada, e 147 periódicos com um artigo cada.

Com relação aos índices JCR dos artigos, tem-se que a amplitude retornada variou de 0 a 8,88, sendo que 105 periódicos não apresentaram JCR; oito periódicos ficaram na classe entre 0,01 e 0,99; 32 periódicos, na classe entre 1 e 1,99; 32 periódicos, na classe entre 2,00 e 2,99; 16 periódicos na classe entre 3 e 3,99; 13 periódicos na classe entre 4 e 4,99; quatro periódicos na classe entre 5 e 5,99 e quatro periódicos com JCR maior do que 6. Esses periódicos foram os seguintes: *International Journal of Project Management* (JCR 6,62, SJR 2,66 e dois artigos retornados); *Journal of Cleaner Production* (JCR 7,246, SJR 1,86 e um artigo retornado); *International Journal of Management Reviews* (JCR 8,631, SJR 3,48 e um artigo retornado) e *Journal of Management* (JCR 8,88, SJR 6,98 e um artigo retornado). Percebe-se que não há uma relação entre o fator de impacto JCR e o número de artigos publicados nos periódicos retornados.

Já com relação aos índices SJR dos artigos, tem-se que a amplitude retornada variou de 0 a 6,98, sendo que 17 periódicos não apresentaram SJR; 144 periódicos ficaram na classe entre 0,01 e 0,99; 40 periódicos, na classe entre 1 e 1,99; nove periódicos, na classe entre 2,00 e 2,99 e quatro periódicos com SJR maior do que 3.

Esses periódicos foram os seguintes: *Research Policy* (SJR 3,25, JCR 5,351 e dois artigos retornados); *International Journal of Management Reviews* (SJR 3,48, JCR 8,631 e um artigo retornado); *Management Science* (SJR 5,44, JCR 3,935 e um artigo retornado) e *Journal of Management* (SJR 6,98 e JCR 8,88, e um artigo retornado). Observa-se, mais uma vez, que não há uma relação entre o fator de impacto SJR e o número de artigos publicados nos periódicos retornados.

Outra avaliação possível foi sobre a possível relação de citações entre os artigos retornados, ou seja, se um artigo da amostra citava outro artigo da listagem. Tal categoria é conhecida como rede social das citações entre autores. Para tanto, foi feito um documento com os dados (ano, autores e título do artigo) e as referências bibliográficas de todos os artigos e uma busca simples com o título de cada artigo. Dez artigos possuíam um artigo cada da lista da revisão sistemática como referencial teórico.

Tal informação é importante, pois demonstra que a área é fragmentada e carece de uma revisão aprofundada para o desenvolvimento das pesquisas.

2.2.3 Autores, instituições e nacionalidades

A categoria seguinte está relacionada à quantidade de autores por artigo. A maioria dos artigos era composta por dois autores (111 artigos). Depois, vieram em ordem decrescente: três autores (86 artigos); um autor (73 artigos); quatro autores (43 artigos); seis ou mais autores (20 artigos) e cinco autores (15 artigos). Em específico, em seis ou mais autores foram retornadas as seguintes quantidades de autores: seis, sete, oito, nove, dez, treze, quatorze e quarenta e sete. Essa questão é importante como ponto de partida para a análise de instituições e países dos pesquisadores assim como das possíveis redes de contatos entre eles (Figura 8).

Sobre os países da filiação institucional do primeiro autor, tem-se que o país com o maior número de artigos são os Estados Unidos, com 70, seguido, em ordem decrescente, de Reino Unido, com 39 artigos, Austrália, com 26 artigos, Canadá, com 14 artigos, e Índia, Itália e Suécia, com nove artigos cada. Outros dois países aparecem com oito artigos cada, incluindo o Brasil; dois países, com sete artigos cada; três países, com seis artigos cada; sete países, com cinco artigos cada; sete países, com quatro artigos cada; oito países, com três artigos cada; nove países, com dois artigos cada e 19 países com apenas um artigo (Figura 9). Salienta-se que para o gráfico foram apontados apenas os países que possuíam quatro ou mais artigos, para facilitar a visualização dos dados. Essa categoria mostra os países que mais publicam sobre o tema, com prevalência de países de língua inglesa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram encontrados 979 autores no total. Os autores que mais aparecem foram: Farwa Muqadas, Gina Grandy e Usman Aslam em três artigos cada. Outros 15 autores apareceram duas vezes cada e outros 961 autores aparecem em apenas um artigo cada. Pode-se inferir a heterogeneidade do tema pesquisado, pois nenhum autor ou sequer alguma revista tem muitas aparições no levantamento.

Figura 9 - Retorno dos artigos na filiação institucional do país do primeiro autor

Fonte: Elaborado pelo autor.

Similarmente, nenhuma instituição tem muitas aparições na revisão sistemática. As instituições de ensino superior (IES) que mais apareceram foram *University of Ottawa* (Canadá) com dez aparições, *Superior University* (Paquistão) com nove aparições, *University of Cambridge* (Reino Unido) com oito aparições e *Machester Metropolian University* (Reino Unido) e *University of Mohammed V* (Marrocos) com sete aparições. Salienta-se que houve alguns artigos retornados de outras áreas do conhecimento, mesmo com a *string* calibrada. Além disso, alguns artigos possuíam vários autores de uma mesma universidade. Outra consideração é um número considerável de artigos de parcerias entre universidades com centros de pesquisas ou empresas ou organizações públicas.

Três IES apareceram seis vezes, 11 IES apareceram cinco vezes, 22 IES apareceram quatro vezes, 48 IES apareceram três vezes, 95 IES apareceram duas vezes e 412 IES apareceram uma vez. As IES brasileiras da lista eram: Universidade de São Paulo (USP) (seis aparições), Universidade de Campinas (UNICAMP) (cinco aparições), Universidade Federal

da Bahia (UFBA) (três aparições), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) (duas aparições cada) e Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal do Pará (UFPA) (uma aparição cada).

Para a IES do primeiro autor a composição era a seguinte: *University of Ottawa* (Canadá) com quatro aparições; *Deakin University* (Austrália), *Mount Allison University* (Canadá), *RMIT University* (Austrália), Manchester Metropolitan University (Reino Unido) e Superior University (Paquistão), com três aparições cada; outras 25 IES, com duas aparições cada, e 279 IES, com uma aparição cada. Uma constatação importante, nos artigos com dois autores ou mais, é a afiliação de autores de IES distintas. Isso demonstra a relevância de parcerias entre diferentes IES e departamentos, tanto nacionais quanto internacionais, para a publicação de estudos de impacto e de qualidade.

2.2.4 Abordagens metodológicas e objetos de estudo

Com relação à abordagem de pesquisa, os resultados apontam que a mais utilizada para o tema em questão é a abordagem qualitativa, com 201 artigos, seguida da abordagem quantitativa, com 127 artigos, abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com vinte artigos (Figura 10).

Figura 10 - Retorno dos artigos na abordagem de pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a coleta de dados, de acordo com o levantamento, os métodos mais utilizados foram: estudo de caso (62 artigos), *survey* (60 artigos), entrevistas (57 artigos), revisão

bibliográfica (34 artigos) e teste de hipóteses (21 artigos). Outros métodos retornados foram: análise documental, modelo de equações estruturais, etnografia, estatística descritiva, análise do discurso, ponto de vista, regressão, observação, mensuração de indicadores, grupo focal, análise hierárquica de processo, análise fatorial, método Delphi, correlação e análise de variância. Houve também alguns artigos que mesclaram os métodos de pesquisa também, como estudo de caso e entrevistas (qualitativo), *survey* e modelo de equações estruturais (quantitativo) e *survey* e estudo de caso (misto).

O objeto de estudo do tema pesquisado também foi variado. Os mais citados foram: organizações no geral (35 aparições cada); organização pública (24 aparições); empresas (23 aparições), universidade (22 aparições) e sobre determinada cidade (17 aparições). Outros objetos relevantes que apareceram foram: setor público, trabalhadores, hospital, estudantes, executivos, gestores e escolas. Houve ainda outros objetos específicos também.

Ainda com relação ao objeto de estudo, pode-se categorizar em qual grau de abrangência o trabalho foi feito, isto é, se condiz com uma pesquisa micro, meso ou macro. Essa ideia foi formulada por Hofstede (1995) ao trabalhar os multiníveis dos sistemas humanos trabalhados. O autor faz uma metáfora com “as flores, os buquês e os jardins” para os níveis micro, macro e meso, respectivamente. Na revisão sistemática, foram retornados 152 no nível meso, 130 no nível micro e 66 no nível macro. Exemplifica-se cada um dos níveis da revisão sistemática: cidade específica no nível micro; universidades no nível meso e setor público no nível macro. Por fim, destaca-se a subjetividade do pesquisador ao agrupar as categorias.

Já para o país do objeto de estudo, tem-se certa similaridade com a afiliação do país do primeiro autor. Os mais retornados foram: Estados Unidos, com 49 artigos, Reino Unido, com 27 artigos, vários países (global) com 22 artigos, Austrália, com 18 artigos, Coreia do Sul e Índia, com dez artigos, e Canadá e China, com nove artigos cada. O Brasil aparece com sete artigos retornados. Não se inseriu um gráfico para se tratar do tema, pois nem sempre a pesquisa se baseava em um único país ou podia se definir o país do objeto de estudo. Na revisão sistemática em questão, por exemplo, alguns artigos eram globais, bem como havia pesquisas com mais de um país, regiões e/ou continentes, e havia, até mesmo, cinco artigos cuja nacionalidade do objeto de pesquisa em questão não se podia especificar.

2.2.5 Temas retornados

Os artigos retornados possuíam muitas relações de tema, como, por exemplo, cultura organizacional e recursos humanos ou cultura organizacional e setor público (Figura 11).

Esse ponto será abordado mais profundamente na próxima seção, na apresentação qualitativa da revisão sistemática. Contudo, antes, determinou-se apenas um tema principal para cada artigo, a fim de maior conhecimento dos artigos levantados. Com isso, foi possível a geração de uma nuvem de palavras em que o tamanho da aparição está condicionado ao número de vezes em que o tema foi retornado na pesquisa.

Dessa forma, os temas que mais apareceram, em ordem decrescente, foram: cultura (71 artigos); setor público (40 artigos); relações públicas (29 artigos); recursos humanos (25 artigos); gestão estratégica (17 artigos); gestão urbana (15 artigos); gestão da saúde, gestão do conhecimento, governança e inovação (14 artigos); sustentabilidade (13 artigos) e comunicação (12 artigos).

Figura 11 - Nuvem de palavras dos temas dos artigos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outros temas retornados foram: turismo, aprendizagem organizacional, gestão da mudança, liderança, gestão escolar, indústria criativa, carreira, contabilidade, gestão de projetos, informação, aculturação, gestão de competências, gestão de desempenho, gestão de riscos e levantamento de fundos.

2.3 Apresentação qualitativa da revisão sistemática

Conforme já explicitado anteriormente, com base na leitura e categorização, foi feita uma análise qualitativa do material retornado. Passou-se de 348 para 118 artigos, ou seja, foram excluídos 230 artigos. Para essa filtragem, foram usados os seguintes critérios: leitura dos resumos, tema principal do artigo, aderência para a pesquisa e conveniência. Salienta-se que

esse processo é subjetivo, sendo utilizada a experiência e o conhecimento do pesquisador para tomada de tal decisão.

Uma revisão de literatura exitosa informa, de maneira construtiva, o leitor daquilo que foi apreendido. Em revisões específicas, podem ser utilizados padrões para facilitar essa assimilação do conteúdo pesquisado. Algumas abordagens consistem na construção de quadros que podem ser feitos centrando-se nos autores ou em conceitos, relacionando artigos e vários conceitos em uma matriz, ou uma matriz aumentada de conceitos com unidades de análise.

2.3.1 Quadro centrado em conceitos

Inicialmente, procedeu-se à análise centrada em conceitos (Quadro 1). Percebe-se que foram definidos 23 temas retornados, o que demonstra, mais uma vez, a heterogeneidade do campo pesquisado.

Quadro 1 - Quadro centrado em conceitos

(continua)

Conceito	Autores
Aculturação	Haugen e Kunst (2017).
Administração	Segal (2012); Sminia (2016).
Aprendizagem organizacional	Olafsen et al. (2020); Patnaik et al. (2013).
Carreira	Clarke (2015).
Contabilidade	Zan e Xue (2011).
Comunicação	Davies (2020).
Cultura organizacional	Alach (2017); Awasthy, Chandrasekaran e Gupta (2011); Barratt-Pugh e Bahn (2015); Benouareth e Gacem (2019); Calabrese, Cohen e Miller (2013); Carlisle (2011); Carvalho, Domingues e Sampaio (2019); Cho et al. (2014); Corfield e Paton (2016); Silva e Fadul (2011); Destler (2016); Eti-Tofinga, Singh e Douglas (2018); Galanou e Farrag (2015); Heller e Gabaldon (2018); Kagaari (2011); Kassem et al. (2017); Martinich (2015); Mcdermott et al. (2015); Molineux (2013); Mojibi, Hosseinzadeh e Khojasteh (2015); Ollier-Malaterre e Foucreault (2017); Mandal (2017); Ramachandran, Chong e Ismail (2011); Riivari et al. (2012); Robinson (2020); Rottig (2017); Sebastião, Zulato e Trindade (2017); Seltzer et al. (2012); Slack e Singh (2018); Swanson et al. (2011); Shoham et al. (2012); Thiam, Liu e Aston (2019); Yao, Brummette e Luo (2015); Walker (2011); Wang (2019); Williams (2011); Wronka-Pośpiech e Frączkiewicz-Wronk (2016); Yanto et al. (2017); Yun, Lee e Mastracci (2019).
Diretora escolar/Gestão escolar	Chu (2016); Friedman e Berkovich (2020).
Gestão de competências/desempenho/projetos/risco	Christopher e Sarens (2015); Goh, Elliott e Richards (2015); Medina e Medina (2017); Nayyar e Naqvi (2013); Walker e Lloyd-Walker (2016).

Quadro 1 - Quadro centrado em conceitos

(conclusão)

Conceito	Autores
Gestão do conhecimento	Alkhuraiji et al. (2016); Chawla e Joshi (2011); Liu e Lin (2019); Muqadas et al. (2017); Ragsdell et al. (2014); Seba, Rowley e Delbridge (2012); Tseng e Fan (2011).
Gestão estratégica	Al-Mansour e OBembe (2020); Anani-Bossman (2020); Boudlaie et al. (2020); Elbanna e Fadol (2016); Helms et al. (2011); Kim (2016); Moullin (2017); Muafi e Kusumawati (2020); Tajeddini e Trueman (2016).
Governança	Goodwin e Grix (2011); Paik, Warner-Søderholm e Huse (2019); Subramaniam et al. (2013).
Indústria criativa	Hennekam e Bennett (2017).
Informação	Harnesk e Lindström (2011).
Inovação	Choi e Park (2014); Martin, Pahor e Jaklič (2015); Sinell, Müller-Wieland e Muschner (2018); Suwannathat, Decharin e Somboonsavatdee (2015).
Levantamento de fundos	Shaker, Kienker e Borden (2014).
Liderança	Grandy (2013); Guerrero e Kim (2013).
Mudança organizacional/Gestão da mudança	Descubes e Mcnamara (2015); Ribando, Slade e Fortner (2020); Smollan (2015).
Recursos humanos	Alosani, Al-Dhaafri e Abdulla (2020); Grobler, Grobler e Mathafena (2019); Haines III e St-Onge (2012); Paz et al. (2020).
Relações públicas	Gadman (2013); Grandy e Mavin (2012); Kanihan et al. (2013); Maiorescu (2017); Vyncke e Van Gorp (2017); Madden (2018); Men e Tsai (2012); Meng (2012); Oliveira (2013); Reissner e Pagan (2013); Domm (2014).
Setor público	Al Suwaidi et al. (2020); Höglund e Mårtensson (2019); Khvatova e Dushina (2017); Kondylis (2014); Laihonen e Mäntylä (2018); Liu (2018); Ng et al. (2016); Van Der Wal, Graycar e Kelly (2016); Tajeddini (2016); Torugsa e Arundel (2017); Williamson, Carson e Foley (2019); Word e Park (2015).
Sustentabilidade	Goggins (2018).
Turismo	Jung et al. (2015); Mariutti, Giraldi e Costa (2013).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se que os temas com mais artigos retornados foram cultura organizacional, com 39 artigos, setor público, com 12 artigos; relações públicas, com 11 artigos; gestão estratégica com nove artigos e gestão do conhecimento, com sete artigos.

2.3.2 Quadro centrado em autores

Para o quadro centrado no autor, utilizou-se um recorte específico: apenas os artigos que tratavam da categoria cultura organizacional (Quadro 2). Desse modo, preencheu-se o quadro com o assunto específico de cada artigo, em uma espécie de resumo do que foi discutido em cada trabalho.

Quadro 2 - Quadro centrado em autores

(continua)

Autores	Assunto do artigo
Alach (2017)	O desempenho da educação superior sempre chamou a atenção, dadas as medidas específicas do setor. O objetivo do artigo é usar os componentes do modelo de maturidade de sete elementos para examinar o desenvolvimento da maturidade da avaliação de desempenho nas universidades na Nova Zelândia.
Awasthy, Chandrasekaran e Gupta (2011)	Pesquisa sobre a mudança cultural em um banco público da Índia. Reflete que as mudanças, quando são feitas de cima para baixo, apenas mudam o comportamento dos colaboradores, mas não seus valores. Afirma que cultura organizacional, comportamento da chefia e gestão estratégica estão intimamente ligadas.
Barratt-Pugh e Bahn (2015)	O artigo investiga a fusão de dois órgãos públicos e a mudança cultural organizada pelo departamento de recursos humanos da organização.
Benouareth e Gacem (2019)	O objetivo do artigo foi entender como a cultura afeta os processos de reformas públicas e como os fatores culturais possuem importante papel nos gerenciamentos de modelos. A cultura é considerada um aspecto importante, pois diferencia situações em diferentes contextos dos países.
Calabrese, Cohen e Miller (2013)	Com base num inquérito participativo, utiliza uma metodologia chamada 4-D para implantação de uma cultura organizacional participativa entre uma universidade e um centro de reabilitação.
Carlisle (2011)	Aborda a mudança cultural em organizações de saúde do setor público do Reino Unido. Crítica a utilização da abordagem de cima para baixo nessas organizações complexas. Outro ponto discutido é a utilização de indicadores humanos e de uma gestão estratégica democrática para a disseminação da cultura organizacional de longo prazo.
Carvalho, Domingues e Sampaio (2019)	Os resultados indicam que o sucesso para o desenvolvimento sustentável está em três principais pontos: identificar as características dos consumidores, identificar as características dos colaboradores e continuar com as melhorias. Para alcançar o objetivo da pesquisa, foram analisados documentos da organização com foco nas políticas, estratégia e cultura organizacional.
Cho et al. (2014)	Investiga a transformação da economia sul-coreana com base nas dimensões culturais organizacionais.
Corfield e Paton (2016)	Relaciona a gestão do conhecimento com a cultura organizacional, matéria de interesse tanto dos acadêmicos quanto dos praticantes.
Destler (2016)	Investiga as mudanças em escolas americanas com base na cultura organizacional, em que o clima organizacional surte mais efeito do que os incentivos organizacionais nas transformações ocorridas.
Eti-Tofinga, Singh e Douglas (2018)	Os resultados do artigo são que as empresas lidam de uma forma melhor com relação à mudança cultural quando otimizam e alinham suas capacidades financeira, estratégica e adaptativa.
Galanou e Farrag (2015)	Examina os diferentes efeitos de quatro dimensões do processo de tomada de decisão estratégico na inovação organizacional sob a ótica dos valores característicos culturais dos executivos no Qatar.
Heller e Gabaldon (2018)	No artigo é investigada a atuação de diferentes variáveis que afetam a carreira de mulheres. Como resultados há diferença entre regiões na proteção dos trabalhos das mulheres, assim como o efeito das dimensões culturais, principalmente a masculinidade e a distância do poder.
Kagaari (2011)	Afirma-se que a cultura organizacional afeta a gestão de desempenho das universidades públicas de Uganda.
Kassem et al. (2017)	O objetivo do trabalho é avaliar a cultura organizacional em cortes jurídicas nos Estados Unidos dos Emirados Árabes e o tipo de cultura requerida para se atingir a excelência. A pesquisa também objetiva o <i>benchmarking</i> entre os critérios do Quadro Internacional de Excelência em Corte (IFCE) e sugerir novas medidas que reflitam melhor as prioridades e a cultura nacional de trabalho.

Quadro 2 - Quadro centrado em autores

(continuação)

Autores	Assunto do artigo
Mandal (2017)	O objetivo do artigo foi explorar as dimensões da cultura organizacional aplicadas na cadeia de suprimento em serviços de saúde. Os resultados apontam que os executivos devem desenvolver o modelo <i>Competing Values Framework</i> (CVF) para a mitigação de riscos e para o fornecimento de serviços tempestivos aos pacientes. O artigo também inova ao investigar os efeitos da cultura organizacional sobre a resiliência.
Martinich (2015)	Sustenta-se que dar a oportunidade de os colaboradores participarem das escolhas que são públicas e a ajuda visível são meios de o líder criar a cultura do engajamento.
Mcdermott et al. (2015)	Discute-se como mudar um sistema nacional de saúde nas perspectivas de cima para baixo e de baixo para cima tanto em aspectos gerais como em aspectos específicos da organização.
Molineux (2013)	Mostra como práticas de gestão estratégicas de recursos humanos podem apresentar efeitos em transformações culturais no setor público da Austrália.
Mojibi, Hosseinzadeh e Khojasteh (2015)	Estuda-se a relação entre a cultura organizacional e a gestão estratégica de conhecimento em uma organização pública iraniana.
Ollier-Malaterre e Foucreault (2017)	É cada vez maior a atenção dada ao impacto do nível cultural do país na interface da vida de trabalho. O artigo fornece um guia sobre a cultura nacional da vida de trabalho com base no impacto (valores, premissas, valores compartilhados pelos indivíduos com experiência comum) e o impacto estrutural (regras e limitações produzidas por lei, economia e estruturas sociais) nas experiências dos indivíduos na vida de trabalho e no suporte na vida pessoal.
Ramachandran, Chong e Ismail (2011)	Existem diferenças nas culturas organizacionais de instituições públicas e privadas de ensino superior na Malásia. São definidos tipos de organizações com base na revisão bibliográfica e é aplicado um questionário para definir as diferenças entre os tipos de organização.
Riivari et al. (2012)	O estudo aponta uma ligação positiva entre a cultura ética de uma organização com sua possibilidade de inovação.
Robinson (2020)	Os resultados mostram que a cultura nacional dos países nórdicos a diferencia de outras nações. Além disso, aponta-se que alguns valores culturais utilizados como princípios organizacionais guiam as estratégias de inteligência artificial nesses países. Exemplos desses valores são confiança, transparência e abertura.
Rottig (2017)	O objetivo do artigo é fornecer, com base em uma integração quantitativa, um corpo teórico da literatura sobre cultura e aquisição de desempenho. Foi encontrada uma consistência negativa entre as diferentes culturas organizacionais e a aquisição de desempenho, e um efeito dual entre a cultura nacional (como, por exemplo, a distância cultural) e a aquisição de desempenho.
Sebastião, Zulato e Trindade (2017)	O estudo visa contribuir para a extensão da área de comunicação interna e a sua relação prática com a comunicação em Portugal. Objetiva entender a comunicação e a cultura organizacional do ponto de vista dos profissionais de comunicação, usualmente, focando no público interno da organização.
Seltzer et al. (2012)	O estudo investiga os antecedentes e os resultados das relações públicas internas de um hospital, bem como a definição de estratégias para gerenciar essas relações. Conclui que as relações públicas podem afetar a cultura organizacional.
Silva e Fadul (2011)	Discute-se como o discurso pode ser utilizado como forma de poder e persuasão para a mudança de valores organizacionais em uma organização pública brasileira.
Slack e Singh (2018)	O trabalho visa compreender a percepção dos servidores públicos sobre a cultura organizacional durante reformas administrativas em Fiji. Logo, para melhor compreensão das variáveis é importante conhecer não só os níveis superficiais, como também os níveis mais profundos.

Quadro 2 - Quadro centrado em autores

(conclusão)

Autores	Assunto do artigo
Shoham et al. (2012)	Desenvolve um modelo integrativo de inovação baseado nas características, antecedentes e resultados, sendo testado em diferentes culturas em organizações do setor público.
Swanson et al., 2011	Uma pesquisa é feita para analisar o papel da cultura nacional e a oferta de serviços empresariais.
Thiam, Liu e Aston (2019)	Os conceitos de orientação a longo prazo, agressividade estratégica e intensidade da competitividade influenciam a organização. Nesse sentido, busca-se compreender como os desafios do setor bancário, juntamente com a cultura corporativa, influenciam as questões éticas.
Walker (2011)	Com base na opinião pessoal da autora, discutem-se os pontos para se determinar e debater a cultura institucional de uma biblioteca de uma universidade americana.
Wang (2019)	A cultura organizacional sustentável tem uma influência significativa no desempenho e na vantagem competitiva. Logo, as empresas devem entender o papel da inovação sustentável, reconhecendo suas causas e efeitos.
Williams (2011)	Explica como as empresas podem compartilhar valores com os seus colaboradores como forma de obter práticas éticas e responsabilidade social.
Wronka-Pośpiech e Frączkiewicz-Wronka (2016)	A identificação da cultura é importante para o potencial de mudança e modificação para a direção desejada. O objetivo do artigo é investigar a orientação estratégica e a cultura organizacional.
Yanto et al. (2017)	O artigo busca entender a formulação e a implementação de estratégias em pequenas empresas na Indonésia. Visualiza-se que a cultura organizacional promove o processo da estratégia, com destaque para a socialização, treinamento, parcerias, mobilização e cooperação.
Yao, Brummette e Luo (2015)	O objetivo do artigo é examinar a legitimação dos esforços para as organizações chinesas por meio do conteúdo da <i>web</i> .
Yun, Lee e Mastracci (2019)	O equilíbrio emocional é um tópico emergente no setor público. Dessa forma, deve-se utilizar essa variável para entender a cultura organizacional e o ambiente, principalmente organizações hierárquicas e voltadas para a dimensão masculina.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base na análise, percebe-se que os artigos, em sua maioria, fazem uma ligação da cultura organizacional com outro tema para aplicação em um objeto de pesquisa de algum país. Além disso, observa-se que a cultura organizacional foi definida como um aspecto para eventuais mudanças, bem como a utilização de certos atributos definidos em grupos, como dimensões, níveis, abordagens etc.

2.3.3 Definições de cultura organizacional dos artigos retornados

Elaborou-se um quadro (Quadro 3) sobre os artigos que também traziam uma definição de cultura organizacional. A importância desse quadro é entender que existem muitas definições de cultura organizacional, sendo que cada uma delas ajuda na compreensão do todo e de como ela será utilizada nesta pesquisa.

Quadro 3 - Definição de cultura organizacional pelos autores do levantamento

(continua)

Autores	Definição de cultura organizacional
Alkhuraiji et al. (2016)	A cultura organizacional lida com o nível de transparência nas organizações e afeta as redes estruturadas de gestão do conhecimento.
Eti-Tofinga, Singh e Douglas (2018)	A cultura organizacional ajuda sustentar resultados financeiros, bem como ajuda na gestão de empresas complexas e ajuda atingir a sua missão.
Goggins (2018)	Cultura organizacional se refere às práticas das organizações com relação à promoção de valores e definição de crenças referente às atividades.
Grobler, Grobler e Mathafena (2019)	A cultura organizacional e área de Recursos Humanos precisam ser compreensivas, integradas e alinhar políticas e procedimentos.
Heller e Gabaldon (2018)	A cultura organizacional é um fator institucional. Salienta-se também que o conceito "cultura" possui muitas definições. Uma delas é que a cultura associa variáveis para identificar valores que estimulam a diversidade dos recursos humanos.
Höglund e Mårtensson (2019)	A cultura organizacional e a estrutura organizacional precisam se suportar (alinhar) para que se proceda o processo estratégico e o se desenvolva a liderança.
Kagaari (2011)	Como as coisas são feitas, com referência para as normas compartilhadas, crenças e expectativas de comportamento que levam o próprio comportamento e a comunicação ao que é valorizado nas organizações.
Kassem et al. (2017)	A cultura organizacional é um importante elemento que influencia o atingimento da excelência nas organizações de serviços. Existem muitas definições para a cultura organizacional, incluindo um padrão de normas, valores, crenças e atitudes que influenciam o comportamento da organização.
Liu (2018)	Para as empresas, a cultura organizacional é semelhante à cultura corporativa. Nesse sentido, pode ser definida como o conjunto de valores e pensamentos utilizados para lidar com o ambiente interno e externo.
Martinich (2015)	A cultura organizacional tem vários aspectos, tais como: prestação de contas, estilo de tomada de decisão, nível de responsabilidade para as atividades, crenças compartilhadas e modo como as pessoas se comportam.
Mojibi, Hosseinzadeh e Khojasteh (2015)	A cultura organizacional é definida como o comportamento, ações, valores que as pessoas, na organização, esperam compartilhar e seguir. Ativo organizacional intangível.
Muqadas et al. (2017)	A cultura organizacional ideal inclui efetiva comunicação e participação do colaborador, normas subjetivas, confiança social, objetivos compartilhados, suporte para compartilhar conhecimento, rede social e introdução a novas tecnologias.
Ollier-Malaterre e Foucreault (2017)	Cultura é definida como crenças, valores e normas sobre o que é bom, certo e desejável na vida, sendo compartilhada pelos indivíduos com uma experiência histórica em comum.
Paz et al. (2020)	Cultura organizacional é um sistema que deve ser considerado para a implementação de políticas, guias e ações. Pode ser transformada pelos trabalhadores em atingimento de objetivos, sobrevivência e crescimento da organização.
Ragsdell et al. (2014)	A cultura organizacional é vista pelos colaboradores como uma maneira inteligente de apreciar os recursos, tempos, informações e conhecimentos.
Ribando, Slade e Fortner (2020)	A cultura organizacional é a "cola" que mantém junta qualquer organização.

Quadro 3 - Definição de cultura organizacional pelos autores do levantamento

(conclusão)

Autores	Definição de cultura organizacional
Sebastião, Zulato e Trindade (2017)	A cultura organizacional é criada pela coalizão dominante, perpetuada pela organização com base nas suas funções e sistemas e afetada pelos valores sociais e organizacionais no macroambiente.
Seltzer et al. (2012)	A cultura organizacional é construída com base nos significados compartilhados entre os membros organizacionais.
Sminia (2016)	A cultura organizacional se relaciona com o sistema de poder da organização, e esses dois fatores são usados para um programa de mudança.
Subramaniam et al. (2013)	A cultura organizacional, com a construção de bons relacionamentos, é fator primordial para se estabelecer os princípios da boa governança.
Tseng e Fan (2011)	A cultura organizacional é entendida como a percepção individual da ética empregada nos procedimentos, políticas e comportamentos na organização.
Williams (2011)	A cultura organizacional reflete os valores éticos e morais de sua população. Ao se compartilhar os valores com a organização, é possível criar uma sinergia de comunidade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A revisão sistemática e sua análise qualitativa foi primordial, ainda, em dois pontos: para o levantamento dos modelos mais utilizados, com base nos autores clássicos citados, e para a visualização da heterogeneidade do tema de pesquisa.

Logo, sobre a primeira questão, pode-se observar os seguintes modelos e autores utilizados: Kim Cameron e Robert Quinn; Daniel Denison (Denison Consultoria); Geert Hofstede; Método GLOBE (*Global Leadership & Organizational Behavior Effectiveness*, sendo, em português, Liderança Global & Efetividade do Comportamento Organizacional); Andrew Pettigrew e Edgar Schein (CAMERON; QUINN, 2011; DENISON et al., 2006; HOFSTEDE, 2001; HOUSE et al., 2004; PETTIGREW, 1979; SCHEIN, 2010). Os modelos desses autores foram refletidos em tópico próprio ao se discutir a cultura organizacional, servindo como ponto de partida para o tema.

Outras abordagens também existentes, mas não tratadas, nesta pesquisa, são: valores e dimensões culturais, de Shalom H. Schwartz; modelos de cultura organizacional, de Robert E. Quinn e John Rohrbaugh; modelos de cultura organizacional associado ao controle, de William G. Ouchi; modelo de congruência cultural, de Terence Deal, Allan A. Kennedy e Guy S. Saffold (SANTOS, 2015; 2018).

Com relação à segunda questão, percebe-se que a cultura organizacional está relacionada a vários outros temas administrativos, o que se reflete no retorno dos trabalhos da revisão sistemática em que há uma heterogeneidade de artigos. Assim, isso pode ser entendido como lacuna de pesquisa, pois há poucos trabalhos de determinado assunto em específico, como

no caso desta pesquisa, que trata da cultura organizacional e gestão estratégica no setor público, particularmente, nas escolas públicas municipais.

2.4 Síntese da revisão sistemática

A seguir, um quadro síntese do que foi abordado em cada uma das seções, bem como os autores utilizados (Quadro 4).

Quadro 4 - Revisão teórica da revisão sistemática

(continua)

Subeixo	Conteúdo	Autores
Conceitos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da literatura; • Tipos de revisão da literatura. 	Webster e Watson (2016); Paré et al. (2015); Creswell (2013).
Métodos da revisão sistemática	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da revisão sistemática; • Etapas da revisão sistemática. 	Kitchenham (2004); Tranfield, Denyer e Smart (2003); Mian, Lamine e Fayolle (2016).
Apresentação quantitativa da revisão sistemática	<ul style="list-style-type: none"> • Anos pesquisados; • Quantidade autores; • País filiação do primeiro autor; • Abordagem de pesquisa; • Temas mais retornados. 	Ollier-Malaterre e Foucreault (2017); Walker (2011); Word e Park (2015); Molineux (2013); Destler (2016); Chu (2016); Tajeddini (2016); Kim (2016); Hofstede (1995).

Quadro 4 - Revisão teórica da revisão sistemática

Subeixo	• Conteúdo	Autores
Apresentação qualitativa da revisão sistemática	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem centrada em conceitos; • Abordagem centrada em autores. 	<p>Haugen e Kunst (2017); Segal (2012); Sminia (2016); Olafsen et al. (2020); Patnaik et al. (2013); Clarke (2015); Zan e Xue (2011); Davies (2020); Alach (2017); Awasthy, Chandrasekaran e Gupta (2011); Barratt-Pugh e Bahn (2015); Benouareth e Gacem (2019); Calabrese, Cohen e Miller (2013); Carlisle (2011); Carvalho, Domingues e Sampaio (2019); Cho et al. (2014); Corfield e Paton (2016); Silva e Fadul (2011); Destler (2016); Eti-Tofinga, Singh e Douglas (2018); Galanou e Farrag (2015); Heller e Gabaldon (2018); Kagaari (2011); Kassem et al. (2017); Martinich (2015); Mcdermott et al. (2015); Molineux (2013); Mojibi, Hosseinzadeh e Khojasteh (2015); Ollier-Malaterre e Foucreault (2017); Mandal (2017); Ramachandran, Chong e Ismail (2011); Riivari et al. (2012); Robinson (2020); Rottig (2017); Sebastião, Zulato e Trindade (2017); Seltzer et al. (2012); Slack e Singh (2018); Swanson et al. (2011); Shoham et al. (2012); Thiam, Liu e Aston (2019); Yao, Brummette e Luo (2015); Walker (2011); Wang (2019); Williams (2011); Wronka-Pośpiech e Frączkiewicz-Wronk (2016); Yanto et al. (2017); Yun, Lee e Mastracci (2019); Chu (2016); Friedman e Berkovich (2020); Christopher e Sarens (2015); Goh, Elliott e Richards (2015); Medina e Medina (2017); Nayyar e Naqvi (2013); Walker e Lloyd-Walker (2016); Alkhuraiji et al. (2016); Chawla e Joshi (2011); Liu e Lin (2019); Muqadas et al. (2017); Ragsdell et al. (2014); Seba, Rowley e Delbridge (2012); Tseng e Fan (2011). Al-Mansour e OBembe (2020); Anani-Bossman (2020); Boudlaie et al. (2020); Elbanna e Fadol (2016); Helms et al. (2011); Kim (2016); Moullin (2017); Muafi e Kusumawati (2020); Tajeddini e Trueman (2016); Goodwin e Grix (2011); Paik, Warner-Søderholm e Huse (2019); Subramaniam et al. (2013); Hennekam e Bennett (2017); Harnesk e Lindström (2011); Choi e Park (2014); Martin, Pahor e Jaklič (2015); Sinell, Müller-Wieland e Muschner (2018); Suwannathat, Decharin e Somboonsavatdee (2015); Shaker, Kienker e Borden (2014); Grandy (2013); Guerrero e Kim (2013). Descubes e Mcnamara (2015); Ribando, Slade e Fortner (2020); Smollan (2015); Alosani, Al-Dhaafri e Abdulla (2020); Grobler, Grobler e Mathafena (2019); Haines III e St-Onge (2012); Paz et al. (2020); Gadman (2013); Grandy e Mavin (2012); Kanihan et al. (2013); Maiorescu (2017); Vyncke e Van Gorp (2017); Madden (2018); Men e Tsai (2012); Meng (2012); Oliveira (2013); Reissner e Pagan (2013); Domm (2014); Al Suwaidi et al. (2020); Höglund e Mårtensson (2019); Khvatova e Dushina (2017); Kondylis (2014); Laihonon e Mäntylä (2018); Liu (2018); Ng et al. (2016); Van Der Wal, Graycar e Kelly (2016); Tajeddini (2016); Torugsa e Arundel (2017); Williamson, Carson e Foley (2019); Word e Park (2015); Goggins (2018); Jung et al. (2015); Mariutti, Giraldi e Costa (2013).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a pesquisa, foi considerada a definição utilizada por Barbara Kitchenham para a revisão sistemática, assim definida em três etapas: 1) planejamento; 2) condução; e 3) relatório e análise para avaliar e interpretar um assunto com a possibilidade de autoria por outros pesquisadores (KITCHENHAM, 2004). Além disso, salienta-se que para os quadros sínteses da revisão bibliográfica foram feitos na ordem de aparição do texto, porém, nas demais partes

as referências foram apresentadas em ordem alfabética, conforme as regras Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para o autor, entende-se revisão sistemática como uma série de etapas para o levantamento rigoroso e ordenado de material consistente de um dado tempo e sobre determinados temas. Outra síntese apontada refere-se ao que foi utilizado em cada etapa do processo de revisão sistemática e à implicação prática para o trabalho (Quadro 5).

Quadro 5 - Síntese da revisão sistemática

Etapas	O que foi utilizado?	Qual foi a implicação prática?
Métodos da revisão sistemática	Protocolo de pesquisa Processo da revisão sistemática	Estabelecer parâmetros rigorosos para busca de artigos que subsidiaram a pesquisa
Etapas quantitativas	Evolução temporal dos temas Análise dos autores por instituições e por países Análise dos periódicos retornados Análise dos objetos e abordagens metodológicas Análise dos temas retornados	Constância na publicação de artigos durante o período pesquisado Muitos autores com poucos artigos Muitos periódicos com poucos artigos sobre o tema Tendência de publicação do tema por países de língua inglesa Relação com os mais variados temas Procedimentos técnicos, estudo de caso e <i>survey</i> que mais apareceram Gestão pública e escolar ainda pouco pesquisadas para o tema
Etapas qualitativas	Quadros centrados nos conceitos Quadro centrado nos autores	Heterogeneidade do tema Relação com muitos outros conceitos Relação entre cultura organizacional e gestão estratégica

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com o quadro, objetivou-se demonstrar os resultados sintetizados em cada uma das fases implementadas. Percebe-se que, em conjunto, essas etapas atingiram o propósito da revisão sistemática de verificar a utilização teórica da cultura organizacional e da gestão estratégica no setor público e da gestão escolar sob as mais variadas lentes. Por fim, também se procedeu a uma síntese de como esse material foi utilizado para análise, discussão e interpretação dos dados após o trabalho de campo (Quadro 6).

Quadro 6 - Síntese para as proposições práticas

Autores	O que foi utilizado?	Qual foi a implicação prática?
Kitchenham (2004)	Processo e protocolo de revisão sistemática	Guia para a montagem da revisão sistemática utilizada na pesquisa
Destler (2016)	Cultura organizacional em escolas públicas com base no retorno da análise quantitativa pelo número de aparições; filiação a universidade de língua inglesa e relacionamento do tema	Compreensão teórica do tema em um objeto prático de análise
Ollier-Malaterre e Foucreault (2017)	Cultura organizacional em organizações públicas com base no retorno da análise qualitativa pelo conceito e pelos autores	Compreensão teórica do tema em um objeto prático de análise

Fonte: Elaborado pelo autor.

Basicamente, foi definido um artigo por seção, observando-se o que, principalmente, poderia ser usado e como isso serviu de base para os resultados da pesquisa. Em seguida, efetuou-se a revisão bibliográfica dos conceitos de cultura organizacional e gestão estratégica, entendidos como os conceitos administrativos que foram aplicados no objeto de estudo.

3 CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional é um tema presente nas organizações e, embora intangível, é uma característica que afeta em muito as decisões e o desempenho. Está relacionada a outros vários tópicos administrativos nas instituições e empresas. Cada vez mais, esse atributo está sendo pesquisado, pois, com base nele, pode-se explicar e compreender a complexidade das organizações, bem como traços gerais dos indivíduos.

As organizações sociais, enquanto sistemas abertos, possuem uma dependência organizacional do ambiente, ou seja, não só aspectos internos afetam seu desempenho, mas também questões exteriores à sua estrutura. As características para definir as organizações sociais são: sistemas, espaço organizacional, cultura e clima organizacionais e dinâmica de sistema. Tem-se, então, que toda organização cria sua própria cultura ou clima, com seus próprios tabus, usos e costumes. Ela reflete tanto as normas e valores do sistema formal como sua reinterpretação no sistema informal (KATZ; KAHN, 1987). Com base nesse aspecto, espera-se definir os principais conceitos e particularidades da cultura organizacional para utilização na pesquisa.

3.1 Definições de cultura organizacional

O significado de cultura organizacional foi primeiramente notado no começo da segunda metade do século XX, sendo usado para explicar a baixa produtividade do ambiente e o porquê de os procedimentos falharem na tentativa de melhoria na relação ruim entre supervisores e subordinados. Depois de 30 anos, uma nova definição foi dada com base em Andrew Pettigrew, descrevendo as conexões da organização, contribuindo para o processo de estabelecer uma característica organizacional (KASSEM et al., 2017; PETTIGREW, 1979).

A cultura pode ser definida como o sistema em que os sentidos são públicos e coletivamente aceitos em um grupo, dado um tempo específico. O sistema é composto por termos, formas, categorias e imagens que as pessoas interpretam em situações próprias. O conceito de cultura organizacional passa por símbolos, idioma, ideologias, crenças, rituais e mitos. Fundamentando-se nesses conceitos, percebe-se que eles variam em níveis de interdependência e que há uma convergência para os problemas funcionais de integração, controle e comprometimento (PETTIGREW, 1979).

Nesse sentido, a cultura organizacional se relaciona com o sistema de poder da organização, e esses dois fatores são usados para um programa de mudança. Nas organizações, existe a presença de conflito de interesses, políticas e cultura organizacional, que faz que a gestão seja um processo social com significados e desenvolvimento ao longo do tempo (SMINIA, 2016). Destarte, os conceitos antes mencionados vão em direção à mobilização consciente do objetivo, codificação do sentido, emergência de um propósito normativo, ascensão e queda dos sistemas de liderança, e estratégias de legitimação. São esses mecanismos e processos que a cultura envolve. Tem-se que o homem cria a cultura e a cultura cria o homem (PETTIGREW, 1979).

Outra definição de cultura diz respeito a padrão de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo sobre a aprendizagem de lidar com problemas de integração interna e adaptação externa. Caso os pressupostos funcionem bem, serão considerados válidos e poderão ser ensinados aos novos membros como a maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação aos problemas citados (SCHEIN, 1990). Podem ser encontrados em três níveis: artefatos, como processos e estruturas organizacionais visíveis; normas e valores, como filosofias, estratégias e objetivos; e pressupostos básicos, como crenças, pensamentos, sentimentos e percepções (SCHEIN, 2010).

Similarmente, os principais componentes do sistema social são os papéis, normas e valores. Os papéis são entendidos como funções para o desempenho das atividades; as normas prescrevem e sancionam os comportamentos; e os valores são o alicerce para que as normas se enraízem na organização. Esses atributos sancionam o tipo de comportamento, pois são compartilhados por muitos indivíduos no sistema (KATZ; KAHN, 1987).

O termo cultura organizacional se popularizou a partir da década de 1990 com a publicação do livro de Geert Hofstede. As crenças, valores e normas similares são estabelecidos a partir do que a organização fornece como escolhas para conduzir o comportamento, as relações e as decisões dos indivíduos (CORFIELD; PATON, 2016). A cultura é definida como “[...] a programação coletiva que distingue os membros de um grupo para outro” (HOFSTEDE, 2001, p. 21), com seis dimensões que abordam e comparam as culturas nacionais dos países: distância do poder; aversão à incerteza; individualismo (*versus* coletivismo); masculinidade (*versus* feminilidade); orientação a longo prazo (*versus* curto prazo) (HOFSTEDE, 2001) e indulgência (*versus* restrição) (HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011). Salienta-se que, em um mesmo país, existem subculturas componentes de uma cultura geral maior (HOFSTEDE, 2001).

A cultura organizacional, ao tratar da variação, refere-se aos hábitos e comportamentos de uma sociedade ou grupo para outro. Há, também, uma visão recente que aborda como são as relações organizacionais. Os comportamentos dos gestores e colaboradores são baseados numa série de artefatos, crenças e valores expostos e pressupostos inconscientes. Cada categoria é entendida como um nível de cultura (MOTTA, 1996).

Em se tratando de cultura organizacional, é benéfica a aplicação de uma grande variedade de métodos. O modelo de cultura organizacional de Daniel R. Denison e Gretchen M. Spreitzer varia em um eixo de flexível para estável e em outro eixo entre foco interno e foco externo. O modelo é baseado em quatro traços culturais, sendo que cada traço é desdobrado em três índices. Os traços e os índices são: 1) adaptabilidade, criação de mudança, foco no cliente e aprendizagem organizacional; 2) missão, intenção e direção estratégia, objetivos e metas e visão; 3) consistência, coordenação e integração, acordos e valores principais; e 4) envolvimento, capacidade de envolvimento, orientação de equipe e *empowerment* (DENISON et al., 2006; DENISON; SPREITZER, 1991).

Salienta-se que cada índice é composto por cinco níveis e que o núcleo do modelo é composto por crenças e suposições (DENISON et al., 2006; DENISON; SPREITZER, 1991). Esse modelo possui como vantagem a avaliação do grupo ao invés da personalidade, a mensuração até no nível mais baixo da organização e a utilização em todos os níveis da organização, podendo ser utilizado para organizações de qualquer setor e tamanho (KASSEM et al., 2017; MOJIBI; HOSSEINZADEH; KHOJASTEH, 2015).

Surge a importância da cultura organizacional, definida como um fator intangível e flagrante, mas mais poderoso que fatores financeiros e que fazem com que as organizações se tornem exitosas e consigam o sucesso no mercado e na sociedade. A cultura organizacional pode ser entendida em uma matriz variada entre flexibilidade e liberdade, para estabilidade e controle, e entre aspectos internos e externos.

São quatro os perfis possíveis: 1) cultura de clã, lugar amigável para se trabalhar; 2) cultura inovadora (*adhocracia*), lugar dinâmico, empreendedor e criativo para se trabalhar; 3) cultura hierárquica, lugar muito formalizado e estruturado para se trabalhar; e 4) cultura de mercado, lugar em que se orienta por resultados, com a preocupação e o objetivo de execução de atividades (CAMERON; QUINN, 2011). Esse modelo é chamado de *Competing Values Framework* (CVF) ou, em português, de quadro de valores concorrentes, sendo muito difundido e utilizado em pesquisas (WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016).

O projeto GLOBE utiliza as seguintes variáveis para a cultura organizacional: 1) orientação futura; 2) igualdade de gênero; 3) assertividade; 4) orientação humana; 5)

coletivismo em grupo; 6) coletivismo institucional; 7) orientação de desempenho; 8) distância de poder; e 9) evitação de incerteza. A cultura é definida como as experiências comuns de idioma, sistemas ideológicos de crenças, incluindo religião e política e herança étnica e histórica. Já a cultura organizacional é definida como os valores e a história organizacional compartilhados pelos membros nas organizações (HOUSE et al., 2004).

Observe-se, a seguir, um quadro contendo os principais pontos abordados por cada um dos autores sobre a cultura organizacional (Quadro 7). A ordem de aparição é a mesma utilizada no texto, com a tentativa, na medida do possível, de uma temporalidade das teorias (por uma questão de edição das obras, nem sempre o ano da referência equivale ao ano de elaboração da teoria).

Quadro 7 - Principais pontos de definição da cultura organizacional

Autores	Principais pontos de definição da cultura organizacional
Pettigrew (1979)	Sistema; coletivamente aceitos; grupo; tempo. Composição: termos, formas, categorias, imagens, símbolos, idioma, ideologias, crenças, rituais e mitos.
Schein (1990); Schein (2010)	Pressupostos básicos: grupo, integração interna e adaptação externa. Composição: três níveis: 1) artefatos; 2) normas e valores; e 3) premissas.
Hofstede (2001); Hofstede, Hofstede e Minkov (2010); Minkov e Hofstede (2011)	Programação coletiva; diferenciação; grupo; subculturas, cultura nacional. Composição: seis dimensões: 1) distância do poder; 2) aversão à incerteza; 3) individualismo (<i>versus</i> coletivismo); 4) masculinidade (<i>versus</i> feminilidade); 5) orientação a longo prazo (<i>versus</i> curto prazo); e 6) indulgência (<i>versus</i> restrição).
Denison et al. (2006); Denison e Spreitzer (1991)	Flexível/estável; foco interno/foco externo; cada traço desdobrado em índices, pormenorizado em cinco níveis; núcleo modelo; crenças e suposições. Composição: quatro traços: 1) adaptabilidade; 2) missão; 3) consistência; e 4) envolvimento.
Cameron e Quinn (2011)	<i>Competing Values Framework</i> (CVF); fator intangível; diferenciação, vantagem competitiva; flexibilidade e liberdade/estabilidade e controle; aspectos internos/aspectos externos. Composição: quatro perfis: 1) cultura de clã; 2) cultura inovadora (<i>adhocracia</i>); 3) cultura hierárquica; e 4) cultura de mercado.
House et al. (2004)	<i>Global Leadership & Organizational Behavior Effectiveness</i> (GLOBE); idioma; sistemas ideológicos de crenças; herança étnica e histórica; valores; história organizacional; membros. Composição: nove variáveis: 1) orientação futura; 2) igualdade de gênero; 3) assertividade; 4) orientação humana; 5) coletivismo em grupo; 6) coletivismo institucional; 7) orientação de desempenho; 8) distância de poder; e 9) evitação de incerteza.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a pesquisa em questão, utilizaram-se as definições de Schein (1990) para entender os níveis de culturas existentes dentro da escola pública municipal, como estruturas, justificativas expostas e fontes de crenças e pensamentos de ação, assim como as de Hofstede (2001) para verificação e compreensão da cultura nacional e subnacional aplicada no objeto de estudo.

Embora haja algumas diferenças nas metodologias utilizadas pelos autores para definição da cultura (DENISON; SPREITZER, 1991), aparecem algumas semelhanças como a

utilização de certos termos, tais quais grupos, membros, diferenciação, tempo e a composição da cultura organizacional dividida em certo número de atributos como forma de explicação do modelo. Outra questão é que, com o desenvolvimento do conceito de cultura organizacional, pode-se adentrar na discussão do comportamento organizacional, como por exemplo o conceito de liderança. Os estudos advêm da antropologia, ou seja, do estudo do homem. Destarte, é importante compreender essas abordagens que delinearam a área de estudo.

3.2 Abordagens de cultura baseadas na antropologia

Qualquer organização possui sua própria cultura organizacional, com seus próprios tabus, usos e costumes que estão em interação com o próprio ambiente interno e com o ambiente externo. Isso reflete as normas e valores do sistema formal e a sua reinterpretação na prática do sistema informal, bem como a discussão entre o interno e o externo, os tipos de pessoas, os processos de trabalho, o *layout* organizacional, as formas de comunicação etc. Surge a herança cultural, em que as organizações sociais possuem padrões distintos de sentimentos e crenças coletivos que são transmitidos aos novos membros do grupo (KATZ; KAHN, 1987).

As abordagens de cultura objetivam justamente a compreensão da cultura na construção da personalidade das pessoas. A palavra cultura deriva de cultivo, com o significado de que diferentes grupos de pessoas têm diferentes estilos de vida. A cultura se desenvolve com base nas interações sociais. Assim, as organizações podem ter diferentes sistemas de valores que criam realidades diferentes, ao invés de uma cultura corporativa uniforme (MORGAN, 1996).

Para a perspectiva da “cultura das pessoas”, as organizações são pequenas sociedades, com padrões próprios de cultura e subculturas. Essas crenças ou significados compartilhados exercem grande influência em como as organizações lidam com seus desafios e objetivos (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2014). Ao se utilizar da abordagem de cultura, surgem tanto vantagens quanto limitações. Algumas vantagens são: significados simbólicos das ações, organização como sistemas compartilhados, novo entendimento dos colaboradores sobre seus papéis e impactos, representação da organização, ambiente e estratégia e ressignificação para a mudança organizacional (MORGAN, 1996). Já as limitações são: a manipulação e o controle ideológico, dificuldade para gerenciar a cultura, dimensões importantes são invisíveis e o que é observável não tem importância (metáfora do *iceberg*), profundidade e complexidade para captação de todo seu significado, desconsideração de aspectos de poder nas organizações

e possível simplificação dos fatos e atos (MORGAN, 1996; ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2014).

A cultura deve ser levada em consideração para a compreensão de uma estrutura. Tudo o que pode acontecer a um indivíduo deve ser relacionado aos princípios específicos de sua cultura. Assim, o estudo da cultura com base na antropologia visa entender profundamente como os valores públicos e padronizados em uma comunidade afetam a experiências dos indivíduos. Pode-se definir um mapa cultural com quatro tipos de culturas variando entre posição e grupo. Os quadrantes são: 1) individualismo ativo, em que não há posição definida e o grupo não gera grande influência; 2) isolamento cultural, em que não há pressão de grupo, mas se reconhece sua posição de hierarquia; 3) hierarquia conservadora, com posição definida; e 4) enclave dissidente (seita), com forte pressão do grupo, mas sem uma posição definida (DOUGLAS, 1991, 1996).

Outro entendimento para cultura fundamenta-se na definição de capital cultural, que é dividida em três pontos: 1) estado incorporado; 2) formas de disposições duradouras da mente e do corpo; e 3) estado objetivado. É empregado juntamente com outros tipos de capitais (econômico, social e simbólico) para a formação de classes sociais e forma de poder. Desse modo, é possível analisar culturas e subculturas de determinados grupos (BOURDIEU, 1986; OLINTO, 1995). Surge daí, também, a ideia de campo organizacional, embasando-se na análise da estrutura social, das relações objetivas e da cultura. Destarte, os atores organizacionais se diferenciam dos outros, no seu campo organizacional, por meio de posições simbolicamente significativas (EMIRBAYER; JOHNSON, 2008).

Outras abordagens culturalistas são aquelas que dividem certas ocasiões em mundos comuns. Elas refletem a maioria das situações que possam acontecer. São construções históricas, podendo justificar culturalmente as escolhas das pessoas. Os seis mundos citados são: 1) inspirado; 2) doméstico; 3) cívico; 4) opinião; 5) mercado; e 6) industrial. Desse modo, certas situações só seriam aceitas em determinados mundos específicos (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1999).

Existem críticas sobre a utilização de valores como forma de explicação da cultura, pois se tem pouco poder explicativo e, conseqüentemente, pouca causalidade na ação humana (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1999). Há dois modelos culturais nesse sentido: 1) cultura estável, com as tradições e senso comum, baixa coerência, baixa direção de controle e fornecimento de recursos para estratégias de ação; e 2) cultura instável, competindo com outras visões culturais, ensinando novos modos de ação e criando novas estratégias, mas dependentes, a longo prazo, de oportunidades estruturais e ideologias para sobreviver (SWIDLER, 1986).

3.3 Cultura nacional e as dimensões de cultura

Existem várias posturas do pesquisador enquanto abordagem metodológica, entre as quais, três são possíveis: 1) postura empírica, com a construção da sociedade a partir da estruturação e somatória de indivíduos e comportamentos, com generalizações de hipóteses comprovadas cientificamente; 2) postura antropológica, aproximando-se do quadro da realidade social, agindo como observador e vivenciando as facetas da organização, ou seja, penetrando na vida organizacional; e 3) postura clínica, partindo da própria organização, que oferece dados para pesquisa a fim de relacionar determinados fenômenos a tipos de cultura (FLEURY, 1996).

O intuito desta seção é, precisamente, contrastar as abordagens de cultura, tendentes à observação participante e à compreensão *in loco* dos fenômenos culturais, por meio de uma abordagem mais empírica e generalista dada pelas seis dimensões de cultura organizacional de Geert Hofstede (BENOUARETH; GACEM, 2019; HOFSTEDE, 2001; HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011). Destarte, a preocupação será esmiuçar cada uma das seis dimensões (Figura 12) e traçar um panorama geral da cultura organizacional brasileira segundo esse modelo (Figura 13).

Fonte: Hofstede (2001); Minkov e Hofstede (2011).

A primeira dimensão é a baixa *versus* alta distância do poder, entendida como uma medida interpessoal de poder, com possível influência em colaboradores em uma organização, tanto chefes quanto subordinados. A baixa distância de poder é caracterizada por interdependência, igualdade, direito a igualdades, mudança pela redistribuição de poder. Já a

alta distância de poder é constituída pela dependência, desigualdades, privilégios, mudança pela destituição daqueles que detêm o poder (HOFSTEDE, 2001). Desse modo, pode ser compreendida como um *status* e uma autoridade fundamental em um sistema hierárquico. Ainda, em culturas com baixa distância de poder, percebe-se uma tendência à participação, enquanto em culturas com alta distância de poder, observam-se desentendimentos entre aqueles que detêm e aqueles que não detêm o poder (AL-MANSOUR; OBEMBE, 2020; HELLER; GABALDON, 2018; SWANSON et al., 2011).

Fonte: Hofstede (2018).

A segunda dimensão abordada é a de baixa *versus* alta aversão à incerteza. Ela relaciona os conceitos de tempo, futuro, incerteza e ansiedade, bem como as pessoas lidam com as projeções futuras e com as possíveis ambiguidades. As culturas com baixa aversão à incerteza são as que apresentam menor estresse e ansiedade, compartilhamento e subjetividade de bem-estar e felicidade, conforto com ambiguidade e caos e menor resistência à mudança (HOFSTEDE, 2001).

Opostamente, as culturas com alta aversão à incerteza são ambientes com mais estresse e ansiedade da população, não compartilhamento e baixa subjetividade de felicidade e bem-estar, necessidade de claridade das coisas e de estruturas e maior resistência às mudanças (HOFSTEDE, 2001). Percebe-se que isso influencia, também, os conflitos e o balanceamento entre vida pessoal, vida de trabalho e família, pois, em culturas nacionais com baixa aversão à incerteza, as transições dos períodos de vida de uma pessoa são mais suaves e tranquilas, ao passo que, em culturas com alta aversão à incerteza, a vida pode ser bem conflituosa (OLLIER-MALATERRE; FOUCREAU, 2017; REDDY; FABIAN, 2021).

A terceira dimensão é o individualismo *versus* coletivismo, retratando justamente a relação entre aspectos individuais e coletivos que prevalecem em dada sociedade, refletindo o modo de viver das pessoas em conjunto. As culturas com baixo individualismo (coletivismo) são orientadas para o coletivo, para a cultura do “nós”, para a comunidade, para a dependência emocional das instituições e das organizações, para atividades impostas pelo contexto e são vistas como uma sociedade tradicional (HOFSTEDE, 2001).

Já as culturas com alto individualismo são guiadas para a orientação própria, para a cultura do “eu”, para a independência emocional das instituições e das organizações, para atividades autoiniciadas, e essa sociedade é concebida como moderna ou pós-moderna (HOFSTEDE, 2001). Essa dimensão está relacionada a como as pessoas buscam atingir objetivos próprios, colocando lado a lado aqueles que focam em si mesmos e em familiares próximos e aqueles que têm objetivos compartilhados e sentimento de grupo. É uma das dimensões mais utilizadas para se explicar as diferenças entre as culturas dos países (GROBLER; GROBLER; MATHAFENA, 2019; SWANSON et al., 2011).

A dimensão seguinte, a quarta, é a masculinidade *versus* feminilidade, sendo importante explicar como as sociedades lidam com diferentes situações baseando-se na explicação de gênero. De um lado, atributos femininos consistiriam em atmosfera amigável, posição segura, condições psicológicas favoráveis, gerência e cooperação, e de outro lado, a masculinidade é marcada por avanços, remuneração, treinamento e atualizações (HOFSTEDE, 2001).

Desdobrando-se em normas sociais, a baixa masculinidade (feminilidade) é orientada para as relações, para a preocupação com todos na organização ou família, para a busca pelo consenso, para a qualidade de vida, para a baixa diferenciação de funções entre os gêneros e para o minimalismo. Já a alta masculinidade é composta pelas seguintes características: orientação pelo ego, assertividade, importância de dinheiro e coisas, alta diferenciação de funções entre os gêneros e maximalismo (HOFSTEDE, 2001). Isso reflete em como as sociedades lidam com o trabalho e como as pessoas se orientam para ganhar ou manter determinado *status* (MAIORESCU, 2017; TAJEDDINI, 2016).

A orientação de curto *versus* longo prazo é a quinta dimensão. Trata-se de uma nova dimensão, que versa sobre uma dualidade entre o ocidente e o oriente e como as pessoas pensam em relação ao tempo, de uma maneira imediata ou com um pensamento a longo prazo, ou seja, com estabilidade e respeito pelas tradições para persistência. O pensamento pouco orientado para o longo prazo (curto prazo) é imediatista, espera gratificações, consumo, gastos e pensamento analítico. Contrariamente, o pensamento de longo prazo é voltado para o futuro, indiferente a gratificações, demonstrando perseverança, poupança e investimentos e

pensamento sintético (HOFSTEDE, 2001). Basicamente, essa dimensão refere-se à diferença para a orientação temporal, seja em aspectos de curto prazo, como respeito pelas tradições e troca de favores, ou aspectos de longo prazo, com relações ordenadas e senso de vergonha (GROBLER; GROBLER; MATHAFENA, 2019; SWANSON et al., 2011).

Por fim, a sexta dimensão também advém de um estudo mais recente, sendo denominada indulgência *versus* restrição. De um lado, tem-se a indulgência, que permite ao indivíduo buscar a felicidade e aproveitar a vida como um aspecto humano da vida, isto é, a realização pessoal. As características são: maioria das pessoas felizes, percepção de controle de vida, importância do lazer e do tempo livre, baixa importância para a disciplina e mais otimismo.

Do outro lado, a baixa indulgência (restrição) coloca que gratificações devem ser reguladas pelas normas sociais. As características são: mais pessoas infelizes, percepção da necessidade de ajuda, pouca importância para lazer e tempo livre, disciplina moral e sociedades mais pessimistas (HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011). A relação de trabalho também é afetada por essa relação, pois indivíduos que estão mais preocupados em aproveitar a vida são definidos como alta indulgência, e as pessoas que estão mais conectadas com trabalho e aspectos futuros são consideradas como baixa indulgência (MAIORESCU, 2017).

Com base em uma ferramenta disponível na plataforma *Hofstede Insights*, é possível classificar a cultura nacional brasileira por meio de seis dimensões culturais de Geert Hofstede. Também é possível uma comparação com as culturas nacionais de outros 103 países além do Brasil (HOFSTEDE, 2018). Os valores variam de 0 a 100 e indicam que, quanto mais próximo de zero de uma dimensão, a cultura é considerada baixa e, inversamente, quanto mais próximo de 100, é considerada alta.

Assim, a cultura nacional brasileira é definida como alta nas seguintes dimensões: distância do poder, aversão à incerteza e indulgência. Já as dimensões consideradas baixas são individualismo, masculinidade e orientação de longo prazo (consideradas médias no geral). Uma pesquisa utilizando as dimensões culturais de Geert Hofstede especificamente no Brasil apontou que, mesmo com algumas diferenças entre os estados brasileiros, esses são mais similares entre si do que quando comparados com outros países da América Latina ou do mundo. Constatou-se, ainda, que um quadro global da cultura nacional pode ser grosseiro para se explicar as variações regionais, sendo necessária a aplicação do contexto para uma análise mais apurada. Por fim, o “jeitinho” brasileiro é utilizado como explicação da cultura brasileira muitas vezes (HOFSTEDE et al., 2010).

3.4 Cultura organizacional no setor público

A cultura aparece como um conceito essencial para a construção das estruturas organizacionais, em que as organizações, com base em um conjunto de características e peculiaridades, podem ser diferenciadas uma das outras. Evidentemente, seu papel é primordial, dentro do setor público, para que os aspectos e traços marcantes possam ser compreendidos. Por exemplo, a cultura de organizações públicas, no Brasil, pode ser definida de forma complexa, com muitos níveis hierárquicos, estruturas estáveis e interferência política e patrimonialista (PIRES; MACÊDO, 2006).

As organizações necessitam de preparo para lidar com as mudanças tanto pelo ambiente interno quanto pelo ambiente externo. Porém, para o setor público, as mudanças são ainda mais complicadas, pois, muitas vezes, são implementadas de cima para baixo, levando à criação de ambientes sem criatividade, sem compromisso, com a busca, a curto prazo, de resultados imediatos e exclusão de aspectos humanos. A administração pública é vista como morosa e as implementações acontecem de cima para baixo nas organizações, de modo que afetam a comunicação e a transmissão de valores para os colaboradores (AWASTHY; CHANDRASEKARAN; GUPTA, 2011; CARLISLE, 2011; SILVA; FADUL, 2011; SLACK; SINGH, 2018).

Outros problemas apontados no setor público são as possíveis restrições impostas por regulações do governo, políticas públicas não participativas, estruturas rígidas, pensamento voltado para a execução apenas, não contemplando a aprendizagem (processos), percepção sobre o risco de corrupção e falta de mecanismos de integração (GRAYCAR; KELLY, 2016; TAJEDDINI, 2016; VAN DER WAL). É necessário repensar a premissa convencional de que a cultura de aversão ao setor público é causada pela ineficiência de gestão ou bloqueio para o sucesso da inovação. Deve-se desmitificar esse paradigma mostrando os resultados e benefícios da mudança da cultura organizacional aliada, fundamentando-se em uma estratégia integrada (TORUGSA; ARUNDEL, 2017).

Para se efetivar essa mudança cultural na busca de uma gestão mais participativa, humana, estratégica e democrática (CARLISLE, 2011), é necessária uma liderança que guie para essa inovação organizacional. Destarte, o líder, dentro do setor público, tem o papel crítico de enfrentamentos futuros e da efetivação de mudanças, como na comunicação assertiva sobre as metas e os valores da organização. Os líderes do setor público devem pensar em alternativas para a mudança organizacional e criar culturas, estratégias e práticas para mitigar o estresse

decorrente (AL SUWAIDI et al., 2020; FELÍCIO; SAMAGAIO; RODRIGUES, 2021; RIIVARI et al., 2012; SMOLLAN, 2015).

Os colaboradores do setor público devem ter uma preocupação estratégica para explorar as alternativas e descobrir, definir e produzir valor público. A preocupação não é com o processo, mas, sim, com o resultado; assim, ultrapassa-se o paradigma burocrático, rumo ao paradigma gerencial para a inovação e mudanças na organização pública. Desse modo, os funcionários públicos poderiam aumentar o potencial para a sociedade, buscando e explorando oportunidades para criar valor público (MOORE, 2002).

Melhorar o setor público é um desafio complicado. Deve acontecer na forma de um modelo para a governança integrada, com base em iniciativas de cima para baixo, como em padrões de prestação de contas, gestão das áreas e funções e processos para a melhoria de desempenho. Além disso, deve ocorrer em iniciativas de baixo para cima, como treinamentos participativos, gestão de recursos compartilhados, reuniões e encontros para a disseminação das mudanças (MCDERMOTT et al., 2015). Esses modelos devem ser integrados e adaptados ao contexto da organização pelos antecedentes, características e resultados almejados, buscando a possibilidade de ser utilizado em diferentes culturas organizacionais do setor público (SHOHAM et al., 2012).

Discute-se, também, para a mudança, o gerenciamento político a fim de obter legitimidade. Pode-se mobilizar atores que estão fora do alcance da autoridade direta para atingir objetivos operacionais. Para isso, é necessário uma *accountability* rotineira, a coordenação entre agências e a mobilização da produção descentralizada (MOORE, 2002).

Outras iniciativas possíveis são: a melhoria da reação de trabalho com a criação de uma força coletiva para a implementação da cultura organizacional (CALABRESE; COHEN; MILLER, 2013); a readequação dos departamentos de gestão de pessoas das organizações (BARRATT-PUGH; BAHN; GAKERE, 2013); a utilização de ferramentas como o PSS para melhoria do desempenho (MOULLIN, 2017) e; treinamentos e seminários para efetiva comunicação e participação do colaborador (MUQADAS et al., 2017).

As críticas também acontecem na administração pública brasileira e são entendidas como traços indesejáveis do administrador público, tais como permeabilidade a pressões externas, ausência de competitividade, ausência de aproveitamento de oportunidades, falta de comprometimento, supervalorização da hierarquia, apego ao poder, despreparo e apego ao passado, utilizando o tradicionalismo como defesa frente a mudanças (CARBONE, 2000).

A cultura organizacional da gestão pública brasileira é definida como burocrática e pouco inovadora. Assim, os processos mecânicos são maioria e há pouca pressão por mudanças

e modificações efetivas (SARAIVA, 2002). De um lado, há alguns fatores que atrapalham a mudança, como disfunções burocráticas, autoritarismo, aversão ao empreendedorismo, paternalismo, cultura do “levar vantagem” e reformismo. Do outro, estão os fatores que alavancam a mudança, tais como flexibilidade, mobilidade, mutabilidade, alta criatividade, boa convivência intercultural e alegria para criação de grupos informais e lideranças. É primordial a gestão da cultura organizacional como forma de “driblar” obstáculos e entraves a mudanças, utilizando a análise de lacunas tanto comportamentais como de competências (CARBONE, 2000).

Ainda, é preciso destacar duas questões importantes. Primeiramente, a cultura organizacional de determinada entidade pública não pode ser generalizada para todas as outras. O que foi apontado são traços gerais para a gestão pública (PIRES; MACÊDO, 2006; SARAIVA, 2002). Em segundo lugar, a produção acadêmica brasileira para o tema ainda é incipiente tendo em vista a importância da máquina administrativa pública, seja da administração indireta, seja da administração direta dos entes federativos. Requer-se um novo olhar para apreender corretamente a realidade e a complexidade das organizações públicas brasileiras (SILVA, 2011; SILVA; FADUL, 2010).

3.5 Cultura organizacional em escolas públicas

O tema em questão é ainda mais preocupante quando aplicado em escolas públicas. Percebe-se que o tema é pouco debatido e pesquisado, e ainda existe, de certa forma, uma dificuldade para a mudança da cultura dessas organizações. Parte-se do princípio de que há uma diferença na cultura organizacional das instituições de ensino conforme os países em que se situam, como, por exemplo, entre o Ocidente e o Oriente (MUQADAS et al., 2017).

As instituições educacionais também apresentam diferenças marcantes em relação a clima e cultura. Sem embargo de distinções óbvias entre as culturas de organizações que desempenham, essencialmente, os mesmos tipos de funções, não é fácil especificar suas dimensões (KATZ; KAHN, 1987). Outro exemplo encontra-se no caso das universidades que buscam mudanças e reformas para aproximação das práticas e da eficiência com o paradigma da administração pública gerencial (KHAVATOVA; DUSHINA, 2017).

A cultura organizacional escolar é definida pelo pensamento e pela orientação para o sentimento e para a ação de uma determinada maneira, com a criação e o reforço das condições ambientais que a permeiam. Ela afeta o desempenho, os resultados e a aprendizagem dos alunos

(LÜCK, 2009). A cultura organizacional escolar define a utilização de recursos e objetivos, o desenho da estrutura organizacional e o relacionamento entre os atores organizacionais, além da relação com outros temas administrativos, como a estratégia, para que a escola funcione correta e normalmente (CHU, 2016; DESTLER, 2016; FRIEDMAN; BERKOVICH, 2020; SEGAL, 2012).

As instituições escolares também trabalham em ambientes de mudanças em que há preocupações com políticas públicas, mudanças demográficas, reestruturação econômica, mudanças de paradigma do ensino para aprendizagem, novas tecnologias, globalização. Essas instituições buscam a antecipação das mudanças futuras, sendo necessário redesenhar as práticas e as formas das instituições. A importância delas reside no fato de que têm um papel significativo para o desenvolvimento social e econômico de qualquer país, e utilizam a cultura organizacional como um componente de suas decisões funcionais. Conclui-se que as organizações privadas e públicas devem aprender umas com as outras. A inovação cultural é difícil nas organizações, pois não é fácil introduzir novos elementos e substituir antigos. Sendo assim, deve ser feita de maneira gradual (RAMACHANDRAN; CHONG; ISMAIL, 2011).

O capital cultural é configurado e conduzido, principalmente, no ambiente familiar. Porém, é na escola que o capital cultural começa a se materializar, com a manifestação de gostos, preferências e meios para enquadrar a pessoa em determinada classe social. O capital cultural atua progressivamente, com o passar dos anos, na escola, uma instituição que propicia a difusão legítima de cultura (BOURDIEU, 1986; OLINTO, 1995). Compreende-se que não há escola única, com legitimação da distinção das organizações com base no capital cultural (BOURDIEU, 1986; TRAGTENBERG, 2018).

Dadas as especificidades do modelo de organização da escola, o impacto das reformas da educação sobre os processos de mudanças pode tomar proporções maiores. Deve-se levar em consideração diversas variáveis da escola, ou seja, o ambiente interno e externo, a estrutura formal e as ações informais, as relações entre os atores, o lugar dos conflitos e o domínio em que a construção simbólica tem lugar. Isso envolve recurso, pensamento e razão, não sendo apenas uma institucionalização da burocracia (TEIXEIRA, 2000; TORRES, 2005, 2007).

A gestão escolar também pode ser estudada nas seis dimensões culturais de Geert Hofstede (HOFSTEDE, 2001; HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011). Com essa finalidade, organizou-se um quadro comparativo (Quadro 8) de cada dimensão para a melhor compreensão do assunto. Salienta-se que essas dimensões e sua variação entre baixa e alta foram utilizadas, juntamente com a gestão estratégica, para sistematizar o modo como esses conceitos influenciam os fatores técnicos e políticos (fatores

gerenciais e democráticos) do desempenho da escola municipal pública. O Quadro 8 foi a base para a elaboração do questionário da *survey* (APÊNDICE D) e possui grande importância para o trabalho.

Quadro 8 - Dimensões culturais de Geert Hofstede nas escolas

Dimensões	Baixa	Alta
Distância do poder	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdade no tratamento/Independência dos alunos perante os professores; • Voltado para o estudante; • Transferência de verdades pessoais (prática). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade no tratamento/Dependência dos alunos perante os professores; • Voltado para o professor; • Transferência de conhecimentos pessoais (teoria).
Aversão à incerteza	<ul style="list-style-type: none"> • Situações em aberto e boas discussões; • Aprendizagem de que a verdade pode ser relativa; • Conquistas nas próprias habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações estruturadas e rígidas e busca por respostas certas; • Aprendizagem na verdade absoluta; • Conquistas no esforço, contexto e aprendizagem.
Individualismo	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento como grupo; • Iniciativas individuais desencorajadas; • Objetivo da educação: entender como fazer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento individual; • Iniciativas individuais encorajadas; • Objetivo da educação: entender como aprender.
Masculinidade	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação social é importante; • Estudante médio é a norma; • Educação básica ensinada por professores homens e mulheres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho dos estudantes é importante; • Melhor estudante é a norma; • Educação básica ensinada por professores mulheres apenas.
Orientação a longo prazo	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem na tolerância e no respeito; • Não encontram dificuldade na educação básica caso a mãe trabalhe; • Desenvolvimento maior do pensamento analítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem para poupar; • Dificuldade na educação básica caso a mãe trabalhe; • Desenvolvimento maior de pensamento sintético.
Indulgência	<ul style="list-style-type: none"> • Importância dos esportes; • Incentivo a emoções positivas; • Liberdade de discurso considerado importante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca importância para os esportes; • Pouco incentivo para emoções positivas; • Liberdade de discurso não é uma preocupação primária.

Fonte: Adaptado de Hofstede (2001); Minkov e Hofstede (2011).

Alguns estudos internacionais da cultura organizacional na escola pública são o de Gunbayi (2011), sobre a análise da gestão escolar e da gestão de atividades da diretora escolar para compreensão da cultura escolar; o de Destler (2016), que versa sobre as mudanças nos valores organizacionais, por meio de incentivos, e do clima organizacional com influência na gestão de desempenho e da cultura; o de Friedman e Berkovich (2020), que investiga o processo de mudança organizacional voltado para a cultura organizacional e para os processos

pedagógicos; e o de Pavlidou e Efstathiades (2021), que objetiva pesquisar como as estratégias de *marketing* influenciam a cultura organizacional das escolas públicas. Já um estudo brasileiro é de o Pereira, Oliveira e Teixeira (2013), a respeito da análise de como a relação entre a cultura e o clima organizacional influencia a gestão de uma escola.

Hofstede (2001) não consegue responder de que forma o sistema educacional pode contribuir para a mudança da sociedade, porém fica claro que os sistemas educacionais variam de um país para o outro, pois as dimensões culturais apontam traços para cada uma das dimensões apresentadas e suas variações entre alta e baixa. Ainda, percebe-se que a cultura organizacional influi sobre as normas sociais que moldam as instituições, como família, sistemas educacionais, políticas e legislação. Por fim, os valores e as práticas também influenciam, seja em algum nível (nação, classe social, ocupação, indústria e organização), seja em algum lugar de socialização (família, escola e ambiente de trabalho).

3.6 Síntese da cultura organizacional

Como síntese, foi elaborado um quadro (Quadro 9) com o desenvolvimento da revisão teórica sobre a cultura organizacional em cada um dos seus subeixos, apontando o delineamento e os autores utilizados.

Quadro 9 - Revisão teórica da cultura organizacional

(continua)

Subeixo	Conteúdo	Autores
Aspectos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução do conceito; • Modelos utilizados; • Estudos recentes que utilizam os modelos. 	Kassem et al. (2017); Pettigrew (1979); Sminia (2016); Schein (1990); Katz e Kahn (1987); Corfield e Paton (2016); Hofstede (2001); Hofstede, Hofstede; e Minkov (2010); Minkov e Hofstede (2011); Motta (1996); Cameron e Quinn (2011); Wronka-Pośpiech e Frączkiewicz-Wronka (2016); Denison e Spreitzer (1991); Denison et al. (2006); Kassem et al. (2017); Mojibi, Hosseinzadeh e Khojasteh (2015); House et al. (2004); Hofstede et al. (2010).
Abordagens de cultura baseadas na antropologia	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos antropológicos da abordagem culturalista; • Culturas e subculturas das pessoas; • Mapa e capital cultural. 	Katz e Kahn (1987); Morgan (1996); Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2014); Douglas (1991, 1996); Bourdieu (1986); Olinto (1995); Emirbayer e Johnson (2008); Boltanski e Thévenot (1999); Swidler (1986).

Quadro 9 - Revisão teórica da cultura organizacional

(conclusão)		
Subeixo	Conteúdo	Autores
Cultura nacional e as dimensões de cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Posturas metodológicas; • Dimensões culturais empíricas de Geert Hofstede; • Estudos recentes que utilizam as dimensões culturais de Geert Hofstede. 	Fleury (1996); Benouareth; Gacem (2019); Hofstede (2001); Swanson et al. (2011); Heller e Gabaldon (2018); Al-Mansour e OBembe (2020); Ollier-Malaterre e Foucreault (2017); Reddy e Fabian (2021); Grobler, Grobler e Mathafena (2019); Maiorescu (2017); Tajeddini (2016); Hofstede, Hofstede e Minkov (2010); Minkov e Hofstede (2011); Maiorescu (2017).
Cultura organizacional no setor público	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização no setor público; • Dificuldades e potencialidades do uso. 	Pires e Macêdo (2006); Awasthy, Chandrasekaran e Gupta (2011); Carlisle (2011); Silva e Fadul (2011); Tajeddini (2016); Van Der Wal, Graycar e Kelly (2016); Torugsa e Arundel (2017); Carlisle (2011); Riivari et al. (2012); Al Suwaidi et al. (2020); Felício; Samagaio; Rodrigues (2021); Smollan (2015); Mcdermott et al. (2015); Shoham et al. (2012); Barratt-Pugh, Bahn e Gakere (2013); Moullin (2017); Muqadas et al. (2017); Carbone (2000); Saraiva (2002); Silva e Fadul (2010); Slack e Singh (2018).
Cultura organizacional em escolas públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização na escola pública; • Casos de cultura organizacional aplicados na escola; • Dimensões culturais de Geert Hofstede aplicados na escola. 	Muqadas et al. (2017); Katz e Kahn (1987); Khvatova e Dushina (2017); Lück (2009); Chu (2016); Destler (2016); Friedman e Berkovich (2020); Pavlidou e Efstathiades (2021); Segal (2012); Bourdieu (1986); Olinto (1995); Tragtenberg (2018); Teixeira (2000); Torres (2005, 2007); Gunbayi (2011); Pereira, Oliveira e Teixeira (2013); Hofstede (2001); Minkov e Hofstede (2011); Hofstede et al. (2010).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para o trabalho, será considerada a definição de Geert Hofstede sobre a cultura organizacional, compreendida como uma programação mental existente nas pessoas que as diferenciam de outros grupos sociais ou nações. Percebe-se essa diferenciação por meio das seis dimensões que moldam as normas sociais dos países, a saber: 1) baixa *versus* alta distância do poder; 2) baixa *versus* alta aversão à incerteza; 3) coletivismo *versus* individualismo; 4) feminilidade *versus* masculinidade; 5) orientação a curto prazo *versus* orientação a longo prazo; e 6) indulgência *versus* restrição (HOFSTEDE, 2001; MINKOV; HOFSTEDE, 2011).

Em definição própria, coloca-se a cultura organizacional como tema administrativo intrínseco, invisível e imbricado com outras variáveis, com influência no desempenho, no ambiente e na formalidade das ações. Pode ser agrupada em constructos para, abstratamente, compreender essa influência nos mais diversos níveis, contextos e temas.

A seguir, um quadro de trabalho elaborado com o intuito de expor o que foi utilizado e a importância na aplicação prática dos conceitos (Quadro 10).

Quadro 10 - Síntese da cultura organizacional

Autores	O que foi utilizado?	Qual foi a implicação prática?
Hofstede (2001)	Dimensões culturais	Subsídios para elaboração do questionário e roteiro de entrevista
Schein (1990)	Níveis culturais	Subsídios para a elaboração do roteiro de entrevista
Wronka-Pośpiech e Frąckiewicz-Wronka (2016)	Cultura organizacional em organizações públicas	Compreensão teórica do tema em um objeto prático de análise
Gunbayi (2011)	Cultura organizacional em escolas públicas	Compreensão teórica do tema em um objeto prático de análise

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em suma, foram utilizados tanto autores clássicos quanto trabalhos mais recentes e aplicados sobre a cultura organizacional. Isso ajudou a definir os autores que serviram como suporte para as análises de resultados, bem como quais conceitos desse tema seriam empregados.

4 GESTÃO ESTRATÉGICA

Outro conceito administrativo utilizado nas organizações é a gestão estratégica. Trata-se de um ciclo que guia as organizações na definição, busca e avaliação de seus objetivos e metas. Originalmente, essa matéria foi concebida para organizações empresariais e industriais. Devido à administração pública gerencial, foi, paulatinamente, sendo introduzida no setor público, a fim de melhorar o desempenho de maneira eficiente e eficaz. Porém, especificamente em um ramo desse setor, as escolas públicas municipais, a gestão estratégica ainda é pouco utilizada.

A estratégia é um componente básico da organização, conciliando os ambientes interno e externo da organização. Esse vértice estratégico orienta a organização com algumas etapas, tais quais a elaboração, a execução e a avaliação da estratégia. Além do mais, esse atributo está em vários níveis da organização, demanda um longo período de decisão, identifica pontos fortes e fracos internos e constata oportunidades e ameaças externas (MINTZBERG; BROOKER; CAETANO, 1999).

4.1 Definições e características do processo da gestão estratégica

Existem muitas definições sobre o termo estratégia. A estratégia pode ser utilizada de diferentes maneiras, podendo ser entendida como plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva (MINTZBERG, 2006). A estratégia pode ser plano, se guiar uma ação futura; ou padrão, que permite manter a coerência ao longo do tempo; ou posicionamento, ao especificar o lugar escolhido para determinados produtos para determinados mercados; ou perspectiva, se estabelecer a orientação fundamental para que a organização execute as tarefas; ou pretexto, para abalar um concorrente (MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999).

A gestão estratégica, enquanto pensamento estratégico, é pautada em descobrir novas estratégias, reescrever regras e enxergar um futuro diferente do presente, sendo um processo sintético, divergente e criativo. Enquanto planejamento estratégico, é o que coloca em execução, sendo um processo analítico, convergente e convencional (HERACLEOUS, 1998). Completa-se esse ciclo com a avaliação tanto da elaboração quanto da execução das atividades.

Percebe-se que as definições anteriores de gestão estratégica eram voltadas para as organizações industriais e empresariais. A gestão estratégica engloba alocação de recursos,

decisões da alta administração, diferenciação e estabelecimento de competências-chave. Também, define objetivos, propósitos, metas, planos, políticas e cursos de ação para, a longo prazo, lograr o que se havia planejado anteriormente (ANDREWS, 1971; CHANDLER, 1990; PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Assim, resume-se o processo estratégico em elaboração, execução e avaliação da estratégia (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000). Em específico, devem ser tomados alguns cuidados para não haver falha na execução, grande gargalo do processo estratégico. É necessário ultrapassar as barreiras do planejamento estratégico, como problemas humanos, o processo em si, problemas estruturais e problemas institucionais (BRYSON, 1988).

As decisões também precisam ser avaliadas. Devem ser feitos alguns diagnósticos, como quem será envolvido (atores nas suas posições, atores com interesses), avaliar as posições dos atores, escolher os caminhos para as decisões táticas, enquadrar o problema para discussão, aguardar o momento favorável e mudar o contexto (MOORE, 2002).

Conforme já mencionado anteriormente, as escolas do pensamento estratégico são compreendidas como meio de visualizar várias formas complementares para elaboração, execução e avaliação da estratégia. É preciso considerar essas escolas conjuntamente, como na metáfora do elefante, visualizando-se o todo, e não apenas suas partes (MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999). No Quadro 11 a seguir, explicita-se a divisão dessas escolas segundo as categorias, processo de formulação de estratégia e conceitos-chave.

Quadro 11 - Escolas do pensamento estratégico

Categorias	Escolas	Formulação da estratégia	Conceitos-chave
Prescritiva	1) concepção	processo de concepção	controle, simples e análise SWOT
	2) planejamento	processo formal	controle e indicadores
	3) posicionamento	processo analítico	5 forças de Michael Eugene Porter, posições, interno e externo
Descritiva	4) espírito empreendedor	processo visionário	único líder, intuição e subjetividade
	5) cognição	processo mental	psicologia, mente e teoria matemática
	6) aprendizagem	processo emergente e incremental	novas abordagens, todos os níveis da organização
	7) poder	processo de negociação	política e determinados interesses
	8) cultura	processo social	crenças e interpretações e força social
	9) ambiente	processo reativo	isomorfismo institucional e adequação as demandas do ambiente
Prescritiva/ Descritiva	10) configuração	processo de transformação	estabilidade e ruptura (crise)

Fonte: Mintzberg, Lampel e Ahlstrand (1999).

Outro ponto muito importante é a divisão do conceito de planejamento, feita em três níveis, com as seguintes características cada um: 1) planejamento estratégico, com a consideração das decisões estratégicas, ciclo de longo prazo, nível macro e abrangência para com toda a empresa; 2) planejamento tático, com a utilização das decisões táticas, ciclo de médio prazo, nível meso e abrangência para com parte da empresa; e 3) planejamento operacional, com tomadas de decisão operacionais, ciclo de curto prazo, nível micro e abrangência somente para pequena parte da empresa (Figura 14) (BATEMAN; SNELL; RIMOLI, 1998).

Fonte: Bateman, Snell e Rimoli (1998).

As vantagens de utilização da gestão estratégica englobam respostas em tempo real aos novos desenvolvimentos; reação rápida para as demandas internas; resposta para as questões de qualquer fonte (econômica, social, política e tecnológica); sistema leve que não é afetado pelo tamanho organizacional e compatibilidade com a maioria das estruturas e sistemas (ANSOFF, 1980). Existem algumas desvantagens, colocadas como críticas ao planejamento estratégico tradicional. Nesse sentido, há uma distância entre a prática e a teoria, pensamento longe da ação, dados que não são confiáveis e dificuldade para a previsibilidade das ações futuras, o que prejudica o funcionamento da gestão estratégica plenamente (MINTZBERG, 1994; VASCONCELOS; CYRINO, 2000).

Por fim, citam-se algumas tendências sobre a pesquisa em gestão estratégica: construção de conceitos de forma paulatina, sendo pouco usual trabalhos disruptivos ou drásticos em proposição de novas teorias; pouca utilização de revisões sistemáticas consistentes e rigorosas sobre o conceito em questão e; demanda específica atual da criação de valor, heterogeneidade

do ambiente externo e criação de vantagem sustentável baseada no cliente e na sociedade (HAIR et al., 2012; LACERDA; ENSSLIN; ENSSLIN, 2012; PRIEM; LI; CARR, 2012).

4.2 Evolução do pensamento da gestão estratégica

Estratégia é um termo utilizado há muito tempo. Cita-se sua utilização, por exemplo, no livro “A Arte da Guerra”, de Sun Tzu, por volta do ano de 500 a.C., nas discussões de “O Príncipe”, de Nicolau Maquiavel, escrito em 1513 e publicado em 1532, e na obra “O livro dos cinco elementos”, de Gorin No Sho, em 1645 (MAQUIAVEL, 2010; TZU, 2002; SHO, 2011). Nessas publicações, numa evolução histórica, a estratégia é utilizada como um meio para se atingir seus fins.

Mais recentemente, tem-se a ruptura com a tradição e a construção da organização burocrática, marcando o “fim” da administração tradicional. Dessa maneira, começou a se desenvolver a evolução do pensamento administrativo, particularmente, do tema de planejamento estratégico e estrutura (GUERRINI; ESCRIVÃO FILHO; ROSIM, 2015).

A evolução administrativa desse tema perpassou por muitas escolas de pensamento e autores, dentre os quais, podem ser citadas: 1) a escola clássica da administração, com os autores J. Henri Fayol, Luther Gulick e Lyndall Urwick (FAYOL, 2016; GULICK; URWICK, 2004); 2) a escola clássica da administração, com nenhum autor citado, devido ao ostracismo; 3) a escola do processo administrativo, com Harold Koontz, William N. Newman e Peter F. Drucker (DRUCKER, 2012; KOONTZ, 1966; NEWMAN, 1973); 4) a escola de planejamento estratégico, com Alfred D. Chandler, Igor Ansoff e Kenneth Andrews (ANDREWS, 1971; ANSOFF, 1980; CHANDLER, 1990); e 5) a escola da administração estratégica, com Michael Porter, C. K. Prahalad e Gary Hamel e Robert S. Kaplan e David Norton (KAPLAN; NORTON, 1992; PORTER, 1989; PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Salienta-se que a transição entre esses cinco movimentos (1) movimento de racionalização do trabalho; 2) movimento de relações humanas; 3) movimento estruturalista sistêmico; 4) movimento da contingência; e 5) movimento contemporâneo) é algo fluido, não ocorrendo uma passagem abrupta (ESCRIVÃO FILHO et al., 2016).

Uma visão alternativa para a evolução do pensamento da gestão estratégica é a econômica, que é composta pelas seguintes teorias: 1) teoria comportamental da firma, com as rotinas para se operar eficientemente; 2) teorias dos custos de transição, para se obter a

governança como forma de se maximizar os custos; 3) teoria do direito de propriedade, a fim de obter e alocar corretamente o direito de propriedade para gerar riqueza; 4) teoria da agência, com o objetivo de obter os incentivos certos para minimizar as perdas; 5) teoria baseada em recursos, que visa escolher os recursos certos para gerar rendas sustentáveis; 6) teorias pós-modernas: a) teoria da capacidade dinâmica, com capacidades organizacionais e tecnológicas para criar rendas; e b) teoria das opções reais, com opções para analisar estrategicamente os investimentos incertos. Essas teorias ajudam a compreender a gestão estratégica sob o ponto de vista das mudanças no nível organizacional e institucional de análise. Dessa maneira, aborda tanto o nível de conteúdo quanto o de processo (MAHONEY, 2003).

Outra forma de se visualizar a evolução é com base em como seu progresso está pautado na mudança do foco. Existem os seguintes focos: 1) interno: a) política de negócios: até a década de 1950, voltada para a produção; 2) externo: b) planejamento: década de 1960, adequação ao ambiente; c) posicionamento: décadas de 1970 e 1980, processo deliberado da alta administração; e d) administração estratégica: década de 1990, abrangência da estratégia em todos os níveis e equilíbrio entre forças externas e internas; e 3) interno/externo: e) processo de criação de estratégias: década de 2000, processo com aspectos deliberados e emergentes (TERENCE, 2008).

No processo de formação de estratégias organizacionais, coexistem estratégias deliberadas e estratégias emergentes. A Figura 15 ilustra justamente essa formação da estratégia realizada pelo surgimento da estratégia emergente e sua junção com a estratégia deliberada. Há, também, a interrupção da estratégia não realizada, sendo que essas duas últimas formam a estratégia pretendida.

Fonte: Mintzberg (2006, p. 25).

Existem dois tipos de estratégias, as pretendidas e as realizadas. As estratégias pretendidas se subdividem em deliberadas e não realizadas. Dentro das estratégias realizadas, encontram-se as estratégias deliberadas (intencionadas), ou seja, aquelas que, o dirigente tem a intenção de realizar de fato, e as estratégias emergentes (não planejadas), podendo ser ocasionadas por fatores internos ou externos (MINTZBERG; WATERS, 1985).

É possível observar algumas formas de analisar a evolução do pensamento estratégico, que foi sintetizado em quatro principais evoluções (Figura 16). A importância da estratégia deliberada está no desenvolvimento de ações como um caminho para se seguir, um mapa ou um programa de ação para o reforço da posição da organização no ambiente em que está inserida. Ela também promove a satisfação, e os objetivos estabelecidos são atingidos de acordo com a cultura e o conjunto de mudanças (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000).

Figura 16 - Síntese das evoluções do pensamento estratégico

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram elencadas quatro formas de se visualizar a evolução do pensamento estratégico. Porém, vale ressaltar que há outras formas de se observar esse desenvolvimento. Além disso, as maneiras apresentadas, no trabalho, foram vistas como primordiais para a compreensão e a aplicação prática da pesquisa, que são alternativas para se entender o todo na transformação da gestão estratégica.

4.3 Ferramentas e modelos de gestão estratégica

A administração estratégica é vista como um processo de representação e, portanto, a formulação de estratégia é um elemento que a organização deverá gerenciar. O conceito de administração estratégica também está se adaptando, visto que não tem controle sobre o ambiente. Isso ajuda em uma visão holística e, também, a perceber que muitas limitações são criadas internamente (MORGAN, 1996). Sob essa ótica, existem muitas ferramentas e modelos utilizados pela gestão estratégica como forma de representação. Destarte, nesta seção serão descritos alguns desses conceitos.

O *Tableau de Bord* é uma ferramenta usada para gestão da informação e para controle. Trata-se de uma ferramenta que foi criada por engenheiros de produção franceses por volta da década de 1940 e que é empregada para compreender as relações entre as ações e o desempenho alcançado. Ela contempla dados financeiros e não financeiros, assim como informações dos ambientes interno e externo, almeja a atuação em pontos críticos, para a melhoria contínua dos objetivos estratégicos, e o fomento da mudança por meio do controle e da ênfase nos problemas (EPSTEIN; MANZONI, 1997; QUESADO; RODRIGUES; GUZMÁN, 2012).

Não obstante a tentativa de uso de dados não financeiros, percebe-se que a ferramenta ainda é voltada fortemente para os aspectos financeiros. Outra crítica refere-se ao fato de que os indicadores estratégicos do instrumento não possuem relação uns com os outros (EPSTEIN; MANZONI, 1997; QUESADO; RODRIGUES; GUZMÁN, 2012). O *Tableau de Bord* pode ser definido como um antecessor do *Balanced Scorecard* (BSC), embora este apresente uma maturidade maior para relacionar os aspectos não financeiros e os indicadores estratégicos.

A década de 1960 é marcada por duas análises: a análise Política, Econômica, Social, Tecnológica, Ambiental e Legal (PESTAL), criado por Joseph Francis Aguilar (AGUILAR, 1967; HO, 2014), e a análise *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats* (SWOT, em inglês), traduzida para o português como Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças (FOFA). Esta última consiste em uma forma de a organização analisar seu ambiente e sua estratégia com base em fatores externos positivos (oportunidades) e negativos (ameaças) e fatores internos positivos (forças) e negativos (fraquezas) (ANDREWS, 2006).

Percebe-se que a análise SWOT é utilizada como meio para fins de diversos modelos de gestão estratégica. A sua criação é atribuída ao professor Alfred S. Humphrey, da *Stanford University* (HUMPHREY, 2005). Essa ferramenta também pode identificar impedimentos culturais, vantagens, papéis externos do governo e interesses internos da organização. Apesar de ser um quadro simples, é utilizado para a análise complexa dos casos, sendo necessária uma

análise cautelosa, devido a mudanças nos ambientes, que, conseqüentemente, alteram o delineamento de novas estratégias (HELMS et al., 2011).

Na década de 1970, tem-se o Planejamento Estratégico Situacional (PES), de Carlos Matus, aplicável a organizações complexas com base em quatro momentos: 1) explicar a realidade; 2) concepção de plano; 3) estratégia; e 4) monitorar a ação (MATUS, 1993). Data também dessa década a matriz BCG (*Boston Consulting Group*), desenvolvida por Bruce D. Henderson, com quatro possíveis quadrantes (variação entre baixa e alta para crescimento e participação relativa de mercado): 1) vaca leiteira; 2) estrela; 3) em questionamento; e 4) abacaxi (HENDERSON, 2012).

Ainda na década de 1970, surgem os quatro tipos de estratégias de Raymond E. Miles e Charles C. Snow, que são utilizadas como solução para os problemas de empreendedorismo, engenharia e administração. Cada um dos quatro tipos possui uma estratégia única para cada configuração particular de tecnologia, estrutura e processos consistente com a estratégia de mercado. Os quatro tipos são: 1) defensor: a alta organização mantém um ambiente estável de que a organização necessita; 2) prospector: busca um ambiente dinâmico; 3) analisador: tenta balancear o ambiente para minimizar o risco e aumentar o lucro; e 4) reator: ajuste ao ambiente inconsistente e instável.

Compreende-se que há padrões de comportamento que as organizações empregam para se ajustar aos seus ambientes (MILES; SNOW, 2003). Essa tipologia também pode ser utilizada no setor público, relacionando cada tipo de estratégia com o tipo de inovação, o ambiente, os recursos, e, por conseguinte, cada tipo responde distintamente aos resultados das atividades executadas (WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016).

Existe, ainda, a possibilidade da elaboração do planejamento estratégico tradicional. Existem vários modelos para a criação dessa ferramenta, que foi iniciada nas décadas de 1970 e 1980 e perdura até hoje em muitas organizações. Os pontos centrais são a definição da estratégia pela alta administração de forma deliberada e a dificuldade para a implementação das estratégias. Um exemplo para a elaboração dessa forma tradicional de estratégia é o definido por Kotler e Keller (2006), cujas etapas são: 1) definição de missão, visão e valores; 2) análise SWOT; 3) estabelecimento de metas; 4) formulação da estratégia; 5) elaboração e implementação de programas; e 6) *feedback* e controle.

Michael Eugene Porter apresenta, no final da década de 1980, um modelo de cinco forças que podem ter influência sobre as organizações, em específico, no estudo sobre organizações industriais. As cinco forças utilizadas são: 1) barreiras a entrantes potenciais; 2)

poder de barganha de comprador; 3) ameaças de produtos substitutos; 4) poder de barganha do fornecedor; e 5) rivalidade entre concorrentes (PORTER, 1989, 1996).

Alguns outros métodos posteriores para a elaboração da estratégia são: i) método Grumbach, desenvolvido por Raul Grumbach na década de 1990, sendo composto por quatro fases: 1) identificação do sistema; 2) diagnóstico estratégico; 3) visão estratégia; e 4) consolidação (GRUMBACH, 2000); ii) Gerenciamento Pelas Diretrizes (GPD), desenvolvido por Vicente Falconi Campos na década de 1990, abordando os seguintes termos em inglês, *Plan, Do, Check, Act*, denominado ciclo PDCA (em português, planejar, executar, avaliar e agir) para determinar as causas e as medidas a serem tomadas com base no estabelecimento de metas e diretrizes (CAMPOS, 2013; SILVA; GONÇALVES, 2011).

O BSC é uma ferramenta de controle de desempenho e, conseqüentemente, da elaboração, execução e avaliação da estratégia desenvolvida no início da década de 1990 por Robert B. Kaplan e David Norton. É composto por quatro perspectivas: 1) financeira; 2) clientes; 3) processos internos; e 4) aprendizagem e crescimento (KAPLAN; NORTON, 1992, 1993, 1996). Salienta-se que, enquanto aprendizado, refere-se aos resultados, ao passo que a aprendizagem se refere ao processo.

Uma evolução importante é a introdução do mapa estratégico, um quadro visual cujo intuito é mostrar o relacionamento entre os indicadores estratégicos de cada uma das perspectivas citadas. Além disso, os objetivos do BSC são conectados pela relação de causa e efeito na ferramenta citada (KAPLAN; NORTON, 2000).

Uma das vantagens do BSC é a sua possível adaptação para melhor emprego de acordo com o contexto utilizado, como por exemplo a área de Recursos Humanos. Inicialmente, foi idealizado para a utilização em empresas. No setor público, é necessário adaptar os objetivos e perspectivas para a elaboração e implementação da estratégia por meio do BSC, visto que as organizações desse setor são guiadas pela oferta de serviços de qualidade para a população, e não por indicadores financeiros que visam ao lucro. Outro aspecto diz respeito à alteração de cliente para sociedade no âmbito das perspectivas (BOUDLAIE et al., 2020; KAPLAN; NORTON, 2000; MOULLIN, 2017).

Percebe-se que existem várias ferramentas para operacionalizar a gestão estratégica em organizações de qualquer tipo. Como síntese, segue um quadro com os principais autores e modelos utilizados para tal fim, abordando-se as ferramentas mais antigas até as mais atuais, seguindo, também, a ordem cronológica do texto (Quadro 12).

Quadro 12 - Síntese dos modelos e ferramentas para a elaboração da estratégia

Modelo/Ferramenta	Autor(es)	Características	Início
Tableau de Bord (ferramenta)	Vários autores (engenheiros de produção da França)	1) dados financeiros e não financeiros; 2) relações entre ação e desempenho.	década de 1940
Análise PESTAL (ferramenta)	Joseph Francis Aguilar	1) política; 2) economia; 3) social; 4) tecnologia; 5) ambiental; 6) legal.	década de 1960
Análise SWOT (ferramenta)	Alfred S. Humphrey	1) forças; 2) fraquezas; 3) oportunidades; e 4) ameaças.	década de 1960
Planejamento Estratégico Situacional (modelo)	Carlos Matus	1) explicar a realidade; 2) concepção de plano; 3) estratégia; 4) monitorar a ação.	década de 1970
Matriz BCG (modelo)	Bruce D. Henderson	1) vaca leiteira; 2) estrela; 3) em questionamento; 4) abacaxi.	década de 1970
4 tipos de estratégia (modelo)	Raymond E. Miles e Charles C. Snow	1) defensor; 2) prospector; 3) analisador; 4) reator.	final da década de 1970.
Planejamento Estratégico Tradicional (modelo/ferramenta)	Vários autores	1) definição de missão, visão e valores; 2) análise SWOT; 3) estabelecimento de metas; 4) formulação da estratégia; 5) elaboração e implementação de programas; 6) <i>feedback</i> e controle.	décadas de 1970 e 1980
5 forças (modelo)	Michael Eugene Porter	1) barreiras a entrantes potenciais; 2) poder de barganha de comprador; 3) ameaças de produtos substitutos; 4) poder de barganha do fornecedor; 5) rivalidade entre concorrentes.	Final da década de 1980
Método Grumbach (modelo/ferramenta)	Raul Grumbach	1) identificação do sistema; 2) diagnóstico estratégico; 3) visão estratégia; 4) consolidação.	década de 1990
Gerenciamento pelas diretrizes (modelo/ferramenta)	Vicente Falconi Campos	1) ciclo PDCA; 2) metas e diretrizes; 3) causas e medidas	década de 1990
Balanced Scorecard (modelo/ferramenta)	Robert B. Kaplan e David Norton	1) financeira; 2) clientes; 3) processos internos; 4) aprendizagem e crescimento.	década de 1990
Mapa estratégico (ferramenta)	Robert B. Kaplan e David Norton	1) quadro visual; 2) relações dos indicadores.	década de 2000

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mais uma vez, é necessário apontar que não existe uma ferramenta ou um modelo melhor que o outro, sendo a sua escolha justificada pelo contexto e pelo que se deseja atingir. Além disso, destaca-se no quadro se o elemento é um modelo, uma ferramenta ou uma combinação de ambos. Essa última análise depende muito do contexto, sendo apontada uma classificação mais usual para cada um dos tipos. Para a pesquisa em questão, observaram-se as ferramentas utilizadas pelas escolas públicas municipais, com destaque para o BSC, pela utilização teórica e a fácil adaptabilidade para essas organizações; a análise SWOT como atividade meio (processo, e não resultado) do planejamento e o planejamento estratégico formal, em planos formais “de gaveta” para a realização dos objetivos concebidos pelas escolas públicas municipais.

4.4 Relação com a cultura organizacional e outros temas

Pelo viés da abordagem de processos, a cultura e a estratégia estão relacionadas como um dos fatores de diferença no desempenho, sendo um núcleo mais interno da organização. Outros fatores que afetam o desempenho da organização são: organização, definição de processos, responsabilidade, mensuração, processo de sensibilização, alinhamento dos processos, tecnologia da informação e metodologia a ser utilizada. Já as fases para aferir a gestão de processos são: processo de planejamento, análise de processos de negócio, desenho e modelagem dos processos de negócio, implementação de processos, monitoramento e controle e refinamento do processo. Todo esse modelo está permeado por cultura, valores, crenças e liderança da organização (ASSOCIATION OF BUSINESS PROCESS MANAGEMENT PROFESSIONALS, 2013). Destarte, a cultura e a estratégia estão relacionadas na gestão de processos e desempenho de uma dada organização.

A cultura organizacional e a gestão estratégica também se associam ao lidar com a gestão de recursos humanos da organização (ALOSANI; AL-DHAAFRI; ABDULLA, 2020; PAZ et al., 2020). Deve-se levar em consideração normas (caráter mais concreto e consolidado), valores e pressupostos inconscientes (caráter mais abstrato e de mudança). Aliado a isso, as características das estratégias competitivas, as estruturas organizacionais e os processos de tomada de decisão devem ser levados em conta para se aplicar as dimensões competitivas da gestão da estratégia de recursos humanos (SANTOS, 1999).

Na liderança, a cultura e a gestão estratégica também estão relacionadas, de modo que o diferencial é, justamente, o alinhamento entre esses dois conceitos. Selecionar líderes ou desenvolvê-los para o futuro requer, também, esses dois conceitos com uma visão prospectiva. Tal como na gestão estratégica, uma mudança cultural demanda um plano estruturado. Um dos elementos para se efetivar essa mudança é a estratégia de comunicação, que pode ser um fortalecimento nesse processo, alinhando todos os colaboradores. Um dos passos é implantar a estratégia da aprendizagem e alinhar a estrutura com a cultura almejada. Isso é refletido em discursos e declarações do líder. Essas declarações evidenciam, ainda que implicitamente, a maneira de gerir a cultura organizacional. Pode ser enquadrada entre flexibilidade/estabilidade e independência/interdependência, com oito tipos possíveis: 1) prazer; 2) aprendizagem; 3) propósito; 4) acolhimento; 5) ordem; 6) segurança; 7) autoridade; e 8) resultados (GROYSBERG et al., 2018; LIU, 2018).

Conforme afirmado anteriormente, a cultura organizacional está fortemente associada à gestão de recursos humanos (ALOSANI; AL-DHAAFRI; ABDULLA, 2020; PAZ et al., 2020). É necessário que a gestão de desempenho e da cultura organizacional tenha um bom planejamento, boas práticas e foco na implementação e execução em diferentes contextos organizacionais. Dado que as organizações estão se adaptando às pressões do ambiente externo e buscando vantagem competitiva, é primordial a construção de lideranças. Desse modo, constata-se que, haja vista a complexidade das organizações, a direção está na visão sistêmica do contexto (BARRATT-PUGH; BAHN; GAKERE, 2013; HAINES III; MOLINEUX, 2013; ST-ONGE, 2012).

A cultura e a gestão estratégica são pouco investigadas em conjunto. Esses conceitos influenciam como a informação sobre o ambiente é selecionada, interpretada e validada (ELBANNA; FADOL, 2016). A priori, define-se que a cultura organizacional afeta o desempenho da organização e a gestão do conhecimento (LIU; LIN, 2019). Resta saber se afeta, também, a gestão estratégica, e em caso positivo, como isso é feito (KAGAARI, 2011; MOJIBI; HOSSEINZADEH; KHOJASTEH, 2015; MUAFI; KUSUMAWATI, 2020).

Ainda, a cultura e a gestão estratégica estão relacionadas com a gestão do desempenho, gestão da mudança; inovação, abordagem de processos, aspectos de comunicação. As organizações visam ao longo prazo e à adaptabilidade quando se trata da gestão estratégica e da cultura organizacional. Como atualização, deve-se orientar não só pela abordagem da alta administração (de cima para baixo), mas também pela participação dos colaboradores (de baixo para cima). Como solução para as falhas na implementação, devem ser colocadas em prática de maneira gradual, no sentido de inovar com a introdução de novos elementos em substituição aos antigos. Os dois conceitos, quando alinhados, também melhoram o desempenho e conseguem diagnosticar os ambientes interno e externo ao seu favor, facilitando na compreensão das competências para se encarar as mudanças (CARLISLE, 2011; HARNESK et al., 2011; LIU, 2018; NAGANO; STEFANOVITZ; VICK, 2014; RAMACHANDRAN; CHONG; ISMAIL, 2011; SLACK; SINGH, 2018; WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016).

Por fim, não foram encontrados trabalhos que relacionam a gestão estratégica e a cultura organizacional, dos autores em específico (HOFSTEDE, 2001; SCHEIN, 2010), no setor público ou em organizações escolares.

4.5 Gestão estratégica no setor público

A estratégia é importante para qualquer tipo de organização. Percebe-se que, inicialmente, a abordagem sobre a gestão estratégica era primordialmente voltada para empresas e organizações industriais. Porém, recentemente, algumas iniciativas da gestão estratégica começaram a emergir no setor público. Tal movimento foi corroborado por uma passagem fluída da administração pública burocrática à administração gerencial, a fim de tornar o serviço público mais eficiente e focado no cidadão (BRESSER-PEREIRA, 1996). Assim, algumas práticas do setor privado, como o planejamento estratégico, foram trazidas para as organizações públicas, justamente para a eficiência dos recursos e eficácia das ações.

A questão da estratégia no setor público foi majorada com a mudança do paradigma burocrático para o paradigma gerencial nos últimos anos, com as organizações públicas adotando instrumentos do setor privado. O movimento de transição entre os tipos de administração pública citados foi possível, no caso brasileiro, com a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRESSER-PEREIRA, 1996). Desse modo, as organizações públicas precisam se adaptar a uma nova cultura e às opções contínuas da estratégia emergente, bem como lidar com uma realidade complexa. Logo, a estratégia aparece como um tema administrativo em voga com relação a essas questões das organizações da administração pública (WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016).

O planejamento estratégico precisa de muitas informações, seleção de alternativas e ênfase em futuras decisões que implicam nas decisões presentes. Os benefícios do planejamento estratégico em organizações públicas são: pensar estrategicamente de fato e desenvolver estratégias efetivas, clarificar a direção futura, estabelecer prioridades, ligar as decisões presentes com as implicações futuras, criar base para tomada de decisão, melhorar o desempenho, fazer as decisões pelos diferentes níveis e funções, lidar com mudanças, construir experiência e senso de time (BRYSON, 1988).

As organizações públicas necessitam achar um meio termo entre a orientação estratégica e sua implementação, para conseguir um melhor desempenho (ANDREWS et al., 2011). Para isso, pode-se valer da utilização de algumas ferramentas como forma de melhorar as suas práticas de gestão. Consequentemente, as ferramentas norteiam as ações prioritárias, estabelecem prazos e metas, monitoram o desempenho por meio de indicadores e criam condições para a mudança da cultura organizacional. A título de exemplificação, algumas

ferramentas que têm sido colocadas em prática no setor público brasileiro são o método Grumbach, o GPD e o BSC (SILVA; GONÇALVES, 2011).

As ferramentas de gestão estratégica, originalmente concebidas para o setor empresarial, devem ser adaptadas para o contexto e particularidades do setor público. O BSC, por exemplo, deve se adaptar às perspectivas e ao mapa estratégico, mostrando que essas organizações não almejam o lucro, tampouco possuem clientes. As alterações seriam, assim, a aceção de recursos e a satisfação da população, por exemplo. A utilização dessa ferramenta propicia a relação da estratégia com o operacional da organização, além de foco no desenvolvimento de programas e iniciativas a serem executadas para a melhoria do desempenho. Um exemplo é a aplicação da ferramenta adaptada em uma organização do terceiro setor nos Estados Unidos (KAPLAN, 2001; KAPLAN; NORTON, 2000).

Outro exemplo dessa adaptação é o PSS aplicado em organizações públicas do Reino Unido. A ferramenta tem o objetivo de melhorar o desempenho da organização, assegurando a qualidade do serviço, inovação e aprendizagem. A cultura de implementação da estratégia feita de cima para baixo é deixada de lado, privilegiando a participação dos colaboradores. Nessa adaptação da ferramenta do BSC, as perspectivas são majoradas para um total de sete, a fim de atender às nuances do contexto público. A ferramenta inclui a cultura organizacional, a gestão de risco e de processos e o comprometimento dos colaboradores, com o intuito de se alcançar os resultados e objetivos esperados (MOULLIN, 2017).

Alguns estudos internacionais também mostram a utilização da estratégia no setor público: a utilização do BSC para gestão da área de Recursos Humanos em uma organização pública (BOUDLAIE et al., 2020) adoção da estratégia como forma de mudança (no ambiente e na relação com o governo) e busca da efetividade, em organizações públicas polonesas (WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016); desenvolvimento de iniciativa e mudança na estrutura e na participação, em organizações públicas nos Emirados Árabes (ELBANNA; FADOL, 2016); utilização da gestão estratégica para a mudança cultural e estrutural e para realinhar práticas dos colaboradores, em um banco público da Índia (AWASTHY; CHANDRASEKARAN; GUPTA, 2011); e adoção do mapa estratégico no Ministério da Defesa do Reino Unido (NORTON; KAPLAN, 2004).

Logo, a estratégia, no setor público, precisa ser adaptada. Inclui-se maior participação dos colaboradores para o desenvolvimento e implementação da estratégia mais democrática, inclusiva, ética e humana. Outro ponto importante é o papel do líder para conseguir colocar em prática o plano estratégico proposto, sendo requisitos essenciais a boa comunicação, a iniciativa, os recursos, a consistência e a missão cultural (AL SUWAIDI et al., 2020;

CARLISLE, 2011; MOJIBI; HOSSEINZADEH; KHOJASTEH, 2015; SLACK; SINGH, 2018; SMOLLAN, 2015; SUWANNATHAT; DECHARIN; SOMBOONSAVATDEE, 2015).

4.6 Gestão estratégica em escolas públicas

No setor público, situam-se as escolas públicas que também necessitam de mecanismos de planejamento e de estratégia, para que possam ofertar uma educação pública condizente com os investimentos e para que sejam de qualidade para os atores educacionais (MOULLIN, 2017). O planejamento estratégico surge como um tópico emergente de pesquisa na gestão escolar de vários países. Uma questão problemática diz respeito aos mecanismos políticos que permeiam essas instituições e possuem grande impacto para a concepção de cada organização escolar (BELL, 2002).

As escolas estão em um ambiente de mudança, sendo necessário alterar algumas práticas de gestão como meio de introduzir uma nova cultura organizacional, de maneira paulatina (RAMACHANDRAN; CHONG; ISMAIL, 2011). Dessa forma, a adoção da gestão estratégica contribui, de fato, para que essa mudança aconteça efetivamente. Ressignifica-se a compreensão do termo gestão escolar, em sua abrangência, nas dimensões de atuação e nas estratégias de ação para tornar as escolas mais eficazes. Por fim, consegue-se a realização de um trabalho mais competente, visando direcionar a escola na busca da efetivação de seus objetivos (LÜCK, 2000, 2009).

Para exemplificar, sabe-se que as escolas ainda têm uma estrutura hierarquizada que afeta a gestão estratégica escolar feita pela diretora. Logo, é necessária a adoção de práticas de gestão balanceando a busca de integridade e eficiência, ou seja, com uma mudança nos valores empregados pela instituição escolar. Para esse realinhamento, tanto na cultura organizacional quanto na gestão estratégica, aparece a figura da diretora escolar. A direção deve ser concebida não como o cargo mais alto na estrutura hierárquica, mas, sim, como um líder que busque a comunicação e a participação de todos os atores educacionais nas práticas administrativas e pedagógicas adotadas (GOODWIN; GRIX, 2011; PATNAIK et al., 2013; SEGAL, 2012).

Estudos internacionais contemplam as escolas dos Estados Unidos e da Coreia do Sul. O estudo norte-americano utilizou a gestão estratégica para o gerenciamento de metas e de desempenho. Com isso, conseguiu mudar os valores dos alunos, a satisfação com o novo regime vigente e a crença em inovação e autonomia. Houve aumento no desempenho escolar, dando

atenção aos dados e indicadores mais flexíveis e ao engajamento em processos de melhoria contínua (DESTLER, 2016). Já na escola sul-coreana, a prática de gestão chave que influenciou outros processos, como a gestão estratégica e a cultura organizacional, foi a adoção da gestão do conhecimento. Para isso, foi estabelecida uma cultura favorável, por meio da liderança da diretora escolar, voltada para a cultura de desenvolvimento pessoal e profissional. Notou-se a dificuldade para a implementação das estratégias propostas (CHU, 2016).

Outras aplicações de ferramentas de gestão estratégica são: o caso da utilização do BSC e do mapa estratégico em escolas de um condado norte-americano (NORTON; KAPLAN, 2004); adoção e adaptação do BSC para o contexto escolar, com mudanças na nomenclatura e no intuito das perspectivas (CANAN, 2005; MIZRAHI; CANEN, 2012); e o esboço teórico do BSC e do mapa estratégico, também contando com a adaptação das perspectivas, para a utilização em escolas públicas municipais, com base na visão das diretoras escolares (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA et al., 2020). Ressalta-se que os três últimos estudos são brasileiros.

4.7 Síntese da gestão estratégica

No caso da gestão estratégica, empregou-se uma definição que agrupa vários conceitos de vários autores. Sendo assim, é compreendida como um processo para formulação, elaboração e avaliação da estratégia com concepção de uma visão futura de longo prazo, de aspectos internos e externos e de questões emergentes nas organizações (ANDREWS, 1971; CHANDLER, 1990; HERACLEOUS, 1998; MINTZBERG, 2006; MINTZBERG; WATERS, 1985; PRAHALAD; HAMEL, 1990).

O quadro a seguir sintetiza os principais pontos pesquisados e autores abordados para o eixo em questão, além de apontar a divisão em subeixos da revisão teórica elaborada para a gestão estratégica (Quadro 13).

Quadro 13 - Revisão teórica da gestão estratégica

(continua)

Subeixo	Conteúdo	Autores
Definições e características do processo da gestão estratégica	<ul style="list-style-type: none"> Definições de estratégia e de gestão estratégica; Escolas e níveis de planejamento; Processo estratégico. 	Heracleous (1998); Andrews (1971); Chandler (1990); Prahalad e Hamel (1990); Bryson (1988); Moore (2002); Thompson Jr. e Strickland Iii (2000); Bateman, Snell e Rimoli (1998); Ansoff (1980); Mintzberg (1994); Vasconcelos e Cyrino (2000); Hair et al. (2012); Lacerda, Ensslin e Ensslin (2012); Priem, Li e Carr (2012).

Quadro 13 - Revisão teórica da gestão estratégica

(conclusão)

Subeixo	• Conteúdo	Autores
Evolução do pensamento da gestão estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução do pensamento administrativo da gestão estratégica sob várias abordagens; • Estratégia deliberada e emergente. 	Guerrini, Escrivão Filho e Rosim (2015); Fayol (2016); Gulick e Urwick (2004); Koontz (1966); Newman (1973); Drucker (2012); Kaplan e Norton (1992); Porter (1989); Escrivão Filho et al. (2016); Mahoney (2004); Terence (2008); Mintzberg e Waters (1985); Mintzberg (2006); Mintzberg, Lampel e Ahlstrand (1999).
Ferramentas e modelos de gestão estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas e modelos de gestão estratégica (autores, características e período) e alguns trabalhos atuais que a abordam. 	Morgan (1996); Epstein e Manzoni (1997); Quesado, Rodrigues e Guzmán (2012); Aguilar (1967); Ho (2014); Andrews (2006); Humphrey (2005). Helms et al. (2011); Matus (1993); Henderson (2012); Miles e Snow (2003); Wronka-Pośpiech e Frączkiewicz-Wronka (2016); Kotler e Keller (2006); Porter (1989, 1996); Grumbach (2000); Silva e Gonçalves (2011); Campos, 2013; Kaplan; Norton (1992, 1993, 1996); Kaplan; Norton (2000); Moullin (2017); Boudlaie et al. (2020).
Relação com cultura organizacional e outros temas	<ul style="list-style-type: none"> • Relação da gestão estratégica com a cultura organizacional e outros temas que a influenciam. 	Association of Business Process Management Professionals (2013); Alosani; Al-Dhaafri; Abdulla (2020); Paz et al. (2020); Santos (1999); Groysberg et al. (2018); Liu (2018); Elbanna e Fadol (2016); Liu e Lin (2019); Kagaari (2011); Mojibi, Hosseinzadeh e Khojasteh (2015); Muafi; Kusumawati (2020); Barratt-Pugh, Bahn e Gakere (2013); Haines III e St-Onge (2012); Molineux (2013); Carlisle (2011); Harnesk e Lindström (2011); Ramachandran, Chong e Ismail (2011); Nagano, Stefanovitz e Vick (2014); Wronka-Pośpiech e Frączkiewicz-Wronka (2016); Slack e Singh (2018); Hofstede (2001); Schein (2010).
Gestão estratégica no setor público	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão estratégica no setor público; • Casos e ferramentas aplicadas no setor público. 	Bresser-Pereira (1996); Wronka-Pośpiech e Frączkiewicz-Wronka (2016); Bryson (1988); Andrews et al. (2011); Silva e Gonçalves (2011); Kaplan (2001); Kaplan e Norton (2000); Moullin (2017); Boudlaie et al. (2020); Elbanna e Fadol (2016); Awasthy, Handrasekaran e Gupta (2011); Norton e Kaplan (2004); Al Suwaidi et al. (2020); Carlisle (2011); Mojibi, Hosseinzadeh e Khojasteh (2015); Smollan (2015); Suwannathat, Decharin e Somboonsavatdee (2015); Slack e Singh (2018).
Gestão estratégica em escolas pública	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão estratégica em escolas; • Casos e ferramentas aplicadas em escolas. 	Bell (2002); Ramachandran, Chong e Ismail (2011); Lück (2000, 2009); Goodwin e Grix (2011); Patnaik et al. (2013); Segal (2012); Destler (2016); Chu (2016); Canan (2005); Mizrahi e Canan (2012); Oliveira (2017); Oliveira et al. (2020).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma definição própria sobre o conceito de gestão estratégica é a proposição de um caminho a longo prazo futuro a ser seguido pela organização. Busca-se equilibrar os ambientes interno e externo, bem como as intenções e questões inesperadas. É um processo com etapas para se atingir objetivos, nas quais podem ser utilizadas ferramentas e modelos. Segue um *framework* elaborado para tratar da gestão estratégica (Quadro 14).

Quadro 14 - Síntese da gestão estratégica

Autores	O que foi utilizado?	Qual foi a implicação prática?
Mintzber (2006)	Utilização da estratégia	Subsídios para elaboração do questionário e roteiro de entrevista
Thompson Jr. e Strickland Iii (2000)	Processo e ciclo estratégico	Subsídios para a elaboração do roteiro de entrevista e para relacionar com o desempenho das escolas públicas
Moullin (2017)	Gestão estratégica em organizações públicas	Compreensão teórica do tema em um objeto prático de análise
Bell (2002)	Planejamento estratégico em escolas públicas	Compreensão teórica do tema em um objeto prático de análise

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram apontados dois clássicos da gestão estratégica focados na sua utilização enquanto processo do ciclo estratégico. Ademais, foram observados dois trabalhos aplicados no setor público e em escolas públicas. A elaboração desse quadro teve como intuito guiar o que foi observado na fase de trabalho de campo.

5 GESTÃO ESCOLAR E DESEMPENHO

A gestão escolar é muito importante para o desenvolvimento de um país, visto que pode fornecer subsídios e iniciativas para a transformação social, político e econômica de uma nação. Ela se divide em dois termos: o primeiro, gestão, refere-se a uma maneira que seja eficaz, eficiente, participativa e democrática para os atores educacionais, com o objetivo final da educação de qualidade; o segundo, escola, é entendida como o local em que esses atores educacionais estão envolvidos, também com o objetivo de aprendizagem e da formação das pessoas enquanto cidadãs.

Atribui-se, para o conceito de gestão escolar, o sentido de forma utilizada para se atingir os fins necessários, nesse caso, a efetividade das ações educacionais para a aprendizagem e formação do aluno. Tal conceito observa alguns pontos, tais como planejamento, avaliação, organização, coordenação, liderança, orientação e mediação, e engloba vários atores educacionais e a comunidade escolar, orientado para o princípio democrático de participação, a fim de atingir a qualidade da educação para todos os alunos (LÜCK, 2009). Assim, preocupa-se com o desempenho da escola enquanto instituição, isto é, com o cumprimento da execução de seus objetivos técnicos, políticos e sociais.

5.1 Gestão escolar e administração pública

Antes de iniciar a revisão da literatura da gestão escolar e do desempenho de fato, é essencial uma contextualização com a administração pública. Isso advém da necessidade de expor o porquê da utilização de certos conceitos administrativos, que podem melhorar a consecução dos objetivos das escolas públicas municipais. Compreende-se o desempenho tanto como ele propriamente dito (aspectos passados e execução), quanto como performance (aspectos futuros e resultados). Além disso, a mensuração do desempenho é feita por meio de indicadores e índices.

A história da evolução da administração pública marca, também, a mudança da cultura organizacional e a gestão estratégica das organizações públicas. A história da administração pública internacional inicia-se, em sua primeira fase, com o a formação dos Estados europeus, a legalização de novos aparelhos político-administrativos e o surgimento da burocracia como meio de dominação racional-legal (PECI; CAVALCANTI, 2007). Para as outras fases (Figura

17), são considerados o pensamento administrativo norte-americano, com as fases clássica, neoclássica, a nova administração pública, a gestão pública ou administração pública gerencial e a nova gestão pública gerencial (DENHARDT, 2004; DENHARDT; DENHARDT, 2000, 2015).

Figura 17 - Evolução do pensamento administrativo público internacional

Fonte: adaptado de Denhardt (2004).

A segunda e a terceira fase são marcadas pela busca da eficiência e pela prestação de serviço público, respectivamente. Essa corrente pode ser associada, na contemporaneidade, ao período *taylorista*, que também influenciou a administração pública. A administração clássica tem como pensamento a racionalização da administração pública, com a separação da política e a adoção de técnicas científicas. Teve como maior expoente Woodrow Wilson no início do século XX. Já a administração pública neoclássica foi uma crítica a sua antecessora, pois entendia que a política e a administração pública possuíam uma interação. Dwight Waldo foi um grande pensador dessa fase no período da década de 1940 (DENHARDT, 2004; DENHARDT; DENHARDT, 2000, 2015).

A quarta fase, Nova Administração Pública (NAP), foi uma crítica às duas anteriores, pregando a ideia do administrador público como figura ativa na formulação de políticas, substituindo a eficiência pela ênfase na participação e em valores. Além de outros autores, contribui para essa vertente Herbert A. Simon, no final da década de 1960 e começo da década de 1970 (DENHARDT, 2004).

O foco será colocado sobre as duas últimas fases dessa evolução, por serem temas mais recentes dentro de seu campo. Não obstante, entende-se que, na prática, podem ocorrer situações de qualquer outra fase, dada a complexidade em que estão as organizações públicas. Desse modo, a administração pública gerencial baseia-se no papel do Estado na sociedade e em como isso pode ser aplicado na reinvenção dos governos. Essa corrente parte na direção de cortar gastos e fazer mais com menos para melhor qualidade de gestão e diferente concepção

de estrutura. Busca-se melhorar o desempenho, em termos de eficiência e eficácia, com a adoção de práticas empresariais (DIEFENBACH, 2009; DENHARDT, 2004; GRAY; JENKINS, 1995; HOOD, 1991).

Já a última é tida como a fase atual, o novo serviço público, que tem como cerne a participação e o serviço para os cidadãos, ao invés de um controle e direção da sociedade. Essa forma mais moderna de administração pública leva à localização do controle, à participação comunitária, à consciência sobre os limites da inserção de mecanismos privados na gestão pública e a um processo de decisão mais democrático e consciente. Com isso, chega-se a um impacto muito grande dos serviços na gestão pública, colocando o usuário no centro das expectativas e experiências desse modelo (DENHARDT; DENHARDT, 2000, 2015; MOTTA, 2013; OSBORNE; RADNOR; NASI, 2013).

Considera-se que, atualmente, vive-se uma transição fluida entre as correntes da nova gestão pública ou administração pública gerencial para a corrente do novo serviço público. Essa nova corrente visa o serviço e ajuda os cidadãos em vez de tentar controlar e dirigir a sociedade. Apontam-se, ainda, as seguintes características: adoção de novos valores públicos, participação popular, diálogo entre os atores na esfera pública, cidadão como protagonista na prestação do serviço público e na promoção da transformação social (ANDION, 2012; DENHARDT; DENHARDT, 2000, 2015; PAULA, 2005; ROBERTSON; CHOI, 2012).

Nesse sentido, percebe-se, também, a adoção de algumas práticas de acordo com cada uma das correntes. A gestão estratégica estaria atrelada à corrente da administração pública gerencial, com as organizações públicas buscando atingir os objetivos estratégicos de sua gestão por meio de algumas características, como suprir falta de competitividade, caráter social, executar a prestação de serviço de acordo com a sua missão e ênfase no longo prazo (GRIGOROUDIS; ORFANOUDAKI; ZOPOUNIDIS, 2012; KAPLAN; NORTON, 2000). Além disso, a gestão estratégica pode utilizar a participação e o envolvimento dos colaboradores para a elaboração e execução de uma estratégia mais eficaz, ou seja, na comunicação da estratégia, não só para o nível estratégico, mas também para o tático e o operacional (MACCARRONE et al., 2014).

Ao se associar a administração pública gerencial com a cultura organizacional, percebe-se que a intenção é, justamente, a adoção de práticas administrativas e valores que conduzam a organização à eficiência. Ressalta-se que, para a implementação eficaz de uma cultura organizacional no setor público, são necessários alinhamentos com a estrutura (flexibilidade e formalidade) e com o desempenho (avaliação) (SEABRA, 2001). Ademais, ressalta-se a importância de estudos das dimensões intraorganizacionais e das funções gerenciais no setor

público, como forma de melhorar o desempenho das organizações públicas brasileiras (COELHO; VALADARES, 2019).

Outra atitude necessária é a orientação para o perfil gerencial fundamentando-se em alguns valores, tais como ênfase em qualidade, espírito de cooperação, predisposição para a ação, orientação para o cliente, comportamento de liderança, comportamento proativo, ênfase nos resultados, linguagem do setor privado, comportamento para assumir riscos, orientação para missão (SEABRA, 2001).

A participação e a cultura organizacional aparecem no enfoque no novo serviço público, em que o cidadão possui voz ativa para a formulação de políticas públicas, como protagonista nesse setor (PAULA, 2005). Essas características são marcantes na gestão escolar das escolas públicas, com ênfase na relação pedagógica e na gestão democrática participativa da educação, para que os atores educacionais sejam favorecidos (LÜCK, 2009; PARO, 2008).

A relação da gestão estratégica e do novo serviço público se dá no intuito de compreender as necessidades e as expectativas dos cidadãos como usuários no momento da prestação e no futuro. O engajamento do cidadão é o foco desse movimento, que também objetiva ser uma ligação potencial entre os domínios internos e externos, adicionando valor para a integração. Destarte, com a abordagem dominante de serviço, o usuário do serviço público é um importante ator para a política pública e para a entrega do processo (OSBORNE; STROKOSCH, 2013).

5.2 Gestão escolar e administração pública no Brasil

Tendo exposto, resumidamente, o advento do desenvolvimento de conceitos como cultura organizacional e gestão estratégica na evolução da administração pública internacional, é importante, ainda, identificar a gestão escolar na administração pública brasileira. Mais uma vez, frisa-se que muitos aspectos foram utilizados indiretamente no trabalho de campo.

No Brasil, houve uma evolução um pouco similar, marcada pelos acontecimentos políticos e pelo desenvolvimento da administração pública em si, que ocasionaram as seguintes fases da administração pública brasileira, as quais foram divididas em correntes: centrada no Estado, pluralista, nova gestão pública e novo serviço público (ANDION, 2012).

Destaca-se o período da nova gestão pública no Brasil com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que surgiu em 1995 na administração pública federal, tendo

como objetivo reduzir o Estado por meio de mudanças na estratégia da gerência, adoção de práticas do setor privado, controle fiscal, descentralização e delegação de autoridade (BRESSER-PEREIRA, 1996). O novo serviço público, no Brasil, entrou em voga no final da década de 1990, com o intuito de ampliar a participação dos atores sociais na formulação e implementação de políticas públicas e de definir a agenda pública, o controle social e o planejamento (PAULA, 2005).

Outra questão importante é a divisão entre administração pública direta e indireta, já abordando aspectos estruturais. A primeira é composta pelos ministérios e órgãos, em nível federal, e secretarias e órgãos, em âmbito estadual e municipal. A segunda é composta pelas entidades personalizadas, como autarquias, fundações públicas, sociedades de economia mista e empresas públicas. Nesse caso, enquanto as duas primeiras são de direito público, as duas últimas são de direito privado. Outros exemplos de organizações que se respaldam no direito privado são associações e fundações que não fazem parte da administração pública em si (BRASIL, 1988; DI PIETRO, 2014; MELLO, 2010).

Assim, para exemplificar, como as escolas públicas municipais estão vinculadas à secretaria municipal de educação do município a que pertencem, são da administração direta (Figura 18), diferindo das universidades públicas, autarquias sob regime especial, componentes da administração indireta e com maior autonomia para as suas ações. Por fim, as Associações de Pais e Mestres (APM), comumente presentes no contexto das escolas públicas municipais, são associações amparadas pelo direito privado.

Por fim, foi traçada uma comparação entre o planejamento amplo da administração pública brasileira, a nível de governo, e o planejamento em específico das organizações públicas, como o que é realizado em escolas públicas municipais. O planejamento, em sentido amplo da administração pública, é feito pelo Plano Plurianual (PPA), pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e pela Lei Orçamentária Anual (LOA), já institucionalizados e normatizados, embora ainda recebam certas críticas.

Todavia, em sentido específico, as organizações carecem de mecanismos de planejamento, que ocorrem de maneira esparsa. Recentemente, a utilização da gestão estratégica vem aumentando no setor público, sem embargo da dificuldade de colocar em prática aquilo que foi formulado. Intenta-se aprimorar as práticas de gestão, a excelência nos serviços públicos e a eficiência na gestão de seus recursos (SILVA; GONÇALVES, 2011). As escolas públicas municipais também carecem de ferramentas e instrumentos para operacionalizar a sua gestão estratégica (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA et al., 2020).

Figura 18 - Estrutura da administração pública brasileira

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, no que concerne aos recursos, tem-se que esses advêm das receitas do Estado, por meio dos tributos. São tributos os impostos, taxas, contribuições de melhoria, empréstimos compulsórios e contribuições especiais. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) afirma, no artigo 212, que a União não aplicará menos de 18%, e os demais entes federados, não menos que 25% das receitas de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino. A educação básica pública ainda terá como adicional a contribuição social do salário-educação, advindo das empresas e sendo distribuído, proporcionalmente, ao número de alunos (BRASIL, 1988). Os desdobramentos dos recursos repassados à escola pública municipal foram tratados em tópico específico.

5.3 Definições da gestão escolar

Inicialmente, busca-se, nesta seção, delimitar e compreender algumas definições do universo escolar, para posterior utilização no trabalho de campo. Um primeiro conceito identificado é o de educação, que busca transformar a realidade com a constante criação de conhecimento e que pode ser de dois sentidos, a dominadora ou a libertadora. A educação

libertadora é justamente a que promove a transformação da sociedade, com a criação de conhecimento como processo, ao passo que a dominadora consiste apenas na transferência de conhecimento, num simples ato de descrição da realidade (COSTA, 2015; FREIRE, 1987, 2014).

A educação é marcada, portanto, por essa dualidade. De um lado, como expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação é reduzida à mera passagem de conhecimento por meio das disciplinas escolares, ao colocar o desenvolvimento do aluno como preparação para a cidadania e para a qualificação para o trabalho. De outro, a educação libertadora busca a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno, abarcando valores e crenças enquanto cultura, a fim de viabilizar, de fato, essa transformação (BRASIL, 1996; PARO, 2010).

Desse modo, a educação consiste em muito mais do que acreditar que sua melhoria depende apenas do desenvolvimento tecnológico; trata-se, na verdade, de um ato humano, que trabalha o pedagógico, e de um ato político, preocupado com o ensino e com um novo tipo de escola (BRANDÃO, 1989). Logo, espera-se que a escola consiga ser mais que uma mera transmissora de conhecimento, caminhando na direção de uma educação mais ampla (MEDEIROS et al., 2014).

Ainda no que se refere à escola, sabe-se que o conceito possui várias definições, podendo ser entendido como uma organização construída pela sociedade para a formação dos alunos por meio da aprendizagem, de um ambiente educacional condizente com os objetivos, de fundamentos e princípios da organização (LÜCK, 2009). A escola, como se conhece atualmente, é uma invenção recente da sociedade, sendo compreendida como um ponto final na criação de recursos humanos para a transferência de conhecimento de uma geração à outra. Ressalta-se, ainda, que a disseminação da educação também pode acontecer onde não se tem escola, ocorrendo por meio da família, por exemplo (BRANDÃO, 1989).

Ademais, a escola, em termos mais sociológicos, pode ser interpretada como uma forma de reprodução dos pensamentos capitalistas, com base em sua necessidade lógica, social e histórica de transmitir seus determinantes materiais. Logo, a escola como construção social é a reprodução de um sistema vigente de produção, o capitalismo, trazendo consigo um conflito de interesses opostos que são vigentes na sociedade (SAVIANI, 2018; TRAGTENBERG, 2018). Enquanto organização, a escola necessita buscar sua autonomia. Para isso, requer um cuidado com os recursos humanos, com a busca do fortalecimento da unidade escolar, refletindo no aumento de seu investimento em sua atividade-fim. Com isso, aliando-se aos recursos financeiros, pode-se efetivar a melhoria da qualidade da educação (MELLO, 1995).

Ainda, enquanto organização, as escolas têm uma estrutura hierárquica centralizada que tem efeitos nas crenças dos agentes educacionais, nas ações estratégicas e na governança da organização. São marcantes os fatores estruturais e institucionais como a dependência de recursos e a desigualdade no acesso a instrumentos financeiros e legais. Outros fatores que influenciam as escolas são os ambientes interno e externo, como influências externas, fatores ecológicos e normas sociais, que se desdobram na estrutura e no funcionamento da organização (GOODWIN; GRIX, 2011; HOFSTEDE, 2001).

Assim, chega-se a cinco objetivos da escola, enquanto síntese de seu papel na construção da democracia social e política. São eles: 1) desenvolver a capacidade cognitiva, operativa e social do aluno; 2) fortalecer a subjetividade e a identidade cultural do aluno; 3) preparar para a sociedade tecnológica e comunicacional; 4) formar cidadão crítico; e 5) desenvolver formação de valores éticos e morais (LIBÂNEO, 2013). Logo, pode-se abstrair um modelo de escola eficaz com base nas seguintes características: apoio e participação dos pais, relacionamento com as instâncias administrativas do ensino, capacitação dos professores, acompanhamento e avaliação do aluno, gestão do tempo, objetivos de aprendizagem, tipo de organização e clima da escola, expectativas do rendimento do aluno e liderança (MELLO, 1995).

Observa-se, precisamente, a busca da melhoria do desempenho tanto nos fatores políticos (democráticos) quanto nos fatores técnicos (gerenciais). Busca-se atingir o objetivo maior da escola com a formação de alunos dotados de pensamento crítico e democrático e com os objetivos secundários de gestão escolar, a fim de dar suporte para o atingimento do objetivo principal.

Além disso, os objetivos da escola e o seu modelo de gestão são complementares. Levando esse princípio em consideração, elaborou-se a figura a seguir (Figura 19) para sintetizar a melhoria do desempenho escolar com base nos fatores técnicos e políticos.

A gestão escolar pode ser compreendida como uma área administrativa, com base no enfoque racional-legal, e como uma área pedagógica, com base no enfoque crítico (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2008).

Muitas vezes, esses enfoques são tratados separadamente, porém, para se atingir uma educação pública de qualidade, com base nos três eixos norteadores da educação (qualidade, gestão democrática e acesso e garantia de permanência na escola) (FALSARELLA; FONSECA, 2009), é fundamental que se alcance um equilíbrio entre o caráter técnico e o caráter político.

Figura 19 - Relação entre os objetivos e o modelo de gestão da escola

Fonte: Libâneo (2013); Mello (1995).

Administração escolar e gestão escolar podem ser tratadas como sinônimos. Deve-se rumar para a construção de valores democráticos, contrariamente a uma gestão escolar autocrática e centralizadora. Com isso, busca-se a autonomia da gestão escolar, reforçando as ações executadas (TOLEDO, 2013). A gestão escolar também se relaciona com a cultura organizacional, de modo que também se almeja a inovação nas escolas, mudando de uma cultura vertical e burocrática para uma gestão escolar democrática (LACERDA, 2013; LÜCK, 2009). Outra forma de aprimorar a gestão escolar é pela utilização do planejamento estratégico, com a finalidade de servir como orientador para a diretora e para a comunidade (BELL, 2002; DALCORSO, 2012).

Um dos pilares da gestão democrática é a participação, que proporciona para as escolas, baseando-se em suas realidades, uma construção mais coletiva, democratizando a organização e a gestão. Trata-se de muito mais que instrumentos organizacionais e legais dos sistemas de ensino e das escolas; sua efetivação ocorre quando o espaço escolar encara a democracia e o diálogo como valores e fundamentos, com consequências para a sociedade. Há que se desvencilhar da ideia de que não existe política nas escolas, pois há uma clara relação entre educação e democracia, de modo que é necessário ter uma postura crítica do papel da escola (PARO, 2002; SOUZA, 2009).

Ao se referir à importância de uma liderança para a condução do processo de gestão escolar, chega-se à figura da diretora escolar, responsável maior por essa gestão, incluindo os papéis de líder, orientador, coordenador e mentor. Sua responsabilidade vai além das fronteiras

administrativas, adentrando, também, a esfera pedagógica. Percebe-se, nesse papel, a dualidade entre as razões técnicas e aquelas que são voltadas à especificidade político-pedagógica da escola e ao interesse de seus atores (LÜCK, 2009; PARO, 2010).

Contudo, muitas diretoras escolares vão na contramão desse pensamento e, em vez de incluírem as questões pedagógicas em suas preocupações, concentram-se apenas nos aspectos administrativos. Algumas iniciativas positivas para estabelecer uma gestão escolar democrática são: consecução do projeto político-pedagógico, ouvir a comunidade escolar, e participação e diálogo dos atores educacionais. Efetiva-se, com isso, uma mudança na cultura organizacional da escola, com a diretora escolar assumindo o papel de líder (BOCCIA, 2011).

Em contrapartida, a visão americana da diretora escolar entende-o como figura que efetiva a liderança, porém relacionando-o mais a aspectos administrativos da gestão escolar. É uma abordagem mais autocrática da educação, primando pela hierarquia, eficiência, melhoria do desempenho e da gestão (GRISSOM; LOEB, 2011; GUNBAYI, 2011; LUNENBURG, 2010; SLATER, 2011). Um exemplo disso seria a aplicação de um sistema de gestão de dados na escola, buscando a promoção da diretora escolar para a efetividade das ações. Como resultado, espera-se uma mudança na cultura da escola, melhorando a comunicação e a aprendizagem do aluno (BLAU; PRESSER, 2013).

Para uma melhor compreensão dos termos utilizados na gestão escolar e na educação, e como meio de balizar o trabalho de campo e as discussões futuras, elaborou-se uma síntese das definições dos conceitos utilizados, apresentada no quadro a seguir (Quadro 15).

Quadro 15 - Síntese dos conceitos educacionais pesquisados

(continua)

Conceito	Definição
Diretora escolar	“O trabalho do diretor escolar não é uma atividade neutra, isolada e passiva, mas sim uma atuação política e social de ação e reflexão. A administração da escola tem um compromisso político e ideológico de atuação, não importando o papel assumido por esse profissional. Apesar da legislação, do controle do Estado e da burocracia do sistema, o diretor pode encontrar espaços de compartilhamento de decisões e atendimento das necessidades da escola, de forma a mediar e coordenar todos sujeitos envolvidos nesse processo” (BOCCIA, 2011, p. 144).
Educação	“[...] meio de formá-lo como humano-histórico - não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno” (PARO, 2010, p. 771).
Escola	“[...] provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica” (LIBÂNEO, 2013, p. 46).

Quadro 15 - Síntese dos conceitos educacionais pesquisados

(conclusão)

Gestão escolar democrática	“Gestão escolar democrática: ao articular a escola pública com a política, o poder e a democracia, identificou elementos que possibilitaram a construção de um conceito de gestão escolar democrática, reconhecendo-a como um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola” (SOUZA, 2009, p. 136)
Gestão escolar	“Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações)” (LÜCK, 2009, p. 24)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nesses aspectos, inicia-se uma discussão mais aprofundada sobre a gestão administrativa, enquanto instrumento de planejamento, gestão de resultados educacionais, com os índices de avaliação da educação brasileira. Posteriormente, será discutida, também, a gestão do clima e da cultura escolar, enquanto política pública de educação, e a gestão do cotidiano escolar, ao tratar dos recursos e das instituições que mantêm contato com a escola.

5.4 Planejamento e desempenho escolar

A adoção do planejamento, nas escolas, passa pelo papel importante da liderança, que, muitas vezes, se efetiva pela diretora escolar (PATNAIK et al., 2013). A escola pública é um objeto fundamental para se compreender a cultura organizacional, dada a sua estrutura organizacional e suas relações (DESTLER, 2016; FRIEDMAN; BERKOVICH, 2020; GUNBAYI, 2011; PAVLIDOU; EFSTATHIADES, 2021). A cultura estadunidense utiliza-se mais do caráter técnico, como o uso da eficiência, a adoção do planejamento estratégico e operacional e melhorias no processo de tomada de decisão (BELL, 2002; ROBERTSON; BRIGGS, 1998; SEGAL, 2012), ao passo que, no Brasil, as pesquisas se pautam mais no caráter político, com a discussão da gestão democrática participativa da educação (LÜCK, 2009; PARO, 2010). Não se pode afirmar qual abordagem está correta, pois o ideal é a utilização balanceada entre os dois caracteres citados, apresentados na Figura 20 a seguir.

Figura 20 - Caráteres da educação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em específico, foram utilizados os termos “caráter político” e “caráter técnico” para representar essa complexa realidade na educação (LIBÂNEO, 2013). Entretanto, a depender da área de conhecimento trabalhada, poderia ser utilizado também como nomenclatura o “caráter democrático” ou “caráter gerencial”. Além disso, os caracteres da educação não são elementos dicotômicos ou mutuamente exclusivos, em que, um fator pode pertencer aos dois caracteres a depender do contexto, como por exemplo o fator liderança.

Novamente, vale salientar que existem poucas pesquisas associando a cultura organizacional e o planejamento estratégico, tanto no Brasil quanto no exterior, à gestão escolar. A cultura organizacional, no Brasil, é voltada para a gestão democrática da escola, com o enfoque crítico (LÜCK, 2017), enquanto no exterior no geral, mas principalmente nos Estados Unidos, é voltada para o enfoque racional-legal, com interface com outros temas administrativos e escolares (CHU, 2016). O planejamento estratégico, no Brasil e no exterior, em regra, é orientado para o caráter técnico (BELL, 2002; MIZRAHI; CANEN, 2012), mas o esperado é que esteja em equilíbrio com a vertente pedagógica.

O planejamento estratégico em escolas ainda é pouco desenvolvido. As escolas necessitam de uma avaliação externa e de mecanismos de autoavaliação, bem como de treinamento e desenvolvimento de planos, sobretudo o estratégico, como forma de atingir os objetivos que buscam (VERGER; CURRAN, 2014). A possível adoção da gestão estratégica visa melhorar a qualidade das escolas, suprimindo a lacuna enquanto plano administrativo, buscando mudança, enquanto cultura organizacional, de certos aspectos pedagógicos.

A gestão escolar lida com as práticas administrativas e com as práticas pedagógicas. As influências de tempo e espaço se dão pela gestão educacional, valores e ambiente institucional. Emergem os conceitos de institucionalização das escolas e de qualidade, que passam pela baixa conformidade com as pressões coercitivas ambientais, com as relações pautadas na confiança e com as práticas participativas de gestão. Os valores expressos são a participação, a autonomia do professor e o foco na aprendizagem (VERSIANI et al., 2016).

Utiliza-se tanto a estrutura administrativa quanto a didática como forma de se visualizar o conceito de qualidade nas escolas. Inicialmente, deve-se ultrapassar o senso comum de educação como mera transmissora de conhecimento. Dessa maneira, efetiva-se a qualidade na educação, com um ensino de formação integral, seja na dimensão individual, seja na dimensão social, visando à formação da pessoa em uma perspectiva histórica. Como transformações pedagógicas voltadas para o alcance de uma educação democrática de qualidade, têm-se as seguintes iniciativas: organização do ensino em ciclos de aprendizagem (substituindo o sistema seriado), reforma na composição do currículo (na formação integral do indivíduo) e mudança na forma de se ensino dos professores (tanto em sala de aula quanto nas atividades fora dela) (PARO, 2008).

Há, também, algumas preocupações com a parte administrativa, como a superação de uma estrutura hierarquizada, com descentralização do poder pela escola, maior autonomia, diálogo e participação dos atores educacionais; escolha da diretora, superando a indicação política, por meio de processos seletivos juntamente com a participação de comunidade escolar; e participação do ambiente externo à escola, a fim de democratizar a sua gestão (PARO, 2008). Outro ponto é que a comunidade escolar possui grande influência nas decisões escolares, notadamente nas figuras dos pais, líderes comunitários, estudantes e demais pessoas do entorno da escola (POUBEL; JUNQUILHO, 2019).

Com base nisso, pode-se compreender alguns fatores técnicos e políticos que podem influenciar o desempenho escolar. De acordo com Paro (2008), os fatores políticos são aprendizagem, diretrizes de ensino e pedagogia dos professores, e os fatores técnicos são estrutura e comunicação, eleição da liderança escolar e análise do ambiente.

A diferença na eficiência aparece não só nas práticas administrativas, mas também na relação entre as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas. Desse modo, em uma escola pública com maior interação entre famílias e professores, políticas públicas legitimadas pelos educadores e projetos político-pedagógicos bem estruturados são levadas a cabo, pois a escola torna-se mais eficiente, ao passo que as escolas menos eficientes contam com dispersão entre as políticas públicas e o plano pedagógico, o que leva a uma desestruturação interna quanto a essas práticas (SALGADO JUNIOR et al., 2015).

Retomando a discussão relativa ao planejamento, que, na escola, é um processo contínuo e representa compromissos de ação, ressalta-se que, como se trata de um processo de reflexão, cabe à diretora escolar ser a liderança para sua efetivação. O planejamento contribui para uma série de fatores, tanto na parte pedagógica quanto na administrativa, guiando a gestão escolar para promover as mudanças necessárias e alcançar os objetivos estabelecidos. Existem alguns

tipos de planejamento, seja em um nível maior, como diretrizes e planos educacionais dos governos federal, estadual e municipal, seja em nível menor, como alguns planos específicos voltados para a realidade da escola (LÜCK, 2009).

Os planos escolares voltados para a escola especificamente são: Projeto Político-Pedagógico (PPP), orientado para a questão pedagógica, com foco na aprendizagem do aluno para uma formação condizente, com base na oferta de um currículo e de experiências; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), concebido como um plano estratégico que define missão, visão, valores, objetivos e metas para uma melhoria organizacional; plano de ensino, que se baseia no PPP e é delineado pela direção escolar e executado pelo professor, como forma de organizar as atividades e experiências ofertadas aos alunos ao longo do ano letivo; plano de aula, formulado pelo professor, especificamente para as aulas, a fim de organizar o tempo, as atividades e o ensino, como meio para promover o desenvolvimento do aluno; e planejamento participativo, efetivado como planejamento anual para as atividades letivas, reunindo, institucionalmente, direção, coordenação, professores e pais (pelo conselho de escola) (LÜCK, 2009).

O PPP deve ser utilizado como método de organização do trabalho pedagógico da escola, contando com sete elementos básicos: avaliação, relações de trabalho, processo de decisão, tempo escolar, currículo, estrutura organizacional e finalidade da escola. O projeto tem um prazo de quatro anos, sendo acrescentados anexos a cada ano letivo. Objetiva-se, com o PPP, autonomia e responsabilidade como processo e resultado; participação e cooperação com as várias esferas do governo; envolvimento das pessoas (tanto interna quanto externamente) e o desenvolvimento de uma consciência crítica (VEIGA, 1995; GADOTTI, 1997).

A LDBEN destrincha a questão da educação, dispondo que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica. Além disso, o documento traz, ao longo do delineamento legal, alguns pontos importantes sobre o PPP, como: a informação aos pais dos alunos sobre a proposta pedagógica; a participação dos profissionais da educação e dos docentes na proposta do PPP (devem cumprir aquilo que foi estabelecido); e a garantia de autonomia pedagógica e administrativa via sistema de ensino (BRASIL, 1996).

O PDE é concebido como um instrumento estratégico para escola, contando com missão, visão futura estratégica e valores, além de objetivos, metas, diretrizes e plano de suporte estratégico. Assim, visa ser uma ferramenta administrativa da gestão escolar com as seguintes etapas de gestão: preparação, análise situacional, definição de visão e plano de suporte estratégico para execução, acompanhamento e controle (BRASIL, 2006).

O PDE foi substituído pelo PDDE Interativo como meio de efetivar a execução do programa PDE Escola. Enquanto ferramenta de gestão escolar, pode ser usado, indistintamente, tanto por escolas que recebem repasses do PDDE quanto pelas que não recebem (BRASIL, 2018a). O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), muitas vezes confundido com o PDE, é uma forma de repasse financeiro de entidades sem fins lucrativos às escolas públicas municipais, estaduais, distritais e às escolas particulares que contam com educação especial, objetivando a melhoria pedagógica e física da escola. Os recursos do programa são calculados com base no número de alunos do ano anterior ao repasse (BRASIL, 2018a, 2018b).

Percebe-se uma relação entre os planos e o tipo de planejamento e sua orientação. O PPP é associado ao planejamento estratégico de longo prazo, o plano de ensino e os anexos do PPP relacionam-se com o planejamento tático de médio prazo, e o plano de aula tem relação com o planejamento tático de curto prazo. Dessa forma, o PPP conquanto seja um plano pedagógico, é utilizado com um viés administrativo, pois o PDE é considerado como um repasse financeiro associado ao PDDE. Ademais, faltam planos administrativos para o planejamento tático e operacional, sendo supridos por instrumentos pedagógicos (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA et al., 2020).

Schein (1996) apontou três tipos de cultura existentes com base nos cargos: executivos, engenheiros e operadores. Já Hofstede (1998) identificou, de maneira semelhante, três subculturas diferentes: profissional, administrativa e interface com os clientes. Pode-se associar essas três com os níveis de planejamento (estratégico, tático e operacional) e com relação ao seu modo de agir (SANTOS, 2015, 2018). De maneira análoga, a divisão em três níveis pode ser utilizada na gestão escolar, adaptando-se para a sua realidade. Os seguintes níveis poderiam aparecer: direção escolar e coordenação pedagógica; colaboradores administrativos e professores; e alunos e pais de alunos.

Ressalta-se que, para a pesquisa, só serão entrevistadas a primeira e a segunda categoria, envolvendo a direção escolar, a coordenação pedagógica e um colaborador da área administrativa. Com isso, foram mapeadas tanto as questões técnicas quanto as questões políticas da escola, com relação aos seus objetivos e à gestão. Devido às implicações éticas e à maior dificuldade de acesso aos dados, optou-se por não incluir a terceira categoria, pais de alunos e alunos. Com relação ao questionário, foi indagada somente a direção escolar, centralizando os questionamentos da gestão escolar em apenas uma figura.

A preocupação com a qualidade da educação brasileira é demonstrada em índices que visam avaliar se as metas e objetivos da escola foram alcançados. Alguns desses mecanismos são: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), formulado pelo Instituto Nacional

de Pesquisas e Estudos Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) visando avaliar o desempenho escolar dos alunos para, em contrapartida, ofertar recursos às escolas; censo escolar; *Programme for International Student Assessment* (PISA) (em português, Programa Internacional de Avaliação Estudantil); Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012).

A educação brasileira é apontada com tendo uma qualidade baixa, o que é corroborado pelo baixo desempenho das escolas públicas brasileiras no PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT, 2020). Tem-se que quatros fatores podem afetar o desempenho dos alunos: características da escola, relações pessoais dos alunos, nível de instrução educacional dos pais e experiências prévias dos alunos. As escolas também sofrem com o problema de diferenciação umas das outras, além de outro ponto que tem importância significativa, o *status* socioeconômico (PASSADOR; PASSADOR; CARNEIRO-DA-CUNHA, 2017).

A educação depende de certos fatores e do contexto político, cultural e social. Explicações históricas e culturais não podem ser usadas como argumentos para justificar a realização de determinadas reformas que foram feitas em determinado país. Assim, há que se analisar especificamente as causas de sucesso de cada reforma empreendida. O teste PISA foca na igualdade dos sistemas educacionais, enquanto percebe-se que a desigualdade, estrutural na sociedade por trás da escola, é sempre colocada como explicação para a baixa qualidade do ensino e os resultados da avaliação (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT, 2020; SELLAR; LINGARD, 2013).

Desse modo, é importante conhecer outros sistemas educacionais e reconhecer que, de fato, as escolas podem fazer a diferença. Porém, mais uma vez, é necessário cuidado com as políticas educacionais, que devem ser específicas e complementadas pelas políticas sociais e econômicas. Como resultado, deve-se depositar a confiança no profissionalismo do professor para a melhoria da educação (SELLAR; LINGARD, 2013).

Um índice que também ajuda a entender a eficiência na gestão escolar é denominado ESCORE e, como entrada, utiliza o investimento anual por aluno, a infraestrutura e o Nível SocioEconômico (NSE), a unidade de tomada de decisão e a saída da nota média padronizada na Prova Brasil, no SAEB e no IDEB. Esse modelo ajudar a avaliar, categorizar, analisar e comparar os dados quantitativos levantados, com a divisão entre faixas de NSE, justamente para confrontar as informações. Com isso, pode-se proceder a estudos qualitativos para a compreensão de fatores que influenciam no desempenho da escola (SALGADO JUNIOR; NOVI, 2014, 2015).

5.5 Políticas públicas, leis e instituições escolares

Uma concepção pedagógica aparece como princípio da base de ensino na CF/88. Outros princípios são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; piso salarial nacional para os profissionais da educação pública; liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa etc.; garantia de padrão de qualidade; pluralismo de ideias; coexistência de instituições públicas e privadas; gestão democrática do ensino público; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e valorização do profissional da educação, como planos de carreira e ingresso por concurso público (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, a educação possui políticas públicas específicas para sua área. Para se conseguir a gestão eficiente das políticas públicas educacionais, é preciso um interesse coletivo comprometido e participativo. Essas políticas públicas inserem a educação no contexto social e econômico nacional, regional e local, de maneira integrada com outras áreas, como saúde e assistência social (FALSARELLA; FONSECA, 2009).

Alguns problemas das escolas estão relacionados ao nível socioeconômico do local onde a escola está localizada, desdobrando-se em problemas na infraestrutura, no entorno escolar, na dedicação do professor e em sua respectiva capacitação, no interesse dos pais dos alunos, na necessidade dos alunos de trabalhar e em sua trajetória anterior. Com foco na resolução dos problemas citados, é necessário que os formuladores de políticas públicas estejam atentos às necessidades dos estudantes, pois, a partir desse foco, pode-se pensar em iniciativas que melhorem o seu relacionamento com o professor, forneçam experiências atrativas e conduzam a trajetória para a aprendizagem e para a formação do estudante (PASSADOR; PASSADOR; CARNEIRO-DA-CUNHA, 2017).

Ao ser tratada como ciclo, a política pública é composta das seguintes fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação das alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação (SECCHI, 2010). As políticas educacionais, como reformas educacionais em âmbito nacional ou local, devem seguir algumas direções: atuar em conjunto com as políticas públicas econômicas, urbanas e educacionais, disseminar a ideia de participação e o sentimento de grupo, ajudando na construção de uma comunidade de aprendizagem e conhecimento inclusiva, incentivar o uso de tecnologias digitais e saber lidar com o ambiente externo incerto da escola (NESPOR, 2016).

É preciso prestar atenção às pesquisas que foquem no contexto local, em específico em como as escolas capacitam os profissionais (o que pode afetar a cultura organizacional), nos

diferentes tipos de financiamento, na capacidade e estrutura local (número de professores, tamanho da escola etc.) e nos níveis de colaboração. Outra questão é que, muitas vezes, as políticas públicas federais ou estaduais não abordam questões específicas dadas pelo contexto (WIECZOREK, 2017).

Reformas educacionais não são sinônimos de melhoria da educação. Por isso, a qualidade da educação deve ser pensada como algo complexo e com a formulação de uma agenda que seja inclusiva no âmbito do contexto local. Aliás, é necessário que exista sempre um sistema global de avaliação do sistema educacional que melhore a profissionalização dos professores e que seja um ambiente transparente. Destaca-se, também, a lacuna de pesquisa sobre os diferentes tipos de cultura quando se tem uma política pública de cima para baixo, e como isso afeta a escola em seu dia a dia (ECHÁVARRI; PERAZA, 2017).

É possível elencar algumas opções de políticas públicas educacionais a serem adotadas como forma de melhoria da educação brasileira. Além disso, apontam-se essas iniciativas como objetivos a serem alcançados, ainda que abstratamente, de forma a traçar um caminho e ser uma forma de mudança. São levantadas 10 questões, sendo: 1) rever o padrão de financiamento e alocação de recursos; 2) rever planejamento para expansão e ocupação da rede física; 3) qualificar a gestão escolar; 4) instituir sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos; 5) estimular e criar modelos alternativos de formação dos professores; 6) capacitar os docentes em serviço; 7) compreender dificuldades e alternativas para a questão salarial; 8) optar pela política do livro didático; 9) qualificar a demanda por ensino de qualidade; e 10) estabelecer diretrizes para articular as escolas a outras políticas públicas, como saúde, lazer e cultura (MELLO, 1995).

Em se tratando de educação, percebe-se que os desafios de aprendizagem são influenciados pelas diferenças que emergem do contexto acadêmico. Frente à complexidade da questão de uma educação globalizada, a tecnologia aparece como um instrumento importante enquanto resolução do problema via política pública (SPIRES et al., 2018). É importante, sobretudo, entender a influência do contexto acadêmico, também, nas práticas administrativas, como a gestão estratégica ou a cultura organizacional. Além da tecnologia, é preciso repensar a relação entre aluno e professor, como forma de promover desenvolvimento sustentável, pensamento complexo e transformação dos valores morais e éticos. Com isso, espera-se a melhoria da educação (CHUNFENG, 2018).

As principais leis sobre educação são: Plano Municipal da Educação, Plano Estadual de Educação, Estatuto da Criança do Adolescente, Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano Nacional da Educação (PNE), Lei de Diretrizes Básicas da Educação nacional (LDBEN) e a

Constituição Federal de 1988. Já as principais instituições educacionais são: escola pública, APM, Conselho de Escola, Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Ensino, Conselho Estadual de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC) (OLIVEIRA, 2017).

A educação básica e gratuita é ofertada a indivíduos de quatro a 17 anos de idade (inclusive para quem não tem acesso na idade própria). A educação infantil compreende a creche e a pré-escola, até os cinco anos de idade. Além da pré-escola, compõem a educação obrigatória o ensino fundamental e o ensino médio. Os entes federativos organizarão os sistemas de ensino em regime de colaboração. A União ficou incumbida do sistema federal de ensino, como o financiamento das instituições públicas de ensino e a matéria educacional, como forma de assistência técnica e financeira nesta última. Quanto aos outros entes, os municípios atuarão, prioritariamente, na educação fundamental e infantil, ao passo que os Estados e o Distrito Federal atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e médio. Salienta-se, por fim, que o prosseguimento do ensino poderá ser ofertado ao aluno pelas universidades, seja em instituições públicas, seja em instituições privadas de ensino (BRASIL, 1988, 1996).

Após o início da vida escolar nas creches e na pré-escola, o aluno começa sua trajetória educacional no ensino de primeiro grau, conhecido por ensino fundamental, que é dividido em ensino fundamental 1 (compreendendo cinco anos de educação, do primeiro ao quinto ano) e em ensino fundamental 2 (compreendendo quatro anos de educação, do sexto ao nono ano). Depois dessa etapa, o aluno continua seus estudos no ensino de segundo grau, conhecido como ensino médio, com três anos de educação (primeiro, segundo e terceiro anos). Por fim, faculta ao aluno o ingresso no ensino de terceiro grau, isto é, aquele que se dá nas universidades e que é conhecido como educação superior (LOURENÇO FILHO, 2007).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal responsável por executar políticas educacionais do MEC. Destacam-se dois fundos importantes para a educação: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), formado por recursos próprios dos estados e municípios, originários de fontes já existentes e com o acréscimo de uma parcela de recursos novos, originários da União; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF quando este foi extinto em 2006 (BRASIL, 2018b, 2018c, 2018d).

O FUNDEB é de âmbito estadual, ou seja, um por estado, sendo formado por recursos provenientes de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios e uma parcela de complementação de recursos federais (BRASIL, 2018b, 2018c, 2018d). Posteriormente, o FUNDEB tornou-se um fundo permanente, por meio da Emenda Constitucional número 108 de 2020 (BRASIL, 1988). No Quadro 16, são elencadas, sinteticamente, as principais fontes e programas de recursos para a escola pública brasileira.

Quadro 16 - Fontes e programas de recursos para a escola pública

Fontes e programas de recursos para a escola pública
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)
Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância)
Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)
Caminhos da Escola - Transporte Escolar
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
Transferências federais e subvenções estaduais e municipais
Aportes Associação Pais e Mestres (APM)

Fonte: Brasil (2018c, 2018d) e Oliveira (2017).

Outras iniciativas para a educação são: Plano de Ações Articuladas (PAR), um plano estratégico para conversão de esforços do MEC, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais; Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância), destinado à melhoria da rede física escolar; Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), para aquisição de recursos tecnológicos; Caminhos da Escola, com recursos para o transporte escolar; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que direciona recursos para a alimentação dos alunos; e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com assistência em caráter suplementar para as escolas (BRASIL, 2018c).

Além dessas, também são iniciativas importantes na escola pública municipal a nível pedagógico: o Trabalho Docente Coletivo (TDC), para oferta de treinamento e capacitação para professores; a Educação para Jovens e Adultos (EJA), voltada para a alfabetização das pessoas fora do período “padrão” de ensino; e a educação especial, cujo objetivo é a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE). A nível administrativo, especificamente em termos de recursos, há, ainda, a participação da Associação de Pais e Mestres (APM) enquanto gestão dos recursos financeiros e subvenções específicas de custeios via Prefeitura Municipal (OLIVEIRA, 2017).

5.6 Síntese da gestão escolar e desempenho

Neste trabalho, utilizou-se a definição de gestão escolar que engloba as práticas administrativas e pedagógicas da escola, buscando sempre um equilíbrio entre esses dois conceitos. Outrossim, a gestão escolar está relacionada à administração da cultura escolar, com objetivos, diretrizes e políticas para que se avaliem as ações implementadas almejando princípios de democracia, eficiência, participação, autonomia e autocontrole (LIBÂNEO, 2013; LÜCK, 2009; PARO, 2008).

Para melhor compreensão, foi elaborado um quadro resumo especificando o que foi abordado como conteúdo em cada um dos três subeixos pesquisados, bem como os autores citados para esse eixo em questão (Quadro 17).

Quadro 17 - Revisão teórica da gestão escolar

(continua)

Subeixo	Conteúdo	Autores
Gestão escolar e administração pública	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução Administração Pública; • Relações modelos com a cultura organizacional, a gestão estratégica e a gestão escolar. 	Peci e Cavalcanti (2007); Denhardt (2004); Denhardt e Denhardt (2000, 2015); Hood (1991); Gray e Jenkins (1995); Denhardt (2004); Diefenbach (2009); Denhardt e Denhardt (2000, 2015); Motta (2013); Osborne, Radnor e Nasi (2013); Denhardt; Denhardt (2000, 2015); Paula (2005); Andion (2012); Robertson, Choi (2012); Kaplan e Norton (2000); Grigoroudis, Orfanoudaki e Zopounidis (2012); Maccarrone et al. (2014); Coelho e Valadares (2019); Seabra (2001); Paula (2005); Lück (2009); Paro (2008); Osborne e Strokosch (2013).
Gestão escolar e administração pública brasileira	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo da evolução, estrutura e planejamento da Administração Pública brasileira; • Destinação geral de recursos da educação. 	Andion (2012); Bresser-Pereira (1996); Paula (2005); Brasil (1988); Di Pietro (2014); Mello (2010); Silva e Gonçalves (2011).
Definições da gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Definições conceitos (educação; escola, gestão escolar; gestão democrática, diretora escolar e atores educacionais. 	Costa (2015); Freire (1987, 2014); Brasil (1996); Paro (2010); Brandão (1989); Medeiros et al. (2014); Lück (2009); Saviani (2018); Tragtenberg (2018); Mello (1995); Goodwin e Grix (2011); Hofstede (2001); Libâneo (2013); Paro (2008); Falsarella e Fonseca (2009); Toledo (2013); Lacerda (2013); Lück (2009); Bell (2002); Dalcorsio (2012); Paro (2002); Souza (2009); Boccia (2011); Grissom e Loeb (2011); Gunbayi (2011); Lunenburg (2010); Slater (2011); Blau e Presser (2013); Boccia e Dabul (2013); Cezar (2019).

Quadro 17 - Revisão teórica da gestão escolar

(conclusão)

Subeixo	• Conteúdo	Autores
Planejamento e desempenho escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Caráteres da educação; • Práticas administrativas e pedagógicas e relação estratégia e cultura organizacional; • Qualidade escolar; • Planos escolares; <ul style="list-style-type: none"> • Índices de avaliação da educação. 	Patnaik et al. (2013); Destler (2016); Friedman e Berkovich (2020); Pavlidou e Efstathiades (2021); Gunbayi (2011); Bell (2002); Robertson e Briggs (1998); Segal (2012); Lück (2009); Paro (2010); Lück (2017); Chu (2016); Mizrahi e Canen (2012); Verger e Curran (2014); Versiani et al. (2016); Paro (2008); Poubel e Junquillo (2019); Salgado et al. (2015); Gadotti (1997); Veiga (1995); Brasil (1996); Brasil (2006); Brasil (2018a; 2018b); Oliveira (2017); Oliveira et al. (2020); Franco e Menezes Filho (2012); Passador, Passador e Carneiro-Da-Cunha (2017); Sellar e Lingard (2013); Salgado Junior e Novi (2014, 2015).
Políticas públicas, leis e instituições escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios da educação; • Políticas públicas • Políticas públicas de educação; • Leis e instituições escolares; • Fontes e programas de recursos. 	Brasil (1988); Falsarella e Fonseca (2009); Wieczorek (2017); Echávarri e Peraza (2017); Mello (1995); Spires et al. (2018); Chunfeng (2018); Oliveira (2017); Schein (1996); Hofstede (1998); Santos (2015, 2018); Brasil (1996); Lourenço Filho (2007); Brasil (2018b; 2018c, 2018d).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considera-se que gestão escolar é o ato de organização dos ambientes interno e externo da escola, contando, portanto, com questões pedagógicas e administrativas, como organização de planos pedagógicos e atividades práticas, bem como a participação e a relação com outros órgãos e entidades. Ao lado disso, coexiste a cultura organizacional, como valores e forma de organização, e a estratégia, como objetivos que se espera que sejam alcançados. Conforme foi feito nos três capítulos anteriores, foi elaborado um quadro síntese demonstrando como esse material foi utilizado para a análise dos dados (Quadro 18).

Quadro 18 - Síntese da gestão escolar

Autores	O que foi utilizado?	Qual foi a implicação prática?
Lück (2009)	Gestão escolar	Subsídios para elaboração do questionário e do roteiro de entrevista
Libâneo (2013)	Objetivos da escola pública	Subsídios para a elaboração do roteiro de entrevista
Franco e Menezes Filho (2012)	Índices educacionais	Compreensão da avaliação de desempenho das escolas públicas
Salgado Junior e Novi (2014)	Indicadores socioeconômicos em escolas públicas	Compreensão da utilização de indicadores socioeconômicos para avaliação de desempenho das escolas públicas

Fonte: Elaborado pelo autor.

A gestão escolar e o desempenho representam o objeto de estudo e o maior foco do trabalho, visto que constituem o local em que os conceitos administrativos da cultura organizacional e da gestão estratégica foram aplicados. Para tanto, foram selecionados alguns autores que conseguiram exprimir o que há de mais importante para a pesquisa, contrabalanceando aspectos pedagógicos e administrativos, fatores técnicos e políticos, qualidade e desempenho da gestão escolar, dos objetivos escolares, dos índices e dos indicadores educacionais utilizados. Terminada a parte da revisão da literatura, foi iniciado o trabalho de campo da pesquisa.

6 TRABALHO DE CAMPO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Inicialmente, este capítulo teve o objetivo de fornecer um conjunto de técnicas de coleta e análise de dados. Assim, enquanto domínio metodológico da pesquisa, esperou-se responder algumas perguntas, tais como quem, como, onde e quando. Além disso, sua importância se deve ao fato de ser o caminho percorrido, com base na teoria pesquisada, para se atingir os objetivos propostos e efetivar os resultados esperados do trabalho. Também são apresentadas as justificativas para a abordagem utilizada, a definição de critérios, as questões éticas e a elaboração de um protocolo de pesquisa como guia a ser utilizado.

Metodologia é entendida, aqui, como a relação entre a teoria e a abordagem; a descrição do método em si; as técnicas e instrumentos para operacionalizar o conhecimento; e a experiência, postura, capacidade pessoal e sensibilidade do pesquisador (MINAYO, 2001). Já método de pesquisa é compreendido como os procedimentos e as técnicas empregadas para se atingir os objetivos da pesquisa e para a construção do conhecimento (GIL, 2008).

Depois de expor o método de pesquisa do trabalho, o presente capítulo ainda tem o objetivo de apresentar os dados coletados no trabalho de campo. Para isso, os dados foram expostos na mesma ordem em que foram colhidos. Logo, inicia-se a apresentação pelos dados secundários da análise de *cluster*, seguidos dos dados primários do questionário, do roteiro de entrevista e da imersão.

6.1 Caracterização epistemológica da pesquisa

A pesquisa foi realizada com base no paradigma interpretativo/dialético, utilizando-se tanto da abordagem quantitativa quanto da abordagem qualitativa. A escolha de ambas as abordagens foi feita a partir dos objetivos de pesquisa estabelecidos.

A ciência, ao abordar o trabalho científico, deve utilizá-lo como um evento complexo e prolongado, e não como um fato isolado. Desse modo, trabalha-se a noção de paradigma e de revolução científica. As fases da resolução das revoluções são: pré-paradigmática, pela divergência entre os pesquisadores; ciência normal, quando se torna um paradigma; crise, com a proposição de alternativas para possíveis distorções do paradigma vigente; e revolução científica, pela substituição do paradigma anterior por um novo (KUHN, 1997).

São considerados três paradigmas de pesquisa: o positivista, o dialético e o fenomenológico. O primeiro, discutido, pioneiramente, por August Comte, trata a ciência sob um ponto de vista funcionalista, não procurando entender o porquê das coisas, nem sua essência. Dessa maneira, procura-se estudar os fatos e suas relações (COMTE, 1997; RIBEIRO JÚNIOR, 1984).

Já o segundo paradigma, o dialético, divulgado pelos pensamentos de Karl Marx, é marcado pela ideia de que o conhecimento é parte de um todo ainda inacabado. Logo, para a resolução de problemas, é necessária uma visão do conjunto, do todo maior. Destaca-se o “recheio” nas contradições e mediações da realidade, além de ser caracterizado pela consciência e criticidade, buscando interpretações sobre o mundo em que o pesquisador atua (KONDER, 1985; MARX, 1988).

Por fim, o terceiro paradigma, o fenomenológico, teve como expoente Edmund Husserl. Esse paradigma emprega técnicas de observação e de sistematização de fenômenos para investigar como se apresentam em virtude dos sentidos e de suas características. Dois conceitos indispensáveis são a essência, partindo do zero sem pressuposições, e a intencionalidade dos atos buscados, que dão sentido às coisas (HUSSERL, 1970; MOREIRA, 2004).

Somam-se a eles, ainda, os paradigmas das teorias das organizações e a racionalidade substantiva e instrumental. Os paradigmas variam entre a sociológica da mudança radical e da regulação e entre o subjetivo e o objetivo. Os quatro paradigmas são: humanismo radical; estruturalismo radical; funcionalista e interpretativo (BURRELL; MORGAN, 2017). A racionalidade instrumental é centrada em atingir um fim objetivo, como maximização de recursos, ao passo que a substantiva é voltada para a ação humana, como o entendimento e os valores (GUERREIRO RAMOS, 1983, 1989; SERVA, 1997).

6.2 Abordagem quantitativa e qualitativa

A abordagem pode ser quantitativa, qualitativa ou mista (quando as duas anteriores são combinadas). A decisão do uso de uma abordagem vai além da contraposição entre elas, envolvendo o objetivo da pesquisa juntamente com sua natureza prática, técnica e empírica. Destarte, é definida pelo pesquisador a partir da análise de fatores temporais, pessoais e financeiros, com o fito de apresentar os melhores resultados para a compreensão de determinado fenômeno (GÜNTHER, 2006).

Abordagens qualitativas e quantitativas possuem questões em se tratando do tema cultura organizacional. As pesquisas qualitativas recebem críticas, pois não é possível fazer comparações e estabelecer relações com o desempenho e efetividade, pela falta de objetividade, dificuldade de generalização e pelo longo tempo para a coleta de dados. Já as pesquisas quantitativas recebem críticas pelo fato de apenas examinarem as características do sistema social, deixando em segundo plano os conceitos que os colaboradores do sistema usam para a própria descrição e definição da organização. Sendo assim, não compreende o que é específico da instituição, ou seja, o indivíduo (DENISON; SPREITZER, 1991). Para esta pesquisa, decidiu-se, portanto, usar tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa, ou seja, a abordagem mista, no intuito de se minimizar as questões e de se triangular os dados obtidos.

Para se atingir os objetivos propostos, a pesquisa contou com duas etapas: a primeira etapa, com uma abordagem quantitativa, e a segunda etapa, com uma abordagem qualitativa. A abordagem quantitativa foi utilizada a fim de testar teorias objetivas e para examinar a relação entre variáveis (CRESWELL, 2010; TURATO, 2005), ao passo que a abordagem qualitativa foi usada com o intuito de explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2010; MINAYO, 2001).

É importante apontar, ainda, que, na revisão sistemática, foram retornados poucos artigos que tratavam de uma abordagem mista, considerando-se que alguns artigos eram recortes de projetos de pesquisas maiores, por isso, na maioria das vezes, esses trabalhos contemplavam apenas uma abordagem, quantitativa ou qualitativa.

6.3 Caracterização geral da pesquisa

O escopo da pesquisa, nas ciências sociais aplicadas, é bem amplo, permitindo o estudo de vários fenômenos. Assim, pode-se definir como uma área dinâmica em razão da possibilidade de estudo de novas questões, como novos instrumentos de pesquisa. As ciências sociais aplicadas estudam pessoas, sistemas ou a interação entre eles, podendo ser formal ou informal, reproduzível ou não (HAIR JR. et al., 2005). O presente trabalho estudou o sistema educacional e sua relação com as pessoas, realizando uma pesquisa formal, que poderá ser reproduzida em outros contextos e que oferecerá mais benefícios que seu custo de execução.

Inicialmente, foram definidas as escolhas metodológicas do trabalho expostas no quadro resumo a seguir (Quadro 19). Dessa forma, primeiramente, apontam-se as orientações seguidas para, posteriormente, justificar cada uma delas.

Quadro 19 - Escolhas metodológicas realizadas

Paradigma	Interpretativo
Abordagem	Mista (Quantitativa e Qualitativa)
Natureza	Aplicada
Finalidade	Descritiva
Procedimento técnico	<i>Survey</i> e Estudo de Caso

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa é entendida como um conjunto de ações para a solução de um problema quando não se tem informações a respeito de sua solução. Ela também pode ser classificada com base em certos atributos que a diferenciam de outros trabalhos. Do ponto de vista da sua natureza, pode ser uma pesquisa básica, sem aplicação prática prevista, ou uma pesquisa aplicada, para a solução de problemas específicos (SILVA; MENEZES, 2005). Dessa maneira, com relação à sua natureza, esta pesquisa pode ser considerada uma pesquisa aplicada, pois gerou conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos (COOPER; SCHINDLER, 2016).

No que tange aos objetivos ou aos fins de pesquisa, podem ser de três tipos, a saber: descritiva, com a descrição de certas características de um determinado grupo; exploratória, com o desenvolvimento de conceitos e ideias para estudos precisos e/ou posteriores; e explicativa, com a identificação de fatores que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno (GIL, 2008). Sendo assim, com relação aos objetivos ou aos fins de pesquisa, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois teve o objetivo de estudar as características de determinada população, ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre as variáveis (COOPER; SCHINDLER, 2016). Ademais, a pesquisa buscou compreender os significados que o ambiente lhe outorgava, com base em uma visão subjetiva, da percepção de um fenômeno num contexto, de forma coerente lógica e consistente (TRIVIÑOS, 1987).

Existem algumas possibilidades sob o ponto de vista dos procedimentos técnicos. São elas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa experimental, o levantamento (*survey*), o estudo de caso, a pesquisa *expost-facto*, a pesquisa-ação e a pesquisa participante (SILVA; MENEZES, 2005). No que se refere aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa *survey* na primeira etapa, pois assegurou uma melhor representatividade e permitiu

uma generalização mais ampla para a população (GÜNTHER, 2006; HAIR JR. et al., 2005; SYNODINOS, 2003).

Já na segunda etapa, configurou-se como um estudo de caso múltiplo, holístico e misto, com uma estratégia de compreensão entre a dinâmica e a realidade presente em configurações únicas (EISENHARDT, 1989a). Outrossim, foi utilizada para preservar as características integrais de um todo e significativas da vida real (YIN, 2014). Esses procedimentos técnicos se justificam, também, pela significância e pertinência retornada nos artigos da revisão sistemática, conforme apontado em seção própria.

Quanto à estrutura lógica do trabalho, pode ser orientada para o processo, com etapas ou fases lógicas/ conectadas, ou para aspectos de variância, a fim de mensurar os aspectos que possuem maior ou menor relação com o problema em questão. Dessa maneira, na pesquisa, utilizou-se a teoria voltada para o processo (LANGLEY, 1999). Finalmente, sobre os papéis da teoria que influencia a metodologia da pesquisa, podem ser de três tipos, quais sejam: indutivo, voltado para os dados; dedutivo, voltado para a teoria; e misto, utilizando as duas anteriores. Esta pesquisa foi mista, utilizando tanto os resultados quanto a teoria para tecer as análises e as discussões (GREGOR, 2006).

6.4 Seleção dos casos

No primeiro passo da pesquisa, foi feita uma análise de *cluster* (ou análise de agrupamentos), definida como uma técnica multivariada de interdependência. A partir disso, pode-se identificar agrupamentos naturais de diversas variáveis na pesquisa (HAIR JR. et al., 2005). Na presente pesquisa, foram utilizados os seguintes indicadores para cruzamento dos dados secundários: IDEB, Índice de Desenvolvimento Humano-Município desenvolvido pelo Atlas de Desenvolvimento Humano (IDHM) e Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM), desenvolvido pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2019; BRASIL, 2019a; FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019).

O estado de São Paulo contava com 645 municípios em 2019 (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2019; FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019). Justifica-se a utilização dos indicadores educacionais e socioeconômicos devido à sua presença em outras pesquisas sobre gestão escolar

(GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2009; ROSANO-PENÑA; ALBUQUERQUE; MARCIO, 2012; SALGADO JUNIOR et al., 2015; SALGADO JUNIOR; NOVI, 2014).

O segundo passo da pesquisa consistiu na *survey*, com a finalidade de fazer a interrogação direta das pessoas das quais se desejava conhecer o comportamento (SILVA; MENEZES, 2005), ou seja, nesse caso específico, da direção escolar das escolas públicas municipais paulistas. Com esse levantamento, compreendeu-se, de maneira geral, como a cultura organizacional escolar e a gestão estratégica influenciavam os fatores técnicos e políticos (gerenciais e democráticos) de desempenho das escolas públicas municipais. Esta etapa ajudou, também, na seleção de quatro casos, de diferentes municípios, isto é, quatro escolas diferentes.

Justifica-se a utilização da aplicação da pesquisa em escolas públicas municipais por alguns fatores, dentre os quais, a abordagem desse objeto de pesquisa em pesquisas anteriores, a possibilidade de maior variabilidade de resultados dadas as diferenças de porte dos municípios, os recursos recebidos, as condições culturais, políticas, econômicas, geográficas e sociais, e a possibilidade de agrupar os municípios pelos índices e indicadores socioeconômicos e educacionais.

Em conjunto com os resultados da análise de *cluster*, foi possível a seleção de casos polares, isto é, casos que apresentavam diferenças significativas no desempenho dos municípios (EISENHARDT, 1989b). Logo, com base nessa seleção, foram feitos os estudos de casos em quatro escolas, que constituiu a terceira etapa da pesquisa, contando com três entrevistas por escola e totalizando 12 entrevistas. Por fim, como quarta e última fase, realizou-se a imersão, ou seja, a observação não participante de três dias em duas escolas dos estudos de casos.

As escolas públicas municipais do estado de São Paulo foram o objeto de estudo, com a amostra sendo definida em critérios com base no IDEB, no tamanho da escola, na localização, no levantamento e nos conglomerados. O objeto da pesquisa (escolas públicas municipais) está ligado às unidades de análise prática. A seleção do local foi feita de maneira proposital, por meio da amostragem teórica baseada no domínio conceitual, a fim de se maximizar as informações obtidas ou o entendimento pela saturação – ou seja, com estudos de casos até que nada novo fosse aprendido, de modo a determinar o encerramento da coleta de dados – e pela comparação, em que foram contrastados casos com base nas similaridades e diferenças (LANGLEY, 1999; MILES; HUBERMAN; SALDANA, 2014; PATTON, 2002). Para tanto, a unidade de análise, para este trabalho, contou com indivíduos – diretoras escolares, colaboradores administrativos –, organizações – escola municipal pública – e processos – cultura organizacional e gestão estratégica.

O recorte regional do estudo apenas no estado de São Paulo justifica-se pela recomendação, apontada por Hofstede et al. (2010), de abordar a questão local baseada na familiaridade com a cultura nacional, com a literatura específica do país e com as ideias dos especialistas sobre determinado assunto de certa região. Isso proporciona a compreensão a nível local, em outras localidades e regiões, especificando os resultados que poderão ser comparados com estudos internacionais sobre a cultura organizacional em estudos futuros.

Os critérios adotados para os estudos de caso, na parte específica da análise qualitativa, foram a amostragem teórica, a saturação e a comparação (LANGLEY, 1999; MILES; HUBERMAN; SALDANA, 2014; PATTON, 2002). Para as entrevistas, foram aplicados os critérios de participação na gestão escolar, a fim de se entender a perspectiva do entrevistado (PATTON, 2002).

6.5 Hipóteses e questões da pesquisa

As hipóteses levantadas para a pesquisa (etapa quantitativa) foram:

H1) O desempenho das escolas públicas municipais no IDEB está correlacionado às condições socioeconômicas (renda *per capita*) dos municípios do estado de São Paulo;

versus

H1o) O desempenho das escolas públicas municipais no IDEB não está correlacionado às condições socioeconômicas (renda *per capita*) dos municípios do Estado de São Paulo;

H2) O desempenho das escolas públicas municipais no IDEB está correlacionado ao tamanho da população dos municípios do estado de São Paulo;

versus

H2o) O desempenho das escolas públicas municipais no IDEB não está correlacionado ao tamanho da população dos municípios do estado de São Paulo;

H3) As dimensões culturais apresentadas pelas escolas públicas municipais paulistas se comportam de maneira homogênea;

versus

H3o) As dimensões culturais apresentadas pelas escolas públicas municipais paulistas não se comportam de maneira homogênea; e

H4) Os resultados das dimensões culturais das escolas públicas paulistas são similares aos das dimensões culturais gerais brasileiras;

versus

H4o) Os resultados das dimensões culturais das escolas públicas paulistas não são similares aos das dimensões culturais gerais brasileiras.

Foram respondidas as seguintes questões de pesquisa (etapa qualitativa):

- 1) Qual é a influência dos fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) no desempenho com relação às dimensões de cultura organizacional e de gestão estratégica?;
- 2) Como a equipe escolar, com base em fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos), pode afetar o desempenho escolar?;
- 3) Quais aspectos das dimensões da cultura organizacional são percebidos no dia a dia da escola pública municipal?;
- 4) Quais são as peculiaridades da gestão escolar pública municipal no estado de São Paulo?;
- 5) Quais são os aspectos preponderantes da gestão escolar (atividades administrativas e pedagógicas) que afetam a cultura organizacional, a gestão estratégica e o desempenho escolar?;
- 6) Quais práticas administrativas e pedagógicas podem afetar os objetivos educacionais?; e
- 7) Como ocorre o processo estratégico nas escolas públicas municipais?

Por fim, tanto as hipóteses quanto as questões de pesquisa foram desenvolvidas a luz dos marcos teóricos, ainda que não se tenha explicitado nos capítulos de revisão da literatura.

6.6 Variáveis e categorias da pesquisa

As variáveis consideradas para a pesquisa (etapa quantitativa) foram:

a) Dimensões culturais: características de determinados grupos ou subgrupos que podem ser reunidas em certos blocos e que representam, ainda que abstratamente, a cultura nacional ou regional de determinado país e/ou região;

b) Indicadores socioeconômicos: informações sobre atributos da população, ou de parte dela, como índice de escolaridade, taxa de analfabetismo, renda *per capita*, sexo, que diferenciam localidades e/ou indivíduos;

c) Indicadores educacionais e desempenho escolar: representam os dados obtidos por diferentes escolas públicas e que são utilizados como forma de mensurar a performance dessas organizações ou definir certas quantidades, como número de alunos, de professores, recursos obtidos etc.

As categorias de pesquisa adotadas, neste trabalho (etapa qualitativa), foram:

a) Dimensões culturais: agrupamentos de certas características abstratas que podem diferenciar grupos e subgrupos de uma região ou país. São informações que descrevem a população ou parte dela;

b) Práticas administrativas e pedagógicas: ações desenvolvidas no âmbito da gestão escolar pelos atores educacionais, desdobrando-se em participação, planejamento, comunicação e desempenho;

c) Estrutura e especificidades da escola: estrutura foi definida como forma de organização administrativa para que a escola alcance suas metas, ao passo que especificidades são individualidades que podem diferenciar escola de outros tipos de organizações.

6.7 Técnicas de coleta de dados

Por técnica de coleta de dados, ou fonte de dados, entende-se o meio utilizado para obtenção dos dados que levarão ao resultado. Depende, pois, dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa e com o fenômeno em questão (SILVA; MENEZES, 2005). Para este trabalho em específico, foram empregados os seguintes meios: levantamento dos dados secundários, questionário, entrevista, observação não participante e diário de campo. Para uma melhor compreensão, a técnica de coleta de dados foi dividida em dados secundários e dados primários.

6.7.1 Dados secundários

a) Levantamento dos dados secundários: conforme exposto anteriormente, foram utilizados alguns dados secundários para o agrupamento dos conglomerados. Os indicadores utilizados foram o IDEB, o IDHM e o IFDM (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2019; BRASIL, 2019a; FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019). Os dados foram coletados nas plataformas de cada um de seus desenvolvedores. Define-se dados secundários como dados obtidos de forma indireta e utilizados para algum outro propósito da pesquisa (HAIR JR. et al., 2005).

6.7.2 Dados primários

b) Questionário: o questionário foi aplicado na etapa quantitativa, como forma de obtenção de dados sobre a cultura organizacional das escolas públicas municipais paulistas. Define-se questionário como forma de suscitar dados por meio de perguntas às quais o entrevistado deve responder (MALHOTRA, 2012). O questionário deve contar com certas instruções, de forma a explicitar o propósito da pesquisa e facilitar a coleta e posterior análise dos dados (SILVA; MENEZES, 2005). Para esta pesquisa, utilizou-se um questionário baseado na pesquisa sobre cultura organizacional do autor Geert Hofstede, apresentado anteriormente no Quadro 8 deste trabalho (HOFSTEDE, 2001; HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011).

O questionário (APÊNDICE D, Quadro 58) foi composto de questões abertas e fechadas. Inicialmente, na parte 1, foram dadas as instruções da pesquisa. Na segunda parte, foram feitas algumas perguntas abertas e fechadas sobre o perfil da diretora escolar. Na terceira parte, questionou-se sobre as seis dimensões culturais: baixa *versus* alta distância do poder, baixa *versus* alta aversão à incerteza, coletivismo *versus* individualismo, feminilidade *versus* masculinidade, orientação de curto *versus* longo prazo, e indulgência *versus* restrição (sendo duas assertivas para cada dimensão, na ordem mencionada, totalizando 12 questões). A quarta parte contou com três questões de cada ponto (gestão estratégica e gestão escolar e desempenho), totalizando seis questões.

As partes um, dois e três contavam com a escala diferencial semântica, a escala Likert, que é uma abordagem para mensurar atitudes. Essa escala varia de um a cinco e é muito utilizada em pesquisas de Administração, fornecendo uma variabilidade média dos dados. A

escala Likert é aplicada para mensuração da importância de determinada afirmação, podendo variar entre três, cinco ou sete pontos (HAIR JR. et al., 2005).

Para esta pesquisa, cada número possuía a seguinte representação: 1) concordo totalmente com a assertiva A; 2) concordo parcialmente com a assertiva A; 3) não concordo nem discordo das assertivas A e B; 4) concordo parcialmente com a assertiva B; 5) concordo totalmente com a assertiva B. Logo, no total, o questionário possuía 18 questões, tendo sido inteiramente construído com base na revisão bibliográfica realizada, fundamentando-se, principalmente, no Quadro 8.

A escala Likert de sete pontos forneceria uma variabilidade maior de dados. Entretanto, optou-se por utilizar a escala Likert de cinco pontos, por dois motivos: foi a mesma utilizada no trabalho guia desta tese, isto é, o trabalho de cultura nacional de Hofstede (2001), e devido ao fato dos *clusters* não possuírem tamanhos iguais, ou seja, para preservação da heterogeneidade entre os agrupamentos, permitindo a comparação entre eles.

Salienta-se que os números colocados não possuíam valores específicos, sendo apenas uma representação de uma escala contínua entre a definição superior e a inferior de cada fator (HAIR JR. et al., 2005). Logo, a pessoa questionada respondia qual atributo era mais condizente com a realidade da escola. O questionário foi validado pelo orientador, pela banca de qualificação, por especialistas pesquisadores e pela aplicação de um teste piloto em uma escola pública estadual de São Carlos/SP, para não comprometer a amostra de escolas municipais.

O questionário foi direcionado para as diretoras escolares (mais uma vez, optou-se por utilizar o termo no feminino, visto que representam a maior parte da profissão). O universo de escolas públicas municipais no estado de São Paulo era de 4.968 escolas em 2019 (BRASIL, 2019a). Para a pesquisa, foram excluídas 31 escolas de cinco municípios que não possuíam alguns dos indicadores aplicados, de modo que, por fim, formou-se um universo de 4.937 escolas.

Os questionários foram enviados por *e-mail*, contendo as informações necessárias para o preenchimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). A elaboração do questionário foi feita por meio da ferramenta gratuita *Google Formulário*. Esperava-se uma amostra mínima de 181 respostas com nível de confiança de 90% e margem de erro de 6% (SURVEY MONKEY, 2019). Assim, utilizou-se a amostragem não probabilística – que também é entendida como amostragem por acessibilidade (COSTA NETO, 2002) –, em que o respondente pode não querer responder o questionário ou, ainda, pode não ser localizado.

c) **Entrevista:** foi utilizada para produção de novos conhecimentos e para a compreensão de fenômenos em contextos organizacionais. A entrevista é uma forma de se obter informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema, podendo ser padronizada ou sem padrão, e estruturada, semiestruturada ou não estruturada (OLIVEIRA; MARTINS; VASCONCELOS, 2012; SILVA; MENEZES, 2005). Foram realizadas três entrevistas por escola selecionada para os estudos de caso, sendo entrevistados a diretora escolar, a coordenadora pedagógica e um funcionário da área administrativa (Figura 21).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sendo assim, foi realizado um total de 12 entrevistas. Conforme exposto anteriormente, pais de alunos e alunos não foram entrevistados, em razão da dificuldade de acesso aos dados, bem como por haver maiores implicações éticas, como entrevistas com menores de idade e adaptação do roteiro de entrevista para crianças e adolescentes (escolas de ensino fundamental de anos iniciais).

Para a realização dessa fonte de coleta de dados, foram tomadas algumas precauções (CRESWELL, 2013). A primeira foi a elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE F), que serviu de guia para a realização daquelas. Na sequência, foi feita a validação do roteiro de entrevista mediante a análise por especialistas pesquisadores, pela banca da qualificação, pelo orientador, e a realização de um teste-piloto com três entrevistas em uma escola pública estadual de São Carlos/SP. Além disso, a necessidade de manter a confidencialidade dos dados obtidos dos entrevistados, por meio de um TCLE (APÊNDICE E) e do uso de gravadores, para posterior transcrição das entrevistas. O roteiro de entrevista e todos

os instrumentos da pesquisa foram enviados para aprovação na Comissão de Ética da Universidade de São Paulo (USP).

O roteiro de entrevista foi dividido em três partes, com perguntas abertas sobre a cultura organizacional, a gestão estratégica e a gestão escolar. Todas as partes foram baseadas na revisão bibliográfica. A primeira parte tratou sobre a cultura organizacional e contou com sete blocos de perguntas; a segunda parte versou sobre a gestão estratégica e contou com cinco blocos de perguntas; por fim, a terceira e última parte discutiu a gestão escolar e o desempenho e contou com sete blocos de perguntas. No total, foram 19 blocos de perguntas, além de um cabeçalho inicial para a gestão das entrevistas pelo pesquisador. É importante ressaltar o caráter subjetivo das entrevistas e sua interpretação pelo pesquisador, já que o roteiro de entrevista serviu apenas como guia para o bom andamento da técnica de coleta de dados. Outrossim, vale acrescentar que o roteiro de entrevista (APÊNDICE F) foi baseado na revisão de literatura realizada.

d) Observação não participante: pode ser definida como a imersão na realidade de determinado contexto ou organização, esperando-se compreender conceitos, palavras e comportamentos da situação determinada. Aparece como uma participação real e uma particularidade da observação (GIL, 2008). A observação em si pode ser dividida em alguns tipos, como a observação não participante, que foi utilizada na pesquisa, sistemática ou assistemática, individual ou em equipe etc. (SILVA; MENEZES, 2005).

Para a realização dessa técnica de coleta de dados (CRESWELL, 2013), deve-se, também, tomar certas precauções, tais como TCLE das informações coletadas (APÊNDICE G) e elaboração de notas de campo. Neste trabalho, a observação participante foi realizada em duas escolas, com período de três dias em cada. Isso serviu para conhecer a prática da gestão escolar das escolas pesquisadas, discutindo-se os resultados das observações não participantes e das outras fontes de dados utilizadas. A triangulação das técnicas e fontes de coleta de dados também foi utilizada na pesquisa.

As entrevistas e a observação não participante ajudaram na compreensão de certos aspectos, que não é possível com apenas a aplicação dos questionários. Foram obtidos indícios adequados para a população pesquisada, além de ser possível compreender o funcionamento organizacional pela cultura organizacional, muitas vezes negligenciada pela pesquisa (KATZ; KAHN, 1987).

e) Diário de campo: essa técnica de coleta de dados foi utilizada de maneira complementar às entrevistas e à observação não participante. No trabalho de campo, foram feitas notas que, posteriormente, ajudaram na análise, discussão e interpretação dos dados.

Destaca-se que essa tomada de notas é recomendada no processo de pesquisa (CRESWELL, 2013). O uso do diário de campo é cada vez mais comum em pesquisas das ciências sociais aplicadas, sendo uma forma de compreender a dinâmica entre os atores organizacionais envolvidos no contexto organizacional, pois detalha os processos mentais com base nas múltiplas visões da realidade social (ZACCARELLI; GODOY, 2010). Por fim, foi fornecida, aos envolvidos com a pesquisa em todas as etapas, uma carta de apresentação do trabalho (APÊNDICE A), a fim de conceder maiores informações sobre a tese, e um glossário de termos técnicos para todo o trabalho de campo (APÊNDICE B).

6.8 Técnicas de análise de dados

A análise dos dados tem como objetivo organizar e condensar os dados de forma que forneça respostas ao problema proposto na pesquisa (GIL, 2008). Para este trabalho, foram utilizadas as seguintes técnicas de análise de dados: análise descritiva, análise fatorial, análise sintética e análise de conteúdo, sendo as duas primeiras quantitativas, e as duas últimas, qualitativas. Essa análise também foi dividida em dados secundários e dados primários.

6.8.1 Dados secundários

a) Análise descritiva: utilizou-se a estatística descritiva para descrever e caracterizar a amostra examinada, além de indicar a variabilidade e verificar a distribuição de determinadas características. Essa análise, entendida como uma análise univariada, no sentido de se explicar uma variável por vez (GIL, 2008; HAIR JR. et al., 2005), foi adotada para descrever a relação entre os índices IDEB, IDHM e IFDM e na criação dos mapas dos conglomerados gerados na análise de *cluster*. Nessa etapa, foram utilizadas as ferramentas *Microsoft Excel* para tabulação dos dados, *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) para análise dos dados, e *QGIS* para geração dos mapas, sendo este um *software* específico para edição e análise de dados georreferenciados.

6.8.2 Dados primários

b) Análise fatorial: é uma técnica de análise multivariada muito utilizada nas ciências sociais aplicadas. Constitui uma forma de se obter dados confiáveis e adequados de um fenômeno que não se pode observar diretamente, buscando medidas confiáveis para a construção do conhecimento (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010). Essa análise consegue agrupar e combinar muitas variáveis em poucos fatores, por meio do uso da técnica de interdependência, com o propósito de fornecer uma organização lógica de componentes que explique o objeto de pesquisa em questão (HAIR JR. et al., 2005, 2009).

c) Análise sintética: é caracterizada pela procura de fatos voltados para a maximização de informações novas. Foram escolhidos múltiplos casos diferenciados por alguma dimensão. As entrevistas utilizadas dispuseram de diversos informantes e as razões foram debatidas com base nos dados e na literatura (LANGLEY; ABDALLAH, 2011).

A análise fundamentou-se nos trabalhos de Eisenhardt (1989a, 1989b). Considerou-se o processo como uma unidade de análise, tentando construir medidas globais dos dados detalhados para descrevê-los. Medidas foram usadas para comparar diferentes processos e identificar regularidades que formaram uma base, em que foi possível relacionar as características do processo holístico a outras variáveis (LANGLEY, 1999).

Foram utilizados o *within-case*, com diferentes informantes entrevistados em cada escola, e o *cross-case*, comparando as similaridades e diferenças entre os casos analisados. As entrevistas individuais foram transcritas. Um segundo pesquisador também leu os dados para formação de uma visão independente, que foi sintetizada em documentos paralelos. Em seguida, foi feita a análise dentro do caso, desenvolvendo-se conceitos. Concluída a análise dentro dos casos, foi feita a justaposição entre os casos polares a fim de se construir relacionamentos teóricos para cada organização. Por fim, realizou-se uma análise *cross-case* usando a lógica de replicação para todas as organizações, tratando-as como únicas (EISENHARDT, 1989b). As análises foram feitas por meio das ferramentas *Microsoft Word* e *NVivo*.

d) Análise de conteúdo: foi utilizada para as técnicas de coleta de dados de observação não participante e diário de campo. A análise de conteúdo é empregada para realidades diversificadas, bem como para tratamento, inferência e interpretação dos dados. É dividida nas seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Essa análise pode ser feita a partir de várias técnicas, como a categoria, discurso e expressão, por exemplo (BARDIN, 1977). Para a análise em questão, foi utilizada a de categoria, definindo-se conceitos que serão discutidos sob as “lentes” (prisma) da literatura

pesquisada. As análises foram feitas com apoio dos *softwares Microsoft Excel, Microsoft Word e NVivo*. Ainda, para a gestão das referências do trabalho, foi utilizado o *software Mendeley*.

Como síntese das técnicas de coleta e análise de dados utilizadas na pesquisa, elaborou-se o quadro resumo a seguir (Quadro 20):

Quadro 20 - Técnicas de coleta e análise de dados utilizadas

Técnica de coleta de dados	Técnica de análise de dados	Softwares
Levantamento dados secundários	Análise descritiva (estatística descritiva)	<i>Microsoft Excel, SPSS e QGIS</i>
Questionário	Análise fatorial	<i>SPSS</i>
Entrevista	Análise sintética	<i>Microsoft Word e NVivo</i>
Observação não participante	Análise de conteúdo	<i>Microsoft Excel, Microsoft Word e NVivo</i>
Diário de campo		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A triangulação – vista como meio de confirmar informações e explicações alternativas – também fez parte da pesquisa. Para isso, utilizaram-se os protocolos de pesquisa, que, dado o rigor metodológico, podem propiciar uma revisão das interpretações e análises feitas (STAKE, 2009). Existem quatro tipos de triangulação: metodológica, teórica, fontes de dados e pesquisador (DENZIN, 2017), e todos eles foram empregados no trabalho, por meio do uso de procedimentos técnicos diferentes (metodológica), da técnica de coletas de dados diferentes (fonte de dados), do estudo de abordagens distintas para discutir os resultados (teórica), e da validação da análise sintética, do roteiro de entrevista e do questionário (pesquisadores).

6.9 Aspectos éticos

As pesquisas científicas devem levar em consideração aspectos éticos rígidos (STAKE, 2009). A ética pode ser definida como uma característica inerente à ação humana, elemento primordial para a realidade social, pregando que se deve proceder aos bons costumes, seguindo os valores íntegros da sociedade (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2019).

Nesse sentido, a importância da ética na pesquisa centra-se na necessidade de tomar decisões corretas, visto que elas podem afetar a vida das pessoas e outras áreas organizacionais (FLEDDERMANN, 2012). A ética em pesquisa começou na área de saúde, com uma série de avanços e retrocessos, e, paulatinamente, foi sendo introduzida em outras áreas do

conhecimento, como as ciências sociais aplicadas, por intermédio de Comitês de Ética em pesquisa (KIPPER, 2010).

Nesta pesquisa, os instrumentos de pesquisa foram enviados para Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), que disponibiliza os dados de contato² para qualquer dúvida relacionada ao projeto, com a finalidade de parametrizar os questionamentos sobre as normas de ética da universidade. No que diz respeito à confidencialidade dos dados, foram utilizados vários termos para assegurar que os dados coletados aparecessem, na pesquisa, sem qualquer menção ou denominação das pessoas e/ou organizações.

Os riscos da pesquisa foram mínimos, pois não houve intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos. Entende-se por risco mínimo aquele que possa acometer qualquer pessoa em suas rotinas habituais. Além disso, não houve qualquer identificação nem invasão à intimidade do indivíduo. Salienta-se, também, que o participante não foi remunerado nem despendeu de gastos por participar da pesquisa.

Os benefícios podem ser resumidos em aspectos práticos (novas iniciativas) e teóricos (novo material de pesquisa), micro (escola municipal) e macro (educação pública), para a melhoria do desempenho e da qualidade das escolas municipais e da educação pública brasileira. Os documentos foram elaborados sempre em duas vias. Ainda, assumiu-se o compromisso de envio de um relatório com os resultados obtidos na pesquisa, após seu término, como foi feito de fato. Finalmente, foi necessário anexar a aprovação do parecer do CEP (APÊNDICE I).

Vale informar que a tese foi analisada por um *software* antiplágio chamado *Turnitin* (sistema *Originality Check*), que constatou não haver qualquer irregularidade com o trabalho.

6.10 Síntese dos métodos de pesquisa

A totalidade desta seção descreve as escolhas metodológicas do pesquisador para que os objetivos de pesquisa fossem atingidos. A seguir, uma figura apresentando os métodos de pesquisa, com a finalidade de sintetizar as ideias desenvolvidas (Figura 22).

² Os dados do Comitê de Ética e Pesquisa citado são: *e-mail*: cep-each@usp.br, telefone: (11) 3091-1046 e endereço: Rua Arlindo Bértio, 1000 - Vila Guaraciaba, São Paulo - SP, Prédio I1, Sala T14.

Cabe ressaltar a importância de relacionar os objetivos, as hipóteses e as questões de pesquisa com o meio, isto é, relacionar as fases propostas pelo trabalho, para alcançar os resultados (Quadro 21).

Os resultados obtidos foram condizentes e puderam impactar na teoria e na prática dos estudos organizacionais públicos, sobretudo, da gestão escolar. Outra contribuição consistiu em apontar possíveis desenhos metodológicos para pesquisas correlatas na área. Este capítulo ainda foi utilizado para se definir o protocolo de pesquisa, ou seja, para discutir as escolhas metodológicas e justificar tais decisões. O roteiro de pesquisa, os questionários e os TCLEs, que estão nos apêndices do trabalho, também compõem o protocolo de pesquisa. O trabalho foi apresentado com base nas fases da pesquisa de campo, a saber: 1) dados primários e formação dos *clusters*; 2) *survey*; 3) estudos de casos; e 4) imersão.

Figura 22 - Técnicas de coleta e análise de dados utilizadas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 21 - Relação entre objetivos, hipóteses e questões de pesquisa e meios para execução

Objetivo ou hipótese ou questão de pesquisa	Meio para alcançar
Objetivo geral	<i>Cluster, survey, entrevistas e imersão</i>
Objetivo específico 5	<i>Survey</i>
Objetivos específicos 1; 4; 6 e 7	Entrevistas e imersão
Objetivo específico 2 e 3	<i>Cluster, survey, entrevistas e imersão</i>
Hipóteses 1; 1o; 2 e 2o	<i>Cluster</i>
Hipóteses 3; 3o; 4 e 4o	<i>Survey</i>
Questões de pesquisa 1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7	Entrevistas e imersão

Fonte: Elaborado pelo autor.

O método 5W2H (das perguntas, em inglês, *what, when, where, who, why, how* e *how much* – em português, o que, quando, onde, quem, por quê, como e quanto) foi utilizado para relacionar os objetivos, as hipóteses e as questões de pesquisa. Salienta-se que as perguntas “por que”, “o que”, “quem” e “como” são qualitativas, ao passo que as perguntas “quando” (aspecto temporal) e “quanto” são quantitativas; já a pergunta “onde” é mista (lugar e quantidade dos objetos). Além disso, foi feita a rede social entre os objetivos, as hipóteses e as questões de pesquisa para averiguar a relação entre cada uma delas. Pela extensão da imagem e do quadro gerado do 5W2H, optou-se pela não inclusão na tese.

Por fim, assim como foi feito nos capítulos de revisão da literatura, foi elaborado um quadro síntese dos principais autores e conteúdos utilizados na pesquisa (Quadro 22).

Quadro 22 - Quadro síntese dos métodos de pesquisa

Autores	Fase a ser utilizada	Qual foi a implicação prática?
Hair Jr. et al. (2005, 2009)	Levantamento de dados secundários	Tratamento dos dados secundários obtidos
Hair Jr. et al. (2005, 2009)	Questionário	Tratamento dos dados primários obtidos
Creswell (2013); Eisenhardt (1989a, 1989b)	Roteiro de entrevista	Tratamento dos dados primários obtidos
Zaccarelli e Godoy (2010); Bardin (1977)	Imersão	Tratamento dos dados primários obtidos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Basicamente, foram divididos os principais autores de cada uma das quatro fases da pesquisa, apontando a implicação prática para o trabalho. Em seguida, foram apresentados os dados coletados na fase de trabalho de campo.

6.11 Apresentação dos dados

Os dados foram apresentados conforme a ordem da coleta, iniciando-se pelos dados secundários do levantamento, seguidos pelos dados primários, compostos pelas informações do questionário, do roteiro de entrevista e da imersão.

6.11.1 Dados secundários

a) Levantamento de dados secundários

Os dados secundários foram coletados de forma indireta, com o propósito de se elaborar os *clusters* da pesquisa e de se estruturar o universo das escolas públicas municipais. Assim, compõem uma primeira etapa da pesquisa, fornecendo dados e informações para o restante do trabalho. Essa etapa durou três meses, compreendidos entre janeiro e março de 2019. Inicialmente, foi feito um levantamento das escolas municipais paulistas de anos iniciais por meio de um banco de dados público do Ministério da Educação. Também foram coletadas informações sobre a quais municípios as escolas pertenciam, bem como suas respectivas notas no IDEB. Paralelamente, outros dois bancos de dados públicos foram consultados, a fim de obter informações sobre dois índices, o IDHM, do Atlas de Desenvolvimento Humano, e o IFDM, desenvolvido pela FIRJAN (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2019; BRASIL, 2019a; FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019).

A partir desses dados, foram geradas duas planilhas, no *Microsoft Excel*, para o tratamento dos dados, a primeira para trabalhar com os índices coletados, sendo organizados por nome e ano. Com isso, conseguiu-se elaborar a análise de *cluster* e as análises de correlação (com base no coeficiente de Pearson), com apoio de outros dois *softwares*, o *QGis* e o *SPSS*. A segunda planilha serviu para estruturar todas as escolas municipais paulistas de anos iniciais. De posse dos nomes das escolas e de seus respectivos municípios, foi preciso entrar em contato com o MEC e com a Secretária de Educação do estado de São Paulo para a obtenção dos *e-mails* das escolas (BRASIL, 2019b; SÃO PAULO, 2019a). Nas duas ocasiões em que o contato foi feito, os dados foram negados, de modo que restou, como alternativa, tentar o contato com as Secretarias Municipais de Educação, consultar os sítios eletrônicos das Prefeituras Municipais e alguns sites especializados em educação.

Finalmente, os dados foram obtidos nos portais especializados em educação – Melhor Escola, Escol.as e Spescolas (ESCOL.AS, 2019; MELHOR ESCOLA, 2019; SPESCOLAS, 2019) – e nos *sites* de 608 Prefeituras Municipais dos municípios do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019b). Algumas Prefeituras Municipais não foram incluídas porque não possuíam escolas municipais públicas de anos iniciais, *outliers* da pesquisa. Os portais especializados em educação QEdu e Mapa Educação não retornaram o contato para fornecer os dados solicitados (MAPA EDUCAÇÃO, 2019; QEDU, 2019).

Desse modo, levantou-se o contato de 4.574 escolas municipais públicas paulistas de anos iniciais, correspondendo a cerca de 93% do total de escolas. Os *e-mails* de todas as 608 Prefeituras Municipais da pesquisa foram obtidos, seja das Secretarias Municipais de Educação, quando disponíveis, ou de algum outro contato pertinente. Com esses dados em mãos, foi possível realizar a *survey* por meio do questionário elaborado para tal finalidade. Na sequência, foram feitas as análises de agrupamentos, chegando-se a três *clusters*: *cluster* 1 com 126 municípios, *cluster* 2 com 292 municípios, e *cluster* 3 com 180 municípios. A pesquisa apontou 37 municípios sem dados (*outliers*).

6.11.2 Dados primários

b) Questionário

Antes de se realizar a aplicação do questionário, foi feita a sua validação em uma escola estadual de São Carlos/SP, mediante o envio para dois especialistas da área de Administração e dois especialistas da área da Pedagogia, pelo orientador e por dois professores doutores na banca de qualificação.

Além disso, foi feito um teste piloto (pré-teste) com alunos graduandos do curso de Administração de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo. Foram obtidas 31 respostas. Com isso, foi feita a análise de confiabilidade do questionário pelo alfa de Cronbach. Essa análise reflete a coerência interna (consistência e confiabilidade) do questionário, sendo considerado o mínimo, para aplicação em uma pesquisa, o valor de 0,60 (HAIR JR. et al., 2009). O pré-teste foi importante para validar o instrumento de pesquisa utilizado. Para o teste piloto, o alfa de Cronbach foi de 0,76, sendo considerado bom, conforme se observa o quadro a seguir (Quadro 23).

Quadro 23 - Variação do coeficiente alfa e a intensidade da associação

Variação do coeficiente alfa	Intensidade da associação
$\alpha \geq 0,9$	Excelente
$0,8 \leq \alpha < 0,9$	Muito boa
$0,7 \leq \alpha < 0,8$	Boa
$0,6 \leq \alpha < 0,7$	Moderada
$0,6 < \alpha$	Baixa

Fonte: Hair Jr. et al. (2005).

Ainda, realizou-se o teste pelo alfa de Cronbach para cada uma das questões, obtendo-se os seguintes resultados: distância poder 1: 0,776; distância poder 2: 0,761 (baixa *versus* alta distância do poder); aversão à incerteza 1: 0,760; aversão à incerteza 2: 0,755 (baixa *versus* alta aversão à incerteza); individualismo 1: 0,760; individualismo 2: 0,778 (coletivismo *versus* individualismo); masculinidade 1: 0,778; masculinidade 2: 0,773 (feminilidade *versus* masculinidade); orientação a longo prazo 1: 0,766; orientação a longo prazo 2: 0,774 (orientação a curto prazo *versus* orientação a longo prazo); indulgência 1: 0,795; indulgência 2: 0,774 (restrição *versus* indulgência); gestão estratégica 1: 0,768; gestão estratégica 2: 0,794; gestão estratégica 3: 0,765; gestão escolar 1: 0,768; gestão escolar 2: 0,764; e gestão escolar 3: 0,743. Pode-se observar, também, a consistência de cada questão do teste piloto (SYNODINOS, 2003).

Antes do início de envio do questionário, foi feita uma tabela dividindo as escolas levantadas e os contatos das escolas disponíveis, agrupando-se pelos *clusters* existentes na pesquisa (Tabela 2). Assim, foi necessário um mínimo de resposta por cada um dos aglomerados da pesquisa. Salienta-se que os *clusters* foram apresentados em seção própria do questionário.

Tabela 2 - Divisão de escolas por *clusters*

Tipo	Municípios	Escolas totais	Escolas disponíveis	%	Média escola por município	Diferença
Cluster 1	126	2.481	2.372	95,61%	19,69	109
Cluster 2	292	1.912	1.713	89,59%	6,55	199
Cluster 3	190	544	489	89,89%	2,86	55
Total	608	4.937	4.574	92,65%	8,1	363

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que os *clusters* com maior número de escolas foi o *cluster* 1 (2.372), seguido pelo *cluster* 2 (1.713) e, em último lugar, o *cluster* 3 (489). Com relação aos *e-mails* disponíveis das escolas, o maior retorno foi do *cluster* 1 (95,6%), seguido pelo *cluster* 3 (89,9%) e o *cluster* 2 (89,6%) por último. A média de escolas por município segue o padrão da quantidade de escola por *clusters*. Percebe-se que a média geral de escolas por município foi de 8,1. A diferença entre as escolas com dados disponíveis e o número total de escolas foi de 109 no *cluster* 1, 199 no *cluster* 2, e 55 no *cluster* 3, totalizando uma diferença de 363 escolas. Por fim, caso sejam somados os *outliers* da pesquisa (37) com os municípios da pesquisa (608), chega-se ao total de municípios (645) do estado de São Paulo.

A coleta de dados do questionário teve duração de três meses, compreendidos entre 07 de agosto de 2019 e 08 de novembro de 2019. Os *e-mails* das escolas e das secretárias municipais foram agrupados em seis diferentes grupos, que foram, por sua vez, divididos em quatro subgrupos cada um. Procedeu-se dessa forma para se operacionalizar o envio dos *e-mails* a fim de obter o maior número de respostas e impedir que os envios fossem caracterizados como *spam*.

Alguns *e-mails* voltaram em razão de: erro no endereço eletrônico, mensagem sinalizada como *spam*, mensagem temporariamente rejeitada, caixa de entrada do receptor cheia e não recepção das solicitações de envio pelo servidor. Esses *e-mails* foram anotados no banco de dados e excluídos dos envios subsequentes. Destaca-se que também foram feitos alguns contatos específicos com escolas e secretárias, com a finalidade de aumentar o número de respostas da *survey* em questão.

Os envios foram feitos em dias úteis sequenciais por volta das 8 horas da manhã, a partir do *e-mail* institucional do doutorando. O questionário foi montado na plataforma *Google* Formulário. Os documentos de apoio, como apresentação da pesquisa, TCLE do questionário, protocolo de pesquisa, questionário na versão de documento e glossário, também foram anexados aos *e-mails* de envio da pesquisa.

O questionário contava com uma caixa de resposta marcável que funcionava como autorização do uso dos dados: “Declaro para os devidos fins que os dados obtidos nesse questionário poderão ser utilizados na referida pesquisa, desde que com o devido sigilo e confidencialidade necessária para o andamento do trabalho”. Constava, ainda, a orientação de que o questionário fosse preenchido com base na realidade da escola, não sobre a expectativa do que a escola seria no futuro.

Vale destacar que foi feita uma parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), uma organização que reúne grande parte dos secretários municipais de educação das cidades paulistas. Tal parceria fomentou o envio da pesquisa aos dirigentes municipais de educação, que ficariam responsáveis pelo repasse às escolas municipais de ensino fundamental de anos iniciais. Estima-se um aumento de 80 a 100 respostas graças a essa parceria.

A *survey* obteve 459 respostas, que foram tratadas de modo a excluir aquelas que não atendiam a certas premissas para análise, como muitas repetições no padrão de resposta. Dessarte, chegou-se a 407 respostas válidas, sendo 206 do *cluster* 1, 161 do *cluster* 2, e 40 do *cluster* 3. As análises foram feitas ao longo do primeiro semestre de 2020 e os dados foram revisados por uma professora doutora graduada em Estatística. Salienta-se que as entrevistas e

a fase de observação não participante, por questões operacionais, foram feitas em paralelo com a *survey*.

c) Roteiro de entrevista

Com relação ao roteiro de entrevista, realizou-se um teste piloto com uma diretora, uma professora (representando a coordenação pedagógica) e um colaborador da área administrativa em uma escola estadual de São Carlos/SP, dois especialistas da área de Administração e dois especialistas da área da Pedagogia, bem como a validação pelo orientador e por dois professores doutores na banca de qualificação.

As entrevistas foram efetuadas em outubro de 2019. Com base na análise de agrupamentos e na *survey*, foram selecionadas duas escolas do *cluster* 1 e duas escolas do *cluster* 3 para a realização das entrevistas. As escolas do primeiro *cluster* foram batizadas como Escola A e Escola B. Já as escolas do terceiro *cluster* foram designadas como Escola Y e Escola Z. Em cada escola, foram feitas três entrevistas, uma com a diretora escolar, uma com a coordenadora pedagógica e uma com uma colaboradora da área administrativa. A Tabela 3 detalha as informações acerca das entrevistas.

Tabela 3 - Descrição das entrevistas

<i>Cluster</i>	<i>Escola</i>	<i>Dia</i>	<i>Duração</i>	<i>Cargo</i>	<i>Páginas de transcrição</i>	<i>Sexo</i>
<i>Cluster 1</i>	Escola A	18 de outubro de 2019	86 minutos	Diretora	18	Feminino
		22 de outubro de 2019	85 minutos	Coordenadora	14	Feminino
			87 minutos	Funcionário	16	Masculino
<i>Cluster 1</i>	Escola B	23 de outubro de 2019	94 minutos	Diretora	16	Feminino
			97 minutos	Coordenadora	17	Feminino
			51 minutos	Funcionária	9	Feminino
<i>Cluster 3</i>	Escola Y	17 de outubro de 2019	90 minutos	Diretora	19	Feminino
			82 minutos	Coordenadora	16	Feminino
			51 minutos	Funcionária	8	Feminino
<i>Cluster 3</i>	Escola Z	08 de outubro de 2019	67 minutos	Diretora	12	Feminino
			48 minutos	Coordenadora	12	Feminino
			51 minutos	Funcionária	12	Feminino
-	-	Total	889 minutos (14 horas e 49 minutos)	-	169	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que, dos 12 entrevistados, apenas um era do sexo masculino. As entrevistas totalizaram 14 horas e 49 minutos. Salienta-se, também, que todas as entrevistas foram

transcritas. Isso foi feito por um profissional da área, que levou, aproximadamente, 60 horas para a transcrição de todas as entrevistas. Cada entrevista teve suas páginas numeradas e todas as transcrições³ totalizaram 169 páginas, logo, por questões operacionais de espaço, optou-se por não se colocar como apêndice da tese. Adicionou-se, ainda, as informações sobre os municípios e escolas selecionadas para essa fase (Quadro 24).

Os municípios foram agrupados em *clusters*, com base no escore de multiplicação entre o IDEBAI (IDEB Anos Iniciais) de 2017, IDHM de 2010 e IFDMER de 2016. O Quadro 24 apresenta essas informações para cada município, bem como suas respectivas posições dentro do estado de São Paulo. Tratando-se, em específico, do IDEBAI, visualiza-se que o IDEB do município B é inferior ao do município Y e igual ao do município Z, porém, é compensado pelos dois outros índices para estar no *cluster* 1.

Quadro 24 - Informações sobre os municípios e escolas das entrevistas

Município	A	B	Y	Z
Escore	3,74	3,11	2,18	1,37
Posição	27 ^a	131 ^a	398 ^a	589 ^a
Cluster	1	1	3	3
IDEBAI 2017	7	6,1	6,8	6,1
Posição	97 ^a	490 ^a	186 ^a	515 ^a
IDHM 2010	0,79	0,79	0,68	0,71
Município	A	B	Y	Z
Posição	31 ^a	28 ^a	534 ^a	353 ^a
IFDM 2016	0,68	0,65	0,47	0,32
Posição	69 ^a	122 ^a	429 ^a	622 ^a
Escola	A	B	Y	Z
IDEB 2017	7,5	6,3	-	6,3
Posição no Município	1 ^a	4 ^a	-	1 ^a
Respostas	1	1	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

As escolas selecionadas para as entrevistas tinham respondido à *survey*. Levou-se em consideração o *cluster* de origem, além da localização dos municípios, por questões de custos operacionais para a realização da pesquisa. Assim, foram selecionadas as escolas dos municípios da região administrativa central do estado de São Paulo.

Considerou-se o IDEBAI do ano de 2017 para cada uma das escolas selecionadas. Os municípios A, B e Y contavam com apenas uma resposta cada na *survey*. Por conseguinte, essas

³ As transcrições na íntegra podem ser obtidas por meio do envio de um *e-mail* para o pesquisador (oliveiraph1@gmail.com ou oliveira.pedro@usp.br).

escolas respondentes foram as selecionadas. O município Z apresentou duas respostas. Para esse caso particular, realizou-se um sorteio a fim de decidir qual escola seria selecionada para a entrevista. As respostas da *survey* foram obtidas antes das entrevistas. Caso houvesse mais respostas de escolas dos municípios escolhidos, haveria justificação na tese também.

Ao se chegar ao número mínimo de respostas da *survey* (181 respostas), optou-se pela realização das etapas das entrevistas e da observação não participante. Foram necessárias as autorizações das secretárias de educação dos municípios da pesquisa, o que foi feito a partir da segunda quinzena de setembro, quando se atingiu o número mínimo de respostas.

A opção pela antecipação das etapas foi feita em conjunto com o orientador, levando-se em conta a experiência do doutorando em outra pesquisa com escolas públicas, além da intenção de fazer com que a coleta de dados ficasse inteiramente em um mesmo ano, já que fazer em dois anos, poderia ocorrer a troca da equipe diretiva e haveria o hiato do recesso escolar.

Os IDEBAI de 2017 das escolas eram: Escola A: 7,5; Escola B: 6,3; Escola Y: sem informação; e Escola Z: 6,3. Já os IDEBAI de 2019 eram: Escola A: 7,5; Escola B: 7,2; Escola Y: sem informação; e Escola Z: 6,5. A Escola Y afirmou que, no quinto ano, os alunos eram transferidos para outra escola, por isso não tinham a informação do IDEBAI de 2017, nem de 2019. Percebe-se que os IDEBAIs das Escolas B e Z eram iguais, mesmo estando em *clusters* de municípios diferentes. Mais uma vez, ressalta-se que as escolas foram selecionadas com base no escore gerado pelos índices da pesquisa, a partir do agrupamento dos municípios. Assim, os casos polares levaram em consideração o escore dos municípios, e não, unicamente, os IDEBAIs das escolas. Salienta-se que foi utilizado o IDEBAI de 2017 por ser o índice vigente no momento da coleta de dados.

d) Imersão

A etapa de imersão, também denominada observação não participante, foi realizada entre a segunda quinzena de outubro e a segunda quinzena de novembro. As escolas foram convidadas na fase de entrevista, de modo que essa etapa foi efetuada naquelas que aceitaram o convite. Mais uma vez, optou-se pela realização dessa etapa de pesquisa em paralelo com a *survey*, por questões operacionais. Na Tabela 4, são detalhadas as informações da fase de imersão.

Tabela 4 - Informações da imersão

<i>Cluster</i>	<i>Escola</i>	<i>Dia</i>	<i>Duração</i>	<i>Duração</i>
1	A	24 de outubro de 2019	Diretora	8 horas
		29 de outubro de 2019	Coordenadora	8 horas
		25 de outubro de 2019	Funcionária	8 horas
3	Z	11 de novembro de 2019	Diretora	8 horas
		12 de novembro de 2019	Coordenadora	8 horas
		13 de novembro de 2019	Funcionária	8 horas
-	-	-	Total	48 horas

Fonte: Elaborado pelo autor.

A observação não participante foi feita em uma escola do *cluster 1*, a Escola A, e uma escola do *cluster 3*, a Escola Z. Configuram-se como casos polares devido à necessidade de escolha de um caso do *cluster* de melhor desempenho e de um caso de pior desempenho (EISENHARDT, 1989b). O tempo de imersão foi de 24 horas em cada escola, totalizando 48 horas. O funcionário entrevistado na Escola A não pode participar e, assim, foi feita a imersão com outra funcionária da escola. Nos outros dias da imersão, o funcionário em questão estava presente.

Em cada dia, foram observadas as atividades, primordialmente, da diretora ou da coordenadora pedagógica ou da funcionária da área administrativa. Porém, isso não impedia que as atividades de outros cargos e pessoas, bem como da organização em si, fossem observadas ao longo da imersão. Para essa fase especificamente, foram utilizados apenas o diário de campo e as anotações do pesquisador, que ocuparam 19 folhas de caderno de anotações, organizadas, posteriormente, em seis diferentes arquivos eletrônicos, totalizando 17 páginas. A fase da imersão também se fez ocasião para dirimir eventuais dúvidas da etapa das entrevistas.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

A seção de resultados é a parte em que os dados foram analisados e discutidos. É entendida como uma parte central do trabalho, pois apresenta o novo conhecimento gerado pela pesquisa. Por fim, as considerações finais, redigidas no encerramento do trabalho, recuperam o objetivo e o problema de pesquisa, além de pontuarem avanços, alcance, consequências e limitações existentes (GIL, 2008). O termo discussão foi utilizado, na tese, representando a conexão entre a teoria observada na revisão da literatura e a prática retornada na coleta de dados.

Essa parte do trabalho é primordial para a pesquisa, pois traz as inovações geradas pela pesquisa para a comunidade acadêmica. Constitui uma ligação entre as escolhas metodológicas realizadas e as considerações finais do trabalho. Ainda, retoma os objetivos de pesquisa e a fundamentação teórica ao se analisar os dados. Preocupou-se em elaborar figuras, tabelas, gráficos e quadros que ajudassem a compreender a parte técnica, o que pode ser entendido, também, como análise descritiva (HAIR JR. et al., 2009). Salienta-se, por fim, que a interpretação e a síntese dos dados ficarão para o capítulo seguinte e que os dados, neste capítulo, foram dispostos conforme a ordem estabelecida para a coleta de dados.

7.1 Dados secundários

Os dados secundários foram empregados para a formação dos aglomerados utilizados na pesquisa. Para tanto, procedeu-se às análises descritivas dos dados, assim como das correlações pertinentes das variáveis consideradas.

7.1.1 *Clusters*

Como resultados preliminares, apresentam-se os dados obtidos com relação à análise de *cluster*. Conforme mencionado anteriormente, foram utilizados três índices: IDEB, que leva em consideração a taxa de aprovação, as notas de português e de matemática, além de sua média padronizada; o IDHM, que adota 232 indicadores para sua formulação; e o IFDM, que conta com quatro valores, o IFDM Educação, o IFDM Saúde, o IFDM Emprego e Renda e o IFDM Geral (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2019; BRASIL, 2019a;

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019). A análise de *cluster* mostra a semelhança (homogeneidade) e a diferença (heterogeneidade) entre os índices utilizados. Com isso, é possível formar conglomerados, isto é, certos grupos para análise (FÁVERO; BELFIORE, 2017; HAIR JR. et al., 2005).

O IDEB, que varia de 0 a 10, existe nos anos iniciais (do primeiro ao quinto ano) e anos finais (do sexto ao nono ano). Os dados obtidos são dos anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 e são feitas projeções para os anos de 2021 e 2023. Optou-se por adotar os dados de 2017, por ser o ano vigente na coleta de dados, e os dados dos anos iniciais, por constituírem uma amostra maior com relação às escolas públicas municipais (611 municípios nos anos iniciais e 258 municípios nos anos finais) (BRASIL, 2019a).

O IDHM contava com dados para os municípios, para os estados e, de uma forma geral, para o Brasil, nos anos de 1991, 2000 e 2010. Foram selecionados os dados dos municípios, referentes ao ano de 2010, pelo fato de os municípios serem o objeto de pesquisa e por 2010 ser o ano mais recente. Também foi utilizado o indicador renda *per capita*, especificamente para a análise de correlação com o IDEB a ser descrito a seguir. O indicador pode variar de 0 a 1, sendo 1 a melhor qualificação possível (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2019).

O IFDM dispunha dos dados dos municípios dos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016. Utilizou-se apenas o IFDM Emprego e Renda, pois os outros índices não possuíam correlação (IFDM Saúde) ou estavam enviesados com o próprio IDEB como parte da base de cálculo (IFDM Educação e IFDM Geral). O ano utilizado foi o de 2016, por ser o mais recente. Esse escore varia de 0 a 1, sendo 1 a melhor atribuição (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019).

O estado de São Paulo possuía 645 municípios, cujas populações foram utilizadas para averiguar a possível correlação com o IDEB. Para isso, considerou-se uma estimativa para o ano de 2018 no que se refere à população, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019). Como sugestão de estudos futuros, coloca-se a possibilidade de replicação do estudo em outros estados do Brasil, bem como em outros países, além de ser possível utilizar outros dados e índices (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2019; BRASIL, 2019a; FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019; PROGRAME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESMENT, 2020; WORLD BANK, 2020).

Conforme citado, foram adotados os dados IDEBAI (IDEB Anos Iniciais), IDHM (IDH dos Municípios), IFDMER (IFDM de Emprego e Renda), que possuíam correlação nos mais variados níveis (Quadro 25). O IDEBAI e o IDHM possuíam correlação pequena (0,204); o IDEBAI e o IFDMER possuíam correlação leve (0,106); e o IDHM e o IFDMER possuíam correlação moderada. Assim, decidiu-se pela utilização desses três índices em conjunto para a construção dos *clusters*. Salienta-se que há, ainda, o IDEB Anos Finais (IDEBAF) e o IDEB Ensino Médio (IDEBEM), que, entretanto, não foram utilizados nesta pesquisa.

Quadro 25 - Indicadores econômicos e suas correlações

<i>n</i> =608	IDEBAI	IDHM	IFDMER	IFDMS
IDEBAI	1	0,204** (0,000)	0,106** (0,009)	0,051 (0,208)
IDHM	0,204** (0,000)	1	0,503** (0,000)	0,243** (0,000)
IFDMER	0,106** (0,009)	0,503** (0,000)	1	0,269** (0,000)
IFDMS	0,051 (0,208)	0,243** (0,000)	0,269** (0,000)	1

** A Correlação de Pearson é significativa no nível 0,01 (duas extremidades).

O valor entre parênteses ao lado da correlação é a significância em duas extremidades.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Excluiu-se o IFDMS (Saúde), que não possuía correlação significativa (aparece sem asterisco no Quadro 25), ao contrário dos outros indicadores. Empregou-se a correlação de Pearson, pois os dados eram quantitativos. Assim, pode-se dizer que os dados eram paramétricos, provenientes de um tipo de probabilidade. A correlação de Spearman não foi utilizada justamente devido aos dados não serem nominais ou não métricos (HAIR JR. et al., 2005; TABACHNICK; FIDELL, 2012). A correlação pode ser entendida, também, como uma análise bivariada dos dados, ao se comparar duas variáveis (HAIR JR. et al., 2005, 2009; TABACHNICK; FIDELL, 2012). As correlações significativas podem ser visualizadas no Quadro 26.

7.1.1.1 Formação e análise dos *clusters*

Após a coleta de dados, procedeu-se à análise dos *clusters*. Com isso, conseguiu-se gerar quatro *clusters*, além de 37 *outliers*, ou seja, municípios retirados da análise (compõe o *cluster* 4 no mapa), devido à ausência de indicadores. Salienta-se que os *clusters* foram gerados com base no *escore* entre os índices IDEBAI, IDHM e IFDMER. Logo, os *outliers* não contavam

com um ou mais dos índices citados. No Quadro 26, pode-se visualizar a relação entre a variação do coeficiente e a força de associação.

Quadro 26 - Relação entre a variação do coeficiente e a força de associação

Varição do coeficiente	Força de associação
$\pm 0,91 - \pm 1,00$	Muito forte
$\pm 0,71 - \pm 0,90$	Alta
$\pm 0,41 - \pm 0,70$	Moderada
$\pm 0,21 - \pm 0,40$	Pequena, mas definida
$\pm 0,01 - \pm 0,20$	Leve, quase imperceptível
* Supõe que o coeficiente seja estatisticamente significativo	

Fonte: Hair Jr. et al. (2005).

Para a construção dos *clusters*, elaborou-se um dendrograma, que é uma ilustração gráfica em forma de árvore. Nesse gráfico, são feitos os agrupamentos dos municípios similares, cujas relações por linhas entre os municípios. Por fim, o método utilizado para o agrupamento foi o *cluster* hierárquico, com o método *single linkage* (FÁVERO; BELFIORE, 2017; HAIR JR. et al., 2009).

Para esta pesquisa, optou-se por trabalhar com o número reduzido de apenas três *clusters*, de modo que pudessem ser feitos os estudos de casos polares (EISENHARDT, 1989b). Não se optou por trabalhar com um número maior de *clusters*, dada a maior variabilidade de agrupamentos que isso geraria para a pesquisa. Também não se optou por colocar a imagem do dendrograma, pois o número de municípios é grande e, portanto, não seria possível colocá-lo no documento sem que a figura ficasse distorcida, de modo que a informação não seria compreensível, tampouco tempestiva para os leitores.

Os *cluster* foram definidos do 1 ao 3, sendo uma escala do melhor desempenho para o pior desempenho, isto é, uma escala hierárquica. Sendo assim, serão escolhidas as escolas dos municípios do *cluster* 1, melhor desempenho nos indicadores utilizados, e as escolas dos municípios do *cluster* 3, pior desempenho nos indicadores utilizados. É importante salientar dois pontos: 1) também foi utilizada a *survey* como critério de escolha dentro de cada *cluster*; e 2) com a seleção indicada, são obtidos os casos polares mencionados nos métodos de pesquisa (EISENHARDT, 1989b), isto é, com diferenças no desempenho nos indicadores citados.

A composição dos *clusters* foi a seguinte: *cluster* 1 com 126 municípios; *cluster* 2 com 292 municípios; *cluster* 3 com 190 municípios; e *cluster* 4 (*outliers*) com 37 municípios. Inicialmente, havia cinco *clusters*, sendo quatro sobre o desempenho e um dos *outliers*. Os dois

últimos *clusters* de desempenho formaram o atual *cluster* 3. Isso ocorreu por questões estatísticas – para se conseguir um maior número de escolas por aglomerado – e para deixar os *clusters* mais homogêneos entre si – pelo fato de o antigo aglomerado de pior desempenho ser muito díspar em relação às estatísticas descritivas pelo pequeno número de municípios que as compunha. Assim, o atual *cluster* 3 possui 190 municípios, sendo 180 do penúltimo aglomerado de pior desempenho e 10 do aglomerado de pior desempenho. Os municípios são detalhados em seção própria do trabalho (APÊNDICE H).

7.1.1.2 Análise descritiva dos *clusters*

A estatística descritiva é utilizada como forma de estruturar os principais aspectos do comportamento de diferentes variáveis, podendo demonstrar as situações primordiais pelas medidas-resumo de tendência central e dispersão. Essa estatística mostra, com base em tabelas e gráficos, possíveis valores atípicos e a forma de distribuição de dados (FÁVERO; BELFIORE, 2017; HAIR JR. et al., 2005). O termo “Sig.” tem o sentido de “significância da probabilidade” e “duas extremidades” se refere ao teste bicaudal.

Para a estatística descritiva, elaborou-se uma tabela por variável utilizada, a saber, IDEBAI, IDHM, IFDMER, população e renda *per capita*. Enfatiza-se que as análises foram feitas tanto por *cluster* quanto pelo valor geral. Na estatística descritiva em si, foram analisadas as seguintes medidas descritivas: o máximo e o mínimo, utilizadas para visualizar o intervalo; a medida de posição média, para saber a tendência central; as medidas de dispersão variância, desvio padrão e coeficiente de variação, para conhecer o grau de dispersão dos dados em relação à média (CRESPO, 2017; FRICKE; BATTISTI; CORRENTE, 2009; HAIR JR. et al., 2005). O erro padrão é uma medida de dispersão devido à variação amostral (HAIR JR. et al., 2009). Para cada tabela, também foram feitas as análises pertinentes. Iniciou-se pela estatística descritiva do IDEBAI (Tabela 5).

Tabela 5 - Estatística descritiva para o IDEBAI

Tipo	<i>n</i>	IDEBAI máximo	IDEBAI mínimo	Média	Variância	Desvio padrão	Coeficiente de variação	Erro padrão
<i>Cluster 1</i>	126	7,8	6,0	6,748	0,161	0,401	0,059	0,036
<i>Cluster 2</i>	292	8,0	5,0	6,520	0,251	0,501	0,077	0,029
<i>Cluster 3</i>	190	7,9	4,8	6,421	0,285	0,534	0,083	0,039
Geral	608	8,0	4,8	6,536	0,256	0,506	0,077	0,021

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar, o IDEBAI variou entre 8 (Itápolis/SP) e 4,8 (Arapeí/SP) e possuía média geral de 6,53. O IDEBAI pode variar de 0 a 10. Um destaque vai para o fato de a maior nota ser proveniente de um município do *cluster 2*, que está nesse conglomerado justamente devido aos outros dois índices. Além disso, as medidas de posição são bem parecidas, sendo o maior desvio padrão e coeficiente de variação o apresentado pelo *cluster 3*. Outro ponto que pode ser analisado são os valores muito baixos do desvio padrão e do coeficiente de variação, o que demonstra que os *clusters* são bastante homogêneos entre si.

Posteriormente, passou-se a analisar a estatística descritiva do IDHM (Tabela 6).

Tabela 6 - Estatística descritiva para o IDHM

Tipo	<i>n</i>	IDHM máximo	IDHM mínimo	Média	Variância	Desvio padrão	Coeficiente de variação	Erro padrão
<i>Cluster 1</i>	126	0,89	0,68	0,76	0,002	0,039	0,051	0,003
<i>Cluster 2</i>	292	0,79	0,59	0,71	0,001	0,029	0,040	0,002
<i>Cluster 3</i>	190	0,81	0,60	0,69	0,001	0,033	0,047	0,002
Geral	608	0,89	0,59	0,72	0,002	0,041	0,057	0,002

Fonte: Elaborado pelo autor.

O IDHM, que varia entre 0 e 1, possuía o máximo de 0,89 (São Caetano do Sul/SP), o mínimo de 0,59 (Ribeirão Branco/SP) e média de 0,72. Destaca-se que o menor IDHM está no *cluster 2*, com os outros índices altos para tal posição do referido município. Mais uma vez, as medidas de dispersão são bem parecidas, mas, nesse caso, o maior desvio padrão e coeficiente de variabilidade foi de todos os municípios em conjunto (geral), seguido pelo *cluster 1*. Salienta-se, novamente, o valor muito baixo do desvio padrão e do coeficiente de variação, o que demonstra a homogeneidade dos dados.

Na sequência, avaliou-se a estatística descritiva para o IFDMER (Tabela 7).

Tabela 7 - Estatística descritiva para o IFDMER

Tipo	<i>n</i>	IFDMER máximo	IFDMER mínimo	Média	Variância	Desvio padrão	Coeficiente de variação	Erro padrão
<i>Cluster 1</i>	126	0,79	0,57	0,69	0,002	0,043	0,062	0,004
<i>Cluster 2</i>	292	0,68	0,45	0,55	0,003	0,055	0,100	0,003
<i>Cluster 3</i>	190	0,54	0,24	0,39	0,003	0,058	0,148	0,004
Geral	608	0,79	0,24	0,53	0,014	0,119	0,225	0,005

Fonte: Elaborado pelo autor.

O IFDMER variou entre o máximo 0,79 (Bebedouro/SP e Clementina/SP) e o mínimo 0,24 (Flórida Paulista/SP), com média de 0,53. Destaca-se que o menor índice está no *cluster* 3, sendo bem abaixo da média geral. As medidas de dispersão são parecidas, com o maior desvio padrão e o coeficiente de variação do aglomerado geral, seguido pelo *cluster* 3.

Em seguida, foi analisada a estatística descritiva para a população (Tabela 8).

Tabela 8 - Estatística descritiva para a população

Tipo	<i>n</i>	População máxima	População mínima	Média	Variância	Desvio padrão	Coeficiente de variação	Erro padrão
<i>Cluster 1</i>	126	12.176.866	2.762	233.141	1.187.143.248.032	1.089.561	4,7	97.065
<i>Cluster 2</i>	292	1.365.899	836	44.906	11.402.742.014	106.783	2,4	6.249
<i>Cluster 3</i>	190	174.008	1.704	12.641	298.035.467	17.263	1,4	1.252
Geral	608	12.176.866	836	73.832	256.871.430.627	506.824,9	6,9	20.554

Fonte: Elaborado pelo autor.

O coeficiente de variação é uma medida baseada na divisão do desvio padrão pela média. Assim, pode-se retirar o efeito de escala pela divisão da média, sendo considerada uma vantagem para a análise dos dados (CRESPO, 2017; FRICKE; BATTISTI; CORRENTE, 2009). A interpretação dos dados do coeficiente de variação é feita da seguinte forma: menor ou igual a 0,15: baixa dispersão ou dados homogêneos; entre 0,15 e 0,30: média dispersão; e maior que 0,30: dados heterogêneos (FRICKE; BATTISTI; CORRENTE, 2009). Logo, os coeficientes de variação da Tabela 5 e da Tabela 6 são de baixa dispersão, pois são valores abaixo de 0,15 (em específico, são abaixo de 0,09).

Com relação à população, o número de habitantes variou entre o máximo de 12.176.866 (São Paulo/SP) e o mínimo de 836 (Borá/SP), com média de 73.832 habitantes. Percebe-se que, em razão dessa grande variabilidade, as medidas de dispersão ficaram muito altas. Observa-se, ainda, que há municípios com uma menor população em *clusters* de notas mais altas do que certos municípios que possuíam uma população maior, como o caso do município de Borá/SP, com a menor população, que está no *cluster* intermediário 2. Assim, há um possível indicativo de que o tamanho da população não está relacionado às notas do IDEBAI, utilizando-se apenas esse índice, pois se refere a uma hipótese de pesquisa.

Finalmente, efetuou-se a análise da estatística descritiva para a renda *per capita* (Tabela 9).

Tabela 9 - Estatística descritiva para a renda per capita

Tipo	<i>n</i>	Renda per capita máxima	Renda per capita mínima	Média	Variância	Desvio padrão	Coefficiente de variação	Erro padrão
<i>Cluster 1</i>	126	2.043,74	560,64	945,96	65.235,69	255,41	0,27	22,75
<i>Cluster 2</i>	292	1.085,66	318,44	693,41	13.823,81	117,57	0,17	6,88
<i>Cluster 3</i>	190	1.228,09	323,42	606,15	16.649,52	129,03	0,21	9,36
Geral	608	2.043,74	318,44	718,48	40.238,89	200,60	0,28	8,14

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação à renda *per capita*, variou entre o máximo de R\$ 2.043,74 (São Caetano do Sul/SP) e o mínimo de R\$ 318,44 (Ribeirão Branco/SP), tendo como média R\$ 718,48. Os valores constantes são expressos em moeda nacional brasileira, o Real⁴ (R\$). Visualiza-se que a menor renda *per capita* estava no *cluster 2* e que o município dessa variável conseguiu uma compensação com os outros índices para estar nesse *cluster*. Nesse caso, as medidas de dispersão também ficaram altas. Percebe-se, além disso, que há municípios com rendas per capita maiores em *clusters* das notas mais baixas. Isso acontece de forma mais leve do que acontece com a população, mas pode ser um possível indicativo de que o IDEBAI possuía uma correlação significativa de intensidade leve.

Uma análise mais apurada da estatística descritiva sobre a população e a renda *per capita* permitiu chegar às seguintes características: o *cluster 1* apresentava municípios de maior porte em relação à população e como maior renda *per capita* do estado de São Paulo (SP), porém com maior desvio padrão para as variáveis; no *cluster 2* havia municípios intermediários no que se refere à população e à renda *per capita*, e com o menor desvio padrão e coeficiente de variação da renda *per capita*; e o *cluster 3*, com o menor desvio padrão e coeficiente de variação para a população e para o aglomerado geral, possuía as médias de 73.832 para a população e de 718,48 para a renda *per capita*.

7.1.1.3 Análise das correlações dos *clusters*

As correlações citadas foram analisadas nesta seção do trabalho. Observou-se que a utilização dos três índices ajudou a minimizar certos *outliers* da pesquisa, pois há uma compensação entre as variáveis para a construção de *clusters* mais homogêneos, o que facilitou na seleção de casos polares (EISENHARDT, 1989b). Observou-se, também, haver indicativo

⁴ O salário mínimo, em 2020, era de R\$ 1.045,00 e, em 2021, de R\$ 1.100,00 (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

de que o IDEBAI poderia não possuir uma correlação forte com o tamanho da população, além de correlação de baixa intensidade com a renda *per capita*. Examinou-se, ainda, as médias e os Coeficientes de Variação (CV) em comparação com cada um dos três índices (Tabela 10) (CRESPO, 2017; FRICKE; BATTISTI; CORRENTE, 2009).

Assim, constatou-se que o *cluster 1* possuía os melhores resultados em todos os índices em comparação com os demais aglomerados, que o *cluster 2* possuía o segundo melhor desempenho e que o *cluster 3* tinha os piores resultados. Com relação ao aglomerado geral, que agrupa os três *clusters*, o IDEBAI e IDHM ficaram somente abaixo do *cluster 1*, ao passo que o IFDMER ficou acima do *cluster 3* somente.

Tabela 10 – Comparação entre a média e o coeficiente de variação dos índices

-	IDEBAI		IDHM		IFDMER	
	Média	CV	Média	CV	Média	CV
<i>Cluster 1</i>	6,748	0,059	0,76	0,039	0,69	0,062
<i>Cluster 2</i>	6,520	0,077	0,71	0,029	0,55	0,100
<i>Cluster 3</i>	6,421	0,083	0,69	0,033	0,39	0,148
Geral	6,536	0,077	0,72	0,041	0,53	0,225

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a análise do CV, percebe-se que o *cluster 1* foi o mais homogêneo em todos os índices, com exceção do IDHM, que ficou atrás dos *clusters 2* e *3*. Nessa análise, considera-se que, quanto menor for o CV, maior será a homogeneidade do constructo. Ao analisar todos os municípios em conjunto, percebe-se que eles possuem uma menor homogeneidade do que ao se comparar com cada *cluster* em específico (FRICKE; BATTISTI; CORRENTE, 2009).

Assim, com as análises realizadas acima, pode-se notar um melhor desempenho quanto à educação e ao desenvolvimento social nos municípios de maior porte e com maior renda *per capita*, preferencialmente, os localizados no *cluster 1* (DUARTE, 2013). Evidentemente, havia exceções, conforme demonstrado na análise descritiva. Essa mesma análise reflete-se no *cluster 3*, sendo o último com uma variação alta no emprego e na renda e com o pior desempenho em educação (GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2009).

Uma forma para avaliar o padrão de associação entre diferentes dimensões é a análise de correlação. Objetiva-se um resumo numérico da força de relacionamento entre duas variáveis. Detalha-se, destarte, o grau em que elas se movem ou não de forma conjunta e a possível direção desse relacionamento (positiva ou negativa). Para esta seção da pesquisa

especificamente, utilizou-se o coeficiente de Pearson (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007; FÁVERO; BELFIORE, 2017; LATTIN; CARROLL; GREEN, 2011).

Posteriormente à análise dos *clusters* e à análise da estatística descritiva, foi feita uma análise de correlação particular, verificando a possível relação entre educação e desenvolvimento. Com isso, foi possível constatar que havia uma possível correlação negativa (-0,0524) entre o tamanho da população da cidade e o IDEB, porém não significativa, pois não há asterisco (Quadro 27). Por outro lado, havia uma correlação (0,183) leve quase imperceptível entre a renda *per capita* do município e o IDEB, sendo esta significativa, em que há asterisco (Quadro 27). Salienta-se que o *software* SPSS gera, automaticamente, os asteriscos quando há significância. Destacou-se o quadro em cinza para melhor visualização.

Quadro 27 - Correlações de índices da pesquisa

<i>n</i> =608	População	Renda per capita	IDEBAI	IDHM	IFDMER
População	1	0,268** (0,000)	-0,052 (0,198)	0,226** (0,000)	0,114** (0,005)
Renda per capita	0,268** (0,000)	1	0,183** (0,000)	0,972** (0,000)	0,486** (0,000)
IDEBAI	-0,052 (0,198)	0,183** (0,000)	1	0,204** (0,000)	0,106** (0,009)
IDHM	0,226** (0,000)	0,972** (0,000)	0,204** (0,000)	1	0,502** (0,000)
IFDMER	0,114** (0,005)	0,486** (0,000)	0,106** (0,009)	0,502** (0,000)	1

** A Correlação de Pearson é significativa no nível 0,01 (duas extremidades).

* A Correlação de Pearson é significativa no nível 0,05 (duas extremidades).

O valor em parênteses ao lado da correlação é a significância em duas extremidades.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se tirar algumas conclusões do Quadro 27: os três índices apresentam correlação significativa com renda *per capita*; nos três índices, essa correlação é positiva, ou seja, quanto maior o valor do índice, maior é a renda *per capita*; o IDHM possui uma correlação muito forte com a renda; apenas os índices IDHM e IFDMER apresentam correlação significativa com a população, sendo que, nos dois índices, essa correlação é positiva, isto é, quanto maior for o valor do índice, maior é o tamanho da população, apesar de ser uma correlação leve; todos os três índices são correlacionados positivamente, e essas correlações são significativas; destaca-se uma maior correlação entre IDHM e IFDMER, e existe uma correlação significativa e positiva entre população e renda *per capita*, mas essa correlação é leve.

No que concerne à correlação entre renda *per capita* do município e IDEBAI, o resultado vai ao encontro de alguns outros estudos da área que apontam uma correlação positiva e significativa entre as variáveis (DUARTE, 2013; FIGUEIRÊDO, 2011; PEREIRA;

NAKABASHI; SACHSIDA, 2011). O mesmo vale para o IDEBAI e para a população, visto que há, na literatura, estudos que apontam haver correlação entre as variáveis (DUARTE, 2013; GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2009). Contudo, essa correlação é negativa e não significativa. Optou-se pela realização da correlação entre cada um dos *clusters* a fim de se chegar a uma conclusão satisfatória (Quadro 28).

Quadro 28 - Correlação específica dos *clusters* entre IDEBAI, população e renda per capita

Tipo	IDEBAI x população	Força de associação	IDEBAI x renda per capita	Força de associação	População x renda per capita	Força de associação
<i>Cluster 1</i>	-0,200*	Leve, quase imperceptível	-0,012	Não há	0,277**	Pequena, mas definida
<i>Cluster 2</i>	-0,180**	Leve, quase imperceptível	0,010	Não há	0,198**	Leve, quase imperceptível
<i>Cluster 3</i>	-0,125	Não há	0,198**	Leve, quase imperceptível	0,260**	Pequena, mas definida
Geral	-0,0524	Não há	0,183**	Leve, quase imperceptível	0,268**	Pequena, mas definida

** A correlação de Pearson é significativa no nível 0,01 (duas extremidades).

* A correlação de Pearson é significativa no nível 0,05 (duas extremidades).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando-se toda a amostra da pesquisa de 608 municípios, nota-se que havia uma correlação significativa mínima (leve, quase imperceptível) entre IDEBAI e renda *per capita* e que não havia uma correlação significativa entre IDEBAI e população. Foi feita a análise para cada um dos *clusters*. Para IDEBAI e renda *per capita*, só aparecia uma correlação leve, quase imperceptível, para o *cluster 3*. Para IDEBAI e população, observou-se apenas uma correlação significativa negativa leve, quase imperceptível, nos *clusters 1* e *2*.

Além disso, foi feita a correlação entre população e renda *per capita*, sendo um pouco mais elevada no aglomerado geral, *cluster 1* e *3* (pequena, mas definida), e mais baixa no *cluster 2* (leve quase imperceptível). Nessa análise, todas as correlações foram significantes. Como pode ser observado, em todos os *clusters*, há uma correlação significativa mínima e positiva entre as variáveis população e renda *per capita*, demonstrando a homogeneidade interna dos municípios em cada um dos aglomerados (DUARTE, 2013; PEREIRA; NAKABASHI; SACHSIDA, 2011). Assim, conforme exposto, as correlações foram mínimas quando elas apareceram, tanto as correlações positivas (as variáveis comparadas têm um movimento idêntico) quanto as correlações negativas (as variáveis comparadas têm movimento antagônico) analisadas.

Salienta-se a importância de se avaliar, também, outras variáveis além do IDEBAI, pois a questão socioeconômica influencia a compreensão da realidade escolar (PASSADOR; PASSADOR; CARNEIRO-DA-CUNHA, 2017). Nessa mesma linha, deve-se aumentar o número de variáveis na análise da gestão, incluindo novas abordagens quantitativa e qualitativa (SALGADO JUNIOR; NOVI, 2014, 2015). Logo, considera-se que a pesquisa inovou seja ao incluir novos indicadores na análise, como IDHM e IFMDER, seja ao trazer uma nova abordagem quantitativa para a compreensão da realidade, como o uso da análise de agrupamentos, por exemplo (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Estatisticamente, para a análise da correlação entre IDEBAI e renda *per capita*, foi rejeitada a hipótese nula (H_0), ou seja, de que havia correlação significativa entre as variáveis. A hipótese nula (H_0) não foi rejeitada para a análise entre IDEBAI e população, que significa que não havia correlação significativa entre as variáveis. Para o teste estatístico, assumiu-se a igualdade a zero ou não de ρ . Logo, têm-se as seguintes hipóteses estatísticas: $H_0: \rho = 0$ e $H_1: \rho \neq 0$.

Para as hipóteses da pesquisa, aceitam-se a H_1 e a H_2 , ao passo que se rejeitam H_{10} e H_2 . Destarte, pode-se considerar que o desempenho das escolas públicas municipais no IDEB está correlacionado às condições socioeconômicas (renda *per capita*) dos municípios do estado de São Paulo. Ainda que essa correlação significativa seja leve, é possível afirmar que o desempenho das escolas públicas municipais no IDEB não está correlacionado ao tamanho da população dos municípios do estado de São Paulo, visto que não havia significância na correlação das variáveis. Outra possível análise seria com relação ao tamanho da rede da municipal de educação, isto é, quantas escolas existem e são gerenciadas em determinada Prefeitura.

Por conseguinte, os indícios apontados na estatística descritiva foram confirmados, tendo em vista, de fato, havia municípios com populações e renda *per capita* menores classificados em aglomerados de melhor desempenho.

Assim, indagou-se se critérios de gestão escolar, seja no âmbito pedagógico, seja no âmbito administrativo, podem influenciar o desempenho escolar, já que critérios usualmente utilizados foram refutados com correlação significativa mínima ou inexistente. Em outras palavras, há que se colocar outras variáveis para se analisar o desempenho do IDEB.

7.1.1.4 Análise do mapa dos *clusters*

Por fim, foi gerado o mapa dos *clusters* dos municípios paulistas de acordo com a classificação apontada (Figura 23).

Mais uma vez, destaca-se que o *cluster* 1 teve o melhor desempenho e contava com 126 municípios (19,53%); o *cluster* 2 teve desempenho médio, com 292 municípios (45,27%); o *cluster* 3 teve o pior desempenho, com 190 municípios (29,26%); e o *cluster* 4 era constituído pelos *outliers*, com 37 municípios (5,74%). Salienta-se que esse último *cluster* não possuía alguns dos índices analisados, sendo considerados *outliers*.

Uma possível agenda de pesquisa seria a investigação nos municípios *outliers* do trabalho. Assim, poderia ser feito a comparação entre os resultados dessa tese com a aplicação dos instrumentos de pesquisa nos municípios que não possuem dados. Outra possível comparação seria com alguns municípios do estado do Ceará, considerados como exemplos na educação.

Percebe-se que o *cluster* 4 é o que apresenta menor percentual de municípios (5,74%), levando-se a considerar que esses municípios eram minoria e não atrapalharam a análise das variáveis. Desconsiderando-se os *outliers*, o *cluster* 1 (19,53%) é o que contém menor percentual, seguido do *cluster* 3 (29,26%) e do *cluster* 2 (45,27%). Logo, pode-se entender que é mais difícil um município ter alto desempenho nas variáveis consideradas.

No geral, observa-se que não há formação de *clusters* específicos por região, a despeito de uma concentração maior de municípios do *cluster* 1 próximo à região metropolitana de São Paulo e às regiões de Campinas e central do estado de São Paulo.

Isso vai ao encontro do desenvolvimento dessas regiões no que tange ao Produto Interno Bruto (PIB), ao valor adicionado, às condições de emprego e moradia, à educação e à saúde (DEDECCA, 2009; DESENVOLVE SÃO PAULO, 2020; FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS, 2020a, 2020b).

O *cluster* 3 apareceu, principalmente, na região administrativa de Registro/SP e Presidente Prudente/SP, proximamente às fronteiras com o Rio de Janeiro, no vale do Ribeira, e com o Mato Grosso do Sul respectivamente.

É possível considerar tanto a questão do PIB quanto do desenvolvimento dessas regiões, que possuem o menor índice de desenvolvimento do estado de São Paulo. Fatores como pouca diversificação industrial, economia baseada em produtos agrícolas e a localização afetam negativamente essas regiões (DEDECCA, 2009; DESENVOLVE SÃO PAULO, 2020; FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS, 2020a, 2020b).

Figura 23 - Mapa dos *clusters* gerados

Fonte: Elaborado pelo autor.

O *cluster* 2 ficou bem disperso pelo mapa, mas observa-se uma tendência a estar em uma camada anterior ao *cluster* 3. Ressalta-se, ainda, que as regiões em preto são consideradas o *cluster* 4, sendo os municípios que não contavam com dados disponíveis para análise.

Essa análise inova ao considerar a questão de renda *per capita* entre os municípios paulistas, de modo que mudanças nas instituições escolares podem promover reduções em desigualdades regionais (GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2009; FIGUEIRÊDO, 2011; PEREIRA; NAKABASHI; SACHSIDA, 2011).

Além disso, não se restringe apenas à região metropolitana de São Paulo, mas foca, também, na heterogeneidade de informações do estado (DEDECCA, 2009). Cabe pontuar que a análise total dessa parte foi feita em cerca de 70 horas.

Sendo assim, há que se considerar o caráter multidimensional da realidade escolar. Nota-se que pesquisar a qualidade educacional envolve investigar certos fatores que a podem levar ao sucesso ou ao fracasso, englobando todos os atores dessa política pública e fatores como infraestrutura, conteúdos, valorização profissional e investimentos, sobretudo em tecnologia (DUARTE, 2013). É necessário levar em conta, ainda, alguns outros fatores amplos, como boas práticas da educação, atendimento à comunidade, equidade no ensino, gastos na educação, políticas públicas e sistemas de informação e gestão das escolas (WORLD BANK, 2020).

7.2 Dados primários

Nesta seção, serão analisados e discutidos os dados primários, que foram divididos em questionário, roteiro de entrevista e imersão.

7.2.1 Questionário

Inicialmente, como forma de fomento ao uso dos questionários e *survey* em pesquisas, colocam-se algumas informações sobre o processo de coleta de dados. A seguir, são apontadas as frequências de respostas ao longo dos três meses dessa etapa (Figura 24).

É possível visualizar alguns picos do recebimento de respostas, que correspondem às datas em que o questionário foi enviado aos *e-mails*. Em seguida, notam-se algumas quedas, devidas, justamente, aos períodos em que se fazia uma pausa entre os envios. Percebe-se um

aumento de respostas após parceria com a UNDIME-SP no final de outubro. Foram obtidas 459 respostas em 68 dias, nos quais o questionário foi retornado. Assim, houve dias em que não se recebeu nenhuma resposta. Por outro lado, o dia em que se alcançou o maior número de respostas foi 29 de outubro de 2019, uma terça-feira, com 26 respostas. Em 18 dias, apenas uma resposta foi obtida. Por fim, a média foi de 6,75 respostas por dia.

Figura 24 - Frequência de respostas por dia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dias de maior obtenção de respostas, em ordem decrescente, foram: terça-feira, com 130 respostas; quarta-feira, com 99 respostas; sexta-feira, com 80 respostas; quinta-feira, com 77 respostas; segunda-feira, com 66 respostas; domingo, com quatro respostas; e sábado, com três respostas.

Foram elencados, também, os horários de recebimento das respostas, sendo, em ordem decrescente: das 8 horas às 12 horas, com 184 respostas; das 12 horas às 16 horas, com 162 respostas; das 16 horas às 20 horas, com 73 respostas; das 20 horas à 24 horas, com 24 respostas; da 0 hora às 4 horas, com uma resposta; e das 4 horas às 8 horas, com 15 respostas. O horário mínimo de recebimento foi à 0 hora, 47 minutos e 27 segundos, e o horário máximo foi às 23 horas, 30 minutos e 42 segundos. A média foi às 13 horas, 11 minutos e 53 segundos. Dois horários receberam duas respostas, que se tratavam de envios repetidos, excluídos das respostas posteriormente. Assim, percebe-se a tendência a um maior número de respostas nos dias do meio, considerando os dias úteis da semana, no período da manhã (das 8 horas às 12 horas). Além disso, foram recebidas respostas de 119 diferentes municípios, com o máximo de 49 escolas em um município e o mínimo de uma escola em 59 diferentes cidades. A média foi de 3,85 respostas por município participante da pesquisa.

De maneira geral, afirma-se que o questionário atingiu o seu objetivo na *survey*, pois foram obtidos dados de maneira rápida e com um baixo custo (HAIR JR. et al., 2005; SYNODINOS, 2003), de possibilitar a elaboração da análise descritiva dos dados, em um primeiro momento, como gráficos e tabelas, sendo feita, em seguida, a análise de correlação e a análise fatorial (HAIR JR. et al., 2009).

Com relação à formação dos profissionais em educação, tem-se que a totalidade possuía formação superior, como requisito para posse e exercício do cargo. A formação predominante era em Pedagogia, e alguns profissionais possuíam mais de uma graduação. Os cursos dos respondentes eram, em ordem alfabética, Administração, Artes, Biologia, Ciências biológicas, Ciências contábeis, Ciências sociais, Direito, Economia, Educação Física, Engenharia Civil, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia e Turismo. Algumas pessoas também tinham cursado o mestrado (ensino médio focado em educação).

Entre os respondentes, havia profissionais com pós-graduação nas áreas de Administração escolar, Coordenação pedagógica, Deficiência intelectual (Educação especial), Dificuldades em aprendizagem, Direito educacional, Direito público, Educação infantil, Ensino à distância, Formação continuada, Gestão e avaliação da educação pública, Gestão escolar, Gestão pública municipal, Neuroeducação, Neuropedagogia, Pedagogia empreendedora, Psicopedagogia, Supervisão escolar, Tecnologias da educação. Algumas diretoras possuíam mestrado nas seguintes áreas: Ciência do movimento humano, Didática, Educação, Ensino, Geografia, Gestão pública e História da educação. Por fim, algumas diretoras possuíam doutorado nas áreas de Educação, Educação especial e Linguística. Logo, nota-se que a formação das diretoras escolares era multidisciplinar.

Ademais, percebe-se que o número de profissionais que contam com mais de uma graduação e/ou pós-graduação é alto. Esse número vai diminuindo para os que cursaram mestrado e ainda mais para os que fizeram um curso de doutorado. Essa foi a única questão aberta do questionário; assim, não possível visualizar quantitativamente os dados. Optou-se por deixar essa questão aberta devido à pluralidade de possíveis respostas. Salienta-se que essa análise, em específico, foi feita com auxílio do *software NVivo*, por meio da ferramenta de contagem de palavras (BAZELEY; JACKSON, 2013).

Discute-se positivamente a multidisciplinariedade da formação das diretoras escolares, no que diz respeito a lidar com as questões pedagógicas e administrativas da escola, visto que traz um olhar holístico para a complexidade da realidade escolar (BOCCIA, 2011; LÜCK, 2009; PARO, 2010). Também se destaca a atualização das diretoras por meio de pós-graduações, mestrado e doutorado. A capacitação da equipe diretiva vai ao encontro da

valorização do profissional de educação, sendo importante para a qualidade do ensino público (DUARTE, 2013; MEDEIROS, 2011; MELLO, 1995; PASSADOR; PASSADOR; CARNEIRO-DA-CUNHA, 2017).

7.2.1.1 Análise preliminar do questionário pela divisão de *clusters*

Nesta seção, inicia-se a análise e discussão do questionário no geral – isto é, o número de respostas brutas obtidas –, bem como o tratamento dos dados. A Tabela 11 expõe o número de respostas brutas, comparando com a proporção esperada.

Tabela 11 - Número de respostas brutas

<i>Cluster</i>	Escolas	%	Respondentes	%	Proporção	Diferença	Esperado
Cluster 1	2.372	51,86%	230	50,11%	238	-8	94
Cluster 2	1.713	37,45%	183	39,87%	172	+11	68
Cluster 3	489	10,69%	46	10,02%	49	-3	19
Total	4.574	100,00%	459	100,00%	459	0	181

Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicialmente, com base nas informações da Tabela 11, chegou-se ao número de escolas com dados obtidos, gerando-se percentual apresentado. Havia se estipulado um número mínimo de respostas para a pesquisa, sendo 181 no geral, 94 para o *cluster* 1, 68 para o *cluster* 2, e 19 para o *cluster* 3. O número de 181 foi determinado por meio de uma calculadora estatística (SURVEY MONKEY, 2019), e a quantidade de respostas para cada *cluster* foi obtida proporcionalmente (CRESPO, 2017).

Reitera-se que as escolas respondentes foram elencadas pelo envio do questionário para aquelas que constavam do banco de dados. A proporção foi atingida multiplicando-se a porcentagem da terceira coluna com o número de respostas obtidas ou esperadas. Por exemplo, para o *cluster* 1, havia 2.372 escolas no banco de dados, representando 51,89%. Multiplicando-se essa porcentagem pelo número de respostas obtidas (459), chega-se ao número proporcional de 238 para o *cluster* 1.

Na Tabela 11, observa-se o número de 459 respostas obtidas, sendo 230 do *cluster* 1, 183 do *cluster* 2, e 46 do *cluster* 3. Comparando-se, proporcionalmente, à coluna dois da tabela, percebe-se que o número de respostas obtidas ficou muito próximo do esperado, com oito respostas a menos no *cluster* 1, 11 respostas a mais no *cluster* 2, e três respostas a menos no *cluster* 3.

Posteriormente, procedeu-se ao tratamento das informações obtidas (Tabela 12). Para isso, foi feita uma triagem, excluindo-se os valores que influenciariam negativamente a análise de dados (HAIR JR. et al., 2009), tais como respostas repetidas e respostas com pouca variação de escala, como, por exemplo, respostas que continham apenas uma ou duas alternativas selecionadas.

Tabela 12 - Número de respostas válidas

<i>Cluster</i>	Respondentes	%	Retiradas	Valor final
<i>Cluster 1</i>	230	50,61%	24	206
<i>Cluster 2</i>	183	39,56%	22	161
<i>Cluster 3</i>	46	9,83%	6	40
Total	459	100,00%	52	407

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram excluídas 24 respostas do *cluster 1*, 22 do *cluster 2*, e 7 do *cluster 3*, resultando num total de 52 respostas excluídas. O valor final de respostas ficou em 206 para o *cluster 1*, 161 para o *cluster 2*, e 40 para o *cluster 3*. O valor total final, após o tratamento dos dados, foi de 407 respostas. Excluíram-se algumas respostas a fim de se retirar eventuais vícios da amostragem não probabilística (COSTA NETO, 2002).

Desse modo, as análises foram feitas com essas 407 respostas. As porcentagens para cada *cluster* foram de 50,61% para o *cluster 1*, 39,56% para o *cluster 2*, e 9,83% para o *cluster 3*. Observa-se que o número de municípios no *cluster 1* era minoria, conforme apontado no mapa (Figura 23), porém, aqui, há uma inversão, sendo o número de escolas e de respondentes maiores no *cluster 1* e menores no *cluster 3*. Isso reflete que há um maior número de escolas no *cluster 1* e um número pequeno de escolas no *cluster 3*, em conformidade com a Tabela 2.

O foco da pesquisa eram as escolas fundamentais de anos iniciais dos municípios. Não obstante, foram retornadas algumas respostas de escolas infantis, formando uma amostragem não probabilística. Esse tipo de amostra tira a aleatoriedade dos dados, mas não significa inaplicabilidade, visto que é utilizada em trabalhos estatísticos (COSTA NETO, 2002). Isso aconteceu porque o questionário foi enviado não só para as escolas, mas também para as secretarias municipais de educação. Destarte, o questionário acabou sendo repassado, também, para as escolas de ensino infantil. Optou-se por não descartar essas respostas, pois consistiriam mais uma variável a ser analisada na pesquisa. A Figura 25 apresenta o número de respostas por tipo de escola.

Figura 25 - Respostas por tipo de escola

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que os respondentes das escolas de tipo fundamental foram a maioria, com 348 respostas (85,50%). Já o número de respondentes das escolas do tipo infantil foi de 59 (14,50%). Salienta-se que as escolas de nível infantil são as creches, ao passo que as escolas de ensino fundamental de anos iniciais compõem o ensino fundamental 1 (BRASIL, 1988, 1996; LOURENÇO FILHO, 2007).

Avaliou-se, também, a idade média das respondentes diretoras, obtendo-se uma média de 46,62 anos de idade e, como tempo médio em que as diretoras estavam no cargo na escola, o valor de 6,18 anos. Pode-se destacar, portanto, o extenso tempo em que as diretoras estão à frente das organizações escolares, o que pode ser atrelado ao futuro mapeamento de boas práticas na área (VERSIANI et al., 2016; WORLD BANK, 2020), bem como ao desenvolvimento da gestão do conhecimento nas escolas (CHU, 2016).

No que concerne ao sexo dos respondentes, como pode ser visualizado na Figura 26, 343 das respostas (84,28%) eram de pessoas do sexo feminino, 63 (15,48%) de pessoas do sexo masculino e uma (0,25%) de uma pessoa que preferiu não responder. Essa informação é importante, pois mostra um indício de que as escolas possuem traços mais voltados para a dimensão cultural masculinidade, visto que a literatura aponta que as escolas têm um maior número de profissionais do sexo feminino. Salienta-se que esse dado não pode ser classificado nem como positivo, nem como negativo, já que não existe melhor dimensão cultural (HOFSTEDE, 2001; HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011).

Figura 26 - Resposta por gênero dos respondentes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses dados revelam, também, uma conotação voltada para o masculino quando se refere à figura da diretora escolar na literatura, visto que, conforme apontado anteriormente, as diretoras escolares são predominantes, e não os diretores. Por conseguinte, optou-se por padronizar o uso do termo diretora escolar, no feminino, ao longo do trabalho.

7.2.1.2 Análise das dimensões culturais obtidas

Nesta seção, serão feitas a análise e a discussão dos dados obtidos sob a ótica da cultura nacional.

Tem-se que a pesquisa original de Geert Hofstede coletou dados das subsidiárias da *International Business Machine Corporation* (IBM), uma empresa de tecnologia na área de informática. O trabalho mensurava a diferença cultural entre os diferentes países com base nas dimensões culturais, em uma escala de 0 a 100. Posteriormente, com algumas mudanças na mensuração, alguns países começaram a apresentar resultados superiores a 100 (HOFSTEDÉ, 2001). Para a presente pesquisa, foram mensuradas as diferenças culturais entre as escolas municipais.

A pesquisa de Geert Hofstede usou um procedimento estatístico para obter os resultados das dimensões culturais. Com esse intuito, seguiu algumas etapas, tais como: 1) análise fatorial, para descobrir o peso de cada uma das perguntas no modelo; 2) média ponderada das respostas, com a exclusão de respostas inválidas; e 3) aplicação de uma fórmula, com base nos pesos descobertos na análise fatorial. A pesquisa utilizou a escala Likert em cinco pontos e contava

com uma série de questões amplas sobre o que se esperava do ambiente de trabalho (HOFSTEDE, 2001, 2018).

Para esta pesquisa, particularmente, foi feita uma adaptação da pesquisa de Hofstede, voltando-se para o foco da percepção da realidade do ambiente escolar. Também não foi feito nenhum teste estatístico nesta seção. Em específico, a análise fatorial não foi considerada para se atribuir pesos às questões, diferentemente da pesquisa original de Geert Hofstede. As etapas utilizadas para se calcular os valores das dimensões culturais para a realidade escolar foram: 1) contagem das respostas a cada questionamento; 2) divisão pelo número de respostas, a fim de se obter a média ponderada; 3) interpolação linear dos índices; e 4) obtenção do índice. Calculou-se a média simples das duas respostas de cada dimensão utilizada na pesquisa. O Quadro 29 expõe os valores obtidos na pesquisa comparados aos valores atingidos por Geert Hofstede nas dimensões culturais brasileiras.

Quadro 29 - Dimensões culturais obtidas na pesquisa

Tipo	Baixa versus alta distância do poder	Baixa versus alta aversão à incerteza	Coletivismo versus individualismo	Feminilidade versus masculinidade	Orientação a curto prazo versus orientação a longo prazo	Indulgência versus restrição
Brasil (Hofstede)	69	76	38	59	44	59
Amostra Geral	56	47	64	74	57	53
Cluster 1	58	45	66	74	56	53
Cluster 2	54	49	64	74	58	53
Cluster 3	57	53	54	79	58	54
Fundamental	56	48	64	75	57	53
Infantil	56	44	64	72	59	53

Fonte: Elaborado pelo autor.

Reitera-se que, quanto mais alto for o valor da resposta, mais alto será o valor da dimensão, sendo o contrário válido também. Mais uma vez, os valores foram obtidos por meio de uma interpolação linear, conforme explicado anteriormente. Cabe destacar que a pesquisa⁵ de Geert Hofstede apontou que as dimensões culturais brasileiras eram: alta distância do poder (69), alta aversão à incerteza (76), baixo individualismo (coletivismo) (38), média alta

⁵ O portal Hofstede Insights (2018) adota a seguinte nomenclatura para as seis dimensões: distância do poder, aversão à incerteza, individualismo, masculinidade, orientação a longo prazo e indulgência. Para maior clareza ao leitor, optou-se por indicar o formato preconizado no referido *site*, bem como apontar, entre parênteses, a noção a que ele se refere.

masculinidade (59), média baixa orientação a longo prazo (orientação a curto prazo) (44) e média alta indulgência (restrição) (59) (HOFSTEDE, 2001; HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011). Salienta-se, ainda, que os números apresentados são aproximações, uma vez que as dimensões variam de 0 a 100 em uma escala contínua, de modo que testes estatísticos futuros poderão ser feitos com esses dados.

Para esta pesquisa, observaram-se os seguintes valores para as dimensões culturais das escolas municipais paulistas com relação à amostra geral: média alta distância do poder: 56; média baixa aversão à incerteza: 47; alto individualismo: 64; alta masculinidade: 74; média alta orientação a longo prazo: 57; e média baixa indulgência (restrição): 53. No Quadro 30, são apresentadas as diferenças entre a pesquisa sobre as dimensões culturais de Hofstede e a pesquisa das escolas municipais paulista.

Para descrição e classificação das dimensões, considerou-se o seguinte: de 0 a 10: muito baixa; de 11 a 39: baixa; de 40 a 49: média baixa; 50: média; de 51 a 60: média alta; de 61 a 89: alta; e de 90 a 100: muito alta. A pesquisa original de Geert Hofstede não possuía esses parâmetros (Quadro 31).

Quadro 30 - Comparação das dimensões culturais de Hofstede no Brasil e escolas públicas municipais

Dimensões	Pesquisa Hofstede Brasil	Descrição	Pesquisa escolas municipais paulistas	Descrição	Diferença
Baixa versus alta distância do poder	69	Alta distância do poder	56	Média alta distância do poder	-13
Baixa versus alta aversão à incerteza	76	Alta aversão à incerteza	47	Média baixa aversão à incerteza	-29
Coletivismo versus individualismo	38	Baixo individualismo (coletivismo)	64	Alto individualismo	+26
Feminilidade versus masculinidade	49	Média baixa masculinidade (feminilidade)	74	Alta masculinidade	+25
Orientação a curto prazo versus orientação a longo prazo	44	Média baixa orientação a longo prazo (curto prazo)	57	Média alta orientação a longo prazo	+13
Indulgência versus restrição	59	Média alta indulgência (restrição)	53	Média alta indulgência (restrição)	-6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 31 - Classificação das descrições das dimensões culturais

Nível	Descrição	Baixa <i>versus</i> alta distância do poder	Baixa <i>versus</i> alta aversão à incerteza	Coletivismo <i>versus</i> individualismo	Feminilidade <i>versus</i> masculinidade	Orientação a curto prazo <i>versus</i> orientação a longo prazo	Indulgência <i>versus</i> restrição
90 - 100	Muito alta	alta distância do poder	alta aversão à incerteza	individualismo	masculinidade	orientação a longo prazo	restrição
61 a 89	Alta						
51 - 60	Média alta						
50	Média	média distância do poder	média aversão à incerteza	médio coletivismo / individualismo	média feminilidade masculinidade	orientação a médio prazo	média indulgência / restrição
40 - 49	Média baixa	baixa distância do poder	baixa aversão à incerteza	coletivismo	feminilidade	orientação a curto prazo	indulgência
11 - 39	Baixa						
0 - 10	Muito baixa						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no Quadro 30, pode-se notar uma grande diferença entre os resultados apresentados, com exceção da variável indulgência, que pouco variou. As variações foram de: menos de 13 pontos na baixa *versus* alta distância do poder; menos de 29 pontos na baixa *versus* alta aversão à incerteza; mais de 26 pontos no coletivismo *versus* individualismo; mais de 25 pontos na feminilidade *versus* masculinidade; mais de 13 pontos na orientação a curto prazo *versus* orientação a longo prazo; e menos de seis pontos na indulgência *versus* restrição. Logo, pode-se aceitar a H4o e rejeitar a H4 da pesquisa, ou seja, os resultados das dimensões culturais das escolas públicas paulistas não são similares aos das dimensões culturais gerais brasileiras, pois foram diferentes de zero. Dessa forma, determina-se um critério para concluir que existe diferença baseada em critérios não estatísticos. Na Figura 27, essa diferença é exposta visualmente. Há que se relativizar a H4o, visto que a afirmação foi feita a luz da teoria de Geert Hofstede e não a noção implícita que se tem da cultura brasileira no geral.

A distância do poder (baixa *versus* alta distância do poder), nas escolas públicas paulistas, foi menos elevada do que na pesquisa de Geert Hofstede (HOFSTEDÉ; HOFSTEDÉ; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDÉ, 2011). Isso leva a indícios de uma maior participação na escola. Não obstante, ainda se observa uma grande autoridade formal pela diretora escolar enquanto concentração de poder. A equipe diretiva ainda possui a palavra final nas decisões e é a grande indutora para a realização das atividades (AL-MANSOUR;

OBEEMBE, 2020; HELLER; GABALDON, 2018; HOFSTEDE, 2001; SWANSON et al., 2011).

Figura 27 - Comparação das dimensões culturais de Hofstede no Brasil e das escolas municipais paulistas

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que tange à aversão à incerteza (baixa *versus* alta aversão à incerteza), o resultado foi bem menor do que na pesquisa original. Assim, nota-se que as pessoas lidam de uma maneira melhor com as questões futuras. Algumas questões que podem ter influência sobre isso são a alta previsibilidade do serviço prestado e a menor resistência para mudanças (HOFSTEDE, 2001). Exemplos claros são a mudança da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a tendência a exercícios voltados para situações em aberto. Porém, um contraponto observado é a necessidade de leis e decretos para que as atividades aconteçam de fato, o que denota uma cultura de alta aversão à incerteza (HOFSTEDE, 2001). Não foi possível identificar essa dimensão na comunidade escolar nem na relação familiar (OLLIER-MALATERRE; FOUCREAU, 2017; REDDY; FABIAN, 2021).

O resultado para individualismo (coletivismo *versus* individualismo) foi alto na pesquisa das escolas municipais paulistas, revelando que a escola ainda seria mera reprodutora de conhecimentos, não conseguindo ser uma construção coletiva do cidadão. Nesse sentido, pode haver pouca dependência da escola enquanto instituição, seja por parte dos alunos, seja da comunidade. Dessa forma, a escola pública municipal brasileira ainda prioriza o indivíduo em detrimento da coletividade, buscando, na maior parte das vezes, apenas objetivos pessoais. Por fim, evidencia-se que a educação é voltada apenas para o aprender e não para o como fazer (GROBLER; GROBLER; MATHAFENA, 2019; HOFSTEDE, 2001; SWANSON et al., 2011).

A masculinidade (feminilidade *versus* masculinidade) também foi alta na pesquisa, o que ocorre, principalmente, pela grande quantidade de professoras mulheres. Aqui é importante uma ressalva, pois para essa dimensão na literatura de Hofstede (2001) não há distinção entre gênero. Porém, na aplicação para educação básica, conforme pode ser visto no Quadro 8, há a distinção entre “educação básica ensinada por professores homens e mulheres” referente à dimensão feminilidade e “educação básica ensinada por professores mulheres apenas” referente à dimensão masculinidade. Outro resultado foi uma maior busca do desempenho (assertividade) *versus* a adaptação social do aluno. Isso reflete o padrão de como a sociedade lida com questões de trabalho e de *status* social (HELLER; GABALDON, 2018; HOFSTEDE, 2001; TAJEDDINI, 2016; MAIORESCU, 2017).

A quinta dimensão, orientação de longo prazo (orientação a curto prazo *versus* orientação a longo prazo), que diz respeito a aspectos temporais, foi analisada como média alta nesta pesquisa. Esse resultado pode demonstrar uma característica inerente da escola, a formação a longo prazo do estudante, além do pensamento voltado para aspectos sintéticos. Segundo a literatura, pode revelar dificuldade na educação básica caso a mãe também trabalhe (GROBLER; GROBLER; MATHAFENA, 2019; HOFSTEDE, 2001; SWANSON et al., 2011).

A indulgência (indulgência *versus* restrição), que mensura o balanceamento entre liberdades e restrições do indivíduo, foi média, indicando que há aspectos de liberdades, como a preocupação com o discurso e a prática de esportes, porém há certas restrições impostas pela equipe escolar, como normas sociais. Essa formação básica impacta o modo como os profissionais da educação, no presente, e os alunos, numa perspectiva futura, compreendem o trabalho (HELLER; GABALDON, 2018; HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011; MAIORESCU, 2017).

Por fim, as escolas municipais paulistas podem ser caracterizadas como não tão hierarquizadas, com boa gestão das incertezas, não voltadas para o coletivo (individualistas), mais voltadas para traços masculinos, mais voltadas para o longo prazo, e medianas com relação às permissões *versus* as restrições. Ainda, salienta-se a importância de pesquisas aplicadas para compreender as subculturas nacionais em diferentes objetos de estudo (HOFSTEDE et al., 2010).

Há que se considerar que esse é apenas um modelo preliminar de análise das dimensões culturais paulistas, visto que a pesquisa de Geert Hofstede contava com mais variáveis, questões e análises. Ademais, a pesquisa original mensurou o modelo esperado, ao passo que esta pesquisa mensurou a realidade da cultura. Não obstante, foi feita a tentativa de comparação

entre as pesquisas (HOFSTEDE, 2001; HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011). Os resultados foram diferentes por dois motivos. Em primeiro lugar, em razão de a área de análise ser o setor público brasileiro, que já possui características próprias (CARBONE, 2000; PIRES; MACÊDO, 2006; SARAIVA, 2002). O mesmo acontece com o setor público internacional, de forma geral (WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016). Em segundo lugar, porque houve o uso de diferentes objetos de pesquisa, sendo a investigação original em empresas, e, na presente pesquisa, em escolas públicas municipais. Essas instituições também possuem atributos privativos em sua gestão de atividades, bem como climas organizacionais próprios (DESTLER, 2016; GUNBAYI, 2011; PEREIRA; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2013). Além disso, a pesquisa foi respondida apenas pelas diretoras escolares nesta etapa.

Além dessas razões para se apontar diferenças entre os resultados obtidos, existe, também, a homogeneidade de respostas entre os *clusters*, conforme a Figura 28.

Figura 28 - Comparação das dimensões culturais obtidas entre *clusters*

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destarte, a H3 pode ser aceita e a H3o, rejeitada, pois as dimensões culturais apresentadas pelas escolas públicas municipais paulistas se comportam de maneira homogênea, de maneira geral. Foi considerada a variação de até cinco pontos (para mais ou menos) comparada à amostra geral. Apenas a aversão à incerteza e o individualismo do *cluster* 3 não atenderam à regra citada. O mesmo comportamento se observa entre os valores obtidos para as escolas de nível fundamental e para as escolas de nível infantil, sendo bastante homogêneas

entre si. Aproveitou-se o questionário para acrescentar novos fatores na análise, o que pode ser observado no Quadro 32.

Quadro 32 - Outras questões das escolas paulistas municipais

Tipo	Formalização <i>versus</i> não formalização	Dificuldade planejamento <i>versus</i> dificuldade execução	Avaliação <i>versus</i> não avaliação	Fatores técnicos e políticos <i>versus</i> não fatores técnicos e políticos	Democracia e participação <i>versus</i> técnica e eficiência	IDEB alto <i>versus</i> IDEB baixo
Amostra Geral	37	66	34	44	33	49
Cluster 1	38	65	35	42	33	51
Cluster 2	36	67	34	46	33	47
Cluster 3	34	65	29	44	31	49
Fundamental	37	66	33	44	34	49
Infantil	37	65	35	44	30	53

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram adicionadas as seguintes questões, obtidas na escala Likert de cinco pontos: formalização dos objetivos e ações futuras da escola, dificuldade no planejamento ou execução das atividades escolares, avaliação ou não das metas e objetivos, se os fatores técnicos e políticos influenciavam os objetivos e valores da escola, se a gestão escolar era voltada para a democracia e para a participação ou para aspectos técnicos e políticos, e a percepção sobre o IDEB da escola.

As escolas viam, de acordo com a amostra geral, que havia a formalização dos objetivos e das ações futuras da escola (37), contudo, havia maior dificuldade em executar esse plano (66). Colocaram que as metas e os objetivos eram mensurados e avaliados (33). Os fatores técnicos e políticos influenciavam os objetivos e os valores da escola (44) e a gestão escolar era mais voltada para a democracia e para a gestão do que para aspectos técnicos e de eficiência (33). Finalmente, as escolas tinham a percepção de que seu IDEB era mediano (49). A partir desses resultados, foi elaborado o Quadro 33 para facilitar o entendimento sobre as outras questões das escolas paulistas municipais.

Retomando-se o ciclo de gestão estratégica, definido por elaboração, execução e avaliação da estratégia (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000), tem-se que, na elaboração, as escolas sentiam a necessidade de formalização do planejamento. Isso advém da categoria prescritiva, da escola de planejamento, para um processo formal de controle (MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999).

Quadro 33 - Classificação das descrições das outras questões das escolas paulistas municipais

Nível	Formalização versus não formalização	Dificuldade planejamento versus dificuldade execução	Avaliação versus não avaliação	Fatores técnicos e políticos versus não fatores técnicos e políticos	Democracia e participação versus técnica e eficiência	IDEB alto versus IDEB baixo
51 - 100	não formalização	dificuldade execução	não avaliação	não fatores técnicos e políticos	técnica e eficiência	IDEB baixo
50	média formalização	média dificuldade planejamento execução	média avaliação	médios fatores técnicos e políticos	média democracia e participação técnica e eficiência	IDEB médio
0 - 49	formalização	dificuldade planejamento	avaliação	fatores técnicos e políticos	democracia e participação	IDEB alto

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todavia, as escolas não contavam com planos estratégicos consistentes, tampouco adotavam ferramentas para a elaboração desses planos, como pode ser visto na próxima seção. A formalização dos planos também era uma necessidade da aversão à incerteza (HOFSTEDE, 2001), de forma que precisavam documentar as atividades futuras a serem realizadas (MINTZBERG, 2006).

Outro ponto observado foi a maior facilidade no planejamento e a dificuldade na execução do plano, justamente uma das críticas do planejamento estratégico e grande gargalo da gestão estratégica (MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999). As escolas viam a necessidade de as decisões tomadas serem avaliadas (MOORE, 2002), porém, conforme será discutido na próxima seção, a avaliação era externa, pois a escola carecia de mecanismos próprios para a avaliação de sua gestão. De modo geral, a preocupação estratégica da escola vai ao encontro da dimensão da cultura de orientação a longo prazo, sendo, também, uma característica apontada nas escolas públicas municipais paulistas.

Sendo assim, discute-se a utilização de algum mecanismo que possa concatenar todas essas fases da gestão estratégica, sendo uma dessas alternativas, justamente, o PSS, adaptação do BSC para a realidade do setor público (BOUDLAIE et al., 2020; MOULLIN, 2017). Além disso, de fato, o planejamento estratégico continua um tópico emergente na realidade escolar, ainda não sendo aplicado plenamente para a melhoria da gestão (BELL, 2002). Por fim, tem-se o papel da liderança da diretora escolar para a gestão do planejamento estratégico da escola (LÜCK, 2009), que pode se desdobrar na dimensão cultural da distância do poder, sendo média alta conforme apontado nesta pesquisa.

Nesta pesquisa, constatou-se que os fatores políticos e técnicos influenciam os objetivos e valores da escola. Isso vai ao encontro da relação entre os caracteres político e técnico da educação, em que é papel da equipe diretiva saber balancear os dois tipos, para uma boa gestão escolar (LIBÂNEO, 2013; MELLO, 1995). Os fatores em si foram detalhados em outra parte do trabalho.

Obteve-se, ainda, que a gestão da escola é mais voltada para a democracia e para a participação do que para aspectos técnicos e políticos, o que também pode ser entendido como uma construção ideológica forte no contexto das escolas, buscando-se uma construção coletiva da escola, voltada para a participação (LÜCK, 2009; PARO, 2002; SOUZA, 2009). No contexto brasileiro, uma visão voltada para aspectos mais técnicos pode ter uma conotação negativa. Por conseguinte, tenta-se afastar a visão americana de escola pública (GRISSOM; LOEB, 2011; GUNBAYI, 2011; LUNENBURG, 2010; SLATER, 2011). Esse aspecto é sintetizado pelo dilema da escola em estar aprendendo com o desenvolvimento de suas práticas, a primeira visão, em realizar uma gestão estática e anterior às atividades, a segunda visão (POUBEL; JUNQUILHO, 2019).

Surge, também, uma contradição, pois as dimensões culturais das escolas públicas paulistas apontaram uma alta masculinidade e alto individualismo, características que fogem à definição de gestão escolar democrática participativa, conforme apontado anteriormente. A questão é saber dosar a gestão democrática e aspectos técnicos nas escolas, analogamente ao que é discutido sobre o balanceamento dos fatores políticos e instrumentais na gestão escolar. A única dimensão cultural em que o resultado vai ao encontro da gestão democrática da escola é a indulgência, voltada para a liberdade das pessoas, como buscar a felicidade, aproveitar a vida, lidar com aspectos humanos e efetivar a realização pessoal.

O IDEB é o principal indicador para a avaliação de desempenho das escolas (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012) e, em conjunto com outros indicadores socioeconômicos, torna possível uma melhor compreensão do desempenho escolar (SALGADO JUNIOR; NOVI, 2014). O foco da questão era mensurar a percepção do IDEB, e o resultado obtido foi de que o IDEB era médio nas escolas, o que pode ser um indício de espaço para melhorias. Para finalizar, segue uma imagem que descreve, visualmente, os resultados dos outros fatores da amostra geral da pesquisa (Figura 29).

Quanto mais baixos fossem os resultados do primeiro fator (formalização *versus* não formalização), mais formalizados seriam os objetivos e ações da escola. Quanto mais alto fosse o valor do segundo fator (dificuldade planejamento *versus* dificuldade execução), maior seria a dificuldade na execução. Caso fosse baixo, a dificuldade seria maior com o planejamento.

Quanto mais baixo fosse o fator três (avaliação *versus* não avaliação), maior seria a mensuração das metas e objetivos.

Figura 29 - Resultados das outras questões da amostra geral

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao quarto fator (fatores técnicos e políticos *versus* não fatores técnicos e políticos), um resultado baixo mostraria que os fatores técnicos e políticos influenciariam a escola. O quinto fator (democracia e participação *versus* técnica e eficiência) revela que, com um valor baixo, a gestão escolar seria voltada para a democracia e para a participação, ao passo que um valor alto seria voltado para aspectos técnicos e eficiência. Por fim, a percepção do IDEB era inversamente proporcional (IDEB alto *versus* IDEB baixo), pois um valor baixo indicaria uma percepção positiva, e um valor alto, uma impressão negativa. Na Figura 30, é possível observar a comparação desses outros fatores entre os *clusters*.

Figura 30 - Resultados das outras questões entre os *clusters*

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que, similarmente ao que aconteceu com as dimensões culturais, as outras questões também se comportaram de maneira homogênea entre os *clusters*. Também foi parecido o comportamento dos valores entre as escolas de nível fundamental e de nível infantil, visto que os valores apresentados foram muito próximos.

7.2.1.3 Análise descritiva

Com base na *survey*, foi possível, ainda, fazer algumas análises descritivas do questionário e das respostas. Mais uma vez, salienta-se que, na *survey*, só foram obtidas respostas das diretoras escolares. Preliminarmente, foi feito o teste do alfa de Cronbach para o questionário e para cada uma das perguntas. Para o questionário, o resultado foi de 0,67, sendo considerado moderado e adequado, pois estava acima de 0,60 (HAIR JR. et al., 2009). Houve uma diminuição do resultado entre o teste piloto e este teste, justamente pelo aumento do número de respostas. O resultado de cada uma das variáveis está no Quadro 34.

Quadro 34 - Teste de alfa de Cronbach, medida KMO e comunalidade para as variáveis

Variável	Descrição	Alfa de Cronbach	KMO	Comunalidade
Distância poder 1	baixa <i>versus</i> alta distância do poder	0,639	0,762	0,519
Distância poder 2		0,655	0,745	0,563
Aversão à incerteza 1	baixa <i>versus</i> alta aversão à incerteza	0,639	0,782	0,621
Aversão à incerteza 2		0,647	0,748	0,621
Individualismo 1	coletivismo <i>versus</i> individualismo	0,665	0,662	0,707
Individualismo 2		0,667	0,554	-
Masculinidade 1	feminilidade <i>versus</i> masculinidade	0,667	0,688	0,505
Masculinidade 2		0,684	0,42	-
Orientação a longo prazo 1	orientação a curto prazo <i>versus</i> orientação a longo prazo	0,646	0,866	0,358
Orientação a longo prazo 2		0,685	0,442	-
Indulgência 1	indulgência <i>versus</i> restrição	0,647	0,653	0,786
Indulgência 2		0,630	0,729	0,728
Gestão estratégica 1	formalização <i>versus</i> não formalização	0,639	0,803	0,599
Gestão estratégica 2	dificuldade planejamento <i>versus</i> dificuldade execução	0,677	0,595	0,576
Gestão estratégica 3	avaliação <i>versus</i> não avaliação	0,639	0,716	0,654
Gestão escolar 1	fatores políticos <i>versus</i> fatores técnicos	0,669	0,657	0,646
Gestão escolar 2	democracia e participação <i>versus</i> técnica e eficiência	0,638	0,829	0,546
Gestão escolar 3	IDEB alto <i>versus</i> IDEB baixo	0,657	0,696	0,666

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aproveitou-se, também, para incluir a medida de Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) e as comunalidades que foram utilizadas na análise fatorial posteriormente. Essa medida varia de 0 a 1 e mensura a adequação da amostra. Quanto mais próximo de 1, mais os padrões de correlações são compactos e confiáveis. O mínimo aceitável é o valor de 0,5 (FIELD, 2009).

Os resultados do teste de alfa de Cronbach de cada uma das perguntas foram moderados e adequados para a utilização na pesquisa, tendo em vista que também ficaram acima de 0,60 (terceira coluna do Quadro 34). Assim, demonstra-se a consistência interna do questionário e das variáveis (HAIR JR. et al., 2009). É possível que os coeficientes de pesquisa tenham sido médios devido à não utilização de certas técnicas administrativas pelas diretoras escolares. Na segunda coluna do Quadro 34, foi descrita cada uma das variáveis utilizadas ao longo desta pesquisa. A Tabela 13, a seguir, apresenta a estatística descritiva das respostas.

A pesquisa descritiva detalha as medidas da pesquisa, pormenorizando as características do objeto em questão (HAIR JR. et al., 2005). Foram utilizadas as medidas de amplitude, como o máximo e o mínimo; a medida de tendência central, como a média; e medidas de dispersão, como a variância, o desvio padrão, o coeficiente de variação e o erro padrão, para as duas primeiras variáveis (idade e tempo de direção) (CRESPO, 2017; FRICKE; BATTISTI; CORRENTE, 2009; HAIR JR. et al., 2005).

Tabela 13 - Estatística descritiva da *survey*

<i>n</i> =407	Tipo	Máximo	Mínimo	Média	Variância	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação	Erro Padrão
-	Idade	72,0	25,0	46,624	75,368	8,681	0,186	0,266
-	Tempo direção	37,0	0,25	6,180	35,245	5,937	0,961	0,052
-	Demais 18 variáveis	5,0	1,0	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

A média, a variância, o desvio padrão, o coeficiente de variação e o erro padrão só podem ser calculados para idade e tempo de direção, pois são variáveis contínuas. Para as demais variáveis, não podem ser calculadas por serem variáveis categorizadas. Para essas últimas variáveis, podem ser apresentadas as modas (o que foi feito posteriormente) e o máximo e o mínimo (5 e 1, respectivamente, para todas demais as variáveis), porém com a ressalva de que representam “concordo totalmente com a assertiva B” e “concordo totalmente com a assertiva A”, respectivamente.

Observa-se que as idades das diretoras variaram entre 25 e 72 anos, com a média de 46,6 anos. Já o tempo de direção variou de três meses a 37 anos, com a média de 6,18 anos. Mais uma vez, as 18 variáveis não puderam ser analisadas descritivamente, pois são variáveis categorizadas. Com relação ao coeficiente de variação das variáveis idade e tempo de direção, visualiza-se que os dados são heterogêneos, visto que são de média (entre 0,15 e 0,30) e alta dispersão (acima de 0,30), respectivamente (FRICKE; BATTISTI; CORRENTE, 2009). Na Tabela 14, são apresentadas as respostas gerais da *survey*.

Tabela 14 - Respostas da *survey*

Pergunta	Resposta Escala Likert/Variável	Descrição detalhada	1	2	3	4	5	Soma
1	Distância poder 1	Independência ou dependência dos alunos	57	131	115	88	16	407
2	Distância poder 2	Prática ou teoria	52	78	151	95	31	407
3	Aversão à incerteza 1	Respostas subjetivas ou objetivas	99	127	98	50	33	407
4	Aversão à incerteza 2	Verdade relativa ou absoluta	152	104	85	26	40	407
5	Individualismo 1	Tratamento coletivo ou individual	71	55	150	83	48	407
6	Individualismo 2	Como fazer ou como aprender	55	39	110	81	122	407
7	Masculinidade 1	Adaptação social ou desempenho	66	59	119	77	86	407
8	Masculinidade 2	Maior quantidade professores homens ou mulheres	11	6	82	57	251	407
9	Orientação a longo prazo 1	Pensamento analítico ou sintético	79	111	168	33	16	407
10	Orientação a longo prazo 2	Curto ou longo prazo	28	63	179	74	63	407
11	Indulgência 1	Esporte é ou não preocupação primária	79	96	101	72	59	407
12	Indulgência 2	Liberdade de discurso é ou não preocupação primária	121	105	102	42	37	407
13	Gestão estratégica 1	Ações formalizadas ou não	196	127	48	27	9	407
14	Gestão estratégica 2	Dificuldade planejamento ou execução	35	67	125	111	69	407
15	Gestão estratégica 3	Metas avaliadas ou não	244	94	35	21	13	407
16	Gestão escolar 1	Fatores técnicos e políticos ou não	146	123	73	44	21	407
17	Gestão escolar 2	Democracia e participação ou técnica e eficiência	259	74	42	18	14	407
18	Gestão escolar 3	IDEB alto ou baixo	92	110	153	30	22	407
-	Soma	1.842	1.569	1.936	1.029	950	7.326	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa tabela, pode-se notar a moda das respostas, isto é, aquela que ocorre com mais frequência pelos respondentes. A moda é utilizada como uma medida rápida e aproximada de posição, além de ser o valor mais típico da distribuição (CRESPO, 2017). Na Tabela 14, destacou-se em cinza cada uma das modas. A resposta mais escolhida foi a de número 3, seguida pelas de números 1, 2 e 5. A resposta de número 4 não foi a moda em nenhuma questão. Mais uma vez, foram descritas, detalhadamente, ao que se referem cada uma das variáveis que foram utilizadas ao longo desta pesquisa (terceira coluna da Tabela 14). Essas variáveis foram obtidas com base na literatura (teoria). Na Tabela 15, especificam-se as modas das respostas para cada uma das perguntas dos *clusters*.

Para a Tabela 15, “P/E” tem o significado de perguntas e escala. As respostas do *cluster* 1 e do *cluster* 2, com relação à moda, são mais parecidas entre si e com as respostas gerais. A que mais se diferenciou das respostas gerais foi a do *cluster* 3. O *cluster* 3 também foi diferente em algumas respostas do *cluster* 1 e 2. Uma grande diferença ocorreu na percepção do IDEB, pois, enquanto no *cluster* 1 e no *cluster* 2, a moda foi uma percepção média do IDEB, o *cluster* 3 apontou que o IDEB era médio alto. Isso é justamente o contrário do que acontece com as reais notas do IDEB. Finalmente, a moda do *cluster* 1 e do *cluster* 2 também foi a escala 3, igualmente às respostas gerais, porém a moda do *cluster* 3 foi a escala 1.

Tabela 15 - Respostas da *survey* por *cluster*

<i>Cluster</i>	<i>Cluster</i>						<i>Cluster 2</i>						<i>Cluster 3</i>					
P/E	1	2	3	4	5	Soma	1	2	3	4	5	Soma	1	2	3	4	5	Soma
1	26	71	55	47	7	206	25	54	46	30	6	161	6	6	14	11	3	40
2	17	36	80	54	19	206	26	33	61	31	10	161	9	9	10	10	2	40
3	46	73	50	22	15	206	40	49	38	19	15	161	13	5	10	9	3	40
4	89	55	39	8	15	206	54	39	34	14	20	161	9	10	12	4	5	40
5	33	22	83	45	23	206	23	27	57	34	20	161	15	6	10	4	5	40
6	21	21	50	46	68	206	21	16	51	27	46	161	13	2	9	8	8	40
7	34	37	61	35	39	206	24	18	51	31	37	161	8	4	7	11	10	40
8	4	4	37	30	131	206	7	2	40	21	91	161	0	0	5	6	29	40
9	37	65	80	13	11	206	34	39	71	13	4	161	8	7	17	7	1	40
10	16	40	84	32	34	206	9	19	75	33	25	161	3	4	20	9	4	40
11	41	52	41	39	33	206	31	34	47	29	20	161	7	10	13	4	6	40
12	64	60	40	20	22	206	46	37	52	14	12	161	11	8	10	8	3	40
13	97	61	28	15	5	206	79	51	18	9	4	161	20	15	2	3	0	40
14	20	34	60	62	30	206	11	31	48	35	36	161	4	2	17	14	3	40
15	115	55	19	10	7	206	102	30	12	11	6	161	27	9	4	0	0	40
16	79	63	34	22	8	206	53	49	30	17	12	161	14	11	9	5	1	40
17	127	42	22	8	7	206	104	26	18	6	7	161	28	6	2	4	0	40
18	38	56	86	15	11	206	45	40	56	12	8	161	9	14	11	3	3	40
Soma	904	847	949	523	485	3.708	734	594	805	386	379	2898	204	128	182	120	86	720

Fonte: Elaborado pelo autor.

7.2.1.4 Análise das correlações

Também foi feita a correlação entre as variáveis da *survey*. A correlação é uma estatística bivariada, pois compara duas variáveis, além de ser uma medida de comparação do tamanho e da direção linear ou não entre duas variáveis. É usada para medir a associação entre duas variáveis, podendo variar entre -1 (variáveis inversamente relacionadas) e +1 (variáveis diretamente relacionadas). Pelos dados categorizados, utilizou-se a correlação de Spearman (HAIR JR. et al., 2005; TABACHNICK; FIDELL, 2012). Ao todo, foram 142 correlações, porém essas correlações aparecem duplicadas pela forma usual de apresentação do quadro. Assim, na realidade, foram 71 correlações sem duplicações.

No Quadro 35, apontam-se todas essas correlações entre as variáveis utilizadas na pesquisa. Ressalta-se que, nesta seção, não foram analisadas as correlações da análise fatorial, o que foi feito em momento posterior. Vale lembrar que as explicações sobre as correlações foram introduzidas na parte teórica e pormenorizadas na análise qualitativa. Além disso, também foram explanadas, nesta seção, apenas 11 correlações constantes no Quadro 36 (três com força “moderada” e seis com força “pequena, mas definida” positivas, e duas com força “pequena, mas definida” negativas).

Apresentam-se, em um primeiro momento, as 142 correlações, mesmo com as duplicações. Para a parte das dimensões, foram feitas 12 correlações com a variável 1 (distância do poder 1), 11 correlações com a variável 2 (distância do poder 2), 10 correlações com a variável 3 (aversão à incerteza 1), 9 correlações com a variável 4 (aversão à incerteza 2), 3 correlações com a variável 5 (individualismo 1), 6 correlações com a variável 6 (individualismo 2), 4 correlações com a variável 7 (masculinidade 1), 2 correlações com a variável 8 (masculinidade 2), 11 correlações com a variável 9 (orientação a longo prazo 1), 2 correlações com a variável 10 (orientação a longo prazo 2), 9 correlações com a variável 11 (indulgência 1) e 10 correlações com a variável 12 (indulgência 2).

Para a parte da gestão estratégica e da gestão escolar, foram: 12 correlações com a variável 13 (gestão estratégica 1), 2 correlações com a variável 14 (gestão estratégica 2), 14 correlações com a variável 15 (gestão estratégica 3), 8 correlações com a variável 16 (gestão escolar 1), 11 correlações com a variável 17 (gestão escolar 2) e 6 correlações com a variável 18 (gestão escolar 3).

Quadro 35 - Variáveis e suas correlações no geral

(continua)

<i>n</i> =407	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1	0,219** (0,000)	0,296** (0,000)	0,238** (0,000)	0,087 (0,078)	0,082 (0,097)	0,116* (0,019)	0,158** (0,001)	0,138** (0,005)	-0,024 (0,625)	0,205** (0,000)	0,235** (0,000)	0,186** (0,000)	0,058 (0,247)	0,258** (0,000)	0,097 (0,051)	0,185** (0,000)	0,234** (0,000)
2	0,219** (0,000)	1	0,136** (0,006)	0,092 (0,063)	0,085 (0,086)	0,107* (0,031)	0,107* (0,031)	0,014 (0,785)	0,149** (0,003)	-0,108* (0,029)	0,053 (0,288)	0,105* (0,034)	0,128** (0,010)	0,070 (0,156)	0,103* (0,037)	0,087 (0,079)	-0,123* (0,013)	0,174** (0,000)
3	0,296** (0,000)	0,136** (0,006)	1	0,401** (0,000)	0,03 (0,552)	0,094 (0,059)	0,084 (0,090)	0,005 (0,919)	0,269** (0,000)	-0,024 (0,625)	0,176** (0,000)	0,271** (0,000)	0,202** (0,000)	0,003 (0,957)	0,119* (0,017)	0,127* (0,011)	0,314** (0,000)	0,072 (0,148)
4	0,238** (0,000)	0,092 (0,063)	0,401** (0,000)	1	0,090 (0,609)	-0,005 (0,922)	0,078 (0,117)	-0,025 (0,620)	0,245** (0,000)	-0,025 (0,621)	0,125* (0,012)	0,244** (0,000)	0,128** (0,010)	0,097 (0,051)	0,102* (0,040)	0,120* (0,015)	0,220** (0,000)	0,040 (0,405)
5	0,087 (0,078)	0,085 (0,086)	0,030 (0,552)	0,090 (0,069)	1	0,203** (0,000)	0,082 (0,097)	0,019 (0,697)	0,051 (0,308)	0,040 (0,422)	0,021 (0,666)	0,004 (0,934)	0,100* (0,043)	0,008 (0,866)	0,179** (0,000)	0,075 (0,131)	0,088 (0,077)	0,051 (0,304)
6	0,082 (0,097)	0,107* (0,031)	0,094 (0,059)	-0,005 (0,922)	0,203** (0,000)	1	0,131** (0,008)	-0,068 (0,172)	-0,016 (0,745)	0,121* (0,015)	0,106* (0,033)	0,077 (0,121)	-0,034 (0,499)	0,079 (0,111)	0,153** (0,002)	-0,039 (0,431)	0,051 (0,304)	-0,002 (0,962)

Quadro 35 - Variáveis e suas correlações no geral

(continuação)

<i>n</i> =407	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
7	0,116* (0,019)	0,107* (0,031)	0,084 (0,090)	0,078 (0,117)	0,082 (0,097)	0,131** (0,008)	1	0,033 (0,512)	0,094 (0,058)	-0,012 (0,816)	0,090 (0,071)	0,097 (0,051)	0,007 (0,881)	0,123* (0,013)	-0,080 (0,107)	-0,019 (0,697)	0,043 (0,391)	0,024 (0,629)
8	0,158** (0,001)	0,014 (0,785)	0,005 (0,919)	-0,025 (0,620)	0,019 (0,697)	-0,068 (0,172)	0,033 (0,512)	1	0,024 (0,626)	-0,001 (0,984)	0,028 (0,577)	-0,024 (0,630)	-0,038 (0,440)	-0,018 (0,718)	-0,124* (0,012)	-0,025 (0,614)	-0,027 (0,587)	0,047 (0,344)
9	0,138** (0,005)	0,149** (0,003)	0,269** (0,000)	0,245** (0,000)	0,051 (0,308)	-0,016 (0,745)	0,094 (0,058)	0,024 (0,626)	1	-0,059 (0,231)	0,115* (0,020)	0,245** (0,000)	0,207** (0,000)	-0,021 (0,673)	0,138** (0,005)	0,100* (0,043)	0,290** (0,000)	0,174** (0,000)
10	-0,024 (0,000)	- 0,108* (0,029)	-0,024 (0,625)	-0,025 (0,621)	0,040 (0,422)	0,121* (0,015)	-0,012 (0,816)	-0,001 (0,984)	-0,059 (0,231)	1	-0,015 (0,767)	-0,071 (0,153)	-0,036 (0,468)	-0,055 (0,273)	0,064 (0,199)	0,071 (0,152)	-0,087 (0,079)	0,076 (0,125)
11	0,205** (0,000)	0,053 (0,288)	0,176** (0,000)	0,125* (0,012)	0,021 (0,066)	0,106* (0,033)	0,090 (0,071)	0,028 (0,577)	0,115* (0,020)	-0,015 (0,767)	1	0,554** (0,000)	0,238** (0,000)	0,070 (0,135)	0,141** (0,004)	0,004 (0,939)	0,163** (0,001)	0,017 (0,736)
12	0,235** (0,000)	0,105* (0,034)	0,271** (0,000)	0,244** (0,000)	0,004 (0,934)	0,077 (0,121)	0,097 (0,051)	-0,024 (0,630)	0,245** (0,000)	-0,071 (0,153)	0,554** (0,000)	1	0,344** (0,000)	0,071 (0,156)	0,245** (0,000)	0,099* (0,045)	0,277** (0,000)	0,094 (0,059)

Quadro 35 - Variáveis e suas correlações no geral

(conclusão)

<i>n</i> =407	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
13	0,186** (0,000)	0,128** (0,010)	0,202** (0,000)	0,128** (0,010)	0,100* (0,043)	-0,034 (0,499)	0,007 (0,881)	-0,038 (0,440)	0,207** (0,000)	-0,036 (0,0468)	0,238** (0,000)	0,344** (0,000)	1	0,002 (0,965)	0,439** (0,000)	0,162** (0,001)	0,331** (0,000)	0,146** (0,003)
14	0,058 (0,237)	0,070 (0,156)	0,002 (0,957)	0,097 (0,051)	0,008 (0,866)	0,079 (0,111)	0,123* (0,013)	-0,018 (0,718)	-0,021 (0,673)	-0,055 (0,273)	0,074 (0,135)	0,071 (0,156)	0,002 (0,965)	1	-0,052 (0,293)	-0,176** (0,000)	-0,005 (0,907)	0,024 (0,634)
15	0,258** (0,000)	0,103* (0,037)	0,119* (0,017)	0,102* (0,040)	0,179** (0,000)	0,153** (0,002)	-0,080 (0,107)	-0,124* (0,012)	0,138** (0,005)	0,064 (0,199)	0,141** (0,004)	0,245** (0,000)	0,439** (0,000)	-0,052 (0,293)	1	0,204** (0,000)	0,367** (0,000)	0,221** (0,000)
16	0,097 (0,051)	0,087 (0,079)	0,127* (0,011)	0,120* (0,015)	0,075 (0,131)	-0,039 (0,431)	-0,019 (0,696)	-0,025 (0,614)	0,100* (0,043)	0,071 (0,152)	0,004 (0,939)	0,099* (0,045)	0,162** (0,001)	-0,176** (0,000)	0,204** (0,000)	1	0,107* (0,032)	-0,022 (0,663)
17	0,185** (0,000)	0,123* (0,013)	0,314** (0,000)	0,220** (0,000)	0,088 (0,077)	0,051 (0,000)	0,043 (0,391)	-0,027 (0,587)	0,290** (0,000)	-0,087 (0,079)	0,163** (0,001)	0,277** (0,000)	0,331** (0,000)	-0,006 (0,907)	0,367** (0,000)	0,107* (0,032)	1	0,165** (0,001)
18	0,234** (0,000)	0,174** (0,000)	0,072 (0,148)	0,041 (0,405)	0,051 (0,204)	-0,002 (0,962)	0,024 (0,629)	0,047 (0,344)	0,174** (0,000)	0,076 (0,125)	0,017 (0,736)	0,094 (0,059)	0,146** (0,003)	0,024 (0,634)	0,221** (0,000)	-0,022 (0,663)	0,165** (0,001)	1

** A Correlação de Spearman é significativa no nível 0,01 (bilateral ou bicaudal).

* A Correlação de Spearman é significativa no nível 0,05 (bilateral ou bicaudal).

O valor em parênteses ao lado da correlação é a significância em duas extremidades.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito às dimensões culturais, a que mais teve correlações foi distância do poder 1 (independência ou dependência dos alunos), com 12, sendo: distância do poder 2; aversão à incerteza 1; aversão à incerteza 2; masculinidade 1; masculinidade 2; orientação a longo prazo 1; indulgência 1; indulgência 2; gestão estratégica 1; gestão estratégica 3; gestão escolar 2; e gestão escolar 3.

Para a gestão estratégica 1 (formalização ou não das ações), houve as seguintes correlações (12 no total): distância do poder 1; distância do poder 2; aversão à incerteza 1; aversão à incerteza 2; individualismo 1; orientação a longo prazo 1; indulgência 1; indulgência 2; gestão estratégica 3; gestão escolar 1; gestão escolar 2 e gestão escolar 3. Já para a gestão estratégica 2 (planejamento *versus* execução), as correlações foram duas no total: masculinidade 1 e gestão escolar 1. Por fim, a gestão estratégica 3 (avaliação) foi a que obteve o maior número de correlações, com 14, sendo: distância do poder 1; distância do poder 2; aversão à incerteza 1; aversão à incerteza 2; individualismo 1; individualismo 2; masculinidade 2; orientação a longo prazo 1; indulgência 1; indulgência 2; gestão estratégica 1; gestão escolar 1; gestão escolar 2; e gestão escolar 3.

Sobre a gestão escolar, tem-se que a variável gestão escolar 1 (fatores técnicos que influenciam ou não a escola) teve as seguintes correlações (oito no total): aversão à incerteza 1; gestão estratégica 1; orientação a longo prazo 1; indulgência 2; gestão estratégica 1; gestão estratégica 2; gestão estratégica 3; e gestão escolar 2.

Já a gestão escolar 2 (fatores políticos ou técnicos) teve as seguintes relações (11 no total): distância do poder 1; distância do poder 2; aversão à incerteza 1; aversão à incerteza 2; orientação a longo prazo 1; indulgência 1; indulgência 2; gestão estratégica 1; gestão estratégica 3; gestão escolar 1; e gestão escolar 3. Finalmente, a gestão escolar 3 (percepção do IDEB) teve as seguintes relações (seis no total): distância do poder 1; distância do poder 2; orientação a longo prazo 1; gestão estratégica 1; gestão estratégica; 3 e gestão escolar 2.

Na literatura, é apontada a relação entre a cultura organizacional e o setor público (WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016) e entre a cultura organizacional e as escolas públicas (FRIEDMAN; BERKOVICH, 2020; GUNBAYI, 2011; PAVLIDOU; EFSTATHIADES, 2021). Também é apontada a relação entre a gestão estratégica e o setor público (MOULLIN, 2017), bem como a relação entre a gestão estratégica e as organizações escolares (BELL, 2002). Com base na matriz de correlação, é possível confirmar, quantitativamente, as correlações entre esses assuntos.

Em conclusão, essas foram as correlações significativas apontadas com base na *survey*. Assim, pode-se afirmar que há correlações significativas das dimensões culturais entre si e entre

as dimensões culturais e a gestão escolar e a gestão estratégica. Em específico, as dimensões culturais, a gestão estratégica e a gestão escolar possuem relações entre si. Desse modo, o Quadro 36 destaca as variáveis e suas correlações significativas, já sem as duplicações.

Quadro 36 - Variáveis e suas correlações significativas específicas

(continua)

-	Variável A	Variável B	Correlação	Significância	Força
1	Indulgência 1	Indulgência 2	0,554	0,01	Moderada
2	Gestão estratégica 1	Gestão estratégica 3	0,439	0,01	Moderada
3	Aversão à incerteza 1	Aversão à incerteza 2	0,401	0,01	Moderada
4	Gestão estratégica 3	Gestão escolar 2	0,367	0,01	Pequena, mas definida
5	Indulgência 2	Gestão estratégica 1	0,344	0,01	Pequena, mas definida
6	Gestão estratégica 1	Gestão escolar 2	0,331	0,01	Pequena, mas definida
7	Aversão à incerteza 1	Gestão escolar 2	0,314	0,01	Pequena, mas definida
8	Distância poder 1	Aversão à incerteza 1	0,296	0,01	Pequena, mas definida
9	Orientação a longo prazo 1	Gestão escolar 2	0,290	0,01	Pequena, mas definida
10	Indulgência 2	Gestão escolar 2	0,277	0,01	Pequena, mas definida
11	Aversão à incerteza 1	Indulgência 2	0,271	0,01	Pequena, mas definida
12	Aversão à incerteza 1	Orientação a longo prazo 1	0,269	0,01	Pequena, mas definida
13	Distância poder 1	Gestão estratégica 3	0,258	0,01	Pequena, mas definida
14	Aversão à incerteza 2	Orientação a longo prazo 1	0,245	0,01	Pequena, mas definida
15	Orientação a longo prazo 1	Indulgência 2	0,245	0,01	Pequena, mas definida
16	Indulgência 2	Gestão estratégica 3	0,245	0,01	Pequena, mas definida
17	Aversão à incerteza 2	Indulgência 2	0,244	0,01	Pequena, mas definida
18	Distância poder 1	Aversão à incerteza 2	0,238	0,01	Pequena, mas definida
19	Indulgência 1	Gestão estratégica 1	0,238	0,01	Pequena, mas definida
20	Distância poder 1	Indulgência 2	0,235	0,01	Pequena, mas definida
21	Distância poder 1	Gestão escolar 3	0,234	0,01	Pequena, mas definida
22	Gestão estratégica 3	Gestão escolar 3	0,221	0,01	Pequena, mas definida
23	Aversão à incerteza 2	Gestão escolar 2	0,220	0,01	Pequena, mas definida
24	Distância poder 1	Distância poder 2	0,219	0,01	Pequena, mas definida
25	Orientação a longo prazo 1	Gestão estratégica 1	0,207	0,01	Pequena, mas definida
26	Distância poder 1	Indulgência 1	0,205	0,01	Pequena, mas definida
27	Gestão estratégica 3	Gestão escolar 1	0,204	0,01	Pequena, mas definida
28	Individualismo 1	Individualismo 2	0,203	0,01	Pequena, mas definida
29	Aversão à incerteza 1	Gestão estratégica 1	0,202	0,01	Pequena, mas definida
30	Distância poder 1	Gestão estratégica 1	0,186	0,01	Leve, quase imperceptível
31	Distância poder 1	Gestão escolar 2	0,185	0,01	Leve, quase imperceptível
32	Individualismo 1	Gestão estratégica 3	0,179	0,01	Leve, quase imperceptível
33	Aversão à incerteza 1	Indulgência 1	0,176	0,01	Leve, quase imperceptível
34	Distância poder 2	Gestão escolar 3	0,174	0,01	Leve, quase imperceptível
35	Orientação a longo prazo 1	Gestão escolar 3	0,174	0,01	Leve, quase imperceptível
36	Gestão escolar 2	Gestão escolar 3	0,165	0,01	Leve, quase imperceptível
37	Indulgência 1	Gestão escolar 2	0,163	0,01	Leve, quase imperceptível
38	Gestão estratégica 1	Gestão escolar 1	0,162	0,01	Leve, quase imperceptível
39	Distância poder 1	Masculinidade 2	0,158	0,01	Leve, quase imperceptível
40	Individualismo 2	Gestão estratégica 3	0,153	0,01	Leve, quase imperceptível
41	Distância poder 2	Orientação a longo prazo 1	0,149	0,01	Leve, quase imperceptível
42	Gestão estratégica 1	Gestão escolar 3	0,146	0,01	Leve, quase imperceptível
43	Indulgência 1	Gestão estratégica 3	0,141	0,01	Leve, quase imperceptível
44	Distância poder 1	Orientação a longo prazo 1	0,138	0,01	Leve, quase imperceptível

Quadro 37 - Variáveis e suas correlações significativas específicas

(conclusão)					
-	Variável A	Variável B	Correlação	Significância	Força
45	Orientação a longo prazo 1	Gestão estratégica 3	0,138	0,01	Leve, quase imperceptível
46	Distância poder 2	Aversão à incerteza 1	0,136	0,01	Leve, quase imperceptível
47	Individualismo 2	Masculinidade 1	0,131	0,01	Leve, quase imperceptível
48	Distância poder 2	Gestão estratégica 1	0,128	0,01	Leve, quase imperceptível
49	Aversão à incerteza 2	Gestão estratégica 1	0,128	0,01	Leve, quase imperceptível
50	Aversão à incerteza 1	Gestão escolar 1	0,127	0,05	Leve, quase imperceptível
51	Aversão à incerteza 2	Indulgência 1	0,125	0,05	Leve, quase imperceptível
52	Masculinidade 1	Gestão estratégica 2	0,123	0,05	Leve, quase imperceptível
53	Individualismo 2	Orientação a longo prazo 2	0,121	0,05	Leve, quase imperceptível
54	Aversão à incerteza 2	Gestão escolar 1	0,120	0,05	Leve, quase imperceptível
55	Aversão à incerteza 1	Gestão estratégica 3	0,119	0,05	Leve, quase imperceptível
56	Distância poder 1	Masculinidade 1	0,116	0,05	Leve, quase imperceptível
57	Orientação a longo prazo 1	Indulgência 1	0,115	0,05	Leve, quase imperceptível
58	Distância poder 2	Individualismo 2	0,107	0,05	Leve, quase imperceptível
59	Distância poder 2	Masculinidade 1	0,107	0,05	Leve, quase imperceptível
60	Gestão escolar 1	Gestão escolar 2	0,107	0,05	Leve, quase imperceptível
61	Individualismo 2	Indulgência 1	0,106	0,05	Leve, quase imperceptível
62	Distância poder 2	Indulgência 2	0,105	0,05	Leve, quase imperceptível
63	Distância poder 2	Gestão estratégica 3	0,103	0,05	Leve, quase imperceptível
64	Aversão à incerteza 2	Gestão estratégica 3	0,102	0,05	Leve, quase imperceptível
65	Individualismo 1	Gestão estratégica 1	0,100	0,05	Leve, quase imperceptível
66	Orientação a longo prazo 1	Gestão escolar 1	0,100	0,05	Leve, quase imperceptível
67	Indulgência 2	Gestão escolar 1	0,099	0,05	Leve, quase imperceptível
68	Distância poder 2	Orientação a longo prazo 2	-0,108	0,05	Leve, quase imperceptível
69	Distância poder 2	Gestão escolar 2	-0,123	0,05	Leve, quase imperceptível
70	Masculinidade 2	Gestão estratégica 3	-0,124	0,05	Leve, quase imperceptível
71	Gestão estratégica 2	Gestão escolar 1	-0,176	0,01	Leve, quase imperceptível

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível notar que foram 71 correlações sem duplicações, sendo três moderadas, 26 pequenas, mas definidas, e 42 leves quase imperceptíveis. Observa-se, também, que 67 são positivas e apenas quatro são negativas. Surgiram 50 correlações ao nível de significância de 0,01 e 21 correlações ao nível de significância de 0,05. Salienta-se, porém, que o instrumento de pesquisa não foi estruturado para mensurar a dependência entre as variáveis. A classificação da correlação levou em conta as forças de associação. Além disso, tem-se que a significância a um nível de 0,01 é maior do que a significância a 0,05, pois, caso uma estatística seja significativa a 0,01, ela também será a 0,05, não sendo válida a condição inversa (HAIR JR. et al., 2005).

As correlações moderadas ocorreram entre indulgência 1 (esportes) e indulgência 2 (liberdade de discurso), gestão estratégica 1 (formalização) e gestão estratégica 3 (avaliação), e aversão à incerteza 1 (respostas subjetivas ou objetivas) e aversão à incerteza 2 (verdade relativa

ou absoluta). Já as seis primeiras correlações pequenas, mas definidas foram: gestão estratégica 3 (avaliação) e gestão escolar 2 (dimensão política e técnica); indulgência 2 (liberdade de discurso) e gestão estratégica 1 (formalização); gestão estratégica 1 (formalização) e gestão escolar 2 (dimensão política e técnica); aversão à incerteza 1 (respostas subjetivas ou objetivas) e gestão escolar 2 (dimensão política e técnica); distância do poder 1 (independência ou não dos alunos) e aversão à incerteza 1 (respostas subjetivas ou objetivas); e orientação a longo prazo 1 (pensamento analítico ou sintético) e gestão escolar 2 (dimensão política e técnica).

Mais uma vez, pontua-se que foram feitas apenas algumas análises, nos parágrafos seguintes, sobre as correlações do Quadro 36. Há, na literatura, a menção de algumas dessas correlações, como, por exemplo, entre indulgência (indulgência 1 e indulgência 2, correlação número 1), que são componentes de uma mesma dimensão cultural (HOFSTEDE, 2001), entre a avaliação e a formalização do planejamento (gestão estratégica 1 e gestão estratégica 3, correlação número 2), componentes do ciclo de gestão estratégica (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000), e a aversão à incerteza entre si (aversão à incerteza 1 e aversão à incerteza 2, correlação número 3), que também são componentes de uma mesma dimensão cultural (HOFSTEDE, 2001).

Ademais, foram apontadas correlações entre as variáveis da avaliação da gestão escolar (gestão estratégica 3 e gestão escolar 2, correlação número 4), principalmente voltada para a questão técnica, que, no caso, seria a utilização do IDEB como forma de avaliação (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012); entre indulgência e formalização da gestão estratégica (indulgência 2 e gestão estratégica 1, correlação número 5), que não foi encontrada na literatura, porém, novamente, denota que a cultura organizacional está relacionada à gestão estratégica; e a formalização das dimensões política e técnica da escola (gestão estratégica 1 e gestão escolar 2, correlação número 6), que aponta a necessidade de se normatizar as atividades das escolas, relacionando-se, também, com a dimensão cultural de aversão à incerteza (HOFSTEDE, 2001; LIBÂNEO, 2013; MELLO, 1995; MINTZBERG, 2006).

Ainda, citam-se as relações entre as respostas subjetivas ou objetivas e as dimensões políticas e técnicas, que exploram, justamente, o balanceamento entre essas variáveis (aversão à incerteza 1 e gestão escolar 2, correlação número 7); a relação entre a independência dos alunos com as respostas subjetivas ou não (distância do poder 1 e aversão à incerteza 1, correlação número 8), com tendência de menor distância do poder relacionada à menor aversão à incerteza e, na mesma linha da primeira relação mencionada no parágrafo, a relação entre respostas sintéticas ou analíticas e as dimensões políticas e técnicas (orientação a longo prazo

1 e gestão escolar 2, correlação número 9), para dosar a boa gestão entre elas (HOFSTEDE, 2001; LIBÂNEO, 2013).

Por fim, destacam-se duas correlações negativas, isto é, entre variáveis que se movem em sentidos opostos (HAIR JR. et al., 2005; TABACHNICK; FIDELL, 2012), como no caso da dimensão masculinidade 2 (quantidade de professores homens ou mulheres) e da avaliação (gestão estratégica 3), que são inversamente correlacionadas, não se encontrando ligação entre elas na literatura (correlação número 70), e o caso da gestão estratégica 2 (execução), que é inversamente correlacionada à gestão escolar 1 (fatores políticos e técnicos), expressando um indício da dificuldade da execução das atividades (correlação número 71).

O Quadro 36 foi montado com base na ordem de aparição das correlações das variáveis. Observa-se que as correlações significativas não foram altas. Por último, não foi possível comentar todas as correlações entre as variáveis, por uma questão operacional da pesquisa (extensão da análise). Também se optou por não dividir as correlações por grupos (culturais, estratégicos e escolares), visto que o objetivo da correlação foi, precisamente, a relação entre os diversos grupos existentes.

7.2.1.5 Análise fatorial

Para a análise fatorial, foram realizados, inicialmente, os testes de normalidade para as 18 variáveis da pesquisa. Esperava-se uma distribuição normal dos dados, isto é, valores agrupados em torno da média na forma de sino, o que foi feito por meio dos gráficos histogramas, apresentação gráfica de cada variável (HAIR JR. et al., 2009). Em seguida, efetuou-se uma comparação visual entre os histogramas e a distribuição normal, considerando-se que as variáveis apresentaram tendência semelhante à curva normal. Entende-se, na pesquisa, que a escala Likert gera variáveis categorizadas ordinais; nesse contexto, aproximações da distribuição normal são utilizadas para se fazer inferências estatísticas.

A análise fatorial é uma técnica estatística multivariada, sendo empregada para sintetizar informações de muitas variáveis em menos fatores, de modo que é possível combinar variáveis. É considerada uma técnica de interdependência com o objetivo principal de criar uma estrutura de fatores que explique o fenômeno em questão (HAIR JR. et al., 2005, 2009; TABACHNICK; FIDELL, 2012). Nesta pesquisa, foi utilizada, também, a análise fatorial para a análise de dados da *survey*.

A análise de componentes principais e a análise fatorial são técnicas estatísticas muito parecidas. Basicamente, elas adotam as mesmas etapas para sintetizar correlações em menos

causas. A principal diferença entre as técnicas é o fato de a primeira gerar componentes, que são agregados simples das variáveis correlacionadas, e a segunda gerar fatores, ou seja, as causas que criam as medidas e os resultados das variáveis. Para esta pesquisa, foi utilizada a extração por componentes principais (ou por fatores), sendo indiferente a necessidade de suposição da normal (TABACHNICK; FIDELL, 2012). Outro tipo possível de extração seria a verossimilhança, em que, nesse caso, seria necessária a suposição de normalidade.

Na presente pesquisa, utilizou-se a análise fatorial exploratória, pois o objetivo era o desenvolvimento de teoria. Assim, objetiva-se entender a estrutura de uma série de conjunto de variáveis, medir essas medidas por intermédio de um questionário e reduzir a quantidade de informações em um conjunto pequeno de elementos (FIELD, 2009; TABACHNICK; FIDELL, 2012). Também foram consideradas todas as etapas de planejamento e execução da análise fatorial (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010).

Algumas premissas precisam ser levadas em conta na análise fatorial. A primeira delas é a necessidade de ter uma amostra com mais observações do que variáveis. Considera-se o mínimo de 10 observações por variável. Esta pesquisa dispôs de 407 respostas e 18 variáveis, sendo, aproximadamente, 23 observações por cada variável (HAIR JR. et al., 2009). Logo, a pesquisa atendeu a essa primeira premissa.

A segunda premissa diz respeito à fundamentação conceitual para embasar a estrutura antes que a análise em si seja feita. Isso inclui a medida KMO, a análise da matriz anti-imagem e o teste de esfericidade de Bartlett. A significância foi de 0,000, considerada ótima para a pesquisa (teste de esfericidade de Bartlett) (HAIR JR. et al., 2009). A matriz anti-imagem do teste fatorial foi gerada para se obter as medidas KMO da pesquisa, o que também é considerado como medidas de adequação de amostragem.

Espera-se que a medida KMO seja, no mínimo, 0,5 para cada variável (FIELD, 2009), e essa premissa também foi respeitada, conforme o Quadro 34, excluindo-se, nesta pesquisa, as variáveis abaixo de 0,56. As variáveis excluídas e as medidas KMO foram as seguintes: individualismo 2 (0,554), orientação a longo prazo 2 (0,442), masculinidade 2 (0,420). Mesmo com a exclusão desses valores, o alfa de Cronbach continuou adequado.

Considerou-se o alfa de Cronbach para cada variável, também, sendo o mínimo 0,6 (HAIR JR. et al., 2009). Esse valor foi atingido para cada variável, segundo o Quadro 34. O teste Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) compara as correlações simples com as correlações parciais. Nesse contexto, a medida KMO geral da pesquisa foi de 0,765, sendo considerado médio e adequado para a análise (FIELD, 2009; HAIR JR. et al., 2009; PEREIRA, 1999). Outra vez, o valor mínimo do KMO é de 0,5 (FIELD, 2009). Por fim, o percentual acumulado da variância

explicada foi acima (60,64%) dos 60%, constituindo, também, uma premissa para a análise fatorial (HAIR JR. et al., 2009).

Em específico, para o teste de KMO e Bartlett geral da pesquisa, utiliza-se a seguinte classificação: entre 1 e 0,9: muito boa; entre 0,9 e 0,8: boa; entre 0,8 e 0,7: média; entre 0,7 e 0,6: razoável; entre 0,6 e 0,5: má; e menor que 0,5: inaceitável (PEREIRA, 1999). Isso difere do nível mínimo do KMO para cada uma das variáveis, tendo que ser, no mínimo, superior a 0,5. Novamente, o valor mínimo do KMO é de 0,5 (FIELD, 2009).

Empregou-se o método de extração denominado análise dos componentes principais, que é o método comum mais utilizado em pesquisas. Essa técnica maximiza a variância extraída dos fatores ortogonais (perpendiculares), implicando que toda variância seja comum ou compartilhada (HAIR JR. et al., 2009; TABACHNICK; FIDELL, 2012).

A carga fatorial mínima utilizada foi de 0,4. Para pesquisas com amostras maiores, é recomendado o uso da carga fatorial mínima de 0,35. As comunalidades, a quantia da variância explicada da solução fatorial de cada variável, precisam ser maiores que 0,5 (HAIR JR. et al., 2009). Na pesquisa, a única variável abaixo era a orientação a longo prazo 1 (0,358), mas optou-se por mantê-la, pois a outra variável de orientação a longo prazo havia sido excluída no teste de KMO e, justamente, devido ao KMO dessa variável ter sido considerado alto (0,866). O Quadro 34 também expõe os valores das comunalidades, já considerando as variáveis excluídas da análise fatorial.

Utilizou-se, ainda, a rotação ortogonal Varimax com normalização de Kaiser, considerada a mais usual e recomendada em pesquisas das Ciências Sociais Aplicadas e Psicologia. A rotação ortogonal mantém os fatores subjacentes independentes, ou seja, não correlacionados. O método Varimax minimiza a complexidade dos fatores, maximizando a variância das cargas e de cada fator. Finalmente, a normalização de Kaiser ajuda na composição da extração de valores (FIELD, 2009; HAIR JR. et al., 2009; TABACHNICK; FIDELL, 2012).

Para a análise fatorial, vários testes foram feitos até se chegar à versão final (Quadro 37). Os testes levaram em conta as medidas de KMO de cada variável, o número de variáveis, as comunalidades, a carga fatorial e o número de fatores (FÁVERO; BELFIORE, 2017), esse último padronizado em seis. Logo, a descrição feita fundamentou-se na análise fatorial final, considerando-se que todas as premissas para a sua elaboração foram respeitadas.

Além disso, para essa análise, também foi utilizado o agrupamento de fatores. Foram gerados seis fatores, a saber: o Fator a, com três valores; o Fator b, com três valores; o Fator c, dois valores; o Fator d, três valores; o Fator e, com dois valores; e o Fator f, com dois valores, totalizando 15 variáveis. O maior valor positivo foi indulgência 1 (0,879) e o menor positivo

foi orientação a longo prazo 1 (0,466), aparecendo, também, um fator negativo, gestão estratégica 2 (-0,689).

Para finalizar, foi feita a nomeação dos elementos, que, contando com a abstração e todo o trabalho realizado, tenta atribuir algum significado aos fatores (HAIR JR. et al., 2009). A análise fatorial descreve o agrupamento de variáveis capazes de levar a fatores que expliquem um objetivo em questão. No Quadro 37, optou-se por detalhar ainda mais as variáveis, a fim de tornar as relações ainda mais claras. Foram identificados seis fatores principais, sendo nomeados com uma letra cada um, como apresentado a seguir:

Quadro 38 - Análise fatorial

Variáveis		Fatores					
Nome	Descrição	a	b	c	d	e	f
Gestão estratégica 3	Avaliação	0,754					
Gestão estratégica 1	Formalização	0,706					
Gestão escolar 2	Democracia/participação Eficiência/técnica	0,599					
Aversão à incerteza 2	Verdade absoluta/relativa		0,776				
Aversão à incerteza 1	Subjetividade/Objetividade		0,751				
Orientação a longo prazo 1	Pensamento Analítico/Sintético		0,466				
Indulgência 1	Esportes			0,879			
Indulgência 2	Liberdade de discurso			0,779			
Distância poder 2	Prática/teoria				0,705		
Distância poder 1	Independência alunos				0,637		
Gestão escolar 3	Percepção IDEB				0,604		
Gestão escolar 1	Fatores técnicos e políticos					0,756	
Gestão estratégica 2	Planejamento/Execução					-0,689	
Individualismo 1	Coletividade/individualidade						0,763
Masculinidade 1	Adaptação social/Desempenho						0,547
Percentual acumulado da variância explicada	-	21,95	31,24	39,70	47,37	54,22	60,64

Fonte: Elaborado pelo autor.

Fator a) Plano escolar: pela relação entre as variáveis gestão estratégica 3 (avaliação), gestão estratégica 1 (formalização) e gestão escolar 2 (democracia/participação e eficiência/técnica). Assim, a escola necessita de um plano escolar consistente, que possa gerenciar todos os aspectos escolares, os quais possam ser, posteriormente, avaliados para a melhoria do planejamento;

Fator b) Participação: pela relação entre as variáveis aversão à incerteza (verdade absoluta/relativa), aversão à incerteza 2 (subjetividade/objetividade) e orientação a longo prazo 1 (pensamento analítico/sintético). Destarte, a escola tem a necessidade de participação de todos os atores para a consecução dos objetivos. Isso envolve a maior colaboração de equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e comunidade, para que as incertezas sejam diminuídas e se possa focar no longo prazo da organização;

Fator c) Cidadania: pela relação das variáveis indulgência 1 (esportes) e indulgência 2 (liberdade de discurso). Logo, envolve o desenvolvimento de atividades além da sala de aula, buscando propiciar ao aluno uma visão holística de atividades, para a formação plena do cidadão. Implica, também, na liberdade de pensamento;

Fator d) Práticas pedagógicas: pela relação das variáveis distância do poder 1 (prática/teoria), distância do poder 2 (independência dos alunos) e gestão escolar 3 (percepção do IDEB). Desse modo, inclui práticas pedagógicas que estimulem a real aprendizagem do aluno, de forma que ultrapasse a mera transmissão de conhecimento e foque na compreensão plena dos assuntos;

Fator e) Práticas inovadoras: pela relação entre as variáveis gestão escolar 1 e gestão estratégica 2 (planejamento/execução). Ressalta-se que a variável gestão estratégica foi a única a aparecer de modo negativo, indicando um impacto inverso no fator. Assim, a escola deve saber observar tanto o ambiente interno quanto o externo para aproveitar as forças e fraquezas, a fim de que seja capaz de inovar em suas práticas administrativas e pedagógicas.

Fator f) Comunidade: pela relação das variáveis individualismo 1 (coletividade/individualidade) e masculinidade 2 (adaptação social/desempenho). Dessarte, a escola precisa saber envolver a comunidade e os alunos para balancear aspectos coletivos, individuais, de adaptação social e de desempenho. Esse fato abrange, por exemplo, projetos e ações sociais, bem como a aplicação de provas para mensuração do conhecimento.

Discutem-se, à luz da literatura, os fatores apontados na análise. Primeiramente, no uso da abordagem quantitativa para chegar aos fatores técnicos e políticos na melhoria do desempenho escolar. Agrupam-se dois fatores técnicos ou gerenciais (plano escolar e práticas inovadoras) e quatro fatores políticos ou democráticos (participação, cidadania, práticas pedagógicas e comunidade). Apesar de estarem separados em dois grupos, os fatores possuem relação entre si. A Figura 31 mostra os fatores obtidos na análise fatorial. Além disso, com o desenvolvimento de novas etapas da pesquisa foi possível expandir os tipos de fatores que afetavam a realidade escolar.

Figura 31 - Fatores obtidos na análise fatorial

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se a necessidade de a organização escolar possuir planos escolares adequados para atingir os objetivos (LÜCK, 2009), o que envolve planos específicos para a parte administrativa e para a parte pedagógica, pois as escolas carecem de planos administrativos que lidem com a gestão estratégica, e, muitas vezes, o PPP é meramente uma peça acessória, não sendo utilizado todo seu potencial para a melhoria da escola (OLIVEIRA, 2017).

Mais uma vez, ressalta-se a necessidade de balancear tanto os fatores instrumentais quanto os fatores políticos para a boa gestão da escola (LIBÂNEO, 2013), lidando com os objetivos da escola, como o desenvolvimento de capacidades e valores e preparo para tecnologias, e com o modelo de gestão participativo, estruturado e avaliativo (MELLO, 1995; LIBÂNEO, 2013).

Nesse viés, outro fator apontado foi a participação, entendida como o relacionamento interno entre os profissionais da educação, bem como o relacionamento externo com a comunidade (POUBEL; JUNQUILHO, 2019). A gestão democrática é um dos pilares da participação (LÜCK, 2009; PARO, 2002; SOUZA, 2009), aparecendo, também, como um valor expresso com o qual a escola deve lidar para a sua melhoria (VERSIANI et al., 2016).

A participação deve ser considerada na elaboração dos planos escolares, de modo que sejam holísticos e atendam às reais necessidades da organização, e no planejamento estratégico da escola (BELL, 2002; LÜCK, 2000). Como sugestão, é possível utilizar ferramentas de planejamento que contemplem a participação, como o PSS, no setor público (MOULLIN, 2017), e o BSC, voltado para a escola (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA et al., 2020).

O fator seguinte é a cidadania. É preciso que se contemple a educação além da mera transmissão de conhecimento (MEDEIROS et al., 2014). Há que se colocar novas nuances no ensino, como a liberdade de discursos, a prática de esportes, o conhecimento da cultura, o cultivo ao livro pensamento. Assim, busca-se a mudança da educação como mera passagem de

conhecimento para a educação de caráter libertador na formação do ser humano em seu sentido pleno (BRASIL, 1996; PARO, 2010). Logo, a indulgência aparece como um componente importante para essa análise das relações escolares, pois se busca aproveitar aspectos humanos da vida (HOFSTEDE, 2001).

As práticas pedagógicas também são um fator importante dentro do cenário escolar, englobando a relação com os alunos, a conciliação entre teoria e prática e a avaliação do desempenho (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012; HOFSTEDE, 2001). Portanto, a escola precisa abarcar novos métodos educacionais, valores e ambiente institucional nessas práticas (VERSIANI et al., 2016). Da mesma forma, é necessário que conste no PPP, pois as escolas mais eficientes conseguem desdobrar as práticas pedagógicas nesse plano escolar, por exemplo (SALGADO JUNIOR et al., 2015).

É evidente que a escola pública precisa de uma gestão mais efetiva e participativa, buscando-se inovações e transformações em suas atividades (BELL, 2002). As práticas inovadoras são mais um elemento desprendido da análise fatorial. A inovação tem grande relação com a cultura organizacional e pode fazer com que a organização mude seus valores, melhore sua comunicação e alcance seus objetivos (RAMACHANDRAN; CHONG; ISMAIL, 2011; RIIVARI et al., 2012), além de ser capaz de moldar a estratégia para que a escola consiga mudar sua cultura organizacional e melhorar seu desempenho a longo prazo (TORUGSA; ARUNDEL, 2017).

O último fator destacado foi a comunidade, entendida como a relação tanto dos atores internos, entre os profissionais de educação e os alunos, quanto dos atores externos, como pais de alunos, vizinhos da escola e órgãos públicos. O fator comunidade tem concordância com a gestão escolar democrática e participação (POUBEL; JUNQUILHO, 2019). Além disso, a comunidade deve ter envolvimento com a diretora escolar e com o planejamento escolar. Um exemplo desse envolvimento seria a eleição da diretora escolar, em substituição à indicação política, ainda vigente em muitos municípios (BELL, 2002; LÜCK, 2009; PARO, 2008).

Percebe-se, portanto, que os fatores técnicos e políticos (ou fatores gerenciais e democráticos) obtidos na análise fatorial, plano escolar, participação, cidadania, práticas pedagógicas, práticas inovadoras e comunidade, possuem grande relação entre si e podem influenciar no desempenho escolar. Desse modo, esses fatores também possuem relação com a gestão estratégica (BELL, 2002) e a cultura organizacional da escola (GUNBAYI, 2011). Considera-se que pode haver outros fatores componentes dessa relação, já que os fatores constantes desta pesquisa foram obtidos pela configuração específica do trabalho. Por fim, cabe

informar que a análise dessa parte foi feita em cerca de 90 horas totais, além de apresentar a Figura 32, como síntese do capítulo.

Figura 32 - Síntese da análise e discussão dos dados quantitativos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A parte quantitativa foi um primeiro esforço para se analisar a realidade escolar. Dessa forma, foi feita uma aproximação entre as teorias existentes com os resultados práticos obtidos.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

Inicia-se a parte de análise e discussão dos dados qualitativos. Salienta-se que nesse capítulo somente foram trabalhados dados primários, isto é, dados coletados pelo próprio pesquisador no objeto de estudo. A análise e a discussão dos dados seguem a mesma lógica do capítulo anterior. Entretanto, há aspectos subjetivos na análise, dado o conjunto de dados qualitativo.

8.1 Roteiro de entrevista

Nesta seção, foram analisados e discutidos os dados do roteiro de entrevista. Inicialmente, como forma de transição e lembrete dos dados do questionário, inserem-se algumas informações dos dados quantitativos utilizados na análise e discussão dos dados qualitativos.

No Quadro 38, explicitam-se as respostas do questionário de cada uma das escolas em que foram feitas entrevistas. Salienta-se que os números 1 e 2 referiam-se à baixa distância do poder, à baixa aversão à incerteza, ao coletivismo, à feminilidade, à orientação a curto prazo e à indulgência. Já os números 4 e 5 diziam respeito à alta distância do poder, à alta aversão à incerteza ao individualismo, à masculinidade, à orientação a longo prazo e à restrição. Por fim, o número 3 era o ponto médio entre as referidas dimensões.

Quadro 39 - Respostas da *survey* das escolas em que foram feitas entrevistas

(continua)

Escola	A	B	Y	Z
Cluster	<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 3</i>
Cargo	Diretora	Diretora	Diretora	Diretora
Idade	48	41	46	68
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Tipo	Fundamental 1	Fundamental 1 e 2	Fundamental 1	Fundamental 1
Tempo direção	10	17	4	15
Formação	Pedagogia e Especialização (Gestão)	Pedagogia e Especialização (Gestão Escolar)	Pedagogia e Especialização (Não mencionado)	Pedagogia e Especialização (Não mencionado)
Distância poder 1	4	3	1	1
Distância poder 2	3	4	1	2
Aversão à incerteza 1	3	3	5	5
Aversão à incerteza 2	2	1	3	3
Individualismo 1	3	3	1	1
Individualismo 2	3	5	3	5

Quadro 38 - Respostas da *survey* das escolas em que foram feitas entrevistas

(conclusão)				
Escola	A	B	Y	Z
Masculinidade 1	4	3	1	3
Masculinidade 2	5	5	5	4
Orientação a longo prazo 1	3	2	3	3
Orientação a longo prazo 2	3	3	3	5
Indulgência 1	4	4	1	3
Indulgência 2	1	2	1	2
Gestão estratégica 1	1	1	1	1
Gestão estratégica 2	3	4	3	3
Gestão estratégica 3	1	2	1	1
Gestão escolar 1	1	1	1	1
Gestão escolar 2	1	1	1	4
Gestão escolar 3	1	2	3	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas dadas na *survey* foram bem diferentes entre si, principalmente, no que concerne às dimensões culturais. Na Tabela 16, são apresentadas as modas das respostas dadas pelas diretoras das escolas em que as entrevistas foram feitas (Tabela 16).

Tabela 16 - Modas das respostas da direção das escolas na *survey*

Município/Escola	A	B	Y	Z
Resposta	Quantidade	Quantidade	Quantidade	Quantidade
1	6	4	10	5
2	1	4	0	2
3	7	5	6	6
4	3	3	0	2
5	1	2	2	3
Total	18	18	18	18

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que as modas, de acordo com a resposta que cada respondente selecionou na escala Likert, estão destacadas na cor cinza. Assim sendo, a moda da respondente A e da respondente B foi a escala 3, a moda da respondente Y foi a escala 1, e a moda da respondente Z foi a escala 3.

Outro ponto a se considerar é a transformação dos dados em informações das dimensões culturais, conforme apontado no Quadro 39. A despeito de essas informações constarem do questionário, podem ser utilizadas para a triangulação dos dados, o que foi feito ao longo da análise qualitativa dessa parte.

Quadro 40 - Dimensões culturais e outras questões das escolas em que foram feitas entrevistas

Variável	Brasil Hofstede	Amostra Geral	Escola A	Escola B	Escola Y	Escola Z
Distância do poder	69	56	70	70	20	30
Aversão à incerteza	76	47	50	40	80	80
Individualismo	38	64	60	80	40	60
Masculinidade	59	74	90	80	60	70
Orientação de longo prazo	44	57	60	50	60	80
Indulgência	59	53	50	60	20	50
Formalização	-	37	20	20	20	20
Planejamento/Execução	-	66	60	80	60	60
Avaliação	-	34	20	40	20	20
Fatores técnicos e políticos influenciam	-	44	20	20	20	20
Democracia e participação/Técnica e eficiência	-	33	20	20	20	80
IDEB Alto	-	49	20	40	60	60

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para esse aspecto em particular, pode-se afirmar que as dimensões culturais e os outros fatores investigados da Escola A e da Escola B, componentes do *cluster* 1, são mais similares à amostra geral desta pesquisa. Além disso, essas respostas são mais similares entre si do que as respostas das Escolas Y e Z, componentes do *cluster* 3, que também são muito similares entre si. O Quadro 39 será importante, ainda, para a comparação com as entrevistas realizadas, apontando possíveis similaridades e incongruências com as outras etapas da pesquisa. Logo, pode-se confirmar ou refutar os indícios do questionário e da análise de conglomerados.

8.1.1 Análise preliminar dos dados primários

Feita essa introdução, passa-se a analisar e discutir os dados qualitativos em si. Para a análise dos dados do roteiro de entrevista (CRESWELL, 2013), foi utilizada a análise sintética (EISENHARDT 1989a, 1989b). Empregou-se, também, a ferramenta (*software*) de análise de dados qualitativo chamada *NVivo*. Essa ferramenta é muito utilizada em estudos organizacionais, sendo necessária a transcrição das entrevistas realizadas. Ela apresenta as funções de gerenciar dados e ideias e de inquerir os dados, o que permite explorar os dados de uma maneira eficiente e eficaz (BAZELEY; JACKSON, 2013; MOZZATO; GRZYBOVSKI; TEIXEIRA, 2016).

As entrevistas foram feitas em quatro organizações, denominadas Escola A, Escola B, Escola Y e Escola Z, sendo entrevistadas três pessoas por escola, a diretora, a coordenadora e

uma funcionárias da área administrativa. Para as citações, padronizou-se como Direção, Coordenação e Área Administrativa as formas de apontar a origem dos dados e comprovar sua análise e discussão.

No geral, após a transcrição e importação dos dados no *software* mencionado, iniciou-se uma leitura simples das entrevistas. Na sequência, foram feitas consecutivas leituras para anotações, memorandos e ligações dos dados. Após essa reflexão inicial, as respostas foram codificadas. As codificações seguiram a ordem do roteiro de entrevista, assim como a análise e discussão dos dados foi efetuada na ordem do roteiro de entrevista e dos códigos. Para ajudar nessa análise, os dados foram agrupados em conjuntos, casos e tabela de classificação. Finalmente, foi executada a inquisição dos dados, uma forma de investigar mais profundamente os dados qualitativos, bem como a revisão final dos dados por outro pesquisador (BAZELEY; JACKSON, 2013; EISENHARDT, 1989b).

Na primeira leitura de cada uma das entrevistas, foram feitas anotações no texto, grifando-se e apontado alguma categoria à qual a resposta remeta. Também foram feitos memorandos, para descrever alguma ideia obtida ao longo da leitura. Por fim, após essa primeira leitura, as anotações e os memorandos foram comparados e associados, com o intuito de esquematizar aspectos da análise qualitativa.

Na segunda leitura, foi feita a codificação inicial do texto. Para isso, foram utilizados 24 códigos gerais iniciais, elaborados com base no roteiro de entrevista e na leitura inicial. O Quadro 40 aponta a quantidade de códigos usados e o número de citações codificadas por arquivo.

Quadro 41 - Codificação por arquivo de entrevista

Escola	Cargo	Quantidade de códigos usados	Citações codificadas
A	Direção	24	73
A	Coordenação	24	61
A	Área Administrativa	24	59
B	Direção	23	53
B	Coordenação	22	57
B	Área Administrativa	18	41
Y	Direção	23	50
Y	Coordenação	20	48
Y	Área Administrativa	19	44
Z	Direção	23	49
Z	Coordenação	22	44
Z	Área Administrativa	17	36

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 40, possível observar algumas informações importantes. As escolas dos municípios de melhor desempenho possuíam mais codificações do que as escolas dos municípios de pior desempenho, o que se explica pelo fato de as entrevistas dos municípios de melhor desempenho terem se mostrado mais profundas e analíticas. Além disso, por meio da análise de cada caso em específico, observa-se que as entrevistas da Área Administrativa possuíam menos citações em todas as escolas, isto é, menos codificações do texto transcrito. Esse é um indício de que, de certa forma, a Área Administrativa não possuía papel ativo nas decisões escolares.

O Quadro 41 mostra os grupos e os códigos formados da análise qualitativa, bem como o número de arquivos em que as citações estavam presentes.

Quadro 42 - Grupos e códigos da análise qualitativa

Número	Grupo	Códigos	Arquivos	Referências
1	Cultura	baixa <i>versus</i> alta distância do poder	11	35
2		baixa <i>versus</i> alta aversão à incerteza	11	14
3		coletivismo <i>versus</i> individualismo	12	16
4		feminilidade <i>versus</i> masculinidade	11	14
5		orientação a curto prazo <i>versus</i> orientação a longo prazo	12	14
6		indulgência <i>versus</i> restrição	12	20
7		cultura organizacional	12	29
8	Estratégia	formalização	12	42
9		planejamento	12	39
10		execução	10	23
11		avaliação	12	24
12	Escola	gestão escolar	12	54
13		desempenho	12	34
14		desempenho (potencializador)	8	11
15		desempenho (restritivos)	8	9
16		boas práticas	11	11
17		boas práticas (capacidade)	7	7
18		boas práticas (cidadão)	9	9
19		boas práticas (identidade)	10	10
20		boas práticas (sociedade)	9	9
21		boas práticas (valores)	10	10
22		particularidades	12	23
23	Fatores técnicos e políticos	dualidade	12	12
24		fatores	12	16

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram feitos quatro grupos de códigos. Os grupos e seus respectivos códigos eram: 1) Cultura, com os códigos *baixa versus* alta distância do poder, *baixa versus* alta aversão à incerteza, *coletivismo versus* individualismo, *feminilidade versus* masculinidade, *orientação a curto prazo versus* orientação a longo prazo, e *indulgência versus* restrição e cultura organizacional; 2) Estratégia, com os códigos formalização, planejamento, execução e

avaliação; 3) Escola, com os códigos gestão escolar, desempenho, desempenho (potencializador), desempenho (restritivos), boas práticas, boas práticas (capacidade), boas práticas (cidadão), boas práticas (identidade), boas práticas (sociedade), boas práticas (valores), e particularidades; e 4) Fatores Técnicos e Políticos, com os códigos dualidade e fatores.

8.1.2 Jornada analítica

Esses códigos foram, posteriormente, divididos em subcódigos visando chegar a fatores que influenciavam o desempenho escolar. O primeiro passo foi começar a “jornada analítica” da pesquisa, em que se explora o conteúdo a fim de relacioná-lo às entrevistas e à revisão da literatura (BAZELEY; JACKSON, 2013; EISENHARDT, 1989b). Com relação ao código distância do poder, observa-se que as escolas não possuíam um padrão definido, pois, na maior parte das vezes, foi apontada como média, porém, algumas vezes, foi apontada como alta.

Bem, o que eu entendo sobre hierarquia para começar, ela precisar ter, precisa existir, a hierarquia não quer dizer que nós estamos impondo quem é maior ou menor, mas sim respeito. Em todo lugar que existe uma hierarquia, existe respeito, então, entendo que ela é necessária para que se promova uma sociedade, né. E que se ocorra todos os desenvolvimentos, tudo que você peça, entendeu, a pessoa vem te faz, mas essa hierarquia como eu disse com respeito, não se apoderando do meu direito de ser maior ou menor não, igualitário precisa existir. Tenho que respeitar o professor, o professor tem que me respeitar, como coordenadora, eu tenho que respeitar meu diretor, que me respeita como coordenadora, que nós respeitamos quem vem acima de nós, que seria nossa assessora de educação, a nossa coordenadora geral que também nos respeita e também devemos a eles os nossos compromissos, que nós também delegamos aos outros que nos delegam também (Escola Y - Coordenação)

Quando a gente faz o entendimento de hierarquia a gente pensa em funções diferenciadas, existe um líder na escola, que é o diretor, esse líder ele distribui, ele acompanha o trabalho dos demais elementos da equipe, então entendo hierarquia como isso como funções diferenciadas [...] mais flexível, democrático, mas em alguns momentos é a palavra, em alguns momentos tem que ser, em alguns pontos você tem que focar e dar a palavra final, mas sou mais flexível (Escola A - Direção).

De maneira geral, percebe-se que as escolas entendem a hierarquia como importante para que as atividades aconteçam. Essa hierarquia não é mapeada em um organograma dentro da escola, contudo, há certas definições das atribuições de cada área organizacional, de modo que as decisões ficam centradas na figura da diretora. Alguns fatores influenciam essa dimensão cultural, como centralização, colaboração, controle, descentralização, estrutura e liderança, destacando-se a centralização e a estrutura como fatores mais apontados.

Eu tenho entendimento sobre a questão da hierarquia, a gente pensa assim que a pessoa que resolve tudo na escola, que deveria resolver né, a questão é o diretor da escola, né. A gente pensa dessa forma, fui criada dessa forma, minha vida escolar a gente tinha o diretor da escola como o ser supremo, vamos dizer assim né, mas aqui não age dessa forma não, mas é lógico, os funcionários acabem submetendo-se ao diretor (Escola Y - Direção).

[...] hierarquia é necessária para que alguns momentos a gente possa estabelecer algumas práticas, porque precisa ter quem dê um norte ao processo. Então, a questão da hierarquia, tem essa função no meu ponto de vista e tem que ser estabelecida também por respeito, por uma relação que mantenha isso de uma forma mais natural, não pode ser imposta (Escola B - Direção).

Assim, de fato, nas escolas públicas em que foram feitas entrevistas, a distância do poder pode ser caracterizada como média alta, conforme classificação do Quadro 31. A figura da diretora escolar ainda possuía um *status* de destaque dentro da hierarquia da escola, com o poder da decisão final (AL-MANSOUR; OBEMBE, 2020; HELLER; GABALDON, 2018; HOFSTEDE, 2001; SWANSON et al., 2011). Notou-se uma tendência a haver maior participação de outros atores educacionais nas decisões, em direção a uma gestão democrática da escola (SOUZA, 2009), porém isso ainda acontecia de maneira incipiente.

No que tange à aversão à incerteza, observa-se que as escolas sempre lidam com questões futuras em suas atividades. De maneira geral, pode ser caracterizada como média, ou seja, não há uma preocupação excessiva ou mínima com essas questões emergentes. No entanto, em algumas escolas, foi citada uma preocupação alta ou baixa com relação a esse tópico.

Nós estamos vivendo esse momento. Houve um concurso e vamos trocar diretor, vice-diretor e coordenador, estamos vivendo essa incerteza e tudo continua acontecendo na nossa rotina normal, porque a gente não domina esse processo. Não adianta querer criar alguma expectativa, ansiedade, porque a escola, como a escola é ainda muito vinculada a política, nós vivemos cotidianamente essa experiência, muda prefeito, muda governador, muda regra, muda pedagógico, muda material, esquece tudo que você fazia, agora você tem que fazer tudo isso, que é o certo, nós vivemos em constante mudança na educação, no Brasil. Nós temos uma orientação de deixar tudo mapeado de como a escola, os recursos, os materiais, na parte pedagógica, deixar tudo pronto uma lista do pedagógico, da parte direta nas salas do que gente vem realizando, quais trabalhos a gente faz, deixar tudo, tudo prontinho para entregar para próxima gestão. É o máximo que a gente tem, como eles vão conduzir no momento que assumirem, aí a gente já não sabe. Então, no momento a gente fica numa incerteza, torcendo para que as coisas funcionem (Escola A - Coordenação).

Isso é muito constante né, sempre tem mudanças e a gente acaba desestabilizando um pouco, mas o que a gente faz, é buscar informações, fazer grupos de estudos. A BNCC é um exemplo disso. Atualmente, coordenadores estão fazendo muitos grupos de estudos com os professores, buscando entender, buscando adequar a prática da escola e é constante a mudança, acho que a busca por compreender tudo o que está acontecendo é o que nos move, né. Tentar se a escola precisa adequar a ela ou combatê-la. Dependendo do que vem a gente procura organizar a escola para receber essa mudança ou para tentar manter o que já tinha, as incertezas são bem constantes mesmo. Sempre procuro me pautar na legislação, por exemplo, atualmente nós estamos passando por algumas mudanças de carga horária em algumas funções e ajustes de jornadas. Sempre tem uma reunião na secretaria que nos chama, nos orienta, depois espero vir os documentos oficiais para poder sentar e dialogar com os

professores ou com os demais profissionais que vão ter a jornada alterada e é um pouco imprevisto, porque já comecei essa semana organizando umas coisas. Hoje já veio uma nova normativa lá da Secretaria adiando por mais 90 dias, o processo vai ter mudanças então é muito complicado quando tem, mas procuro sempre estar esperando chegar o que for oficial para daí estar agindo sobre isso (Escola B - Direção). Temos que estar preparados para isso, não sabemos o que vai acontecer. Se surge, nós lidamos com ele, não é planejado. Deveríamos, mas não fazemos (Escola Z - Direção).

Quanto aos fatores da aversão à incerteza, foram apontados: discussão, flexibilidade, formalizar metas, legislação, participação e práticas empresariais. Em específico, destaca-se a flexibilidade e a legislação. A flexibilidade, justamente, em se lidar de uma maneira mais natural com as incertezas. Já a legislação, o contrário, ou seja, o ato de se pautar em normas legais para as questões futuras.

Isso vai com a experiência, não temos uma “tabelinha” certa de como lidar com as situações. Vamos aprendendo isso no dia a dia para não se perder (Escola B - Coordenação).

Acho bem organizada aqui nesse sentido de ter sempre alguém que apoie, professor que substitua, não sei talvez pelo município ser pequeno, a escola é bem organizada, existem planos para lidar com essas incertezas (Escola Y - Área Administrativa).

As incertezas são uma constante dentro da realidade da escola, de forma que a equipe escolar lida naturalmente com tal elemento. No entanto, há um discurso voltado para a questão da formalização de metas e da legislação para enfrentar as incertezas. Logo, as escolas em que foram feitas entrevistas podem ser classificadas, no geral, como de média aversão à incerteza (HOFSTEDE, 2001). Não foi possível classificar as entrevistas sobre a aversão à incerteza aplicada às relações familiares (OLLIER-MALATERRE; FOUCREAU, 2017; REDDY; FABIAN, 2021).

Com relação ao individualismo, as escolas apontam uma dimensão cultural média, isto é, um balanceamento entre decisões coletivas e individuais. Isso decorre da necessidade de a organização escolar entender a sua atividade como algo coletivo, mas respeitando as individualidades das pessoas envolvidas. Algumas pessoas entrevistadas afirmaram só ocorrer a característica coletiva na escola.

Existem práticas na questão individual e na questão coletiva, não acho que tem que sobressair uma mais que a outra, tem que andar em consonância tem regras coletivas do bem estar da escola, da organização, tem questões de legislação, a Constituição (Federal), a LDB, a BNCC, temos o plano municipal da educação, são parâmetros que não podemos fugir (Escola A - Área Administrativa).

O individualismo não existe, certo? Seria individual só se um aluno tiver algum problema e aí você vai trabalhar ele separado na sala de aula. Mas na maioria das vezes é o coletivo. Trabalha os alunos como um grupo todo (Escola Z - Direção).

Os fatores que influenciam essa dimensão cultural são apenas dois, aspectos individuais e aspectos coletivos, sendo os coletivos mais citados do que os individuais. As passagens transcritas a seguir referem-se a esses elementos.

Acho o coletivo eu acredito que é mais priorizado né, a relação com todos os funcionários, com todos que fazem parte da comunidade escolar, o individual claro é respeitado, a gente tem, procura sempre ouvir o lado de cada um, tentar resolver da melhor forma possível que não prejudique ninguém (Escola B - Área Administrativa). Ainda a questão individual dentro da escola é muito forte, não é profissionalismo que falta para o professor, mas é o entendimento de que as coisas acontecem, porque tem um motivo para acontecerem, foram programadas e planejadas. Muita gente já viveu aquilo e tem pesquisas que dizem que se você seguir esse caminho, vai ser muito mais produtivo para o processo de aprendizagem do aluno, e ainda assim, pelas questões individuais “ah não, isso aí é besteira”, continuo fazendo do meu jeito, eu fecho a minha porta e faço tudo o que eu quero”, então essa coisa ainda está muito presente na unidade escolar, em qualquer uma delas (Escola B - Coordenação).

Comparando os fatores, pode-se perceber que há uma preocupação maior com o coletivo, a despeito de se classificar como médio individualismo (coletivismo). A natureza da organização escolar pública faz com que o coletivismo seja uma característica inerente às atividades, porém ainda há espaço para se tratar de certos aspectos individuais, pois há o tratamento como grupo e como indivíduo (HOFSTEDE, 2001). Sobre objetivos próprios ou gerais, observa-se que a educação pública é mais voltada para objetivos gerais e coletivos (GROBLER; GROBLER; MATHAFENA, 2019; SWANSON et al., 2011).

A dimensão da masculinidade, considerando-se as entrevistas, foi média. Comparando com as respostas obtidas no questionário, em que foi alta, nota-se que há um balanceamento entre as questões da adaptação social e do desempenho do aluno. Desse modo, a escola busca a aprendizagem do aluno, contudo, ainda há uma forte tendência à avaliação do aluno em relação ao desempenho, principalmente, em avaliações dos professores e do IDEB.

[...] para sentirmos a necessidade do aluno, a necessidade de retomada de conteúdo, depois disso eu dou *feedback*, logo após, o gráfico e a gente vai conversar sobre aquela questão, porque o aluno está com problema nessa questão [...] sei bem a diferença e quem vem para cá, vem com o coração, porque aqui nós encontramos desde o aluno com problemas na aprendizagem, muito, devido problemas familiares, problemas na sociedade que vem de problemas de dentro da casa dele, que são problemas internos, que nós precisamos saber compreender, trabalho muito no HTPC com elas e querendo ou não a gente fica sabendo da vida do aluno [...] (Escola Y - Coordenação).
[...] quando é imposto porque tem né, nós temos na rede uma avaliação que todo bimestre é dado ao professor para fazer e cada coordenador faz uma avaliação para rede, fica com uma certa responsabilidade de uma certa série, vem elas, não sabem, em cima do nosso planejamento, então, depois que terminou o bimestre é imposta essa avaliação [...] (Escola Y - Coordenação).

Os fatores elencados foram a cooperação e a remuneração, que já estavam presentes na pergunta do roteiro de entrevista. O código cooperação foi mais citado do que o código remuneração. Afirmou-se que, na escola, há grande cooperação entre os profissionais da educação para que as atividades aconteçam, tendo sido citada, também, a questão da baixa remuneração desses profissionais.

Assim, aqui o que percebo que é um trabalho legal, em equipe, de cooperação, não tenho problema nenhum. Assim, tanto da parte administrativa quanto da parte dos professores, não tenho, a gente trabalha realmente em equipe, sabe, um professor tentando ajudar o outro [...] (Escola Z - Coordenação).

Remuneração é sempre um problema, né. A remuneração é a exigência que se tem de formação, de atualização, bons materiais para as crianças, não condiz com o professor. Todos os meses tem que tirar dinheiro do seu salário para comprar uma boa impressora, para fazer uma boa impressão na casa dele, comprar folha de sulfite para imprimir material, porque se depender só da escola, a qualidade de xerox é ruim, a quantidade de xerox é limitada. O professor tem que saber, tem que ter um bom computador para ele poder produzir a matriz que ele vai trabalhar com uma boa qualidade, o professor tem que ter uma boa formação para saber usar os recursos do computador, nem todos sabem usar. Então, assim, a gente tem uma remuneração que limita tudo isso, limita ter um bom computador, limita saber usar de bons recursos, limita de ter uma boa impressora, muitas vezes, o professor escolhe ou faz o que ele melhor pode [...] (Escola A - Coordenação).

No questionário, houve uma alta masculinidade dessa dimensão cultural, pois há, na educação básica paulista, um maior número de professoras, o que caracteriza essa dimensão. Pela observação e pela entrevista, pode-se constatar que isso procede, entretanto, analisando outros elementos, há como afirmar uma dimensão média, pois existe um balanceamento entre a adaptação social e o desempenho, bem como entre a cooperação e a masculinidade (HOFSTEDE, 2001). Quando se discute como as sociedades lidam com os profissionais da educação, visualiza-se certa depreciação dessa categoria; assim, a equipe escolar está mais voltada para a aprendizagem (processo) do que para ganhar ou manter um *status* (HELLER; GABALDON, 2018; MAIORESCU, 2017; TAJEDDINI, 2016).

A orientação a longo prazo também foi considerada média (orientação de médio prazo) nessa análise da pesquisa. Portanto, há demandas de curto e de longo prazo nas escolas. Houve, também, quem afirmasse que as atividades se voltam exclusivamente para uma das vertentes, como pode ser observado nas citações.

As duas coisas né. Tem uma parte que é a longo prazo, porque sempre nós temos os nossos objetivos maiores, os projetos né. A gente percebe que a escola é uma boa escola, mas ela tem muitos pontos que precisam ser alcançados e não se alcança rapidamente, então são algumas ações que a gente vai implementando e vai trabalhando com elas a longo prazo (Escola B - Direção).

Eu acho que a maior parte é para curto prazo. A gente tem um planejamento, mas nem sempre dá para seguir cem por cento (Escola B - Área Administrativa).

Para o longo prazo. Eu estou aprendendo a fazer os históricos escolares. Vamos supor, aqui é até o quinto ano, depois eles vão para outra escola. O histórico não vai só passar de uma escola para outra, mas temos que buscar lá atrás, se a criança veio de outra cidade, é tudo bem complexo (Escola Z - Área Administrativa).

Os fatores destacados foram, justamente, a orientação de longo ou de curto prazo, ou o balanceamento entre os dois aspectos. As menções a esses fatores seguem o mesmo modelo apontado para a dimensão, e por isso, optou-se por não repetir as citações. Para a discussão, as escolas buscam balancear a questão temporal, seja pelo cotidiano das práticas pedagógicas e administrativas, de curto prazo, seja pela formação do aluno, de longo prazo (GROBLER; GROBLER; MATHAFENA, 2019; HOFSTEDE, 2001; SWANSON et al., 2011).

A indulgência foi caracterizada como média, aparecendo certas liberdades dos alunos *versus* restrições impostas pelas normas sociais da escola. Salienta-se que apenas duas pessoas apontaram a restrição como maior, o que indica a baixa indulgência. Já outras dez pessoas indicaram-na como média, como balanceamento das características citadas.

Bom, liberdade dos alunos, os alunos têm que seguir regras sociais, morais, éticas, de princípios então quando eles entram na escola. Eles entram em várias situações, vai ter na escola branco, negro, gordo, magro, baixo, aluno da educação especial, aluno com restrições alimentar e afins. É uma mini sociedade que se inclui dentro da escola, que ao mesmo tempo eles vão se igualar com as diferenças. Vamos dizer, assim, é na escola que eles vão ter contato com pessoas diferentes, situações diferentes, vai criar o respeito, vai criar um ambiente de cooperação, então a escola vai estar respeitando as diferenças, mas tratando com igualdade e as normas sociais servem para nivelar e dar um bom conforto social, para tratar todos iguais, aceitando, respeitando as suas diferenças, acho que seria isso (Escola A - Área Administrativa).

É, sou exigente, não gosto de roupa curta, agora, se a criança vem com o cabelo loiro, eu não falo nada, se vem sem uniforme, eu sento para falar e não pode ser curto, de resto normal, as vezes vem com brinco, deixo normal. [...] Sim, tem que chegar na hora certa, se não chamo a atenção. [...] Sim, porque eles mesmo sabem que aquela roupa não é adequada para vir na escola (Escola Z - Direção).

Os fatores elencados sobre essa dimensão cultural foram: datas comemorativas, diálogo, família, liberdades, normas sociais, restrição e tecnologia. As duas mais citadas foram normas sociais e restrições, sobre as quais se destacam as falas abaixo.

A escola tem regras como todo lugar e as regras são seguidas. Se alguma criança não segue a regra, a professora tenta corrigir, a coordenadora ou a diretora, então assim funciona, né. Mesmo que seja um funcionário que tiver alguma atitude que não é legal também é feito dessa maneira, as regras existem para serem seguidas e aqui são seguidas. A liberdade da criança vai até o limite da regra, né, até porque se a gente for atender a liberdade de cada, são crianças né, esse é meu ponto de vista, são crianças que estão aprendendo e a obrigação da escola é ensinar né, então acho que em todas as áreas da nossa vida existem regras. Na escola é onde começam a aprender quais são as regras da sociedade, como a gente deve ser, como deve agir (Escola Y - Área Administrativa).

As restrições não digo que são maiores, mas são necessárias, vamos dizer assim, elas são necessárias, então a gente tem que saber lidar, isso é uma parte negativa [...] nós vamos procurar recurso, onde a gente vê isso, no nosso horário de trabalho coletivo, a gente conversa, a gente expõe esses problemas, como nós vamos trabalhar, o que trabalhar e essas mães também são chamadas nesse horário, à noite, onde é trabalhado, conversado com elas individualmente, chamo aqui na sala junto com a professora [...] (Escola Y - Coordenação).

Essa dimensão da indulgência foi considerada média, pois é um balanceamento entre as liberdades dos alunos e as restrições impostas pelas normas sociais. Não foi possível avaliar como isso influenciaria as questões de trabalho, pois as respostas voltaram-se para a questão dos alunos (HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011; MAIORESCU, 2017).

As escolas que afirmaram possuir uma cultura organizacional definida foram as escolas dos municípios que possuíam melhor desempenho, indicando que as escolas que conseguem identificar seus fatores culturais e transmiti-los internamente via atores educacionais tendem a possuir um desempenho mais alto, devido ao alinhamento organizacional da comunicação. Isso foi apontado por todas as pessoas da Escola A, pela Direção e Coordenação da Escola B e pela Direção da Escola Y. Já as demais apontaram que a escola não possuía uma cultura organizacional própria. Para essa questão, citam-se as respostas de cada uma das diretoras.

Então, cada escola tem a sua comunidade, acho que é uma escola nunca é igual a outra, mas o diferencial das escolas, das avaliações, que a gente tem da comunidade, é que é uma escola boa, organizada, acolhedora, preocupada com os alunos, que atende bem a comunidade, que tenha uma boa formação na questão mesmo acadêmica (Escola A - Direção).

Todas as escolas do município elas tem um certo padrão. O que eu vejo *dessa escola* que traz um pouquinho de diferença, nisso, inclusive vejo muitos pais comentarem né, eu vim procurar uma vaga aqui por isso, a gente tem intensificado muita prática de inclusão, de acolhimento das crianças, especiais, das crianças que tem autismo, deficiências físicas. Nossos professores, eles têm uma abertura grande para isso, eles vão se adequando e acho que isso é legal, a gente tem tentado fazer essa abertura maior para a comunidade participar, então a gente tem promovido vários eventos que a comunidade participa na escola junto e percebo que eles gostam (Escola B - Direção). Tenho como crença, ordem na escola é o amor. A gente não faz nada aqui dentro que não seja regado pelo amor, então é assim, não se grita com a criança porque estou estressada, não se maltrata a criança porque tenho problemas, entendeu, porque a gente vê muito disso, a gente sabe que a nossa rotina na educação é muito complicada, muito cheia, então a gente percebe isso, então é assim (Escola Y - Direção).

Não, nossas escolas todas tem o mesmo padrão. Podemos até diferir uma da outra da atuação do diretor, da situação de certos professores, da escola ter uma maior nota no IDEB, que os professores são “melhores”. E eu acho que o que diferencia muito é a atuação do diretor, de estar junto com a escola, assim a escola tende a crescer. E essa escola aqui, todo mundo quer vir para cá, não sei se é porque é no centro, é uma briga, ninguém quer ficar no bairro. Eu acho que o que depende muito da escola é o diretor (Escola Z - Direção).

Observa-se que algumas definições de cultura organizacional foram organização, inclusão e amor, dadas pelas Escolas A, B e Y, respectivamente. A Escola Z declarou que não havia uma cultura organizacional própria, a despeito de apontar o fator direção como a questão que diferencia as escolas. Os fatores para a cultura organizacional foram agrupados em 1) escola, sendo amor, autonomia, colaboração, compromisso, comunidade, diálogo e inclusão; e 2) em gestão, sendo estrutura, organização, participação, sucesso e valores. Os fatores mais citados de cada grupo foram comunidade e participação, respectivamente. Isso está baseado em como a comunidade participa ou não da gestão escolar.

Discute-se que, na verdade, as escolas em que foram feitas as entrevistas possuem uma cultura organizacional que as diferencia das demais, já que toda organização é única e possui seus valores, crenças e rotinas (DESTLER, 2016; GUNBAYI, 2011; PEREIRA; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2013). A grande dificuldade das escolas está em identificar as suas culturas organizacionais, alinha-las e transmiti-las para o restante da organização e da comunidade. Mais uma vez, as escolas dos municípios que tinham melhor desempenho conseguiram identificar sua própria cultura e alinha-la com a Coordenação e com a Área Administrativa.

Conforme apontado na literatura, a comunidade tem influência na escola (POUBEL; JUNQUILHO, 2019), porém essa influência pode se dar de uma maneira positiva, caso a comunidade seja atuante na organização, ou de uma maneira negativa, caso não haja participação desse entorno na escola.

No que se refere à estratégia, tem-se que, praticamente, todas as pessoas entrevistadas afirmaram que as escolas formalizavam suas ações. Nota-se que esse dado, de certa forma, contradiz a ideia de as escolas lidarem naturalmente com as incertezas. O fato é que as escolas buscam sempre formalizar as suas ações, principalmente, pela formulação e adequações do PPP e pelo planejamento anual em cada início de ano.

Formalizadas em documento? Os objetivos constam nos planos dos professores em um projeto político pedagógico [...] o projeto pedagógico, na verdade, ele é executado pela gestão, pela elaboração do documento, então nesse documento consta todo princípio da escola da gestão democrática e nele consta a questão dos conteúdos trabalhados do planejamento em si de cada ano, o que se propõe para cada ano de aprendizagem e também os projetos da escola. Então, a parte dos professores, eles decidem, mas na hora de formalizar é um plano que já existe e aí a cada ano são feitas as adequações e o que consta lá de projeto, é aquilo que os professores propõem, por exemplo [...] (Escola A - Direção).

A gente procura cumprir, né os objetivos de acordo com a proposta, com o planejamento. Então a gente procura no começo do ano, a gente faz todo esse trabalho em equipe, a gente se senta, faz o planejamento, faz tudo certinho, aí a gente vai trabalhando na ATPC que é de quarta-feira, coletivo dos professores. A gente procura sempre estar conversando o que precisa acrescentar, o que precisa, então todos os ATPCs, os assuntos, às vezes, vamos supor, na nossa escola a gente está agora com

alunos especiais, começou a surgir a partir desse ano, então a gente está trabalhando em cima disso, né, em cima das dificuldades, em cima desses alunos especiais. A gente está trabalhando em cima disso, todos ATPCs a gente está estudando, os professores sentando-se todos no coletivo, todo mundo conversando, cada um expondo as suas dificuldades, o que está dando certo e o que não está (Escola Z - Coordenação).

Outro ponto que merece ser destacado é que as escolas não utilizam qualquer ferramenta administrativa para formalizar o planejamento. As respostas, nesse sentido, quando apontadas, diziam respeito à utilização de livros e recursos físicos para a elaboração do plano, mas não à adoção de algum instrumento administrativo específico. Além disso, as escolas sempre se baseavam na legislação para a formalização do plano.

Aí, eles usam desde SmartTV, recursos de mídia, livros, usam texto, usam aula expositiva, usam o livro didático [...] a gente tem o currículo como referência, os professores se reúnem e a cada ano reveem se vão continuar seguindo aquele plano, aquele plano de ensino que está para o ano sempre que esse ano foi mexido né, um tanto. Algumas coisas já foram modificadas do plano de ensino da escola ao longo do ano olhando para a BNCC e olhando para currículo paulista, existe um plano, existe um currículo, mas que é flexível, que ele é mexido, é mutável de acordo com que o grupo recebe de fora e sente que precisa modificar (Escola A - Coordenação). Nossa, tudo, nós utilizamos livros, nós utilizamos autores renomados, nós utilizamos os professores com suas experiências, né, e nós trabalhamos com livros, então a escolha do livro é feita pelo professor, depois dessas escolhas dos livros que eles conheceram, que vem fazendo e agora a gente vai em cima das leis, né, a gente faz tudo em cima das leis (Escola Y - Coordenação).

Os fatores observados para a formalização foram divididos em subgrupos, quais sejam: planos e planejamento, com o PPP, o planejamento anual, o planejamento de outras organizações, o plano docente, o plano administrativo e o plano de metas; gestão, com a participação, a flexibilidade, os projetos, os recursos, a imposição, os procedimentos e a execução; e escola, com a legislação, o diálogo, a equipe escolar, a escolha do material e a falta de funcionários. Os fatores mais discutidos em cada subgrupo foram o PPP, a participação e a legislação, destacados nas falas reproduzidas abaixo.

Na escola temos alguns documentos chave, projeto político pedagógico e as diretoras também além do projeto político pedagógico, anualmente fazem o plano de metas. Os professores fazem um planejamento, então tem uma documentação que nos permite ou deveria permitir seguir objetivos e metas já levantados, refletidos e planejados na ação que faremos para alcançar aquelas metas, um planejamento de professor docente, então ele é respaldado no currículo ou na BNCC. Agora, no caso que a gente ainda não tem um currículo da rede, isso vai estar em construção e com base nele sabemos, então quais são os objetivos e metas que temos que ter que alcançar com aquela criança em relação a ensino e aprendizagem naquele ano e o planejamento vem para a gente tirar nessa semana daquilo maior que tenho, o que farei com meu aluno para atingir determinada meta. Então, cada setor da escola tem sim, na gestão, por exemplo, o plano de metas, a gente faz uma avaliação de todo funcionamento da escola, né,

planeja algumas coisas para atingir determinadas metas estipuladas, cada setor tem um documento e uma forma de planejar essas coisas (Escola B - Coordenação). Você também contribuir, que é uma mudança, que vem depois e o ano que vem já vem, o ano que vem, o nosso planejamento é totalmente transformado, modificado dentro do currículo paulista né. Então, assim, precisa conhecer, precisa e como você faz para a pessoa pensar que eu preciso conhecer, não só para prestar concurso, mas para o meu dia-a-dia na sala de aula, então é todo esse trabalho de conversa, envolvimento, entendeu, não gente, vamos participar, depois vai vir aí mudança. E é bom porque eu participei ou fala é tudo ruim, não participei, não espera aí, vamos lá, então vamos nos sentar e participar, a maioria da nossa escola sentou, opinou, respondeu as questões que tinham lá no site então está aí (Escola Y - Direção). [...] o planejamento, os professores que se reúnem para fazer, e eles utilizam o BNCC que saiu agora. Trabalham em cima dessa base curricular e pegam também o livro que a gente adota da campanha do livro [...] é, vem aprimorando [...] para uma série tira algumas coisas, tem um modo de dar diferente, tem algumas séries de crianças que não podemos dar aquela coisa maçante, tem que ser mais simples para eles aprenderem, junta tudo numa classe só (Escola Z - Direção).

A formalização dos objetivos da escola e o planejamento estão interligados, o que pode ser entendido como a utilização do planejamento pela necessidade de formalização dos objetivos e de maior controle da organização (MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999). Com base na imposição da legislação (BRASIL, 1996), há o imperativo de formalização dos planos e objetivos, pela utilização do PPP, por exemplo (LÜCK, 2009). Esse plano envolve alguns fatores discutidos na formalização, como projetos, equipe escolar, participação e envolvimento dos atores educacionais (GADOTTI, 1997; VEIGA, 1995).

O próximo código analisado é o planejamento. Trata-se de uma realidade na escola, seja pelo planejamento anual, sempre posicionado antes do início do ano letivo, seja pela elaboração de planos escolares, como o plano de aula ou o PPP. As respostas das escolas em que foram feitas entrevistas estavam voltadas para o planejamento anual. Nas respostas, foi possível observar a dificuldade de participação da comunidade no planejamento e a citação do planejamento financeiro pela APM.

Tem um momento no início do ano, a gente para, para fazer esse plano conjunto, inclusive nesse momento algumas ações que são mais administrativas também são revisadas, como regra da escola, horários, funcionamento de rotina, a gente acaba revisando tudo isso. APM seria mais um papel financeiro que estamos tentando reunir alguns pontos para uma participação maior, isso é um plano a longo prazo, que a gente vai fazendo devagarzinho né, porque tem uma cultura já, no ensino fundamental como já trabalhei na educação infantil, as mães eram mais participativas, no ensino fundamental elas são um pouco distantes da escola, conforme o filho vai subindo a série primeiro, segundo ano, ainda elas participam um pouquinho mais, elas vão se distanciando. Então, é um desafio trazer a comunidade para dentro da escola, vivo tentando, mas não é fácil e esse ano acho que consegui um pouco mais a proximidade deles, principalmente nesse momento do PPP e é bastante importante que eles opinem, como que eles querem a escola do filho (Escola B - Direção).

Bom, são feitas essas reuniões para planejamento durante o início do ano e esse ano a gente não teve no meio do ano, mas as vezes também é feita para o começo do segundo semestre também. E é feito um levantamento das necessidades, né, de cada setor e o

que que a gente pode fazer para estar melhorando isso [...] só funcionários e professores [...] sim, seria, o único problema, é que pelo menos a princípio, nas experiências que já tivemos, a comunidade não se mostra muito interessada em participar (Escola B - Área Administrativa).

Os fatores foram divididos em subgrupos. Dois subgrupos iniciais são constituídos do ambiente interno, aquilo que influencia a escola diretamente, e do ambiente externo, aquilo que a influencia indiretamente. Foram apontados os seguintes fatores, respectivamente: infraestrutura, consonância e recursos; e família, localização geográfica e passeios. Destacam-se, nas falas a seguir, os fatores mais citados: a infraestrutura, a localização geográfica e a família.

Vou falar para você, por exemplo, a sala quatro é um ambiente onde os alunos podem estar utilizando para leitura estar utilizando para uma brincadeira. Fora a educação física, no parquinho, nossas crianças têm o momento de lazer [...] tem areia, tem sala de vídeo, temos aqui a biblioteca, então são ambientes que só nos dão prazer (Escola Y - Coordenação).

[...] ah sim, influenciam os dois, tanto é que a escola é bem localizada, no centro da cidade, agora com essa reforma todo mundo vai querer vir pra cá [...] a gente tinha condução para trazer os alunos do bairro pra cá, agora não tem mais, então eu vou ver se consigo transferir alguns alunos, mas é difícil, as mães não querem [...] e a prefeitura que está fazendo a reforma aqui (Escola Z - Direção)

Sim, influenciam, o ambiente interno se não está, né, harmonioso, aí o trabalho começa a desandar e os fatores externos também, às vezes um pai né, eu tive situações, por exemplo, esse ano de pais bem reivindicativos assim, olha eu não vou tolerar mais a falta de professor, vocês vão tomar uma atitude e aí não é nós que contratamos professor. Quem tem que tomar essa atitude é a secretaria da educação, essa força externa da família fez com que a gente conseguisse professor para um lugar que não tinha né, então sim, eles influenciam, não muito, mas de alguma forma influencia (Escola B - Coordenação).

Outros dois subgrupos de fatores foram escola, com o planejamento anual, a comunidade, a legislação, o planejamento financeiro, o PPP, a atribuição de aula e o público-alvo, e gestão, com a participação, o planejamento de outras organizações, os projetos, os recursos, as estratégias emergentes, a flexibilidade, as falhas de planejamento e a autonomia. Entre eles, os fatores mais apontados foram o planejamento anual e a participação, respectivamente. Observa-se que, em algumas escolas, além da dificuldade de participação da comunidade, há, também, a ausência de participação da Área Administrativa.

No início do ano, ficamos três dias, onde todos os professores se sentam juntos, aí, a gente pega e faz todo o planejamento anual, né, aí no segundo semestre se senta novamente para ver se aquilo foi cumprido, se não foi, aí fazemos um replanejamento. Então, no começo e no meio do ano, de acordo com o livro didático, de acordo com os projetos da escola, que aqui no caso a gente tem o projeto leitura, então a gente se senta no começo do ano faz todo o planejamento de acordo com o livro didático, depois o replanejamento [...] é, os professores, comigo e com a Dona *Fulana* (diretora) (Escola Z - Coordenação).

Não sei te responder, porque aí não sou eu que participo, é a diretora [...] voltado mais para a direção, talvez os professores participem. Quem participa é o diretor, coordenador junto com o departamento de educação, a gente trabalha na execução em si, né [...] depende do assunto na verdade, porque que nem hoje a gente vai lá (*na secretária*), tenho que ir porque é uma ação que engloba atividade que eu faço né, diretamente [...] depende do que for fazer, a gente participa, agora o planejamento não [...] é que nem eu te falei, essa parte de definir, de participar qual é o objetivo eu não participo, mas acho que atinge os objetivos de maneira bem simples assim, no geral eles atingem os objetivos propostos né, agora, a participação nisso, não tenho (Escola Y - Área Administrativa).

O planejamento é o início do processo estratégico; é o momento em que se definem os objetivos e as metas da organização (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000). As escolas possuem um olhar mecânico do planejamento, uma imposição da legislação e de outras organizações, na realização dos planos e do planejamento, sendo visto mais como uma obrigação do que como algo de que a escola necessite realmente, como um elemento orgânico. Logo, o planejamento é vinculado ao planejamento anual, que acontece na escola todo ano. Além disso, há a dificuldade na participação da comunidade, dos alunos – ainda que sejam da educação básica – e dos funcionários da área administrativa, contradizendo o que é exposto na literatura (LÜCK, 2009). Destarte, o planejamento acaba se tornando uma peça acessória, impositiva e no sentido de cima para baixo da organização escolar.

Depois do planejamento, tem-se a execução, o momento em que os objetivos e as metas são implementados. Mas é também nesse momento, que as escolas encontram maiores dificuldades. Diante de tal fato, pode-se considerar, com base nas entrevistas, que as organizações escolares públicas atendem parcialmente à execução.

Não, não vejo, porque é assim, a execução ela é fundamental né, você tem aqueles bons exemplos, executores e aqueles que não são tão bons. Só que ela não depende só da matéria humana, né, só do profissional ali, essa execução depende de toda uma outra estrutura que as vezes a escola não tem esse respaldo. Então, vamos pegar falta de professor, falta de professor é algo que atrapalha todo o mecanismo da escola, porque faltou o professor, esse aluno não tem aula, ele vai para um espaço externo, se isso for com frequência ela acaba se habituando gostando mais de ficar para fora do que para dentro. Os agentes educacionais que são responsáveis por esses alunos, vão ficando sobrecarregados, estressados isso acaba gerando um clima dentro da escola, horrível e de pouca efetividade, né. Não gera aprendizado, só que não depende da gestão imediata da escola resolver esse problema, porque a gente tem toda uma estrutura maior que impede que a ação do gestor seja eficaz para combater esse problema. Então, o problema as vezes não é na execução, o gestor ele teria ação, né, não, estou aqui para trabalhar sei que tinha que fazer isso, isso, isso, mas tenho processos que me impedem de alcançar aquela melhor ação possível (Escola B - Coordenação).

No dia a dia [...] sim, sim, sempre, a escola trabalha sempre com surpresas, na questão pedagógica, por exemplo, a gente tem os projetos que são decididos pelos professores, aquilo que você vai trabalhar com os conteúdos por ano e estamos lá voltados para o nosso projeto de literatura e veio para a gente uma demanda para atender um projeto de trânsito. Então os professores, além de tudo aquilo que foi planejado, eles vão incorporar a questão do trânsito para trabalhar, isso acontece, tem que replanejar

aquilo, incluir aquela demanda, aquele trabalho que precisa executar (Escola A - Direção).

Além disso, apontam-se alguns fatores que influenciam a gestão escolar, seja na parte da escola, como priorização, capacitação e falta de professor, seja na parte de gestão, como estratégias emergentes, colaboração, flexibilização, acompanhamento da execução, centralização, estrutura, falhas na execução, metas, projetos e recursos. Destacam-se, além das falhas na execução, a priorização, nas ações escolares, e as estratégias emergentes, na execução.

Bom, ela é feita ao longo do ano, o que acontece que quando vem alguma normativa pela secretaria municipal de educação, ela vem com curto prazo de tempo, a gente vê bastante nos *e-mails*, assim, daqui 3 dias, impreterivelmente até amanhã, até as 12 horas. Então, chega uma normativa, mas para o curto prazo de tempo e tudo que chega em curto prazo de tempo não dá para ter um planejamento mais adequado. Então, pela questão do tempo quando vem com curto prazo de tempo, vai ter mais falhas na aplicação (Escola A - Área Administrativa).

Sim, às vezes chega alguém pedindo um histórico, um documento, tem que perguntar se é urgente, procurar no arquivo. Professores que já trabalharam vem aqui e pedem o tempo de serviço, aí temos que buscar nos livros, que são todos guardados. São coisas que aparecem no dia a dia (Escola Z - Área Administrativa).

Surgem. A professora, às vezes percebeu alguma coisa na sala de aula, *Fulana*, posso trabalhar tal tema, posso trabalhar alguma atividade, *Fulana*, não tenho filme, fico muito regrada com relação a filme em sala de aula né, melhor ir para sala de vídeo, são 2 horas as vezes de filme, sei lá, depende do objetivo a gente tem que ficar muito em cima disso aí. Então, de repente ela vem e fala, *Fulana*, percebi tal coisa que está acontecendo, tem tal filme infantil lá posso trabalhar, posso assistir, aí você vê a importância daquilo, você conhece a escola também, você conhece a clientela, então você abre exceção. *Fulana*, tem tal coisa para fazer, posso fazer, pode fazer, então a gente sempre vê qual é o objetivo, porque daquilo, sempre acontece alguma atividade que acaba, não só da escola que surge aqui dentro, mas que vem de cima para baixo (Escola Y - Direção).

Conforme apontado na literatura, a execução continua sendo o grande gargalo do ciclo estratégico. Há que se considerar diferentes escolas da estratégia, além de lidar com os problemas humanos, de processo, estruturais e institucionais das escolas (BRYSON, 1988; MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999). Outro ponto importante é saber lidar com os erros. A rotina nas escolas é muito repetitiva aos longos dos anos. Logo, as escolas precisam se antecipar nos imprevistos, pois, muitas vezes, são situações que já ocorreram no passado. Outro problema, na realidade escolar, refere-se à avaliação. As avaliações são voltadas para os alunos, por meio do IDEB ou pelas avaliações dos professores, porém não é feita uma avaliação formal das atividades da gestão escolar como um todo. As entrevistas citam a questão da avaliação de acompanhamento no dia a dia das atividades, algo em torno de um acompanhamento. Sendo assim, considera-se que as escolas em que foram feitas entrevistas avaliam apenas parcialmente os seus trabalhos.

A avaliação é constante. A gente tem durante o bimestre, os professores eles fazem várias avaliações, por meio de trabalho, acompanhamento das atividades, pesquisas e aí tem avaliação formal que é uma semana. A gente tem um período de avaliação e eu procuro estar acompanhando todo o processo, o pedagógico, os coordenadores são mais próximos né, eles acompanham um pouco mais de perto e eu acompanho por meio deles. E no conselho de classe, é um momento que consigo de ter uma percepção melhor de como estão os nossos alunos, o trabalho da equipe e aí a gente vai tentando ajustar também nesses momentos, penso que a avaliação tem esse objetivo, ver como está o processo, o que precisa ser ajustado para melhorar, né. E aí interfere nos fatores de qualidade, de índice, de organização da unidade. O projeto político pedagógico também, ele vai sendo avaliado e acompanhado então tem uns momentos de paradas para reunião pedagógica que a gente revê também se está tudo ok, se está caminhando de acordo com a proposta. E nisso como eu falei, eu planejei alguns momentos de reunião da APM que os pais possam também discutir esse processo pedagógico e acompanhar, né, então eles viram em algumas reuniões e ainda até o final do ano eles vão ver mais um pouquinho, olha ficou desse jeito e a gente conseguiu fazer, não conseguiu, vamos tentar buscar outro caminho. No final do ano as aulas vão diminuindo, então a gente acaba ficando um período com menor fluxo de alunos, a gente aproveita esses momentos para estar revisando o ano, mas o momento de parada oficial é mesmo no início do ano (Escola B - Direção).

Também não sei te dizer. Então, elas fazem reunião semanalmente, porque essas atividades são feitas pelos professores, né, então eles têm reunião semanalmente, tem estratégias, tem atividades para fazer que são de comum acordo, na verdade do meu trabalho em si não tem uma avaliação, é tudo no sistema, segue os padrões do estado né, então não tem muito o que avaliar em relação ao meu trabalho, a não ser no desempenho pessoal, né, se fosse o caso. Acho que nem é a questão de prestação de contas, a avaliação é importante para realmente avaliar o trabalho, ver se ele atingiu o objetivo dele, não em relação a importância para secretaria, mesmo para avaliar se aquele trabalho foi executado de maneira como deveria ter sido né, como era o objetivo (Escola Y - Área Administrativa).

Percebe-se que, ao final do período letivo, as escolas não têm um momento específico para discussão igual ao do planejamento anual (semana antecedente ao início do período letivo para discussão de tal etapa); também carecem de uma avaliação formal de aspectos administrativos. Com relação aos fatores que influenciam a estratégica, tem-se a parte da escola, como a avaliação dos professores, a família e a participação, e a parte de gestão, como a avaliação informal (acompanhamento), a falta avaliação geral, a concepção de avaliação, o *feedback* e a dificuldade de se atingir as metas. Destacam-se as citações do primeiro item de cada parte da avaliação.

A gente tem dois tipos de avaliação, avaliação mensal e avaliação bimestral. Essa avaliação mensal eu deixo assim por conta delas, pode ser feita também uma atividade dentro da sala de aula, pode ser feito um trabalho, a mensal. A bimestral, todas a gente marca a semana e todas elas têm que aplicar as provas, que é para avaliar, a mensal não, elas aplicam, já tem mais autonomia para avaliar (Escola Z - Coordenação).

Bom, ela é feita no dia a dia, tudo que a questão que faço na secretaria passa pelo aval da direção e se tiver algo que esteja fora dos conformes, a direção vai me informar que seja feito diferente, que haja uma adequação do que foi feito. Então, a questão administrativa, se ela é aplicada, ela é avaliada todo instante pela questão de direção, principalmente na nossa unidade escolar que tudo passa pelo olhar da direção e isso acho benéfico novamente (Escola A - Área Administrativa).

A avaliação encerra o ciclo da gestão estratégica, permitindo que sejam feitas adequações, em busca da melhoria contínua da organização (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000). Contudo, nas escolas em que foram feitas entrevistas, não se consegue usufruir de todo potencial da avaliação, como as partes envolvidas, as decisões tomadas, os problemas futuros e as eventuais mudanças (MOORE, 2002).

As avaliações acabam ficando restritas ao IDEB (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012) ou às avaliações dos professores. De acordo com o que foi exposto, a parte administrativa não é plenamente avaliada, e, de maneira geral, o planejamento estratégico nas escolas ainda não está plenamente desenvolvido (BELL, 2002). São necessários, também, planos e ferramentas específicas para tratar a gestão estratégica, como no caso de desvincular o PPP da questão administrativa (OLIVEIRA, 2017).

No que concerne à gestão escolar, destaca-se que ela foi apontada como preponderante para o desenvolvimento das atividades. Conforme já discutido, ela está vinculada mais à Direção e à Coordenação do que à Área Administrativa. Percebe-se que a gestão escolar tem papel determinante para as normas e valores, objetivos propostos e desempenho das escolas.

A gestão é bem importante para respeitar, direcionar as normas, os valores da escola e conduzir com seu exemplo, com suas atitudes, com seu dia a dia, porque não adianta você falar em normas e valores, você tem que mostrar, ter postura, atitude na sua rotina. Ela favorece ou não, dependendo da gestão ela favorece que você desenvolva um bom trabalho, ela corre atrás para te ajudar a fazer, corre atrás para as coisas funcionarem na escola ou não, ela absolutamente importante, a postura da gestão [...] ela favorece ou não, né, esse trabalho a ser desenvolvido, se o diretor é acomodado, coordenação é acomodada, professor pede material, não vai atrás, precisa de ajuda, não tem ajuda, se a pessoa que está na função da gestão não tiver disposta a abraçar o projeto da escola, objetivo que o professor tem, atividade a ser feita, não funciona (Escola A - Coordenação).

Assim, influencia no pensamento dos objetivos ou no cumprimento dos objetivos que já existem. É porque tem diferença, por exemplo, se estou pensando na execução do currículo é um objetivo que já tenho, olha todo meu aluno de primeiro ano precisa sair do primeiro ano alfabetizado, é um objetivo que já vem externo e a gente precisa. E aí, como gestora dou conta desse objetivo, né, eu acompanho esse professor, estou presente, conheço o perfil dos alunos dele, dou orientações em relação a prática, as atividades que devem ser executadas, faço monitoramento desse professor, formação continuada. Então, a gestão pode dar todo esse suporte para que aquele objetivo seja atingido, um objetivo que já veio previamente determinado, agora na construção de um novo objetivo é pela sedução (Escola B - Coordenação).

Bom, a gestão escolar ela deveria ser em conjunto e sendo em conjunto ela vai influenciar os valores de toda uma cadeia hierárquica, de toda comunidade. Então, os valores da escola vão ser respeitados, vão ser transmitidos, vão ser planejados, então seria nesse sentido. A gestão escolar ela tem uma cobrança muito grande dos seus órgãos superiores, então ela é uma das mais interessadas que os objetivos sejam cumpridos, então ela vai fazer de tudo, montar ferramenta, vão dar respaldo, vão trabalhar junto para que o objetivo seja cumprido. Então, uma questão de interesse e comprometimento, há uma interferência lógica até da gestão escolar para que os objetivos fossem cumpridos. A gestão escolar ela vai influenciar no desempenho por

meio da motivação, no respeito, na organização e está também tendo gerência de tudo que ela faz ela vai estar gerindo, observando, fazendo interferências, ela vai estar analisando, um bom gestor ele tem que saber de tudo, de todos e nada, passar na mão dele. Então, quando ocorre isso, a escola deslancha, não digo que tem que ter controle no sentido de ser autoritário, mas controle de acesso de estar observando (Escola A - Área Administrativa).

É digna de destaque, ainda, a possibilidade de se agrupar as funções administrativas neoclássicas da Administração (DRUCKER, 2012; FAYOL, 2016), com base nas entrevistas. Em certos momentos, é apontada a priorização da parte pedagógica, em detrimento da parte administrativa, considerada como suporte. No Quadro 42, são elencadas as funções administrativas neoclássicas e as citações, com base nas entrevistas realizadas com relação à gestão escolar em específico.

Observa-se que a função administrativa mais citada foi a de direção. Pode-se inferir que tenha sido a que mais apareceu em razão de a diretora ainda ter grande centralidade nas decisões, como já discutido na dimensão cultural da distância do poder. Também foram apontados fatores na parte da educação, como participação, capacitação, formação crítica, família, inclusão, violência, legislação, compromisso social, diálogo e amor, bem como fatores na parte de gestão, como valores, consonância, engessamento, gestão estratégica, qualidade de ensino, tecnologia, engajamento, cultura organizacional, concurso público, centralização, colaboração e autonomia. A participação, na parte da educação, e os valores, na parte da gestão, foram os fatores que mais apareceram foram.

A relação de participação dos pais que é meio complicado, porque que nem te falei, é um bairro de periferia e as vezes é difícil né, o relacionamento com os pais, mas nada que seja um problema (Escola B - Área Administrativa).

Os valores têm que permear todos os aspectos, a gente quando faz o planejamento, quando faz projeto pedagógico, quando define né, em quais princípios a escola vai estar pautada esses valores. São o que ajuda a determinar os caminhos, os trabalhos e como a gente vai executar tudo isso no dia a dia, estar presente em todas as ações, tanto pedagógicas quanto administrativas (Escola B - Direção).

Quadro 43 – Associação das funções administrativas neoclássicas com as entrevistas

(continua)

Funções administrativas	Arquivos	Citações	Exemplo
Planejamento	6	6	Bom, o planejamento ele influência, ele auxilia, ele vai estar fazendo um parâmetro, dando base, então, mais uma vez ele é benéfico, deveria existir a todo instante, ser observado pela direção como ocorre na nossa unidade escolar como questão de respaldo também, acho essencial. Deveriam ser todas juntas, né, planejar junto, executar junto e avaliar junto, na questão de discutir juntamente (Escola A - Área Administrativa).

Quadro 42 - Associação das funções administrativas neoclássicas com as entrevistas

(conclusão)

Funções administrativas	Arquivos	Citações	Exemplo
Organização	6	8	Muito, eu acho que muito, tem gente que negligencia ou subestima o poder da gestão para o desenvolvimento da escola, para atingir esses objetivos, mas vejo que faz muita diferença, uma gestão atenta, comprometida, presente é fundamental para que todos os outros processos andem. O gestor que pouco parece, pouco comparece, pouco envolve o grupo em reflexão, que tem um outro perfil de escola. Então, ela é fundamental (Escola B - Coordenação).
Direção	9	12	Acho que influencia bastante né, porque acaba determinando as orientações, o que cada um deve fazer, então influencia muito. A figura do diretor acaba que tem um peso maior. Como é feito um diálogo para se estabelecer quais são as demandas, acho que a função da gestão é definir realmente o que é prioritário, então ele acaba sendo o determinante ali, porque ele que define o que vai ser feito primeiro, sempre na figura do diretor (Escola B - Área Administrativa).
Controle	4	8	[...] sim, sim, bimestralmente [...] sempre, é isso que eu falo, no cotidiano que isso vai aparecendo. Quando eu disse, assim, não é uma avaliação estruturada, tudo que passa por um documento tem que responder e entregar, algumas coisas sim, por exemplo, a reunião de conselho com os pais, é feito uma ata, registrado aquilo que foi dito, se está tudo bem, se todo mundo concorda com as ações, ok, ou na próxima reunião se houve alguma demanda que os pais questionaram, se precisa mudar, há um registro disso. A questão do HTPC existe uma pauta elaborada com as demandas, com os informes, trabalho de equipe e na reunião de conselho de classe/ano, é feita uma ata, cada professor tem que elaborar uma carta que eles tem que escrever, o resultado da turma e no final se atingiu os objetivos ou não, quais são as metas para o próximo trabalho enfim, de uma certa forma sim, mas não tudo assim, hoje vou entregar uma folha para vocês avaliarem tal situação específica, não, geral (Escola A - Direção).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que as escolas conseguem identificar a importância da gestão escolar para a consecução de seus objetivos, entendendo-a como o gerenciamento de certas situações e atividades para que a escola cumpra sua função (LÜCK, 2009). No entanto, a despeito de o discurso estar voltado para a gestão escolar democrática, isso não é atingido plenamente, pois as decisões ainda não abrangem a totalidade de atores educacionais, por exemplo. Além disso, percebe-se que, pelo conteúdo, a gestão escolar ainda é centrada nos aspectos técnicos, como

no caso das funções administrativas (DRUCKER, 2012).

Retorna-se para o dilema apresentado anteriormente, na revisão da literatura: se as gestoras aprendem na prática (*managing*) ou se possuem funções previamente definidas (*management*) (POUBEL; JUNQUILHO, 2019). Infere-se que não há apenas um dos caminhos a se escolher, visto que a escola necessita de desenvolvimento tanto em suas práticas cotidianas quanto em seus aspectos de gestão em si.

As escolas em que foram feitas entrevistas também possuem particularidades que as diferenciam de outros tipos de organizações, como empresas ou escolas particulares, por exemplo. Nesse sentido, entende-se, mais uma vez, que cada escola pública é única e, por isso, possui uma cultura organizacional própria.

Muito grande, muito grande [...] a escola lida com humano né, com crianças, adolescentes, então as nossas metas, nossos objetivos tudo isso a gente tem só que no final é para que, para formar aquele cidadão e aquele cidadão é um cidadão individual com uma história de vida particular, com uma família e isso faz com que então os processos da organização escolar sejam muitos diferentes da organização empresarial, porque o nosso produto final é muito diverso (Escola B - Coordenação).
Olha tenho uma filha que estudou na escola particular, mas meu conhecimento da dinâmica da escola é muito superficial, né, para te dizer da estrutura da escola particular, não conheço, nunca trabalhei na escola particular, mas sei que a escola particular tem uma gama de recursos um pouco maior do que a escola pública de material, de apostila ou de investimento ou de formação que exige do professor [...] exige planejamento mensal, semanal, e aí se o professor não está correspondendo às expectativas a escola particular se o professor não tá falando a língua da escola particular, ele é dispensado, coisa que na escola pública nós não temos, como temos concurso, o professor sendo aprovado no concurso ele assume a cadeira e o lugar é dele (Escola A - Coordenação).

É possível observar fatores que influenciam a educação e a gestão. No primeiro caso, seriam: público-alvo, merenda, política, projetos pedagógicos, qualidade de ensino. Já no segundo caso, seriam: proximidade do local de execução, recursos, comunicação, concurso público e objetivos. Os elementos que mais apareceram foram público-alvo e proximidade do local de execução.

Bom, a empresa ela vive em função dos seus clientes, a escola vive em função dos seus alunos, só que a empresa ela visa o lucro e ela vai fazer tudo que seus clientes querem para ganhar o lucro para crescer, a escola visa o aluno, o aluno é seu objetivo, mas o aluno ao mesmo tempo ele não vai saber transmitir essa cobrança para a escola então a escola sabe o que de fato ele vai precisar né. Então, a escola ela vem diferenciar do setor privado no seguinte sentido quando a indústria ou a empresa ela vai pensar em agradar seu cliente somente visando lucro e seu crescimento, sem aspecto social, sem impacto social de forma cidadã, nada disso. A escola não, ela visa o aluno que alguns chamam de cliente, mas não acho que deveria chamar de cliente, visando uma formação consciente, reflexiva para uma sociedade diferente da indústria, que ela vai agradar seu cliente independente dos impactos sociais, ambientais e afins, a sociedade

não ela pensa nesses impactos sim e cria cidadão de forma reflexiva (Escola A - Área Administrativa).

Eu acho que essa questão do acolhimento, a escola é mais humana, isso diferencia bastante a escola municipal das demais [...] sim, atendimento a comunidade, assim o que acontece na prefeitura né, muitas vezes tem exagero, sabe que a gente faz, né, mas, por exemplo, ele vem até a escola e não está contente com alguma situação, o que ele faz, procura pela secretaria da educação e a secretaria entra em contato com a gestão sempre no sentido assim o que que aconteceu. Pode melhorar, sempre assim, trazendo para que a gente tenha um bom trabalho com essas famílias, então aí entra essa parte bem humana de proximidade, do bom atendimento, acolhimento, trabalhar para a comunidade, trabalhar para o aluno (Escola A - Direção).

As escolas possuem especificidades como estrutura centralizada, ambientes externo e interno marcantes (incluindo, nesse último, o seu público-alvo), falta de recursos, falta de autonomia e de institucionalização (MELLO, 1995; HOFSTEDE, 2001; GOODWIN; GRIX, 2011). Assim, pode-se entender que as respostas das pessoas entrevistadas foram na mesma linha do que é discutido na literatura.

As escolas em que foram feitas as entrevistas tinham dificuldades em apontar boas práticas desenvolvidas. No geral, citavam as práticas pedagógicas como um ponto positivo, mas nenhuma entrevista mencionou uma boa prática exclusivamente administrativa. Alguns fatores que apareceram, nessa parte, foram as práticas pedagógicas, os projetos externos, os recursos, a inclusão, a motivação e a participação. Entre as práticas pedagógicas citadas, duas se sobressaíram na análise qualitativa.

Ah assim, eu não vejo problema nenhum assim sabe, aqui a gente executa tudo no coletivo, você vê que a Dona *Fulana* com os professores [...] sim, eu acho assim, por exemplo, esse trabalho do projeto da biblioteca é um deles, tem pelo menos esse contato meu de coordenadora com os alunos né, porque ali querendo ou não a leitura, escrita, eu vejo todas as dificuldades, tenho contato com eles para poder passar para a direção. Então, aqui é trabalhado todos os alunos, conheço todos os alunos, quais são as dificuldades por meio desse projeto, que acho que é o mais importante de leitura, de escrita (Escola Z - Coordenação).

[...] então, qual é o nosso objetivo desse ano, trabalhar a matemática, então, temos uma atividade pedagógica que se chama *projeto* que é algo assim muito rápido um desafio para os alunos. Então, a coordenadora ela entra no quinto ano, por exemplo, com uma atividade rápida e desafio de matemática com determinado conteúdo, vários eixos da matemática, os alunos realizam aquela atividade, ela retorna, corrige e já tabula para o professor. Então, qual é a porcentagem de dificuldade em cada questão e o professor trabalha aquilo e é uma atividade que entrou externa na aula dele e ele avalia e ele retoma aquilo, uma boa prática de acompanhamento, está dando resultado, os professores gostam (Escola A - Direção).

Ademais, indagou-se, nas entrevistas, sobre alguns objetivos educacionais, presentes na literatura, que possuíam relação com certos aspectos da gestão escolar pública (MELLO, 1995; LIBÂNEO, 2013). Isso facilitou a observação de algumas boas práticas desenvolvidas pelas

escolas em que foram feitas as entrevistas. Algumas dessas atividades podem ser visualizadas no Quadro 43.

Quadro 44 - Boas práticas desenvolvidas nas escolas em que foram feitas entrevistas

(continua)

Boas práticas	Arquivos	Citações	Exemplo
Capacidades - Práticas pedagógicas	7	7	A gente tem algumas práticas nesse sentido, tanto em sala de aula, os professores incentivando, trazendo atividades diferenciadas para alguns alunos, para todos, mas tentando também ver aqueles que estão com mais dificuldade, aqueles que já estão em um nível mais avançado a gente busca algumas alternativas para todos os casos, a tarde do primeiro ao quinto a coordenação está organizando grupos de estudo (Escola B - Direção)
Identidade - Datas comemorativas e hinos	10	10	A questão das datas comemorativas, a gente tem em todo o decorrer do ano, né, e todas elas são trabalhadas, umas com mais importância né, outras com menos, até pela questão do tempo da escola, o tempo em sala de aula, e até pela questão do planejamento também, então tem algumas no planejamento que é dada muita ênfase, outras menos, mas todas passam pela sala de aula, todas são trabalhadas, uma coisa que nós recuperamos na escola, é a questão do hino nacional, então assim, toda segunda feira é sagrada, no início da aula os alunos saem em fila com o professor (Escola Y - Diretora).
Preparo para sociedade - Tecnologias	9	9	<i>Projeto</i> é um projeto que a Prefeitura tinha, a <i>Escola A</i> foi a primeira escola a implantar, nós tivemos que usar recursos do dinheiro da escola que a prefeitura não disponibilizou recursos para fazer a instalação desse equipamento para termos internet na escola inteira [...] nós vamos trabalhar conectar o seu celular na escola, todo mundo vai poder usar para atividade pedagógica, mas isso é uma coisa que está acontecendo esse ano (Escola A - Coordenação).
Cidadão - Reflexão	9	9	Com aluno tem que ser um ser reflexivo não aceitar tudo de antemão como verdade, como certo, mas respeitando as diferenças, respeitando valores éticos, morais, princípios (Escola A - Área Administrativa).
Valores - Formação	10	10	Ela influencia na maneira como o trabalho acontece mesmo né, que a partir do momento que tenho concepções, valores, crenças, modos específicos de entender uma realidade aí eu determino uma forma de ação específica, então tanto no pedagógico quanto nas questões mais administrativas e técnicas vejo que pensamos assim, fazemos assim porque tem uma cultura que nos dá esse respaldo (Escola B - Coordenação).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que as escolas públicas municipais em que foram feitas as entrevistas contam com boas práticas desenvolvidas, objetivando a construção da democracia social e política do indivíduo (LIBÂNEO, 2013). Esses objetivos estão relacionados a um modelo de boa gestão escolar que tem como característica, justamente, a aprendizagem (processo) do aluno, seja qual for o tipo de iniciativa (MELLO, 1995).

As boas práticas podem levar ao bom desempenho da escola municipal pública. No que se refere ao desempenho auferido, todas as pessoas entrevistadas tinham a percepção de que o desempenho, na instituição escolar, era alto. Todavia, nem todas as escolas possuíam um alto desempenho no IDEB, com exceção da Escola A, que tinha o IDEB 7,5 em 2017. Além disso, as escolas também afirmaram que possuíam certos pontos a melhorar, de modo que é possível notar certa contradição entre o discurso do desempenho apontado e o realizado na prática.

A nossa escola, acho que ela tem um bom desempenho tanto pedagógico, nós temos alunos que passam em cursinhos, conseguem bolsas em outras escolas, então nessa parte acho que eles têm um desempenho muito bom, nossos professores são dedicados. Isso consegue ser traduzido no IDEB. Acho que essa questão dos alunos participarem mais também, deles terem consciência da importância deles e que eles são cidadãos que eles têm direito em participar das decisões da escola. Acho que essa questão mesmo dos alunos estarem mais envolvidos na vida escolar como um todo, né. Acredito que eles não saibam direito como funciona a parte administrativa, seria bacana se eles soubessem também, como se dá a elaboração do PPP, acho que isso falta aqui na nossa escola, eles estarem participando mais ativamente dessas coisas. Acredito que um projeto, algum professor mais engajado, que tem um apelo maior entre os alunos, também poderia propor (Escola B - Área Administrativa).

Acho que nossa escola ela tem um bom desempenho, principalmente do primeiro ao quinto ano, a gente consegue ter índices melhores nessa faixa etária, tem que melhorar uma quantidade significativa ainda nas questões pedagógicas que ainda tem alguns professores como comentei no outro bloco com práticas pouco tradicionais que precisam ser melhoradas, mas a gente consegue ter um bom resultado nesses indicadores externos principalmente do primeiro ao quinto ano, não é melhor porque a gente acaba atendendo um público grande com bastante problemas sociais com déficit de aprendizagem (Escola B - Direção).

Muito bom. Sim, nós temos a nota 7,5 de IDEB, é o melhor IDEB da cidade, já viu nas reportagens, IDEB da *Escola A* com outro IDEB e nós empatamos. Então, acho que isso é o resultado de um trabalho, resultado de um acompanhamento pedagógico, é resultado de você oferecer para o aluno aprender. É tudo muito junto, a gestão é muito importante (Escola A - Direção).

O desempenho pode ter fatores que o potencializem ou o restrinjam. Os fatores apontados nas entrevistas como capazes de potencializar a gestão escolar foram a coesão, as práticas pedagógicas, o compromisso, a equipe escolar, a disciplina, a inclusão, a organização, a participação, a política, os recursos e as práticas inovadoras. Já os fatores de restrição citados foram a capacitação, a infraestrutura, a participação, a falta de escolas e professores, a política e os recursos. Percebe-se que um fator pode ser tanto positivo quanto negativo, dependendo de

sua forma de percepção. Frisam-se a coesão como fator positivo e a capacitação (a sua ausência) como fator negativo.

Olha, assim que ajuda bastante aqui dentro da escola são os professores, eu acho, a equipe em geral, se a equipe não tiver o foco e trabalhar a coisa não anda, né, trabalhar em equipe, não trabalhar individualizado, porque isso atrapalha bastante, esse ano o aluno é meu, depois de outra professora, então tem que ter esse trabalho coletivo (Escola Z - Coordenação).

Eu acho que os professores deveriam ter capacitação, faz muito tempo que eles não são capacitados. Agora com esse negócio de fazer curso pela internet, tem um monte de gente formando professor, que vem dar aula sem noção das coisas. Então precisaria, as pessoas estarem mais bem preparadas para dar aula. Para melhorar um pouco. Acho que é isso (Escola Z - Direção).

Também foram agrupados fatores da educação e da gestão que afetam o desempenho. Os fatores de gestão foram a qualidade, a motivação, a coesão, o compromisso, a melhoria contínua, o potencial, a participação e as metas, ao passo que os fatores de educação foram os projetos pedagógicos, os recursos, as parcerias com as universidades, a capacitação, a família, o IDEB, a inclusão e os profissionais multidisciplinares. Entre as categorias mais citadas de cada um, destacam-se a qualidade, no que diz respeito à gestão, e os projetos pedagógicos e os recursos, no que se refere à educação.

A partir do momento que você tem um bom desempenho, isso anima a equipe como um todo para continuar trabalhando cada um dentro dos seus [...] ou político ou técnico de uma forma tranquila e todo mundo satisfeito com o que está fazendo, porque esse desenvolvimento está sendo produtivo (Escola B - Coordenação).

Então, o que tinha que ser feito já está sendo feito, a reforma. Porque a escola estava muito feia, com as paredes descascadas. E aquisição de algum material pedagógico, esse ano não veio verba ainda. Não veio um dinheiro. Parece que chegou o dinheiro, mas vai ter que mudar o estatuto, parece que agora é cartão, a gente vai ter que fazer. É difícil por causa disso. A sorte nossa é que somos escola municipal e o prefeito dá maior cobertura. Tudo que a gente precisa o prefeito dá (Escola Z - Direção).

[...] existe a questão do físico da escola, porque hoje a gente tem projeto de inglês, espanhol e de educação financeira na escola em parceria com as *universidades* pelo *projeto* [...] é bacana, só que a gente não tem espaço físico, então isso acontece na biblioteca, é um espaço que não dá para acomodar muitos alunos. Então, a gente foca no segundo ciclo que são os quartos e quintos anos, se tivesse uma sala muito boa e tivesse atividades diferenciadas no contraturno até em parceria com as universidades mesmo, mas acho que isso seria uma grande oportunidade (Escola A - Direção).

Infere-se que há certos grupos de fatores que afetam o desempenho da escola, como as características internas da escola, a relação e a experiência prévia dos alunos e a comunidade (PASSADOR; PASSADOR; CARNEIRO-DA-CUNHA, 2017). A capacitação dos profissionais da educação é um importante fator para a melhoria do desempenho escolar (MEDEIROS, 2011). Nesta tese, foram pormenorizados os fatores restritivos e

potencializadores da educação e da gestão que influenciam o desempenho das organizações escolares.

Uma indagação importante foi se a escola era mais voltada para aspectos políticos ou técnicos, tendo a maioria respondido que é mais voltada para aspectos políticos, ou para a parte pedagógica no caso. Apenas duas respostas afirmavam que a escola é voltada para ambos os aspectos, sendo a da Direção da Escola A e a da Coordenação da Escola Z.

A gente aqui tenta voltar mais para aspectos políticos do que para aspectos administrativos. Quando a gente para primeiro para pensar essa ação, vai desenvolver os nossos alunos, vai gerar aprendizado, todas elas de pensar qual é a merenda, qualquer uma delas sempre tem uma preocupação com a criança, com o desenvolvimento da criança com aspecto [...] então, pedagógico nesse sentido então todas as ações são pensadas e levadas isso em consideração das mais simples as mais complexas o que isso vai repercutir no meu aluno, né, qual o benefício que esse movimento traz pra o ensino e aprendizagem do aluno (Escola B - Coordenação).
As duas coisas [...] político, pedagógico é fundamental. Trabalha-se com as duas vertentes. A direção da escola, a minha equipe gestora [...] as duas coisas, a gente trabalha a questão técnica administrativa da escola, sistema, o recurso, funcionário, seja o que for, né, a questão técnica da escola, mas a gente está sempre acompanhando o pedagógico, sempre dando suporte (Escola A - Direção).

Os fatores foram, ainda, divididos em dois subgrupos principais, os técnicos e os políticos, sendo apontados mais fatores técnicos do que políticos nas entrevistas. Os fatores técnicos foram avaliação, aversão à incerteza, centralização, coesão, concurso público, curto prazo, desempenho, estratégias emergentes, execução, formalização, hierarquia, imposição, individualismo, liderança, masculinidade, motivação, objetivos, organização, planejamento financeiro, práticas administrativas, projetos, recursos, tomada de decisão e visão holística.

Os fatores políticos citados, por sua vez, foram atribuição, colaboração, coletivo, comunidade, cooperação, diálogo, elogio, falta de professores, família, flexibilidade, formação, indisciplina, legislação, liberdades, mudanças, normas sociais, participação, política, profissionalismo, remuneração, tensões no trabalho e valores. Como já feito para os outros grupos, destacam-se os dois fatores mais citados de cada subgrupo, sendo a coesão e o planejamento na parte técnica, e a família e as liberdades na parte política.

Tendo essa ideia e esse conjunto de ações que envolve a todos, toda a parte administrativa vai caminhar para isso. Então, interfere diretamente nos dois aspectos né, como a escola vai se organizar, como que a secretaria vai estar trabalhando com as salas, os horários, as organizações todas vão estar voltadas para esse acolhimento da comunidade, para essas ações diferenciadas que a gente tem que implementar e o pedagógico vai também estar caminhando nesse sentido, na mesma linha, então a ideia é que tudo esteja alinhado (Escola B - Direção).
Tudo né, porque a rotina da escola gira em volta do que está planejado, então se tem algum evento planejado a escola toda se mobiliza, por exemplo meio ambiente, cada escola tinha um mês para trabalhar questões do meio ambiente, então o nosso mês, foi

maio e junho, não me lembro agora. Então, aquele mês, além das atividades normais, tinha tudo para elaborar o que a apresentação e a gente abriu a escola para os pais, tal, a questão da exposição do meio ambiente (Escola Y - Direção).

[...] na pedagógica, as crianças vêm sem lição, se leva um livro para ler não trazem de volta, nessa parte, os pais não dão atenção necessária para o filho em casa, não acompanham o filho. Oitenta por cento dos pais não acompanham filhos nas atividades, essa é a parte externa (Escola Z - Direção).

Não sei te responder isso muito bem, mas a liberdade eu acho que hoje em dia a liberdade está banalizada né, o que é liberdade, até onde vai essa liberdade, né, então eu acho que as ideologias estão meio confusas assim, a regra sempre existiu e a gente teve sempre que seguir, então acho que liberdade vai até onde a regra da escola, da sociedade ou do seu trabalho impõe que vá [...] em relação aos alunos, a gente, percebi aqui, principalmente, que é um bairro de periferia, que as crianças não tem muito limite em casa, acaba sobrando para a escola impor esse limite e explicar para o aluno até onde ele pode ir né. Então, essa questão da liberdade é bem relativa dependendo do assunto e do ponto de vista, no meu ponto de vista essa liberdade vai até esbarrar numa regra que você não pode ultrapassar (Escola Y - Área Administrativa).

Na pesquisa quantitativa, o fator é entendido como a combinação entre as variáveis e os constructos que as explicam (HAIR JR. et al., 2009). Para a pesquisa qualitativa, o fator será utilizado pela mesma lógica, porém relacionando a categoria ou o código em questão aos elementos que influenciam o desempenho escolar. Vale ressaltar que a subjetividade tem grande influência na análise em questão. Foram elaborados dois quadros, um com os fatores técnicos (Quadro 44) e outro com os fatores políticos (Quadro 45) para cada escola, com citações de cada uma das 12 entrevistas.

Quadro 45 - Fatores técnicos citados nas entrevistas

(continua)

Fatores técnicos		Citações
A	D: coesão	É trabalhar todo mundo no mesmo rumo, com mesmo objetivo para atender os objetivos. A gestão recebe as demandas e tem que executar essas demandas em prol da necessidade do grupo, então a equipe que está na [...] lida, que está trabalhando que está sentindo a dificuldade e vai trazer a demanda e a gestão vai atender aquela demanda, vai estudar como fazer, se é adquirir um recurso, se é mudar alguma rotina na escola, às vezes não é só recurso, é mudar alguma atividade na escola para atender uma determinada necessidade da equipe que está dificultando aquela situação (Escola A - Direção).
	C: liderança	Acho que uma postura de atitude, basicamente uma postura de atitude, conforme atitude da gestão você atinge ou não os objetivos, você é ouvido ou não na escola, né, você é o professor e o aluno, e os funcionários são respeitados ou não, postura nós, ainda, temos uma postura bastante importante do gestor, se o gestor for um gestor democrático que respeita as pessoas, que ouve a escola funciona de uma maneira tranquila, se você tiver um direito, um gestor autoritário tudo fica meio travado na escola (Escola A - Coordenação).
	A: práticas administrativas	Talvez sim, talvez não, aqui a questão administrativa, a escola não tem tanta autonomia, tudo vem da secretaria municipal de educação, então os protocolos, procedimentos, ações são todas norteadas para secretaria municipal de educação, chega para nós já engessado, mas não sei dizer se tivesse inovação se seria melhor (Escola A - Área Administrativa).

Quadro 44 - Fatores técnicos citados nas entrevistas

		(conclusão)
Fatores técnicos		Citações
B	D: organização	O papel da gestão é coordenar tudo isso, acompanhar, garantir que tudo aconteça da melhor forma possível, a gente tem que acompanhar todos os processos, sejam administrativos, seja no pedagógico, fazer com que todos eles se encaixem, trabalhem um em prol do outro para que a coisa funcione, né, é como se fosse um maestro, eu falo a gente está aqui para coordenar as coisas, né (Escola B - Direção).
	C: planejamento	Olha a gente, quando a gente para pensar, planejar, traçar metas e objetivos a gente tem muitos sonhos envolvidos, aí então, a equipe escolar que para fazer esse movimento e tem ali sonhos envolvidos, vontades compartilhadas eu acho que ele tem mais sucesso de alcançar essas metas do que outras que acabam parando e só para cumprir um aspecto burocrático necessário (Escola B – Coordenação).
	A: hierarquia	Sim, sim a gente tem um respaldo né, a gente sabe que o que estamos fazendo vai ser confirmado por ela caso haja algum questionamento sobre a nossa decisão, acredito que é bem importante essa hierarquia. A gente tem que seguir algumas normas referentes a LDB, então, assim a gente sabe que a diretora, se a gente está fazendo o certo ou não, ela também está atenta a isso, tem que seguir LDB, tem as orientações da secretaria, então, ela também, a figura dela é importante nesse sentido de estar alertando a gente sobre o nosso trabalho também (Escola B – Área Administrativa).
Y	D: coesão	Influencia em tudo e positivo, porque a gente percebe que todo mundo está envolvido na mesma ação, então assim mesmo aquela que está acontecendo em curto prazo, que precisa da ação da coordenação, precisa da ação da professora na atividade que vai mandar para casa [...] então assim isso acontece o tempo todo, né (Escola Y – Direção).
	C: planejamento	Influencia no positivo, porque assim, você tem uma organização que seria os nossos documentos em mãos, você tem o norte, você tendo o norte você parte daquilo para o horizonte, você tem onde ir, é um ponto positivo, tendo tudo planejado, tudo organizado, né, tendo essas reuniões, podendo colocar o PPP, o nosso planejamento, olha no quarto bimestre, nós vamos trabalhar isso, porém como eu falei para você no terceiro deixou a desejar (Escola Y – Coordenação).
	A: organização	É que nem eu te falei, todos os assuntos que acontecem aqui, eles são bem resolvidos, acho que é uma questão de organização já que a escola vem vindo, a diretora e a coordenadora estão aqui há um tempo, então, tem um jeito de trabalhar, né, então, acho que não tem um impacto grande nos funcionários ou no trabalho em si, se a ação é rápida ou a longo prazo, vejo todos eles envolvidos no objetivo (Escola Y – Área Administrativa).
Z	D: coesão	[...] não é independente, uma coisa puxa a outra, a gente é um trabalho conjunto. Administrativo integrado com o pedagógico [...] então precisa ter essa coordenação de todo mundo para a escola se sair bem. Tanto no pedagógico quanto no administrativo (Escola Z – Direção)
	C: liderança	[...] eu acho assim, no caso dela, ela está sempre presente, no caso da direção, e a gente trabalha aqui muito em conjunto, sabe, não tem essa, a gente faz tudo, eu também estou bastante presente na sala de aula, tenho projeto que executo dentro da sala de aula, então acho que tem uma interação no trabalho legal aqui em grupo, sabe, não tem essa, eu sou a diretora não vou fazer isso, eu sou a coordenadora não vou fazer, não, a gente trabalha numa equipe, acho que o trabalho aqui é legal (Escola Z – Coordenação)
	A: orientação a longo prazo	Ah, é como eu falei, influencia [...] estamos lidando com crianças né, então eu falo longo prazo, porque quando eles estiverem lá na frente, vai influenciar o que eles passaram aqui. Vai ter um documento para entender como essa criança passou por aqui, como ela era. Por isso que eu falo longo prazo (Escola Z – Área Administrativa)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 46 - Fatores políticos citados nas entrevistas

(continua)

Fatores políticos		Citações
A	D: práticas pedagógicas	[...] você queria um exemplo de longo prazo [...] da questão pedagógica, por exemplo, precisamos resolver a questão do ensino da matemática, a gente percebeu que nas escolas, precisa de matemática em estreito com os planos de trabalho desde o primeiro ano para passar para o segundo, terceiro, quarto e quinto, para melhorar a questão da matemática, então, não é algo que se vai resolver hoje, perceber uma determinada falha no final do ano, não está tudo resolvido, todos os alunos conseguiram, então é longo prazo (Escola A - Direção).
	C: práticas pedagógicas	[...] todo mundo teve que se movimentar no trabalho pedagógico, no trabalho administrativo, porque acabava esse momento de jogos, na semana seguinte íamos passar por avaliação externa e já era final de bimestre e cada turma, cada ano tentou se organizar da melhor maneira possível para que os alunos não fossem prejudicados no desenvolvimento do seu trabalho, tiveram anos, por exemplo, que professor mandou tarefa para os dez dias em casa, para que a criança não perdesse o ritmo, depende do que está acontecendo a gente busca estratégia para poder continuar fazendo nosso trabalho para continuar chegando no final do ano com os nossos objetivos sendo atingidos de uma maneira dinâmica, né (Escola A - Coordenação).
	A: profissionalismo	Tem alguns professores que continuam na docência, temos um exemplo aqui de uma professora que ela dá aula há 50 anos, ela tem práticas antigas de alfabetização que às vezes nem bate com a BNCC, mas ela tem resultado na prática que ela faz, ela por exemplo, está um pouco cansada, desgastada, tal, mas ela continua por questão salarial, mas ao mesmo tempo ela não deixa a desejar o pedagógico, ela vem cumprir com o objetivo dela de transmitir o conhecimento para o aluno, dar acesso à informação a eles, de forma plena, até porque é uma das melhores salas da escola, mas ela sim já é aposentada, mas vem como uma forma de agregar salário, daí vai do profissional, você pode vir para agregar o salário, mas a questão ética de transmitir o conhecimento é individual de cada um (Escola A - Área Administrativa).
B	D: participação	[...] essa liberdade deles pensarem junto com a gente no processo, não é tão efetiva ainda, acho que isso é uma coisa que a gente tem que avançar um pouco mais, porque principalmente os professores, eles tem uma resistência muito grande de considerar o que o aluno traz, né, colaboração do aluno, porque tem aquele estigma né, ele é um jovem, um adolescente, não sabe muita coisa ainda da vida, mas acho assim muito interessante ouvi-los e a gente tem aprendido fazer isso (Escola B - Direção).
	C: legislação	Depende como a escola vivencia isso e na maioria das vezes acaba sendo só para cumprir uma lei, porque é um documento que fica muito restrito a pequenas conversas com alguns setores em algum momento específico do ano e depois acaba ficando na mão da gestão, para a gestão acabar elaborando ele de fato e acaba sendo um documento engavetado, acho que a escola tem muito que melhorar, não essa, mas todas elas, nesse sentido, porque a gente não usa esse instrumento como deveria (Escola B - Coordenação).
	A: normas sociais	Acho que na parte administrativa, mesmo a questão de documentação que a gente sempre pede para eles, é um requisito, isso é passado, é uma norma, é necessário ter os documentos, e muitas vezes eles não trazem para gente, nesse sentido a liberdade acaba que influenciando o trabalho administrativo, né, que a gente precisa de alguns documentos e eles não trazem para gente, a gente depende deles para estar apresentando a documentação também, então as vezes um aluno que é transferido para outro estado, acaba que tem uma certa demora em a gente elaborar documentos, por conta da falta de documento, quando ele fez a matrícula dele aqui com a gente, nesse sentido é um pouquinho complicado (Escola B - Área Administrativa).
Y	D: tensões no trabalho	Nós tivemos professor de educação infantil que se recusou, não, é o meu HTPI eu quero fazer, e o que você faz, tá certo professora, é um direito seu, então você fica com seu HTPI e nós vamos acompanhar seus alunos para poderem se divertir, você percebe qual que é a situação, uma abre mão porque quer estar junto no momento de alegria da criança e a outra por causa de cinquenta minutos, não, eu quero meus cinquenta minutos, então essa aqui está aqui para que não é pelo amor né, então a gente tem esses casos (Escola Y - Direção).

Quadro 45 - Fatores políticos citados nas entrevistas

(conclusão)

Fatores políticos		Citações
Y	C: família	Olha a influência depende, porque assim, eu creio no positivo você entendeu, é aquela coisa todos unidos por um objetivo a gente alcança né, a longo prazo a gente alcança isso, a gente, o positivo é quando a gente vê que alcançamos principalmente a família desse aluno, o nosso maior problema aqui negativo é quando a gente barra com a família, esse negativo dói a alma, porque nós estamos aqui para unir, eu mesma trabalho muito a parte social, a família tem que nos ver com outros olhos, hoje a educação é vista muitas vezes como inimigo, o aluno quando tem algum problema e a gente chama o pai para conversar (Escola Y - Coordenação).
	A: liberdades	Aqui a gente tem a liberdade, assim, questão de horário vamos dar um exemplo, existe a regra que você tem que trabalhar 8 horas por dia e tem que fazer 2 horas de almoço, mas um dia você tem médico, um dia você tem um compromisso você não vai quebrar a regra por conta própria né, a gente chega a gente conversa, explica e aí as coisas se adequam (Escola Y - Área Administrativa).
Z	D: coletivo	[...] coletivo é comum né [...] o professor já está acostumado a lidar com todos os alunos, agora os alunos que têm atendimento individual são muito difíceis [...] equipe né [...] se você vai trabalhar com uma criança separada, até a alimentação dele é separada, certo? Tem que comer diferente, tem que ter um cuidador na sala, professor da atividade diferente para ele, então abrange toda a escola, o coletivo, para estar cuidando do individual, agora o coletivo já é normal (Escola Z - Direção).
	C: diálogo	[...] então a gente procura estar fazendo esse trabalho diário dentro da sala de aula, passando, conversando, o que está de errado, sabe a gente chama para conversar, eu converso, em último caso eu passo para a Dona <i>Fulana</i> , primeiro o trabalho é feito com o professor, se a gente vê que não tá surgindo resultado eu converso, se não surgir resultado passo para Dona <i>Fulana</i> , se não resolver, a gente chama os pais (Escola Z - Coordenação).
	A: flexibilidade	Fazemos aqui na escola o que é proposto do alto né, vai tentar fazer aquilo ali, tem vários procedimentos dentro da escola. Eu estou estudando pedagogia, por isso estou fazendo o estágio aqui. E pelo que eu percebo nas aulas é, vai tentar fazer aquilo que está proposto, só que em algumas escolas vai funcionar, em outras já não vai, tem criança que vai aderir, tem criança que não. Tem que ter um manejo, saber lidar com incertezas (Escola Z - Área Administrativa).

Fonte: Elaborado pelo autor.

8.1.3 Análise sintética

Como mencionado anteriormente, a literatura aponta alguns grupos de fatores gerais que influenciam e afetam o desempenho das escolas públicas (GOODWIN; GRIX, 2011; HOFSTEDE, 2001; PARO, 2008; PASSADOR; PASSADOR; CARNEIRO-DA-CUNHA, 2017). Esta tese objetivou, com base no trabalho qualitativo, destrinchar, compreender e relacionar esses fatores em categorias menores de análise, conforme apontado como sugestões de pesquisa em outros trabalhos (SALGADO JUNIOR; NOVI, 2014, 2015).

Observa-se também que os fatores técnicos (administrativos) e os fatores políticos (pedagógicos) estão intimamente relacionados (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2008), tendo sido uma tarefa árdua a sua diferenciação em grupos na codificação. A escola pode estar voltada

mais para um dos caracteres da educação, porém, muito dificilmente estará voltada apenas para um caráter específico. Cabe à equipe escolar saber balancear os fatores, de modo que consiga potencializar seus benefícios para utilização em suas atividades.

Elaboraram-se, com base no livro de códigos da pesquisa, comumente utilizado na análise qualitativa (BAZELEY; JACKSON, 2013), algumas figuras (Figura 33, Figura 34, Figura 35, Figura 36) que expõem os fatores trabalhados na pesquisa. Salienta-se que o referido *codebook* também foi incluído na tese (APÊNDICE J, Quadro 59), utilizando como referência o trabalho de Medeiros (2011).

Figura 33 - Fatores culturais das entrevistas

cultura			
baixa versus alta distância do poder	baixa versus alta aversão a incerteza	indulgência versus restrição	cultura organizacional
centralização	discussão	datas comemorativas	escola
colaboração	flexibilidade	diálogo	amor
controle	formalizar metas	família	autonomia
descentralização	legislação	liberdades	colaboração
estrutura	participação	normas sociais	compromisso
liderança	práticas empresariais	restrição	comunidade
		tecnologia	diálogo
feminilidade versus masculinidade	orientação a curto versus longo prazo		inclusão
amor	curto e longo prazo	coletivismo versus individualismo	gestão
cooperação	curto prazo	coletivo	estrutura
remuneração	longo prazo	individual	organização
			participação
			sucesso
			valores
			não tem cultura

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 34 - Fatores estratégicos das entrevistas

estratégia			
formalização	planejamento	execução	avaliação
escola	escola	escola	escola
diálogo	atribuição de aulas	capacitação	avaliação professores
equipe escolar	comunidade	falta de professor	família
escolha material	legislação	priorização	participação
falta de funcionários	planejamento anual	gestão	gestão
legislação	planejamento financeiro	acompanhamento execução	avaliação informação (acompanhamento)
gestão	PPP	centralização	centralização
execução	público-alvo	colaboração	concepção avaliação
flexibilidade	gestão	estratégias emergentes	dificuldade metas
imposição	autonomia	estrutura	falta avaliação geral
participação	estratégias emergentes	falhas execução	feedback
procedimentos	falhas planejamento	flexibilização	
projetos	flexibilidade	metas	planejamento
recursos	participação	projetos	ambiente externo
planos e planejamento	planejamento outras organizações	recursos	consonância
planejamento anual	projetos		família
planejamento outras organizações	recursos		localização geográfica
plano administrativo			passeios
plano de metas			ambiente interno
plano docente			consonância
PPP			infraestrutura
			recursos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Há que se considerar que alguns fatores aparecem em mais de um grupo, como, por exemplo, o código participação, que está presente em todos os grupos de fatores, e que os elementos podem ser entendidos como positivos ou negativos dependendo do contexto utilizado, a exemplo da capacitação, que pode ser vista como benéfica para a escola ou prejudicial à gestão escolar (quando há ausência).

Figura 35 - Fatores escolares das entrevistas

escola				
gestão escolar	desempenho	desempenho	boas práticas	particularidades
educação	educação	potencializador	capacidades	escola
amor	capacitação	coesão	cognição	merenda
capacitação	família	compromisso	individual	política
compromisso social	IDEB	disciplina	práticas pedagógicas	projetos pedagógicos
diálogo	inclusão	equipe escolar	reflexão	público-alvo
família	parceria universidades	organização	cidadão	qualidade de ensino
formação crítica	profissionais multidisciplinares	participação	capacitação	gestão
inclusão	projetos pedagógicos	política	diálogo	comunicação
legislação	recursos	práticas inovadoras	família	concurso público
participação	gestão	práticas pedagógicas	reflexão	objetivo
violência	coesão	recursos	valorização	proximidade local execução
gestão	compromisso	restritivo	sociedade	recursos
autonomia	melhoria continua	capacitação	capacitação	
centralização	meta	falta de escolas	diálogo	boas práticas
colaboração	motivação	falta de professores	família	geral
concurso público	participação	infraestrutura	parcerias universidades	inclusão
consonância	potencial	participação	práticas pedagógicas	motivação
cultura organizacional	qualidade	política	reflexão	participação
engajamento		recursos	valores	práticas pedagógicas
engessamento	gestão escolar (educação)		aspectos culturais	projetos externos
gestão estratégica	funções administrativas	boas práticas (identidade)	diálogo	recursos
qualidade de ensino	planejamento	aspectos culturais	família	restrição
tecnologia	organização	datas comemorativas e hinos	formação	sentimentos
valores	direção	inclusão	inclusão	
	controle	localização geográfica	práticas pedagógicas	
		reflexão	reflexão	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 36 - Fatores técnicos e políticos das entrevistas

fatores técnicos e políticos			
dualidade	políticos		técnicos
pedagógico	atribuição	indisciplina	avaliação
pedagógico e administrativo	colaboração	legislação	aversão à incerteza
	coletivo	liberdades	liderança
	comunidade	mudanças	centralização
	cooperação	normas sociais	masculinidade
	diálogo	participação	coesão
	elogio	política	motivação
	falta de professores	profissionalismo	concurso público
	família	remuneração	objetivos
	flexibilidade	tensões no trabalho	curto prazo
	formação	valores	organização
			planejamento
			práticas administrativas
			projetos
			recursos
			tomada de decisão
			visão holística
			imposição

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os fatores foram separados em quatro categorias, denominadas fatores culturais, fatores estratégicos, fatores escolares e fatores técnicos e políticos. Além disso, foram agrupados em

grupos e subgrupos menores, destacados em negrito. Os códigos foram utilizados em toda a análise qualitativa. Os fatores que mais apareceram foram destacados na cor cinza e discutidos ao longo desta seção. Foi possível chegar a esses códigos finais, por meio da decodificação, da fusão e da agregação dos elementos do trabalho.

Para a análise sintética, alguns quadros foram elaborados para sintetizar a discussão dos dados, com base na técnica de análise de dados adotada (EISENHARDT, 1989b). Essa etapa foi executada a partir das “planilhas de classificação” do *NVivo*, ajudando na “jornada analítica”, bem como na análise sintética (BAZELEY; JACKSON, 2013). Inicia-se a análise pelos fatores culturais (Quadro 46). Por questão de espaço, padronizaram-se os cargos apenas pelas iniciais já utilizadas.

Quadro 47 - Análise sintética dos fatores culturais das entrevistas

Escola	Cargo	Baixa versus alta distância do poder	Baixa versus alta aversão à incerteza	Coletivismo versus individualismo	Feminilidade versus masculinidade	Orientação a curto prazo versus orientação a longo prazo	Indulgência versus restrição	Cultura organizacional
A	D	alta	média	média	média	média	Média	sim (organização)
A	C	média	média	média	média	média	Média	Sim (compromisso)
A	A	média	média	média	média	média	Média	sim (participação)
B	D	média	alta	média	baixa (feminilidade)	média	Média	sim (inclusão)
B	C	alta	média	média	média	média	Média	sim (sucesso)
B	A	alta	média	baixa (coletivismo)	média	baixa (curto prazo)	Média	não definiu
Y	D	média	média	média	baixa (feminilidade)	baixa (curto prazo)	Média	sim (amor)
Y	C	média	alta	média	média	média	baixa (indulgência)	não definiu
Y	A	alta	média	média	média	média	Média	não definiu
Z	D	média	baixa	média	média	média	baixa (indulgência)	não definiu
Z	C	média	média	baixa (coletivismo)	média	alta (longo prazo)	Média	não definiu
Z	A	média	média	média	baixa (feminilidade)	alta (longo prazo)	Média	não definiu

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se que as escolas dos municípios com melhor desempenho possuem um melhor alinhamento de cultura organizacional; também conseguem definir e desenvolver os seus

aspectos culturais de uma maneira melhor. Logo, saber mapear e colocar em prática a cultura organizacional própria da escola pode ser um diferencial para o desempenho escolar (CHU, 2016; DESTLER, 2016; SEGAL, 2012). Observa-se, também, uma tendência central generalizada nas respostas, visto que a classificação média foi a que mais apareceu.

No Quadro 47, são elencadas as informações sobre a gestão estratégica das organizações utilizadas nas entrevistas.

As ações das escolas em que foram feitas as entrevistas são fortemente formalizadas, o que se tornou uma cultura inerente das escolas públicas, também parte do setor público. As escolas usam a formalização com base na imposição das leis, pela racionalidade técnica da burocracia (WEBER, 2015), a qual é entendida pelas pessoas entrevistadas não como uma organização, mas, sim, no sentido das disfunções burocráticas.

Quadro 48 - Análise sintética dos fatores estratégicos das entrevistas

Escola	Cargo	Formalização	Planejamento	Execução	Avaliação
A	D	sim	sim	parcialmente	parcialmente
A	C	sim	sim	parcialmente	parcialmente
A	A	sim	sim	parcialmente	parcialmente
B	D	sim	sim	parcialmente	parcialmente
B	C	sim	sim	parcialmente	parcialmente
B	A	sim	sim	parcialmente	não
Y	D	parcialmente	sim	parcialmente	parcialmente
Y	C	sim	sim	parcialmente	parcialmente
Y	A	sim	parcialmente	sim	parcialmente
Z	D	sim	sim	parcialmente	parcialmente
Z	C	sim	sim	sim	parcialmente
Z	A	parcialmente	sim	parcialmente	parcialmente

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação à participação no planejamento, percebe-se que somente a direção, a coordenação e os professores colaboram, havendo pouca participação de pais, alunos e funcionários. Assim, embora haja um movimento reivindicando uma colaboração maior em certos aspectos, percebe-se que o planejamento ainda é impositivo de apenas uma parte da equipe escolar. Em outras palavras, o planejamento ainda é feito de cima para baixo, não contemplando a participação plena para sua elaboração, numa visão tradicional de estratégia (MOULLIN, 2017).

A execução e a avaliação ainda são grandes problemas na gestão escolar. A execução é apontada como o principal entrave da gestão estratégica (MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999), o que fica evidente, na escola, pela não implementação de algumas

ações e pelo fato de as escolas não conseguirem mapear suas estratégias emergentes, ainda que minimamente.

Ademais, a avaliação dos alunos é apenas interna. Em termos de avaliação externa, utilizam unicamente o IDEB como mensuração de desempenho (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012). Destarte, a escola carece de certos mecanismos da gestão estratégica que majorem a qualidade de suas atividades. Apesar da passagem do tempo, a gestão estratégica continua sendo um tópico emergente na realidade escolar (BELL, 2002).

O Quadro 48, a seguir, refere-se aos tópicos da gestão escolar, como as particularidades e o desempenho em si.

Quadro 49 - Análise sintética dos fatores escolares das entrevistas

Escola	Cargo	Gestão escolar	Particularidades	Desempenho	Desempenho (potencializador)	Desempenho (restritivos)
A	D	direção	proximidade local execução	alta	práticas pedagógicas	não citou
A	C	organização	recursos	alta	compromisso	capacitação
A	A	organização	público-alvo	alta	parceria universidades	falta de escolas
B	D	direção	objetivo	alta	práticas inovadoras	capacitação
B	C	direção	proximidade local execução	alta	não citou	falta de recursos
B	A	direção	proximidade local execução	alta	práticas pedagógicas	não citou
Y	D	direção	proximidade local execução	alta	coesão	política
Y	C	organização	recursos	alta	recursos	não citou
Y	A	planejamento	público-alvo	alta	não citou	recursos
Z	D	controle	proximidade local execução	alta	não citou	capacitação
Z	C	organização	falta de participação	alta	compromisso	falta de participação
Z	A	direção	falta de participação	alta	cooperação	falta de participação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora as escolas possuíssem um discurso voltado para as questões pedagógicas, visualiza-se que a gestão escolar pode ser enquadrada nas funções administrativas neoclássicas (DRUCKER, 2012). A principal particularidade apontada foi a proximidade do local de execução onde, de fato, as políticas públicas acontecem, como já abordado na literatura (FALSARELLA; FONSECA, 2009). Algumas pessoas entrevistadas não citaram fatores positivos ou negativos do desempenho.

Discute-se que as escolas apontam um alto desempenho, porém esse suposto bom desempenho nem sempre é traduzido nas avaliações externas, como o IDEB. As escolas

mencionaram as práticas pedagógicas como principal fator potencializador de desempenho. Já como fator restritivo, as escolas citaram a falta de capacitação dos profissionais da educação, tema que também já foi discutido em trabalhos acadêmicos, porém, de uma forma mais geral (DUARTE, 2013; FRANCO; MENEZES FILHO, 2012; HOFSTEDE, 2001; MEDEIROS et al., 2014).

Para obter um bom desempenho, são necessárias boas práticas com relação aos mais diversos pontos da formação do aluno. Essas boas práticas podem ser divididas nas seguintes categorias: geral, identidade, cidadão, sociedade e valores. Nesse sentido, o Quadro 49 sintetiza as boas práticas feitas por cada uma das escolas em que foram feitas as entrevistas da pesquisa.

Quadro 50 - Análise sintética das boas práticas das escolas em que foram feitas entrevistas

Escola	Cargo	Boas práticas	Capacidade	Identidade	Cidadão	Sociedade	Valores
A	D	práticas pedagógicas	práticas pedagógicas	datas comemorativas e hinos	diálogo	diálogo	reflexão
A	C	recursos	cognição	reflexão	reflexão	reflexão	reflexão
A	A	práticas pedagógicas	individual	inclusão	reflexão	reflexão	inclusão
B	D	inclusão	práticas pedagógicas	aspectos culturais	projetos externos	parcerias universidades	formação
B	C	projetos externos	reflexão	localização geográfica	reflexão	reflexão	aspectos culturais
B	A	não citou	não citou	não citou	não citou	não citou	diálogo
Y	D	participação	não citou	datas comemorativas e hinos	valorização	família	sentimentos
Y	C	práticas pedagógicas	não citou	datas comemorativas e hinos	não citou	práticas pedagógicas	formação
Y	A	práticas pedagógicas	não citou	não citou	valorização	não citou	não citou
Z	D	motivação	individual	datas comemorativas e hinos	formação	família	restrição
Z	C	práticas pedagógicas	individual	datas comemorativas e hinos	não citou	diálogo	práticas pedagógicas
Z	A	práticas pedagógicas	não citou	datas comemorativas e hinos	família	não citou	não citou

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa parte do trabalho, foram destrinchados os objetivos educacionais apontados por Libâneo (2013), bem como os aspectos que influenciam a boa gestão escolar apontados por

Mello (1995). Destaca-se que ainda há certa dificuldade de as escolas relatarem suas boas práticas e aprofundarem a discussão sobre esses aspectos. Essa dificuldade se deve ao fato de não haver um lugar para que compartilhem essas boas práticas, no intuito de promover capacitação e desenvolvimento para realização das atividades (OLIVEIRA, 2017).

O Quadro 50 foi elaborado a título de síntese da orientação pedagógica ou administrativa, além dos fatores técnicos e políticos que permeiam o ambiente escolar.

Foram analisados, também, os fatores mais presentes em cada uma das entrevistas, seja na parte política, seja na parte pedagógica, verificando-se que as pessoas entrevistadas apontaram uma maior tendência para os fatores políticos. Cabe, mais uma vez, a discussão do balanceamento entre os caracteres da educação, assim como a pormenorização dos fatores que influenciam o desempenho escolar (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2008).

Quadro 51 - Análise sintética dos fatores técnicos e políticos das escolas em que foram feitas entrevistas

Escola	Cargo	Dualidade	Fator técnico	Fator político
A	D	políticos e técnicos	coesão	práticas pedagógicas
A	C	políticos	liderança	práticas pedagógicas
A	A	políticos	práticas administrativas	profissionalismo
B	D	políticos	organização	participação
B	C	políticos	planejamento	legislação
B	A	políticos	hierarquia	normas sociais
Y	D	políticos	coesão	tensões no trabalho
Y	C	políticos	planejamento	família
Y	A	políticos	organização	liberdades
Z	D	políticos	coesão	coletivo
Z	C	políticos e técnicos	liderança	diálogo
Z	A	políticos	orientação a longo prazo	flexibilidade

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ademais, foi feita uma investigação sobre as entrevistas e as citações em si, o que ajuda a visualizar dados com base no uso do *software* utilizado na pesquisa (BAZELEY; JACKSON, 2013). Constatou-se que há uma maior utilização das citações da Direção e da Coordenação do que da parte da Área Administrativa. Isso foi, inclusive, mencionado em uma das entrevistas, pois a parte administrativa seria suporte para a parte pedagógica.

Outros pontos que chamaram a atenção foi a ampla utilização do HTPC/ATPC/HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo/Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo/Hora de Trabalho Pedagógico Individual), somente voltado para a parte pedagógica; a adoção do termo burocracia como algo negativo; a imposição do planejamento, seja pela direção, pela secretária

municipal de educação; a interpretação do gestor como um “bombeiro” para apagar “incêndios” na escola, no sentido dos vários problemas que ocorrem nesse ambiente; e a tentativa do uso da gestão democrática nas atividades escolares. Sendo assim, seguem as citações sobre essas questões, seguindo a ordem já apresentada.

Bom, administrativa não é tão influenciada nessa questão do planejamento pedagógico, acho que não interfere tanto em nós, somos um apoio para eles, então se vão mudar algum objetivo, algum planejamento, alguma informação, eles nos procuram, nós tentamos nos adequar para atender a demanda deles, não afeta nossa rotina no sentido de mudar nossa rotina, mas assim nossa rotina continua, a gente só tenta agregar o que eles querem (Escola A - Área Administrativa - Parte administrativa suporte para a parte pedagógica).

Poderia ser, o HTPC na verdade ele fosse mais efetivo, mais eficiente se não fosse semanal, ele pega o professor no fim do dia, cansado e é sua obrigação semanal, não fica produtiva, na verdade, ela não é produtiva, se fosse quinzenal, uma hora do trabalho vai ser para formação, uma hora do trabalho nós vamos discutir determinados assuntos, talvez fosse mais eficiente, acho hoje nosso HTPC pouco eficiente, porque você tem que dividir, tem pai de aluno que não pode vir durante o dia, você tem que atender na HTPC, tem que conversar com os pares do planejamento (Escola A - Coordenação - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)).

Não, final do ano a gente fecha, vê se os alunos todos atingiram os objetivos, se o professor deu conta do que ele tinha para fazer, nós temos uma gama ainda burocrática de papelada para preencher, portfólio para deixar em ordem, que toma o tempo do professor, da escola, da direção, porque tem que deixar fechar tudo, tudo que é burocrático toma muito tempo e não existe um tempo, ainda não me lembro de ter esse momento (Escola A - Coordenação - Burocracia como algo negativo).

Então, tem algumas questões que a gente não consegue muito mudar porque vem de cima para baixo, como te falei lá no comecinho, o diretor de escola municipal, nós não temos muita autonomia então a gente acaba tendo que seguir alguns passos que vem, é lógico né, com a experiência, com nosso olhar de educador você acaba modificando um pouco aquela questão (Escola Y - Direção - Imposição do planejamento pela Secretaria de Educação).

Então, eu acho que não podemos perder o foco na escola, porque esses fatores, que não são tão incertos, porque sabemos que podem acontecer, por exemplo vir algum pai que não estava no *script* do dia e aí você muda toda a sua rotina para apagar aquele incêndio. E se você deixar isso como rotina, você acaba perdendo o foco, então tem que saber equacionar direitinho essas incertezas (Escola B - Coordenação - Gestor como bombeiro para apagar “incêndios”).

Tem os objetivos, a metodologia de ensino de cada docente, temos um quadro de metas que é elaborado pela equipe, dentro do quadro de metas a gente tenta abordar por exemplo, questões voltadas tanto para a gestão da escola, a gestão democrática, participação da comunidade, quanto para índices (Escola B - Direção - Tentativa do uso da gestão democrática).

Uma importante análise é o agrupamento dos casos avaliados conforme a semelhança das palavras utilizadas (Figura 37). Salienta-se que o agrupamento por similaridade das entrevistas foi feito por meio do *software NVivo*. Dessa forma, o dendrograma foi gerado automaticamente, com base na similitude dos arquivos de cada entrevista. Não se observa qualquer hierarquia entre os grupos formados e os níveis mostram o grau de similaridade entre as entrevistas.

Nota-se que, de fato, o alinhamento é primordial para o bom desempenho escolar, pois a Escola A, que contava com o maior IDEB, foi a única a agrupar os três profissionais entrevistados. Baseando-se, também, no caso, foi interpretado que o bom desempenho auferido tinha relação com o grande tempo de gestão em conjunto que as três pessoas possuíam.

Figura 37 - Agrupamento por similaridade das entrevistas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analizou-se, ainda, a frequência da codificação com relação aos casos (Quadro 51). Pode-se visualizar que, na maioria dos casos, os elementos mais citados foram os fatores. No caso de maior IDEB, a Escola A, o fator estratégico também tem destaque, podendo ser um indício de práticas de gestão estratégica mais desenvolvidas pela escola, bem como de um maior alinhamento da comunicação entre os cargos.

Quadro 52 - Frequência dos códigos com base nos casos

Escola	Cargo	Cultura	Estratégia	Escola	Fatores Técnicos e Políticos
A	D	15	19	12	18
A	C	10	14	15	14
A	A	11	14	10	14
B	D	10	10	10	15
B	C	12	8	15	16
B	A	10	8	6	14
Y	D	13	9	9	12
Y	C	11	7	11	13
Y	A	7	8	11	13
Z	D	9	11	10	12
Z	C	9	9	8	11
Z	A	7	9	5	12

Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, o Quadro 52 que aponta as palavras mais citadas em cada uma das entrevistas, considerando termos relacionados ao ambiente escolar.

Quadro 53 - Palavras mais citadas por entrevista

Escola	Cargo	Palavras mais citadas				
		Primeira	Segunda	Terceira	Quarta	Quinta
-	-					
A	D	escola	questão	exemplo	trabalho	professor
A	C	escola	professor	ano	aluno	trabalho
A	A	escola	questão	aluno	escolar	administrativa
B	D	escola	ano	alunos	dia	professor
B	C	escola	gestão	professor	ano	escolar
B	A	escola	parte	alunos	fazer	administrativa
Y	D	escola	criança	questão	país	sala
Y	C	escola	aluno	fazer	professor	trabalhar
Y	A	escola	trabalho	pedagógica	objetivos	administrativa
Z	D	escola	alunos	professor	agora	planejamento
Z	C	escola	alunos	pedagógica	trabalho	administrativa
Z	A	escola	administrativa	pedagógica	criança	questão

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a palavra mais citada para todas as entrevistas foi o termo “escola”. Outros termos que apareceram muitas vezes foram “professor”, “administrativa”, “questão”, “trabalho” e “alunos”. Não foi necessário desenvolver mais essa parte, pois, caso o fizesse, entrar-se-ia na seara da análise do discurso (BARDIN, 1977).

A análise qualitativa é subjetiva e, por isso, poderia chegar a outros resultados, caso fosse feita por outro pesquisador. Além disso, por orientação da análise sintética, essa parte foi lida e revisada por outro pesquisador independente, seguindo os preceitos da técnica de análise (EISENHARDT, 1989b). Um modelo sistemático dos fatores identificados será proposto no próximo capítulo. Finalmente, salienta-se que a análise dessa etapa foi feita em cerca de 120 horas.

8.2 Imersão

Nesta seção, foram analisados os dados da imersão. Essa fase da pesquisa foi feita com base na observação não participante em duas escolas, sendo a Escola A componente do *cluster* 1, e a Escola Z componente do *cluster* 3. A observação não participante consiste em acompanhar as atividades de determinada organização, porém sem intervir no fenômeno observado em questão (SILVA; MENEZES, 2005). Foram três dias em cada escola, acompanhando os cargos da Direção, Coordenação e Área Administrativa.

O intuito da imersão foi comprovar, na prática, alguns pontos levantados e notados em fases anteriores da pesquisa, além de constituir mais uma oportunidade de observar fatores, sejam técnicos ou políticos, que influenciam o desempenho escolar. Ainda, a imersão visava desenvolver e aprofundar conhecimentos de mais uma técnica de coleta e análise de dados, traçando-se paralelos com a pesquisa-ação ou pesquisa participante, por exemplo (SILVA; MENEZES, 2005).

Para a realização dessa fase, foi utilizado o diário de campo, isto é, anotações das observações realizadas nas organizações investigadas (ZACCARELLI; GODOY, 2010). As anotações tinham a finalidade de compreender as atividades práticas realizadas, para posterior reflexão sobre possíveis fatores. Além disso, as marcações apontavam a ação, quem, como e o que estava sendo realizado pelas escolas.

Os diários de campos foram anotados manualmente e, em seguida, digitados em documentos eletrônicos no *Microsoft Word*. Posteriormente, as informações foram importadas no *software NVivo*, que constitui uma excelente ferramenta para a análise de dados qualitativos (BAZELEY; JACKSON, 2013). Para algumas análises em específico, foi utilizado, também, o *Microsoft Excel*.

A técnica de análise de dados adotada foi a análise de conteúdo. Para isso, conforme já exposto, realizou-se o tratamento dos documentos, para que, em momento posterior, fossem feitas a codificação e a análise do conteúdo em si (BARDIN, 1977). Salienta-se que o uso dessa técnica é amplamente utilizado na área de Administração, sendo uma maneira de se reduzir a complexidade dos dados em significantes do fenômeno observado (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

8.2.1 Análise preliminar

Os códigos foram empregados para estruturar a análise, no sentido de se tornarem elementos constitutivos da pesquisa (BARDIN, 1977; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011; MOZZATO; GRZYBOVSKI; TEIXEIRA, 2016). Os códigos iniciais foram divididos em percepção geral, atividades pedagógicas e atividades administrativas. As atividades pedagógicas foram maioria, sendo 169, enquanto as atividades administrativas foram 128. No Quadro 53, apresenta-se o número de atividades listadas, bem como a quantidade da codificação realizada.

Observa-se que a Escola A, de melhor desempenho, apresentava mais atividades e códigos listados do que a Escola Z, de pior desempenho. Assim, a Escola A gerou uma quantidade maior de informações. Os cargos de Direção e da Área Administrativa executavam tanto atividades pedagógicas quanto administrativas, sendo que o último cargo prestava suporte às atividades pedagógicas. Por fim, destaca-se que a Área Administrativa da Escola A apresentou o maior número de atividades, pois expôs um alto número de mães de aluno que foram fazer matrícula. A Direção da Escola A apresentou o maior número de códigos, pela diversificação das atividades executadas.

Quadro 54 - Codificação e atividades das escolas da imersão

Escola	Cargo	Atividades	Códigos	Atividades pedagógicas	Atividades administrativas
A	D	75	67	33	34
A	C	51	45	39	6
A	A	94	59	15	34
Z	D	69	56	34	22
Z	C	51	42	39	3
Z	A	43	28	9	19

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a Escola A, de melhor desempenho, apresentava mais atividades e códigos listados do que a Escola Z, de pior desempenho. Assim, a Escola A gerou uma quantidade maior de informações. Os cargos de Direção e da Área Administrativa executavam tanto atividades pedagógicas quanto administrativas, sendo que o último cargo prestava suporte às atividades pedagógicas. Por fim, destaca-se que a Área Administrativa da Escola A apresentou o maior número de atividades, pois expôs um alto número de mães de aluno que foram fazer matrícula. A Direção da Escola A apresentou o maior número de códigos, pela diversificação das atividades executadas.

Passa-se a analisar e discutir, no geral, as atividades das escolas observadas. A Direção da Escola A tinha como principais rotinas a organização de documentos, a ordenação e fiscalização de serviços, a orientação pedagógica e a função de dar a última palavra nas decisões. Contava com o apoio da vice-diretora, da coordenadora e de alguns professores como equipe escolar, de modo que a parte administrativa era entendida apenas como apoio. Em outras palavras, para a Direção, as atividades administrativas eram apenas esses serviços gerais feitos

na escola, vistas como atividades de “apagar incêndio”. Concordou que mudar a equipe escolar a cada troca de mandato da prefeitura prejudicava as atividades escolares. A diretora em questão sairia da escola no final de dezembro de 2019, pois houve concurso para o cargo no município. Dessa forma, estava fazendo o mapeamento das atividades e deixando a escola “em ordem”, estruturalmente falando, para a próxima gestão. Ela retornaria para o cargo de professora em outra escola, para o qual é concursada.

As atividades da Coordenação da Escola A (o cargo era ocupado por uma professora como apoio pedagógico, pois só haveria coordenadora após o concurso) eram a gestão, a coordenação e a supervisão das atividades pedagógicas dos professores. Como o cargo era de apoio pedagógico, às vezes, a professora que o exercia substituíam os professores que faltavam. No dia da observação não participante, ela ficou responsável pela aplicação da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). A funcionária tinha boa interlocução com os professores e com a equipe escolar (principalmente, com a diretora) e passava a maior parte do tempo analisando e organizando material pedagógico. No que se refere à parte administrativa, os serviços eram mais relacionados a requisições de cópias e impressões. Ela fazia pouco atendimento de pais e maior atendimento de alunos. A entrada e a saída dos alunos eram acompanhadas apenas pela direção (funcionários e coordenadora não participavam).

Com relação à Área Administrativa da Escola A, o funcionário entrevistado tinha tirado folga no dia do acompanhamento das atividades, por isso, a imersão foi feita com a funcionária. As atividades realizadas pela funcionária eram de atendimento ao público e de apoio às atividades da direção e da coordenação escolar. Percebeu-se que não eram feitas atividades estratégicas; somente operacionais. Havia muitas atividades e processos que poderiam ser mapeados, racionalizados e digitalizados para uma melhor operacionalização das atividades. A maior parte do serviço foi de análise e edição de documentos e de atendimento ao público, em sua maioria, a mães de alunos.

Já no que concerne à Direção da Escola Z, observou-se que as salas originais passavam por uma reforma, de forma que estavam todas reunidas em um mesmo ambiente (diretora, coordenadora, funcionária e inspetora). Assim, o *layout* da sala ajudava o trabalho, pois estavam todas juntas. A diretora centralizava as decisões; havendo sempre, por parte dos demais, a necessidade de um “ok” da diretora para a realização das atividades. A diretora era mais próxima da inspetora e da coordenadora na realização das atividades. A funcionária era recém-contratada (estagiária) e ainda necessitava de suporte para efetuar suas atividades. No período da manhã, a principal atividade foi a análise de documentos (semanários e assinatura das matrículas). O período da tarde teve como atividade principal percorrer a escola e fazer

atendimento (serviços, professores, secretária da educação). Os atores educacionais da Escola Z demandavam, em grande parte, material físico (documentos). Da mesma forma, os atores educacionais da Escola Z empregavam um menor tempo de atendimento aos pais de alunos. Observou-se, também, uma alta requisição de materiais pelos professores e alunos, além do aumento de casos de indisciplina dos alunos na organização.

A Coordenação da Escola Z tinha a atribuição de supervisão, controle e interação com os professores. Na maior parte do tempo, elaborava documentos de projetos pedagógicos e prestava suporte aos professores, seja na sala de reunião dos professores, seja nas salas de aula. A coordenação apresentava um bom relacionamento com os professores e diretora. A parte administrativa (funcionária e inspetora), por sua vez, exercia funções relacionadas à requisição do operacional dos projetos ou à utilização de recursos (impressão, folhas de sulfite, por exemplo), seguindo horários diferentes do resto da equipe, o que fazia a escola não parar, de certa forma.

Por fim, a Área Administrativa da Escola Z se responsabilizava pelo suporte administrativo para os demais funcionários (professores, coordenadora, inspetora e diretora). A funcionária estava como estagiária no cargo de agente administrativo, assim, ainda aprendia certas rotinas administrativas. A área administrativa também era executada pela inspetora de alunos, que, por estar na escola há muito tempo, cumpria certas atividades administrativas. Foi possível notar que a tecnologia não era utilizada de forma eficiente e que a parte administrativa estava totalmente voltada para o operacional e para a resolução de problemas. Não houve uma atividade prioritária nos períodos de observação, sendo bem balanceadas e feitas conforme a demanda existente.

Comparando-se a Escola A com a Escola Z, entende-se que, na primeira, havia um maior desenvolvimento de práticas administrativas e pedagógicas, maior utilização de tecnologia e maior número de profissionais da educação, como dois agentes administrativos, uma vice-diretora e maior número de professoras.

Além disso, observou-se que, na Escola Z, houve casos de falta de professores, ao passo que, na Escola A, o movimento era o inverso, pois as professoras estavam buscando uma colocação profissional na organização, por meio de estágio. Em ambos os casos, os atores educacionais da Escola Z lidavam com grande demanda de resolução de problemas e de pessoas prestando serviços na escola, consideradas como demandas administrativas. Essa escola possuía grande suporte da secretaria da educação de cada município.

8.2.2 Análise de conteúdo

Em uma codificação mais específica, os códigos foram divididos em subgrupos, como *ação*, *quem estava relacionado à ação*, *como era feita a ação* e *qual era o assunto da ação*. No subgrupo *ação*, foram observadas as seguintes atividades: atender, dialogar, planejar, verificar, assinar, analisar, apresentar, elaborar, resolver, pesquisar, controlar, organizar, ligar e executar. No subgrupo *quem estava relacionado à ação*, foram encontrados os seguintes elementos: alunos, professora, equipe escolar, coordenadora, ninguém, pais, área administrativa, externo e diretora.

O subgrupo *como eram feitas as atividades* apresentou os seguintes códigos: computador, equipamento, oral, papel, telefone e visual. Por fim, para o subgrupo dos assuntos tratados, obteve-se: recepção, práticas pedagógicas, documentos, intervalo, serviços, comunidade, tecnologia, material, observação, orientação, reprovação, prova, matrícula e falta professores. No Quadro 54, sintetizam-se as informações das atividades mais executadas por cada um dos funcionários observados nas escolas.

Visualiza-se que, de certa forma, as atividades observadas na imersão são bastante parecidas, diferenciando-se o desenvolvimento em profundidade da Escola A para a Escola Z. Na ação, as atividades mais executadas eram o diálogo e o atendimento, com destaque para a Direção e para a Coordenação no que diz respeito à ação de dialogar.

Quadro 55 - Quadro síntese da observação

Escola	Cargo	Ação	Quem	Como	O que
A	D	dialogar	individualmente	oral	documentos
A	C	dialogar	individualmente	oral	material
A	A	atender	individualmente	oral	documentos
Z	D	atender	individualmente	oral	documentos
Z	C	atender/dialogar	individualmente	oral	material
Z	A	atender	individualmente	oral	documentos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao relacionamento, a maior parte era feita de maneira individual pelos entrevistados. Em relação a como faziam a atividade, todos os observados a executavam de maneira oral, ou seja, conversando com outras pessoas. No quesito assunto, observa-se que a Direção e a Área Administrativa das escolas lidavam com documentos (como matrícula, fichas de aluno, relatórios de reuniões etc.), enquanto as Coordenações trabalhavam com o material pedagógico.

Também foi possível encontrar alguns fatores que influenciavam no cotidiano das atividades escolares (Figura 38).

Optou-se por não separar os fatores técnicos dos políticos nessa análise, dada a grande relação que eles possuíam nas rotinas das escolas. Além disso, os fatores podem influenciar os dois caracteres da educação. Foram destacados em cinza os fatores mais observados em cada um dos subgrupos, sendo a relação interpessoal na ação, as práticas no relacionamento; as capacidades pessoais em como realizar a tarefa; e a execução das operações em assuntos.

Figura 38 - Fatores técnicos e políticos da imersão

Fatores técnicos e políticos			
Ação	Quem	Como	O que
papeis gerenciais	prática	capacidades	práticas pedagógicas
interpessoais	comunidade	recursos	reflexão
informacionais	equipe	tecnologia	planejamento
decisionais	alinhamento		execução
	comunicação		serviços
	público-alvo		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Algumas reflexões foram levantadas ao longo dos dias de imersão. No dia da Direção da Escola A, as reflexões referiam-se: à articulação da educação com as políticas sociais (bolsa-família) e as políticas de infraestrutura (construção de novas escolas); à importância da realização de concursos públicos na área de educação para a continuidade da gestão escolar; à constatação de que não havia um espaço para compartilhamento de ideias entre os profissionais da educação; à percepção de que os PPPs poderiam ser divulgados na *internet* para acesso do público, bem como ser melhor aproveitados, distinguindo-se de um plano administrativo; à imposição de certos elementos, como a inclusão da BNCC na realidade escolar; e à necessidade de fiscalização e formalização das atividades para que as coisas realmente aconteçam na escola.

Sobre a Coordenação da Escola A, foram feitas as seguintes considerações: a dificuldade da gestão dos materiais pedagógicos; a falta de lideranças para implementar mudanças no setor público; a maior participação de mães, professoras e mulheres na educação básica, o que denota uma alta masculinidade; o fato de a educação ser diferente de outras organizações, além de influenciar nos demais níveis de ensino; e a dificuldade da gestão da educação inclusiva das pessoas.

Na Área Administrativa da Escola A, foram feitos os seguintes apontamentos: certas atividades não eram da alçada administrativa, principalmente, algumas questões de suporte; o

uso maior da tecnologia nas atividades, como, por exemplo, para repassar recados aos pais dos alunos; a falta de recursos para algumas atividades; a falta de compromisso de algumas famílias em lidar com a educação de seus filhos; a forma como os colaboradores dividiam as operações, pela utilização do princípio da divisão das tarefas.

Quanto à Escola Z, as reflexões foram em menor quantidade. Na Direção da Escola Z, refletiu-se sobre como a rotina escolar atrapalha na resolução de problemas e sobre a dificuldade para a efetivação da gestão escolar inclusiva. Na Coordenação da Escola Z, destaca-se somente a questão de que é necessário um grande controle da escola para que as atividades aconteçam. Por fim, na Área Administrativa da Escola Z, chama a atenção o fato de a escola não contar com tantas práticas pedagógicas e de a autocrítica, na escola, ainda ser incipiente.

Alguns dos fatores identificados foram papéis gerenciais, que são divididos em grupos, a saber: os papéis informacionais: monitor, disseminador e porta-voz; os papéis interpessoais: símbolo da organização, líder e ligação; e os papéis de decisão: empreendedor, controlador de distúrbios, administrador de recursos e negociador (MINTZBERG, 1973). Inclusive, interpreta-se que os outros fatores dessa parte são decorrentes do desdobramento dessa divisão. Reafirma-se, portanto, a importância da investigação das funções gerenciais e das dimensões intraorganizacionais no setor público (COELHO; VALADARES, 2019), sobretudo, em escolas públicas.

Discute-se que, com relação à cultura organizacional das escolas, há uma cultura própria em cada uma das organizações, porém as escolas e as pessoas nela inseridas apresentam dificuldade de mapear valores, crenças e atributos (DESTLER, 2016; GUNBAYI, 2011; PEREIRA; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2013). Na gestão estratégica, afirma-se que o planejamento, a execução e a avaliação são feitos mais para se cumprir certas obrigações do que, de fato, para auferir benefícios de sua utilização. Logo, a gestão estratégica em escolas públicas é um tópico em desenvolvimento (BELL, 2002).

As escolas carecem de instrumentos próprios para sua gestão. Também encontram dificuldades na elaboração dos planos escolares, bem como do balanceamento entre atividades administrativas e pedagógicas para alcançarem melhores resultados (LIBÂNEO, 2013; MELLO, 1995; OLIVEIRA, 2017). Entretanto, a despeito de as escolas não possuírem o desenvolvimento da cultura organizacional e da gestão estratégica, não significa que não há a gestão das atividades escolares. Pelo contrário, observa-se que há uma boa gestão escolar nas organizações, elaborando o PPP, lidando com seu próprio ambiente, fomentando a participação e controlando os resultados (LÜCK, 2009).

Constata-se, ainda, que a comunidade escolar tem grande influência nas organizações observadas (POUBEL; JUNQUILHO, 2019), contudo, essa participação ainda não é plena. A participação da comunidade da Escola A, por exemplo, era um pouco maior do que na Escola Z, sendo um indício de um dos motivos da diferença de desempenho entre elas.

Observa-se, também, que as escolas aprendem com suas próprias práticas, no sentido do *managing*, assim como possuem funções gerenciais específicas, aproximando-se do *management* (POUBEL; JUNQUILHO, 2019). No entanto, assim como a questão do caráter técnico e político da educação, o *managing* não exclui o *management*, visto que estão inter-relacionados. Logo, há que se potencializar tanto as práticas de *managing* quanto de *management* dentro das organizações escolares, considerando-se que as práticas de *management* não são estanques nem estáveis, mas, sim, parte de um processo de melhoria contínua da gestão escolar.

Por fim, foram feitas mais algumas investigações adicionais por meio do *software NVivo* (BAZELEY; JACKSON, 2013), antes de se adentrar na síntese e interpretação dos dados. Os dados foram explorados com base na codificação, o que consta no Quadro 53, anteriormente apresentado. A Figura 39 aborda a similaridade entre os conteúdos observados.

Figura 39 - Agrupamento por similaridade da imersão

Fonte: Elaborado pelo autor.

O agrupamento por similaridade da imersão foi feito, novamente, por intermédio do *software* de pesquisa *NVivo*. Os agrupamentos são gerados automaticamente pelo programa, com base nos diários de campo inseridos. Dessa maneira, o dendrograma apresentado não revela nenhuma hierarquia entre os agrupamentos. Além disso, os níveis funcionam como maior proximidade entre os arquivos, isto é, a Escola Z (Área Administrativa), por exemplo, possui

um relacionamento com a Escola A (Área Administrativa e Direção); entretanto, a relação entre os dois últimos cargos é maior do que com a Escola Z (Área Administrativa).

Verificou-se que o conteúdo obtido pela observação da Direção da Escola A é mais similar aos obtidos pela observação das Áreas Administrativas, e que, distintamente, os resultados provenientes da observação da Direção da Escola Z são mais similares com os das Coordenações. Isso é um indício de que as escolas com melhor desempenho possuem uma gestão administrativa mais desenvolvida. Logo, mais uma vez, salienta-se que é necessária uma atenção à parte administrativa da escola, a fim de que essas práticas se desenvolvam ainda mais, além de majorar o desempenho da parte pedagógica. As palavras mais utilizadas no conteúdo da imersão são elencadas no Quadro 55.

Quadro 56 - Palavras mais utilizadas na imersão

Escola	Cargo	Palavras mais observadas				
		Primeira	Segunda	Terceira	Quarta	Quinta
A	D	documentos	vice-diretora	serviços	alunos	atendimento
A	C	professores	diálogo	análise	material	escola
A	A	atendimento	aluno	mãe	documentos	matrícula
Z	D	atendimento	documento	aluno	escola	diálogo
Z	C	alunos	diálogo	HTPC	professores	escola
Z	A	documentos	inspetora	alunos	escola	atividades

Fonte: Elaborado pelo autor.

As palavras do Quadro 55 estão dispostas em ordem de frequência de aparição, da esquerda para a direita. Nota-se que não há um padrão de aparição entre os observados, porém algumas palavras apareceram mais de uma vez, como escola, documentos, atendimento, alunos, diálogo, professores e aluno, o que pode resumir e caracterizar a gestão escolar municipal pública. Por último, vale acrescentar que a análise dessa parte foi feita em cerca de 30 horas. Estima-se que a análise dos dados total da tese foi feita em 310 horas, aproximadamente. Além disso, apresenta-se a Figura 40 como síntese do capítulo apresentado.

Figura 40 - Síntese da análise e discussão dos dados qualitativos

Fonte: Elaborado pelo autor.

As etapas da parte qualitativa, além de permitir a confirmação e confrontação dos dados da parte quantitativa, permitiu uma abordagem mais próxima da realidade escolar.

9 INTERPRETAÇÃO E SÍNTESE DOS DADOS

Neste capítulo, foram sintetizados e interpretados os dados da pesquisa. Para tanto, foi adotada a divisão apresentada na revisão da literatura, isto é, cultura organizacional, gestão estratégica e gestão escolar e desempenho.

9.1 Cultura organizacional

Nesta seção, foram interpretados e sintetizados os dados com relação à cultura organizacional. Infere-se que cada escola pública municipal possui uma cultura organizacional própria que a diferencia das demais organizações. A grande dificuldade dessas escolas reside na compreensão da importância de tal aspecto para a realização de suas atividades. Além disso, possuem problemas para alinhar e transmitir suas crenças, valores e artefatos para o ambiente interno da escola, bem como para a comunidade externa.

A despeito de se utilizar o trabalho acadêmico de Hofstede (2001) como fonte principal desta tese, percebe-se que a definição de cultura organizacional mais próxima à encontrada nas escolas públicas municipais foi a elaborada por Pettigrew (1979). Nesse sentido, a cultura organizacional é definida como um sentido público coletivamente aceito pelo grupo em dado período, usando termos e categorias para lidar com situações próprias da escola pública. Por fim, as escolas possuem maiores dificuldades na integração da cultura organizacional com relação aos problemas funcionais (PETTIGREW, 1979).

Notou-se que outra concepção de cultura organizacional existente na escola pública municipal foi a proposta por Schein (2010), porém há que se ressignificar certos atributos nessa teoria. De fato, há três níveis da cultura organizacional: os artefatos, representado por estruturas visíveis; as normas e os valores, como estratégias e objetivo; e os pressupostos básicos, como crenças e pensamentos. O primeiro nível seria de mais fácil visualização, ao passo que o último nível seria o mais difícil de ser compreendido (SCHEIN, 1990, 2010).

Esse dilema do entendimento dos níveis pode ser comparado com as camadas de uma cebola ou com um *iceberg*. Assim, o primeiro nível seria uma realidade externa, enquanto os níveis inferiores seriam uma realidade interna invisível e difícil de ser enxergada (SCHEIN, 2010). Ocorre, contudo, que, na escola pública municipal, já existe uma dificuldade de

identificar, desde seu primeiro nível, a cultura organizacional. Esse aspecto pode ser compreendido na representação da Figura 41.

Figura 41 - Cultura organizacional das escolas públicas

Sendo assim, mais uma vez, as escolas públicas só conseguem identificar uma parcela pequena de sua própria cultura organizacional. Considera-se que quanto mais a escola conseguir descobrir sua própria cultura, melhor desempenho ela obterá, o que também é possível por meio da integração interna e da adaptação externa da organização (SCHEIN, 1990). Outro ponto a ser considerado é que, independentemente de se utilizar outras definições com relação a esse tema administrativo, pode-se observar as dimensões culturais propostas por Hofstede (2001), que foi interpretado posteriormente.

Considerando-se aspectos culturais antropológicos, chega-se à mesma interpretação de que cada escola possui uma cultura organizacional própria, com seus costumes, hábitos e interações ambientais (KATZ; KAHN, 1987). Essas organizações são pequenas sociedades com padrões próprios de culturas e subculturas. Caso consigam trabalhar melhor esses aspectos, conseguirão vantagens como coesão organizacional, benefícios estratégicos e abertura para mudança. Caso contrário, continuarão com um controle ideológico, sobretudo da direção escolar, negligenciarão aspectos importantes não observados e simplificarão as atividades executadas (MORGAN, 1996; ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2014).

Logo, a dificuldade no gerenciamento cultural tem como consequência a dificuldade da formação cultural de qualidade, no sentido de ultrapassar a transmissão de conhecimento e atingir a formação plena do indivíduo (BOURDIEU, 1986; MEDEIROS et al., 2014; OLINTO, 1995). Com isso, a longo prazo, pode-se pleitear uma mudança na formação de classes sociais

e na distribuição de poder, juntamente com os capitais simbólico, social e econômico (BOURDIEU, 1986; OLINTO, 1995).

Adotou-se uma postura empírica e generalista para a aplicação das dimensões culturais no trabalho (FLEURY, 1996). Entende-se que há uma subcultura nacional própria das escolas públicas municipais que as diferencia da cultura nacional brasileira. Uma sugestão de trabalho futuro seria a compreensão do porquê de, a longo prazo, a cultura nacional da formação acabar sendo diferente da cultura nacional do mercado de trabalho.

Com base nos estudos científicos sobre as dimensões culturais (BENOUARETH; GACEM, 2019; HOFSTEDE, 2001; HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011) e com a triangulação das técnicas de coleta e análise de dados, buscou-se esmiuçar um panorama geral do modelo aplicado às escolas públicas municipais. Compreende-se que as dimensões culturais também podem ser enquadradas como fatores capazes de influenciar o desempenho da gestão escolar, podendo ser pormenorizadas em outros fatores.

A baixa *versus* alta distância do poder reflete em como a sociedade lida com a distribuição do poder, com a centralização ou a descentralização da autoridade (HOFSTEDE, 2001). Verifica-se que, na gestão da escola pública, há uma tendência maior de centralização das decisões na figura da diretora escolar, de modo que os seus subordinados necessitam da chancela da direção, e como desdobramento, tem-se que a cultura organizacional acaba sendo ditada por esse nível superior da organização, ainda que implicitamente, ou seja, numa distância do poder média alta pelas escolas.

A baixa *versus* alta aversão à incerteza retrata como as pessoas lidam com projeções futuras e como manejam a ansiedade para enfrentá-las (HOFSTEDE, 2001). Nas escolas, essa dimensão pode ser considerada como média, pois há momentos em que se trata as incertezas de uma maneira natural e há outros momentos em que é preciso formalizar as atividades para que haja uma execução adequada. A título de exemplificação, não há um *modus operandi* de como lidar com a resolução de certos problemas, pois cada caso é um caso. Contudo, necessitam formalizar aspectos de planejamento para se sentirem seguros da execução das atividades, como é o caso na nova legislação da BNCC, em que são feitos grupos de discussões a fim de operacionalizar a sua execução. Por conseguinte, o ensino acaba mesclando situações em aberto e situações estruturadas para a aprendizagem do aluno (HOFSTEDE, 2001).

O coletivismo *versus* individualismo busca identificar se as situações são voltadas para vontades específicas de determinadas pessoas ou se essas vontades são orientadas para o interesse de todos. Teoricamente, esperava-se que a escola pública fosse voltada para o coletivo, especialmente devido à gestão democrática escolar (SOUZA, 2009). No entanto, mais uma vez,

interpreta-se que essa dimensão acaba sendo média, pois a escola mescla situações do tratamento como grupo, em específico dos alunos, e do tratamento individual, pelas vontades específicas dos profissionais da educação (HOFSTEDE, 2001).

A feminilidade *versus* masculinidade constitui certos valores que a sociedade utiliza para lidar com situações como traços mais rústicos ou delicados (HOFSTEDE, 2001). Observa-se que, na escola pública, essa dimensão fica muito próxima da cultura nacional brasileira identificada por Hofstede (2001), sendo considerada como média alta. Há, ainda, um machismo estrutural na sociedade determinando que a educação básica deve ser, sobretudo, realizada por mulheres. Esse aspecto é corroborado pela grande quantidade de mulheres profissionais da educação e das mulheres que ficam responsáveis pela educação dos alunos. Portanto, há uma questão de *status* e de diferenciação de gênero (HELLER; GABALDON, 2018; HOFSTEDE, 2001; MAIORESCU, 2017) que acaba impactando a educação brasileira.

A dimensão orientação a curto prazo *versus* orientação a longo prazo busca identificar se as ações são voltadas para o imediato ou para projeções futuras (HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011). Observa-se que, na teoria, defende-se uma preocupação maior com a formação reflexiva a longo prazo do aluno (BRASIL, 1996; PARO, 2010), mas, na prática, existe certa ansiedade em obter resultados imediatos da educação, mormente quando se altera quem detém o poder politicamente. Na escola, isso se reflete como uma dimensão média (médio prazo), coexistindo ações de curto e longo prazo, como, por exemplo, o balanceamento de análises sintéticas (como avaliações individuais) e analíticas na escola (como o histórico escolar) (MINKOV; HOFSTEDE, 2011).

A indulgência *versus* restrição reflete se as ações são mais voltadas para as liberdades individuais e coletivas ou para as restrições impostas pelas pessoas e por normas sociais (HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010; MINKOV; HOFSTEDE, 2011). Aqui, infere-se que a dimensão pode ser considerada como voltada para as liberdades. Há algumas normas sociais que precisariam ser revistas nessas organizações, para não incorrer no dilema de escolas ou prisões (MARISTANE, 2020). Ainda assim, percebe-se que há uma propensão maior para o lado da liberdade, como discurso e práticas de esportes, do que para o lado das normas sociais (MINKOV; HOFSTEDE, 2011).

Como limitações dessa análise, considerou-se apenas a realidade da escola, ou seja, interpretou-se apenas uma das perspectivas, já que não foi levada em conta a dimensão cultural aplicada às relações familiares (BOURDIEU, 1986; HELLER; GABALDON, 2018; MAIORESCU, 2017; OLLIER-MALATERRE; FOUCREAU, 2017; OLINTO, 1995;

REDDY; FABIAN, 2021; TAJEDDINI, 2016), que possuem grande importância na educação, e isso pode ser considerado como uma limitação da pesquisa.

A escola pública, como componente do setor público, é influenciada por ele, apresentando características como disfunções burocráticas, interferência política e pouca pressão interna por mudanças (PIRES; MACÊDO, 2006; SARAIVA, 2002; WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016). Assim, como solução, há que se fomentar lideranças que guiem para uma gestão mais participativa, democrática e estratégica das escolas públicas (CARBONE, 2000; CARLISLE, 2011), visando à busca de resultados mais expressivos na criação de valor público (MOORE, 2002).

9.1.1 Síntese da cultura organizacional aplicada à escola

Como se pode confirmar, a cultura organizacional da escola pública municipal, realmente, influencia nos resultados, desempenho e aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009), haja vista que consegue guiar a escola na estratégia, definindo a estrutura, as prioridades, o uso de recursos e as decisões a serem tomadas (FRIEDMAN; BERKOVICH, 2020; GUNBAYI, 2011; CHU, 2016; DESTLER, 2016; PAVLIDOU; EFSTATHIADES, 2021; SEGAL, 2012). Para uma melhor compreensão de sua cultura organizacional, a escola deve levar em consideração diversas variáveis (TEIXEIRA, 2000; TORRES, 2005, 2007), que é, precisamente, o propósito desta tese ao apontar os fatores que a afetam. A respeito dos fatores, sintetizam-se os principais elementos culturais que influenciam o desempenho escolar (Figura 42).

Fundamentando-se na associação das camadas das cebolas de Schein (2010), pode-se discutir a integração das teorias de cultura organizacional aplicadas à escola pública municipal. Nesse sentido, as seguintes teorias foram adotadas: a definição de cultura organizacional, de Pettigrew (1979); os níveis de cultura organizacional, de Schein (2010); e as dimensões culturais, de Hofstede (2001).

Os aspectos foram divididos em macro fatores. Entende-se que as camadas mais externas seriam mais fáceis de gerenciar, ao passo que as camadas mais internas demandariam um esforço maior para compreensão. Por exemplo, a camada definição, abstratamente, é mais simples de ser indicada pela equipe escolar, ao passo que definir os níveis de cultura ou definir claramente as dimensões culturais seriam atividades mais complicadas.

Figura 42 - Síntese da cultura organizacional

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em conclusão, metaforicamente, associa-se a cultura organizacional nas escolas públicas com o clássico elemento ar, pois é algo invisível e que, dependendo de sua intensidade, pode influenciar pouco ou grandemente o fenômeno em questão. Espera-se que, nesse contexto, ela seja um “vento forte” capaz de derrubar a velha estrutura da escola a fim de efetivar uma mudança na construção cultural da organização. Finalmente, cabe pontuar que, em seção posterior, os micros fatores foram trabalhados em conjunto com os outros temas desta tese.

9.2 Gestão estratégica

Nesta seção, foram sintetizados e interpretados os dados da gestão estratégica. A estratégia é outro tema importante para a realidade das organizações. Em específico, as escolas entendem a estratégia na forma de um plano, como formalização em um guia dos objetivos e ações futuras (MINTZBERG, 2006; MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999).

Dessa forma, as organizações escolares elaboram o processo estratégico mais próximo à categoria prescritiva das escolas de concepção e planejamento. Assim, seria possível também estudos sobre a aplicação da categoria descritiva à realidade escolar, principalmente das escolas empreendedoras, aprendizagem, cultural e ambiental.

Ao se abordar o ciclo da gestão estratégica (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000) das escolas públicas municipais, infere-se que há um foco na formalização de certas

práticas, bem como no planejamento, em detrimento da execução e da avaliação. A formalização decorre do uso da categoria prescritiva, particularmente da escola de planejamento, com o uso de um processo formal (MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999).

Isso ocorre devido à necessidade de produção de documentos formais, em parte, voltada para a burocracia (WEBER, 2015), por questões legais decorrentes da LDBEN e das Secretárias Municipais de Educação (SME) (BRASIL, 1996). Todavia, nem tudo é formalizado, pois não existe uma formalização de programas e processos na realidade escolar. Indaga-se, dessa forma, até que ponto a formalização é benéfica, já que uma formalização excessiva pode se tornar uma disfunção burocrática (CARBONE, 2000), freando a inovação e a flexibilidade nas ações.

Após a definição e o tipo de escola estratégica utilizada, considera-se que o planejamento é o aspecto mais trabalhado do ciclo estratégico nas escolas públicas municipais. Como comprovação, cite-se o fato de o planejamento anual já estar cristalizado nos calendários das escolas públicas, sendo a etapa antecessora do início do ano letivo (LÜCK, 2009). Dois pontos precisam ser discutidos. O primeiro diz respeito à utilização do PPP, de maneira errônea, como plano administrativo da escola (FONSECA, 2003; OLIVEIRA, 2017). O segundo concerne à repetição de certas atividades, projetos e problemas ao longo dos anos. Para ilustrar, sabe-se que todos os anos surgirão problemas com serviços ou será trabalhar algum projeto específico na escola. Tendo isso em vista, percebe-se que o planejamento anual acaba sendo adicional, pois poucos aspectos são mudados de um ano para o outro.

A ideia de que o planejamento acaba sendo algo incremental, no sentido de encarado como uma imposição que precisa ser colocada em prática todos os anos, também vale para o PPP, que é elaborado a cada quatro anos e utilizado como algo acessório, que não como um plano pedagógico em si (OLIVEIRA, 2017). Tais problemas no planejamento acabam influenciando o restante do ciclo estratégico. Conforme apontado na literatura, a execução é um grande entrave do ciclo mencionado (BRYSON, 1988; MINTZBERG; LAMPEL; AHLSTRAND, 1999). Nessa perspectiva, há que se parametrizar o planejamento, pois, na realidade escolar, não é qualquer caminho que serve.

Na realidade escolar, os planos maiores são desdobrados em planos específicos, como plano de ensino e plano de aula (LÜCK, 2009). No entanto, percebe-se que há certa dificuldade em cumprir com o planejado, além de surgirem muitas estratégias emergentes (MINTZBERG; WATERS, 1985), mesmo que as atividades das escolas sejam repetitivas ao longo do tempo. Desse modo, não se tem sucesso em mapear certos aspectos da gestão.

A avaliação é a fase que encerra o ciclo estratégico, almejando-se que as ações sejam corrigidas e modificadas, no viés da contínua melhoria da organização (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000; MOORE, 2002). Porém, nas escolas, essa etapa acaba não sendo executada da melhor maneira, pois ou apenas se avalia a gestão, com base no IDEB (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012), ou apenas se avalia o desempenho dos alunos por meio de provas. Destarte, não há um parâmetro interno nem um momento de avaliação que possa ser utilizado para avaliação do PPP ou do planejamento anual realizado. Na Figura 43, sintetiza-se a gestão estratégica nas escolas públicas municipais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Existe certa dificuldade de se diferenciar os níveis de planejamento (BATEMAN; SNELL; RIMOLI, 1998) da escola. Por exemplo, as diretoras escolares acabam executando uma parte do nível operacional da escola e os atores educacionais se confundem com as questões de prazos de cada um dos níveis. Por isso, as escolas, enquanto organizações, precisariam se adequar ao ciclo de gestão estratégica para auferir as vantagens frente às novas demandas (ANSOFF, 1980). Só assim conseguiriam aliar planejamento e a execução e antever as ações futuras (MINTZBERG, 1994; VASCONCELOS; CYRINO, 2000).

Nessa lógica, pode-se interpretar o planejamento como a principal fase da gestão estratégica nas escolas públicas municipais, seguido da execução e da avaliação. Percebe-se, também, que a parte pedagógica acaba sobressaindo à parte administrativa, de modo que há um desalinhamento entre as etapas, fazendo-se necessária uma melhor coesão e um melhor balanceamento entre as fases a fim de se atingir um melhor desempenho. Dessa forma, então, há muitas atividades da execução e avaliação que são planejadas, mas não são colocadas em prática. Além disso, há muitas atividades informais, ou seja, que não foram planejadas, mas que

que acabam acontecendo. Por último, destaca-se que a execução da parte pedagógica é o principal foco da escola, ou seja, o processo de aprendizagem no desenvolvimento do aluno.

Logo, urge que a Secretaria Municipal de Educação (SME) ofereça capacitações frequentes aos atores organizacionais (DUARTE, 2013; MEDEIROS, 2011), como forma de atualização de certos aspectos da realidade escolar. Um dos possíveis temas para essas capacitações seria a evolução do pensamento administrativo, em específico do planejamento, que poderia ser adaptado para a realidade escolar. Conhecer diferentes abordagens do pensamento estratégico como a administrativa, a econômica, a ambiental e a histórica (ESCRIVÃO FILHO et al., 2016; MAHONEY, 2003; TERENCE, 2008) ajudaria o gestor a compreender que determinadas situações exigem determinadas soluções, no aspecto contingencial do planejamento (ESCRIVÃO FILHO et al., 2016).

Todavia, contrariamente, as escolas públicas municipais não contam com ferramentas e modelos desenvolvidos para a elaboração de sua estratégia. Observa-se que o planejamento estratégico dessas organizações é visto como algo tradicional (KOTLER; KELLER, 2006), concebido no PPP, e de pouca serventia prática nas escolas. Em outras palavras, acaba funcionando como um “plano de gaveta”. Tendo isso em vista, apontam-se alguns instrumentos que ajudariam as escolas nessa jornada estratégica, como a análise SWOT e PESTAL, para mapear o ambiente (AGUILAR, 1967; ANDREWS, 2006; HO, 2014), e o BSC e o mapa estratégico, para gestão do ciclo estratégico (KAPLAN; NORTON, 1992, 1993, 1996, 2000).

Outro importante aspecto é a necessidade de relacionar a gestão estratégica a outros temas, como cultura organizacional (ELBANNA; FADOL, 2016; MUAFI; KUSUMAWATI, 2020; WRONKA-POŚPIECH; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, 2016), recursos humanos (ALOSANI; AL-DHAAFRI; ABDULLA, 2020; BARRATT-PUGH; BAHN; GAKERE, 2013; HAINES III; ST-ONGE, 2012; MOLINEUX, 2013; PAZ et al., 2020) e educação (BELL, 2002; LÜCK, 2000, 2009; PAVLIDOU; EFSTATHIADES, 2021). Essa relação entre os temas propiciará uma visão holística da gestão escolar realizada. Por fim, conclui-se que a gestão estratégica e a cultura organizacionais são temas interdependente, de modo que o sucesso organizacional depende do alinhamento entre os conceitos citados.

O movimento de elaboração de uma gestão estratégica deve começar pela Secretária Municipal de Educação (SME), uma vez que, alguns benefícios de sua utilização no setor público são: desenvolver estratégias efetivas, estabelecer prioridades, criar base para tomada de decisão e lidar com possíveis mudanças (BRYSON, 1988). Assim, podem melhorar o desempenho com tal conceito (ANDREWS et al., 2011; BRYSON, 1988).

Tal movimento pode, também, ser introduzido nas escolas públicas, a fim de possibilitar a melhora na qualidade do ensino ofertado (MOULLIN, 2017). Há que se valorizar a gestão estratégica visando ao uso de todas as suas potencialidades, com o intuito de que ela deixe de ser apenas um tópico emergente na realidade escolar (BELL, 2002). Nesse caminho, as escolas obterão um melhor desempenho, orientando-se na busca efetiva de seus objetivos (LÜCK, 2000; 2009).

A utilização e a adaptação do BSC e do mapa estratégico em instituições do setor público (BOUDLAIE et al., 2020; MOULLIN, 2017; NORTON; KAPLAN, 2004) e em instituições escolares (CANAN, 2005; MIZRAHI; CANEN, 2012; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA et al., 2020) já existem; cabe, mais uma vez, a adaptação de cada ferramenta para a realidade específica de cada organização, bem como a participação plena tanto da parte interna quanto da parte externa, para melhores resultados. Por fim, destaca-se que as sugestões ajudariam a escola a superar o desbalanceamento do processo estratégico.

9.2.1 Síntese da gestão estratégia aplicada à escola

Espera-se que cada organização consiga realizar uma gestão estratégica adequada (de forma balanceada) e que isso esteja alinhado com as demais organizações. A Figura 44 sintetiza a proposição da gestão estratégica em rede como potencial solução da questão.

Figura 44 - Gestão estratégica em rede

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sugere-se a realização de análises como a SWOT e a PESTAL para entendimento dos ambientes que as permeiam, assim como a utilização do BSC e do mapa estratégico como forma de gestão ampla de toda a organização. Em específico nas escolas, que as gestões estratégicas possam conversar entre si, criando espaços e momentos para compartilhamento de boas práticas de gerenciamento. Logo, busca-se uma integração vertical e horizontal da rede, a fim de se potencializar os benefícios da sinergia criada.

Associa-se a gestão estratégica das escolas públicas ao elemento natural água, no sentido de que ela seja flutuante (adaptando-se às situações) e transparente (clara, concisa e feita pela vontade de todos). Espera-se que essa água seja componente de um extenso rio, um longo trajeto capaz de afetar a todos por onde passa. Os fatores estratégicos foram sintetizados em momento oportuno, posteriormente.

9.3 Gestão escolar e desempenho

Nesta seção, foram resumidos e interpretados os dados da gestão escolar e do desempenho. Inicialmente, não há como enquadrar a gestão escolar em apenas uma das fases do pensamento administrativo público, dada a sua fluidez. Assim, há práticas que podem ser enquadradas em diferentes movimentos.

A título de exemplificação, a busca pela eficiência na utilização dos recursos pode ser enquadrada como parte da administração pública clássica, pelo uso da racionalização da escola. Já a prestação de serviço da educação, com a interação com a política, pode ser definida como parte da administração pública neoclássica (DENHARDT, 2004; DENHARDT; DENHARDT, 2000, 2015). A concepção da educação como política pública, com adoção da participação e de valores públicos, pode ser vista como a nova administração pública (DENHARDT, 2004).

As duas fases mais atuais da evolução do pensamento administrativo público também podem ser exemplificadas em ações das escolas. A utilização do IDEB para mensurar o desempenho e servir de reflexão na eficiência e na eficácia pode ser concebida como parte da administração pública gerencial (ou gestão pública (DENHARDT, 2004; DIEFENBACH, 2009; GRAY; JENKINS, 1995; HOOD, 1991), ao passo que os mecanismos de participação e controle Conselho de Escola e APM, enquanto espaços institucionais, podem ser entendidos como a adoção de práticas do novo serviço público (ou nova gestão pública) (DENHARDT; DENHARDT, 2000, 2015; MOTTA, 2013; OSBORNE; RADNOR; NASI, 2013). Desse modo,

na realidade, a escola municipal pública é uma grande miscelânea das diversas teorias da administração pública.

Essas duas últimas fases podem, ainda, ser discutidas à luz das teorias administrativas públicas brasileiras. Vive-se um misto entre práticas gerenciais, como a utilização dos termos eficiência e eficácia, e práticas do novo serviço público, como o emprego de mecanismos de participação e controle social nas escolas (ANDION, 2012; PAULA, 2005).

Pode-se inferir o impacto da estrutura administrativa pública brasileira. Há que se melhorar a integração dos entes federativos no assunto educação. Deve-se inverter a lógica de políticas públicas postas de cima para baixo pelo governo federal, privilegiando, pelo contrário, a construção coletiva de políticas públicas de baixo para cima. Esse movimento aproveitaria o local de execução da política pública em si, construindo uma agenda mais inclusiva, participativa e que agregue as reais necessidades das escolas (ECHÁVARRI; PERAZA, 2017).

Urge que se fomente o alinhamento vertical entre o MEC, as secretarias estaduais de educação e a Secretária Municipal de Educação (SME). Necessita-se de um fortalecimento das instituições escolares, além da criação de novos espaços e momentos para discussão e reflexão da educação, tendo em vista que, na educação pública municipal sobretudo, há dificuldade de se compartilhar boas práticas entre as escolas e as cidades.

Observa-se que a escola carece de autonomia, pois é parte da administração direta do município, diferentemente de uma universidade pública, que, por ser uma autarquia pública em regime especial, consegue maior liberdade para suas ações. O Conselho de Escola é um mecanismo interno da própria escola. Já a APM é uma associação privada e, por conseguinte, parte externa da escola pública.

Com relação à educação em si, deve-se buscar a educação libertadora no sentido de transformação da sociedade e construção de um processo de aprendizagem coletivo (COSTA, 2015; FREIRE, 1987, 2014). Há que se valorizar a escola enquanto organização social, preocupando-se com a formação reflexiva de qualidade do aluno, além do impacto na comunidade em que está inserida (LÜCK, 2009). Deve-se buscar, também, o aumento de recursos disponíveis, aliando aspectos de eficiência e participação, para melhoria da qualidade da educação (MELLO, 1995).

Fundamentando-se nesta pesquisa, pode-se concluir, efetivamente, pela relação entre os objetivos educacionais determinados por Libâneo (2013) e o modelo de gestão preconizado por Mello (1995) (Figura 45).

Figura 45 - Relação entre os objetivos e o modelo de gestão na prática

Fonte: Adaptado de Libâneo (2013); Mello (1995).

Os principais achados sobre os elementos dos objetivos e o modelo de gestão são sintetizados a seguir (Quadro 56).

Quadro 57 - Síntese dos objetivos e modelo de gestão

Objetivos		
Elemento	Práticas	Desdobramento
Capacidades dos alunos	Práticas pedagógicas	Exercícios práticos de matemática
Identidade cultural	Datas comemorativas	Projetos para trabalhar datas específicas
Preparo para tecnologias	Práticas pedagógicas	Fomentar a utilização de recursos tecnológicos para aprendizagem
Pensamento crítico	Reflexão	Momentos de reflexão sobre acontecimentos
Valores éticos e morais	Formação	Incluir nas aulas os valores do PPP
Modelo de gestão		
Elemento	Relação	Desdobramento
Apoio participação pais	Conselho de escola e APM	Fomentar a participação via recursos tecnológicos
Relações com outras organizações	SME, escolas públicas e particulares	Institucionalizar espaços para troca de experiências
Capacitação dos professores	Prefeitura e SME	Ofertar cursos de formação continuada
Avaliação da expectativa	Alunos	Incluir demandas dos alunos
Estrutura e cultura	Equipe escolar	Mapear os aspectos estruturais e culturais
Liderança	Prefeitura, SME e Escola	Fomentar lideranças para a transformação pública

Fonte: Elaborado pelo autor.

Visualiza-se que cada um dos elementos dos objetivos educacionais se relaciona com outro elemento e possui um desdobramento em questão. Já o modelo de gestão também possui elementos que se associam a organizações e pessoas e possuem desdobramentos para a sua implementação. Salienta-se que o preparo para as tecnologias se refere à capacitação da equipe escolar para a adoção de novas ferramentas e instrumentos que melhorem a gestão escolar.

Com o desenvolvimento, é possível interpretar as definições encontradas na literatura sobre os termos utilizados na realidade escolar. A diretora escolar é a grande liderança dentro

da escola. Percebe-se que ainda há grande centralidade da diretora escolar, como a detentora da última palavra na tomada de decisões. Nota-se, também, que a direção escolar está envolvida tanto com a questão administrativa quanto com a pedagógica (LÜCK, 2009; PARO, 2010). Não obstante, as diretoras entendem a parte administrativa como atividades “burocráticas” e de resolução de problemas, principalmente a prestação de serviços. Diferentemente do exposto na literatura (BOCCIA, 2011), nesta pesquisa, não foram encontradas diretoras que se atentavam apenas à parte administrativa, mas, sim, diretoras que se preocupavam com as partes pedagógica e administrativa.

No que tange à educação, constata-se que ainda existem problemas para que ela atinja seu objetivo de formação humano-histórica plena do indivíduo (LÜCK, 2009; PARO, 2010). Desde sempre, discute-se que a educação é a chave para a solução dos problemas de um país. No entanto, mesmo com o passar dos anos, o que se vê é uma questão em aberto sem perspectiva de solução. A educação se relaciona à gestão estratégica e à cultura organizacional no que se refere a atividades presentes que influenciam propósitos futuros. Considera-se, assim, que ainda não tenha acontecido um projeto consistente de educação no Brasil, pois, cada vez mais, busca-se resultados imediatos e altera-se as diretrizes a cada ciclo eleitoral.

Indubitavelmente, a escola é um espaço muito importante na sociedade, compreendida como uma organização social que vai além da formação inclusiva, provendo uma formação cultural e científica (LIBÂNEO, 2013). A escola tem, também, um papel de valorização da comunidade; por isso, deve-se integrá-la a outras organizações, para que forneça outras atividades além do serviço público de educação. A escola é de todos, não só dos alunos; logo, a preocupação pela melhoria da escola também deve ser de todos, no esforço de valorização do que é público.

A gestão escolar democrática reúne conceitos como participação, diálogo e distribuição do poder, esperando que as decisões sejam coletivas, de forma que a comunicação seja ampla e transparente (SOUZA, 2009). Entretanto, na prática, há dificuldades de se implementar esse tipo de gestão, por diversos motivos: não há uma participação efetiva de atores internos e da comunidade nas decisões; o poder ainda é centralizado na figura de poucas pessoas da equipe escolar, principalmente da diretora escolar; há muitas atividades impostas, primordialmente da SME de cima para baixo; e a comunicação é falha, não se alinhando o fluxo de informações da escola.

Contudo, não obstante certos problemas, não se pode dizer que não exista uma gestão escolar nessas organizações. De fato, as atividades acontecem, os alunos são alfabetizados, formam-se e prosseguem a trajetória acadêmica. Há que se ponderar se essa formação é

reflexiva ou não, ou se há espaço para melhorias nas escolas, em aspectos administrativos e pedagógicos. Assim sendo, realmente, a gestão escolar tem grande importância nas escolas, sendo considerada o elo condutor entre todos os temas que a permeiam, como aspectos técnicos e políticos (LIBÂNEO, 2013; LÜCK, 2009). A seguir, descreve-se como é a relação entre a gestão e os caracteres político (democrático) e técnico (gerencial) na escola (Figura 46).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que, na escola, há um desbalanceamento entre a parte política e a parte técnica, além do pouco uso de gestão para ambas. Logo, espera-se uma mudança em certas práticas, com mais utilização da gestão, no sentido de esforço coletivo organizado, bem como o balanceamento entre os aspectos político e técnico. Destarte, com essa mudança, é possível ocorrer uma melhoria do desempenho da escola, tanto administrativo quanto pedagogicamente, aplicando-se a lógica do pêndulo, que ora pende para a parte administrativa, ora pende para a parte pedagógica da escola. É imperioso que embates teóricos sejam superados, pois práticas de cultura organizacional e gestão estratégica podem ser utilizadas para as questões pedagógicas e administrativas. Essa resistência no campo de Educação não é exclusiva das teorias de Administração ou de Administração Pública. O mesmo acontece com as teorias da Economia e da Ciência Política (CEZAR, 2019).

Existem muitos planos escolares que ajudam a escola em sua gestão (LÜCK, 2009). Porém, como já discutido em outros momentos do trabalho, necessita-se de um esforço para que esses planos sejam condizentes, para que haja espaço para sua implementação e para que

os planos possam ser integrados de fato, a fim de que aquilo que foi planejado possa ser executado também. Verifica-se a necessidade de um plano de gestão específico para a parte administrativa, desvinculando-se do PPP, que é voltado para outros aspectos da gestão escolar.

Com relação aos níveis de planejamento e estrutura, percebe-se que o nível estratégico é conduzido, em parte, por imposições da SME e, em parte, pela diretora escolar, o nível tático, pela coordenação pedagógica e o nível operacional, pelos colaboradores administrativos, professores e alunos. Na realidade, não há como incluir a família nesse modelo, pois a participação ainda é pequena. A Figura 47 sintetiza o que foi abordado na literatura e o que se observou na realidade escolar encontrada por meio da pesquisa.

Figura 47 - Níveis de planejamento na literatura e na realidade escolar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se que há grande influência da SME no nível estratégico da escola, além de a Área Administrativa possuir função operacional na instituição. Logo, conclui-se que há grandes diferenças entre o exposto na literatura e a prática da realidade escolar pública municipal. Em um esforço subjetivo e abstrato, é possível relacionar os níveis de planejamento (BATEMAN; SNELL; RIMOLI, 1998), os níveis de planejamento (SCHEIN, 2010) e a realidade escolar encontrada (Figura 48).

Figura 48 - Relação entre níveis de planejamento, cultura e realidade escolar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que existem dois triângulos invertidos relacionando os níveis de planejamento, os níveis de cultura e a realidade escolar. O nível estratégico se relaciona com os níveis mais profundos da cultura organizacional, representada pela SME e pela direção, por exemplo. Já o nível operacional estaria associado ao nível mais visível da cultura organizacional, representado por professores, alunos e área administrativa. Assim, há uma relação inversamente proporcional entre os níveis de planejamento e cultura. Busca-se introduzir o conceito de gestão estratégica cultural, procurando relacionar os conceitos de estratégia e de cultura organizacional para o gerenciamento das organizações (Figura 49).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Interpreta-se que tanto a cultura organizacional quanto a gestão estratégica podem ser baixas ou altas nas organizações, o que ocasiona diferentes intensidades de foco interno ou externo na entidade. Conforme pode ser visualizado na Figura 49, há quatro tipos existentes de foco para as organizações, relacionando-se os dois conceitos já citados. Dessa maneira, há a organização sem foco (cultura organizacional e gestão estratégica baixas), foco interno (cultura organizacional alta e gestão estratégica baixa), foco externo (cultura organizacional baixa e gestão estratégica alta) e foco interno e externo (cultura organizacional e gestão estratégica altas).

Por fim, cita-se também o desafio das escolas públicas durante e após a pandemia do *Corona Virus Disease 2019* (COVID-19, sendo em português Doença do Vírus Corona 2019). Alguns dos desafios envolvem o uso de tecnologias, políticas públicas integradas, enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas e a gestão administrativa e pedagógica eficiente, eficaz, democrática e acessível. Além disso, a cultura organizacional e a gestão

estratégica tornam-se temas ainda mais importantes para o gerenciamento das escolas, sobretudo as públicas, durante esse período.

Outras questões são o planejamento específico dos governos, compreensão das diferentes necessidades dos países, diálogo com os pais e os alunos, aprendizado virtual, adaptação dos currículos escolares e das avaliações e a utilização dos recursos (DANIEL, 2020). Além disso, não se aprofundou no tema COVID-19, pois a coleta de dados e a definição dos objetivos da pesquisa aconteceram antes da pandemia. Dessa forma, uma análise aprofundada do tema restou-se prejudicada.

9.3.1 Índice de Gestão da Escola (IGE)

No que concerne aos índices de avaliação de desempenho, percebe-se que esses se vinculam somente aos fins da educação, como, por exemplo, a utilização do IDEB, aplicado a cada dois anos, e do PISA, aplicado a cada três anos (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012). O IDEB avalia o ensino de português, de matemática, a evolução das notas e a taxa de reprovação entre os anos escolares, sendo aplicado aos alunos da educação fundamental 1 e 2 e aos alunos do ensino médio (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012). Já o PISA avalia o nível educacional dos alunos em ciências, leitura e matemática, sendo aplicado somente os alunos do ensino médio (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESMENT, 2020). Por fim, o censo escolar traz dados sobre matrículas, docentes, estabelecimentos de ensino e turmas nos mais diferentes níveis e modalidades de educação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2020).

Nota-se que não há um índice sobre a gestão escolar em si, ou seja, como suporte para o gerenciamento das organizações e para apoio dos profissionais da direção, coordenação e área administrativa. Em razão dessa falta, propõe-se a criação de um Índice de Gestão da Escola (IGE). Esse índice seria, inicialmente, apenas um esboço teórico a ser aplicado, futuramente, nas escolas. Em um primeiro momento, avaliaria apenas a parte administrativa da escola, não contemplada no censo escolar.

Como o pesquisador não possui conhecimento técnico aprofundado na área pedagógica, não se adentrará profundamente nessa parte nesse momento. Na Tabela 17, aborda-se a construção preliminar desse índice.

Tabela 17 - Esboço da construção do Índice de Gestão da Escola (IGE)

Categoria	Variável	Mensuração
Cultura organizacional	% definição e alinhamento da cultura organizacional	0 a 1
	% mapeamento dos níveis culturais	0 a 1
	% mapeamento das dimensões culturais	0 a 1
Gestão estratégica	% planejamento formalizado	0 a 1
	% execução realizada	0 a 1
	% avaliação realizada	0 a 1
Gestão escolar	% práticas administrativas mapeadas	0 a 1
	% práticas pedagógicas mapeadas	0 a 1
	% problemas de infraestrutura e recursos consertados/conseguidos	0 a 1
	% participação das famílias	0 a 1
-	Total	∑ 10 variáveis (0 a 10)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O IGE levaria em consideração a cultura organizacional, a gestão estratégica e a gestão escolar da organização, variando de 0 a 10 e podendo estar correlacionado aos índices fins IDEB e PISA, por exemplo. As informações seriam coletadas juntamente com o censo escolar. Percebe-se que, em alguns pontos, as variáveis são subjetivas, como o mapeamento de certos aspectos de gerenciamento. Não obstante, com o passar do tempo, caminhar-se-ia para o desenvolvimento de versões mais elaboradas do índice. Ainda que seja de difícil operacionalização prática, pode valer como esforço de reflexão da atual gestão escolar pelos profissionais da educação, bem como pode ser uma medida inicial para melhoria do desempenho das instituições escolares públicas.

Por fim, contribuiria para uma visão holística, com uma abordagem de avaliação dos meios e dos fins (resultados). Salienta-se que o IGE é apenas um esboço teórico. Assim, seria uma alternativa válida para a criação de mecanismos de mensuração de desempenho (indicadores) na escola pública municipal. Inclui-se na agenda de pesquisa a criação de um roteiro ou protocolo para operacionalização do índice, bem como a transformação do IGE em uma planilha no *Microsoft Excel* para aplicação prática na realidade escolar.

9.3.2 Sistematização dos fatores e síntese da gestão escolar e do desempenho

Sabe-se que as escolas públicas possuem excelente conhecimento da legislação e dos programas de financiamento de recursos. Portanto, ter deve-se haver um esforço de comunicação interna e externa do financiamento das escolas, seja das fontes de financiamento, seja da aplicação de recursos. Também deve existir uma preocupação e atenção especial com a educação básica, pois ela fornece a base da educação para as outras etapas do ensino.

Em relação à política pública, há que se considerar o exposto na literatura, inicialmente, levando em consideração, para sua formulação, a questão da localidade, e sabendo identificar os fatores contextuais e ambientais que influenciam em sua gestão. Assim, haveria uma construção coletiva de baixo para cima das reais necessidades da escola, e não algo imposto pelos demais entes federativos (ECHÁVARRI; PERAZA, 2017; NESPOR, 2016; WIECZOREK, 2017). O município teria papel primordial em guiar essa política pública, devendo dialogar com outras organizações. Por fim, considera-se que os pontos levantados por Mello (1995) sobre as políticas públicas educacionais continuam pertinentes, devendo-se levar em conta, ainda, aspectos de gestão em sentido amplo, para a melhoria global do desempenho.

Entre os fatores que influenciam o desempenho da escola (Figura 50), após a interpretação dos dados das fases anteriores da pesquisa, destacaram-se cinco grandes grupos de fatores que influenciam a qualidade da educação.

Elaborou-se um esquema relacionando todos os elementos da pesquisa, como o objetivo geral, os objetivos específicos, as hipóteses e as questões de pesquisa, assim como os cinco tipos de fatores encontrados, quais sejam: culturais, estratégicos, escolares, técnicos e políticos e contextuais. Foi feita, também, uma síntese dos elementos e a definição da técnica de pesquisa adotada para a sua obtenção (Quadro 57). Tal esquema é importante para demonstrar que os elementos e os fatores estão relacionados entre si, no esforço de coesão e coerência da pesquisa. Os fatores estão destacados na cor cinza.

Os grupos identificados foram os fatores contextuais (ambientais), principalmente pela análise de *cluster* realizada, os fatores técnicos e políticos (ou fatores gerenciais e democráticos, a depender do contexto e marco teórico utilizado), os fatores estratégicos, os fatores culturais e os fatores escolares. Além disso, observa-se que esses fatores estão inter-relacionados com os fatores escolares no centro da imagem, justamente pela responsabilidade do gerenciamento dos mais diversos fatores que permeiam a realidade da escola.

Figura 50 - Síntese dos fatores que influenciam o desempenho escolar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 58 - Relação entre os elementos de pesquisa e os fatores encontrados

(continua)

Elementos	Elementos desdobrado	Síntese / Fatores	Culturais	Estratégicos	Escolares	Técnicos e políticos	Contextuais	Meio
Objetivo geral	Sistematizar como a cultura organizacional e a gestão estratégica influenciam os fatores de desempenho das escolas públicas municipais	Cultura organizacional, gestão estratégica, fatores técnicos e políticos						Cluster, <i>survey</i> , entrevistas e imersão
Objetivo específico 1	Verificar a utilização teórica da cultura organizacional e da gestão estratégica na gestão escolar	Cultura organizacional, gestão estratégica e gestão escolar						Entrevistas e imersão
Objetivo específico 2	Relacionar possível interface entre as dimensões culturais e gestão estratégica, gestão escolar e desempenho	Cultura organizacional, gestão estratégica e gestão escolar						Cluster, <i>survey</i> , entrevistas e imersão
Objetivo específico 3	Sistematizar as principais características das dimensões de cultura organizacional nas escolas públicas municipais	Cultura organizacional e gestão escolar						Cluster, <i>survey</i> , entrevistas e imersão
Objetivo específico 4	Mapear os fatores restritivos e potencializadores do desempenho em escolas públicas municipais	Gestão escolar e contexto						Entrevistas e imersão
Objetivo específico 5	Selecionar as escolas públicas municipais do estado de São Paulo	Gestão escolar e contexto						<i>Survey</i>
Objetivo específico 6	Sistematizar o processo de gestão estratégica em escolas públicas	Gestão estratégica e gestão escolar						Entrevistas e imersão
Objetivo específico 7	Identificar boas práticas de gestão administrativa e pedagógica da equipe escolar das escolas públicas municipais com relação aos objetivos educacionais	Gestão escolar e fatores técnicos e políticos						Entrevistas e imersão
Hipótese 1	O desempenho no IDEB das escolas públicas municipais (não) está correlacionado às condições socioeconômicas (renda <i>per capita</i>) dos municípios do estado de São Paulo	Contexto e gestão escolar						<i>Cluster</i>

Quadro 57 - Relação entre os elementos de pesquisa e os fatores encontrados

(conclusão)								
Elementos	Elementos desdobrado	Síntese / Fatores	Culturais	Estratégicos	Escolares	Técnicos e políticos	Contextuais	Meio
Hipótese 2	O desempenho das escolas públicas municipais no IDEB (não) está correlacionado ao tamanho da população dos municípios do estado de São Paulo	Contexto e gestão escolar						<i>Cluster</i>
Hipótese 3	As dimensões culturais apresentadas pelas escolas públicas municipais paulistas (não) se comportam de maneira homogênea	Cultura organizacional e gestão escolar						<i>Survey</i>
Hipótese 4	Os resultados das dimensões culturais das escolas públicas paulistas (não) são similares às dimensões culturais gerais brasileiras	Cultura organizacional e gestão escolar						<i>Survey</i>
Questão de pesquisa 1	Qual é a influência dos fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) no desempenho com relação às dimensões de cultura organizacional e gestão estratégica?	Cultura organizacional, gestão estratégica, fatores técnicos e políticos						Entrevistas e imersão
Questão de pesquisa 2	Como a equipe escolar, a partir de fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos), pode afetar o desempenho escolar?	Fatores técnicos e políticos e gestão escolar						Entrevistas e imersão
Questão de pesquisa 3	Quais aspectos das dimensões da cultura organizacional são percebidos no dia a dia da escola pública municipal?	Cultura organizacional e gestão escolar						Entrevistas e imersão
Questão de pesquisa 4	Quais são as peculiaridades da gestão escolar pública municipal no estado de São Paulo?	Gestão escolar e contexto						Entrevistas e imersão
Questão de pesquisa 5	Quais são os aspectos preponderantes da gestão escolar (atividades administrativas e pedagógicas) que afetam a cultura organizacional, a gestão estratégica e o desempenho escolar?	Cultura organizacional, gestão estratégica e gestão escolar						Entrevistas e imersão
Questão de pesquisa 6	Quais práticas administrativas e pedagógicas podem afetar os objetivos educacionais?	Gestão escolar e fatores técnicos e políticos						Entrevistas e imersão
Questão de pesquisa 7	Como ocorre o processo estratégico nas escolas públicas municipais?	Gestão estratégica e gestão escolar						Entrevistas e imersão

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, os fatores contextuais podem ser metaforicamente comparados ao elemento natural terra, no sentido de ser a firmeza e sustentação para que outras condições floresçam na escola. Já os fatores técnicos e políticos (ou fatores gerenciais e democráticos) podem ser comparados ao elemento natural fogo, na compreensão de ser a chama condutora que guia a escola para atingir os seus objetivos.

Desse modo, abstratamente, chega-se ao modelo teórico dos elementos que influenciam a gestão escolar (Figura 51). Salienta-se que esse modelo é uma representação teórica sem ponderação de como os elementos se comportam na prática. Dessa forma, na realidade escolar, pode acontecer de determinado fator ter um peso maior do que os outros elementos. Além disso, a gestão escolar, apesar de estar representada no centro da figura, permeia todas as relações da escola pública. Até como agenda de pesquisa, poderia ser feito a ponderação dos elementos na prática em organizações escolares, ou seja, determinar qual fator tem maior preponderância na explicação de seu desempenho.

Figura 51 - Síntese abstrata dos elementos que influenciam a gestão escolar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Recapitulando cada um dos elementos, tem-se: para cultura organizacional, o elemento ar; para gestão estratégica, o elemento água; para o contexto socioeconômico, o elemento terra; e para a parte política e técnica, o elemento fogo. A gestão escolar, por sua vez, seria o quinto

elemento, que relaciona todos os aspectos por meio da infraestrutura e dos recursos, da participação e das boas práticas que levam à melhoria do desempenho das escolas públicas municipais. Salienta-se, por fim, que esse modelo é apenas um esforço abstrato subjetivo de representar todos os fatores que afetam a gestão escolar representados na Figura 50 e cuja ordem é seguida pelos elementos naturais na Figura 51.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentam-se as considerações finais desta tese de doutorado, que teve como propósito (objetivo geral) sistematizar como a cultura organizacional e a gestão estratégica influenciam os fatores de desempenho das escolas públicas municipais. Considera-se que esse objetivo geral tenha sido atingido ao se elaborar uma síntese dos principais fatores que influenciam o desempenho das escolas públicas municipais, bem como ao apontar a relação entre a cultura organizacional e a gestão estratégica nesses elementos.

Por meio da triangulação entre as técnicas de coleta e análise de dados, foram definidos grupos de fatores que influenciam o desempenho das escolas públicas municipais. Os fatores culturais formaram o primeiro grupo, com a cultura organizacional e as seis dimensões culturais de Geert Hofstede, apresentando os seguintes fatores: centralização, estrutura, flexibilidade, formalização, individual, coletivo, cooperação, remuneração, curto prazo, longo prazo, normas sociais, liberdades, comunidade e participação.

O segundo grupo foi composto pelos fatores estratégicos, trazendo as etapas do ciclo da gestão estratégica, além da formalização e do ambiente. Foram definidos os seguintes fatores principais: legislação, participação, planos escolares, planejamento anual, PPP, priorização de atividades, questões emergentes, avaliação dos alunos, acompanhamento informal, infraestrutura e família.

Os fatores contextuais, por seu turno, definiram o terceiro grupo, agrupando o nível socioeconômico, o IDEB e a localização geográfica, com os seguintes fatores: nível social, nível econômico, práticas administrativas, práticas pedagógicas, desenvolvimento regional e emprego e renda. Já os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) foram definidos por: parte técnica, com os fatores coesão, liderança, planejamento, organização e práticas administrativas; e parte política, com os fatores práticas pedagógicas, diálogo, democracia, participação e coletivo.

Por fim, o quarto grupo foi constituído dos fatores escolares, agrupando, em geral, desempenho, boas práticas e particularidades, com os seguintes fatores: alinhamento, direção, valores, projetos inovadores, melhoria contínua, práticas pedagógicas, reflexão, formação, público-alvo e proximidade do local de execução. Coloca-se a gestão escolar como o elemento que une todos os outros grupos de fatores.

Destaca-se que há grande espaço para o desenvolvimento da gestão e da Administração no campo da Educação. Dessa forma, observa-se que esses conceitos possuem profundo

relacionamento. Porém, há ainda certa relutância na aplicação dos elementos em conjunto no cenário escolar. Outro ponto é que, na prática, há um “esvaziamento” da gestão democrática, com decisões centralizadas na figura da liderança da diretora escolar e com incipiência da participação da comunidade.

Destaca-se que o trabalho conta também com a subjetividade na análise, principalmente na parte qualitativa. Assim, foram utilizadas certas lentes teóricas e conceitos para se explicar a realidade complexa das escolas públicas municipais. Consequentemente, ao se trabalhar com um nível meso organizacional, esperou-se abordar não só os fatores que influenciam a dinâmica escolar, mas também os valores que permeiam essas instituições. Por último, mais uma vez, compreende-se que ao utilizar uma abordagem multidisciplinar, algumas terminologias podem ser mais adequadas para diferentes contextos e campos teóricos.

Ainda, elaborou-se um modelo abstrato dos quatro elementos naturais (ar, água, terra e fogo) que relaciona todos os grupos de fatores citados, com base na gestão escolar, sem a ponderação entre os fatores. Outra contribuição foi a proposição de um esboço de um índice denominado Índice de Gestão da Escola (IGE), que reúne e agrupa a parte de cultura organizacional, gestão estratégia e gestão escolar, num esforço de avaliação de pontos que não estejam incluídos em outros índices como IDEB, PISA e censo escolar. Salienta-se que há a possibilidade de desenvolvimento posterior desse índice, incluindo-se novas questões e elementos.

10.1 Objetivos

Com relação aos objetivos geral e específicos, tem-se:

- A sistematização de como a cultura organizacional e a gestão estratégica influenciam os fatores de desempenho das escolas públicas municipais, propondo-se um quadro síntese com cinco tipos de fatores que afetam a relação mencionada;
- A verificação da utilização teórica da cultura organizacional e da gestão estratégica na gestão escolar, baseando-se na revisão sistemática realizada, bem como de toda a revisão da literatura, servindo como um guia referencial para as pessoas que queiram se aprofundar (como capacitações) nos assuntos abordados nesta tese;
- A interface (relacionamento) entre as dimensões culturais e gestão estratégica, gestão escolar e desempenho, conforme a proposição do quadro síntese abordado anteriormente nesta

conclusão. Observa-se que os quatro assuntos estão relacionados dentro de uma mesma realidade escolar e na questão temporal de longo prazo para se efetivar as mudanças necessárias. Além disso, são questões presentes que influenciam projeções futuras da organização, ou seja, necessita-se de um esforço coletivo, participativo, eficiente, eficaz de longo prazo para a transformação do fenômeno em questão;

- A sistematização das principais características das dimensões de cultura organizacional nas escolas públicas municipais. Assim, constatou-se que: a distância do poder nas escolas é considerada média alta, pois ainda existe uma grande centralidade da diretora escolar no comando e na tomada de decisões; a aversão à incerteza é média, já que há momentos de formalização e de apego à legislação ao mesmo tempo em que há momentos de flexibilidade ao lidar com questões futuras; o individualismo é médio, balanceado questões individuais e coletivas da organização; há predominância da masculinidade (média alta), principalmente pela alta quantidade de mulheres profissionais da educação e pelos valores voltados para a competição dentro da escola; a orientação a médio prazo, ponderando questões imediatas e questões futuras; e a escola voltada para a indulgência, sobressaindo a as liberdades sobre a restrição;

- O mapeamento dos fatores restritivos e potencializadores do desempenho em escolas públicas municipais, destacando-se, como positivos, as práticas pedagógicas, o compromisso, a parceria com universidades, as práticas inovadoras, a coesão, os recursos, o compromisso e a cooperação, e como negativos, a falta de capacitação, a falta de escolas, a falta de recursos, a ingerência política e a falta de participação. Salienta-se que, dependendo do contexto, um fator pode ser interpretado como positivo ou negativo e, até mesmo, como pedagógico ou administrativo;

- O levantamento das escolas públicas municipais do estado de São Paulo, pela elaboração de um banco de dados reunindo as informações das escolas do nível fundamental 1 (anos iniciais), contando, também, com os municípios e os *e-mails* dessas unidades escolares. Foi feita, ainda, a inclusão dos *e-mails* das secretárias municipais paulistas de educação. Isso foi feito por meio da reunião de dados do MEC, das prefeituras e dos *sites* especializados em educação;

- A sistematização do processo de gestão estratégica em escolas públicas, compreendendo que há uma maior preocupação em formalizar e elaborar o planejamento em detrimento de outras fases. Ademais, há maior preocupação com questões pedagógicas do que com as administrativas, não se considerando que isto esteja certo ou errado, mas apenas colocando como um aspecto da realidade escolar. Há menor formalização e preocupação com

as fases de execução e de avaliação da estratégia. Nesse sentido, faz-se a proposição de melhor balanceamento entre as fases, assim como um plano administrativo específico para a estratégia, potencialmente, com a utilização de alguma ferramenta administrativa como o BSC e o mapa estratégico, por exemplo;

- A identificação de boas práticas de gestão administrativa e pedagógica da equipe escolar com relação aos objetivos educacionais. Nota-se que as práticas administrativas ainda são incipientes. Entretanto, destacam-se as seguintes boas práticas pedagógicas: desenvolvimento das habilidades cognitivas; respeito às individualidades; projetos de exercícios voltados às questões do IDEB; capacitação de professores e alunos; diálogo de professores e alunos; projetos para as datas comemorativas e hinos; projetos de inclusão para as pessoas com deficiência; transmissão e reflexão de valores em sala de aula; valorização dos sentimentos dos alunos; e parcerias com outras organizações para projetos externos.

10.2 Hipóteses e questões de pesquisa

No que diz respeito às hipóteses de pesquisa, tem-se:

- Hipótese 1: aceita-se a H1 e rejeita-se a H1o, pois o desempenho das escolas públicas municipais no IDEB está correlacionado às condições socioeconômicas (renda *per capita*) dos municípios do estado de São Paulo, conforme comprovado com as correlações e a análise de conglomerados;

- Hipótese 2: rejeita-se a H2 e aceita-se a H2o, porque o desempenho das escolas públicas municipais no IDEB não está correlacionado ao tamanho da população dos municípios do estado de São Paulo, com base nas correlações estabelecidas e na análise descritiva dos dados utilizados;

- Hipótese 3: aceita-se a H3 e rejeita-se a H3o, visto que as dimensões culturais apresentadas pelas escolas públicas municipais paulistas se comportam de maneira homogênea, segundo os dados levantados por meio dos questionários e da análise de *cluster*;

- Hipótese 4: rejeita-se H4 e aceita-se a H4o, pois os resultados das dimensões culturais das escolas públicas paulistas não são similares aos das dimensões culturais gerais brasileiras sob a teoria de Geert Hofstede, fundamentando-se na análise das dimensões culturais a partir das respostas da *survey* da pesquisa.

Já com relação às questões de pesquisa, tem-se:

- Questão 1: há grande influência dos fatores técnicos e políticos (gerenciais e democráticos) no desempenho com relação às dimensões de cultura organizacional e gestão estratégica, pois ainda há falta de alinhamento, organização, liderança, participação, diálogo e legislação que possam tornar os dois temas administrativos efetivos dentro da realidade escolar. Conforme já discutido ao longo do trabalho, tanto a cultura organizacional quanto a gestão estratégica são incipientes nas escolas públicas municipais;

- Questão 2: a equipe escolar, com base nos fatores técnicos e políticos (gerenciais e democráticos), pode afetar o desempenho escolar, no sentido de liderança, comando e proposição. Assim, boas iniciativas da gestão escolar ainda estão vinculadas à proposição da equipe escolar, visto que a participação dos alunos (principalmente, devido à idade dos alunos do nível pesquisado) e da comunidade ainda é pequena;

- Questão 3: alguns aspectos das dimensões da cultura organizacional são percebidos no cotidiano da escola pública municipal, porém a equipe escolar ainda tem dificuldade para percebê-las. Exemplifica-se com: a tomada de decisão centralizada na distância do poder; os planos para lidar com a BNCC na aversão à incerteza; o HTPC, como o trabalho coletivo dos professores para resolução de problemas, demandas e capacitação no individualismo/coletivismo; a grande quantidade de profissionais da educação básica mulheres na parte de masculinidade/feminilidade; a utilização de planos escolares (ainda que de maneira incorreta), como o PPP, na orientação de longo prazo; e o incentivo às práticas esportivas na indulgência/restrição;

- Questão 4: as peculiaridades e as particularidades da gestão escolar pública municipal, com base nas informações das entrevistas e da imersão, são as seguintes: a merenda de qualidade; ingerência política; projetos pedagógicos voltados para a educação básica do aluno; público-alvo específico; qualidade de ensino percebida como ótima; comunicação próxima com a comunidade; realização, em andamento, de concursos públicos para suprir os cargos de direção, vice direção e coordenação nos municípios; objetivo da formação de qualidade do aluno; proximidade do local de execução, ou seja, onde a política pública, de fato, acontece; e escassez de recursos e infraestrutura;

- Questão 5: considera-se que há poucos aspectos preponderantes da gestão escolar (atividades administrativas e pedagógicas) que afetam a cultura organizacional, a gestão estratégica e o desempenho escolar, pois, conforme já discutido, ainda existe uma incipiência no trabalho desses temas. As escolas possuem dificuldade de entender a sua própria cultura organizacional, bem como na maior parte das fases da gestão estratégica, além de fazerem

avaliação somente das atividades fins e não das atividades-meio, o que prejudica o desempenho das escolas. No entanto, pode-se citar aspectos como resiliência, compromisso e amor pela educação, para que, apesar dos problemas, haja a oferta do serviço público de educação;

- Questão 6: referente às práticas administrativas e pedagógicas que podem afetar os objetivos educacionais, percebe-se que há maior preponderância das práticas pedagógicas, haja vista que as práticas administrativas ainda são impostas e engessadas pelas instâncias superiores, sobretudo pela Secretária Municipal de Educação (SME). Algumas práticas pedagógicas que se relacionam com os objetivos educacionais são: exercícios práticos de matemática e português; projetos para trabalhar datas específicas comemorativas; incentivar a utilização de recursos tecnológicos para a aprendizagem; momentos de reflexão sobre acontecimentos; incluir, nas aulas, os valores do PPP; estimular a participação via recursos tecnológicos; institucionalizar espaços para troca de experiências; ofertar cursos de formação continuada para os professores; incluir demandas dos alunos; mapear os aspectos estruturais e culturais da escola; e fomentar lideranças para a transformação pública;

- Questão 7: o processo estratégico, nas escolas públicas municipais, está vinculado à formulação do PPP, com duração de quatro anos. Ele é desdobrado e revisto nos planejamentos anuais, antes do início do período letivo, em planos como o plano de ensino da escola e os planos de aulas dos professores. Ainda precisam seguir a legislação e as diretrizes de planos e normas do município, do estado de São Paulo e da federação. Constatou-se que existe a necessidade de um plano específico para a parte administrativa. Além disso, nota-se que o planejamento é formalizado, com apresentação de problemas na execução, ainda não se mapeando as questões emergentes rotineiras da escola, e na avaliação, principalmente do controle informal das atividades. Conclui-se que a gestão estratégica ainda é um tópico emergente na realidade escolar.

10.3 Contribuições, limitações e trabalhos futuros

Para concluir, discute-se sobre as implicações pessoais, profissionais e acadêmicas da realização da tese. Inicialmente, associa-se toda a jornada acadêmica com o trabalho de lapidação para a obtenção de um diamante. Partiu-se de uma “pedra bruta”, com sucessivas etapas para a sua melhoria e desenvolvimento, até se chegar a uma “pedra de diamante”

lapidada (finalizada). Não se trata de comparar a pesquisa à qualidade e ao valor do diamante em si, mas, sim, à árdua tarefa executada para se chegar à conclusão do trabalho.

Espera-se ter gerado dados, informações e conhecimento sobre as escolas públicas municipais no que tange ao seu desempenho, especialmente, o voltado para cultura, gestão estratégica e particularidades de sua gestão. Almeja-se, também, que o trabalho possa servir de base para capacitação dos profissionais da educação, diretoras escolares e escolas públicas, principalmente no que tange a aspectos de gestão, para uma organização escolar pública de qualidade, participativa, democrática e inclusiva. Além disso, tem-se a pretensão de que esta pesquisa fomenta a pesquisa de temas administrativos como a cultura organizacional e a gestão estratégica no setor público e na gestão escolar, dada a importância econômica, política e social e o baixo número de trabalhos sobre esse tema, seja internacionalmente, seja nacionalmente.

Destaca-se a relevância deste trabalho para o desenvolvimento do pesquisador, aprimorando as atividades de pesquisas já realizadas na iniciação científica (com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP), durante a graduação, e no mestrado (com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), aperfeiçoando, assim, as competências de pesquisador, a qualidade da pesquisa e os métodos científicos utilizados. E, ainda, a importância para o grupo de pesquisa Integração das Estratégias de Recursos Humanos e de Produção ao estender uma nova linha de pesquisa e objeto de estudo. Salienta-se ainda a oportunidade de desenvolver a pesquisa no departamento de Engenharia de Produção, o que possibilitou trabalhar com diferentes marcos teóricos aplicados ao objeto de pesquisa, avançando em temas das Organizações do Trabalho.

Vale salientar que, apesar da aprovação no programa de doutorado sanduíche da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em uma IES dos Estados Unidos (*University of Southern California*, em Los Angeles, na Califórnia), não se pode efetivamente realizar o intercâmbio, visto que a bolsa não contemplava o financiamento de taxas acadêmicas. Assim, por falta de recursos, não foi possível realizar essa experiência. Não obstante, espera-se, futuramente, a realização de intercâmbio como *visiting scholar* em IES internacionais, bem como o ingresso em um curso de pós-doutorado. Por fim, espera-se atuar como docente e pesquisador em uma IES, assim como a motivação pessoal de contribuir para a construção de conhecimento nas mais diversas áreas do saber.

Outro ponto importante é o desenvolvimento de artigos teóricos, adequando-se o trabalho (como a utilização de certos termos) para a área do periódico. Além disso, a proposição de novos produtos, subprodutos e serviços, posteriormente ao término do trabalho, oferecendo

soluções práticas para as demandas das escolas públicas municipais, bem como avançando para a melhoria da educação.

Como síntese das contribuições geradas, coloca-se a importância do trabalho sobre dois temas administrativos aplicados à escola pública municipal. Não existe, aqui, a ingenuidade de se esperar que a qualidade da educação pública brasileira aumente repentinamente, “do dia para a noite”, mas, sim, o desejo de que sucessivos estudos teóricos sejam feitos no intuito de levar a pequenas mudanças na unidade local da prestação de serviço público na prática. Em outras palavras, o foco é a qualidade da escola pública municipal.

Logo, busca-se uma escola pública local mais conectada com sua comunidade, capaz de atender a suas reais necessidades e de ser um local de formação e transformação profunda do indivíduo e da sociedade. Desse modo, contribui-se para que, em rede e no longo prazo, assim como a cultura organizacional e a gestão estratégica, o desempenho da escola pública municipal possa ser majorado, na busca do aperfeiçoamento contínuo e da valorização do que é público.

Sem embargo do esforço teórico e das possíveis implicações práticas, apontam-se algumas limitações do trabalho: a utilização de apenas duas bases de dados para a revisão sistemática; a aplicação de apenas três índices para a montagem e análise dos *clusters*; a não utilização de uma estatística sofisticada para transformar as dimensões culturais identificadas em índices mensuráveis no modelo inicial adotado; os índices para certas análises estatísticas, a despeito de estarem dentro dos limites aceitáveis de pesquisas acadêmicas, não foram considerados altos; a sobreposição de algumas fases da pesquisa, como *survey*, entrevistas e imersão, por questões operacionais e pelo curto tempo disponível para a coleta de dados na etapa de observação não participante.

Na mesma linha, destacam-se certas dificuldades para a elaboração desta tese, como a montagem do banco de dados das escolas municipais paulistas; a pandemia de COVID-19, que ocasionou a suspensão das aulas e a prorrogação do prazo para o término do doutorado; e o gerenciamento de alguns *softwares*, principalmente para a elaboração dos mapas no *QGis*. Observa-se que foi feita uma pesquisa de *softwares* para as diferentes demandas da tese, de forma que, para o sistema de gerenciamento de referências, foram testados os programas *Mendeley*, *EndNote* e *Zotero*; para a análise quantitativa, o *SPSS*, o *Minitab* e o *RStudio*; para a análise qualitativa, o *NVivo*, o *Atlas.ti* e o *MAXQDA*; e para elaboração de mapas, o *QGis* e o *TabWin*. Na tese, foi utilizado o primeiro *software* mencionado de cada categoria descrita.

Todavia, considera-se que essas limitações não tenham sido um grande problema para a qualidade e entrega desta tese de doutorado, além de servirem para trabalhos futuros similares. Por fim, destaca-se a sugestão de trabalhos futuros como a realização de pesquisas similares em

outros níveis de educação (ensino fundamental 2, ensino médio e ensino superior); a execução de pesquisas correlatas em outros estados brasileiros e países a fim de se comparar possíveis similaridades e diferenças; o desenvolvimento do Índice de Gestão na Escola (IGE) e de novas formas de mensuração do desempenho escolar; a aplicação dos conceitos cultura organizacional e gestão estratégica em outras organizações públicas e privadas; a ponderação dos fatores levantados no desempenho escolar; e a utilização de outras dimensões intraorganizacionais e funções gerenciais (como por exemplo o comportamento organizacional e a liderança) em relação aos temas já trabalhados de desempenho escolar, gestão estratégica e cultura organizacional.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION OF BUSINESS PROCESS MANAGEMENT PROFESSIONALS. **Guia para o gerenciamento de processos de negócio corpo comum de conhecimento (CBOK)**. São Paulo: Association of Business Process Management Professionals, 2013.

ACAR, M.; ROBERTSON, P. J. Accountability challenges in networks and partnerships: evidence from educational partnerships in the United States. **International Review of Administrative Sciences**, London, v. 70, n. 2, p. 331–344, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020852304044260>

AGÊNCIA BRASIL. **Salário mínimo 2020 e 2021**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-01/salario-minimo-passa-valer-r-1100-partir-desta-sexta-feira>. Acesso em: 9 nov. 2020.

AGUILAR, F. J. **Scanning the business environment**. New York: Macmillan, 1967.

ALACH, Z. Performance measurement maturity in a national set of universities. **International Journal of Productivity and Performance Management**, Bradford, v. 66, n. 2, p. 216–230, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJPPM-10-2015-0158>

ALKHURAJI, A. et al. New structured knowledge network for strategic decision-making in IT innovative and implementable projects. **Journal of Business Research**, New York, v. 69, n. 5, p. 1534–1538, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.012>

AL-MANSOUR, J.; OBEMBE, D. Social practice within strategy communication process: power distance tension among top and middle managers. **Asian Journal of Business Research**, Wellington, v. 10, n. 2, p. 1–22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14707/ajbr.200081>

AL SUWAIDI, M. et al. Determinants linked to executive succession planning in public sector organizations. **Vision: The Journal of Business Perspective**, Gurgaon, v. 24, n. 3, p. 284–299, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0972262920932405>

ALOSANI, M. S.; AL-DHAAFRI, H. S.; AWADH ABDULLA, A. Investigating the role of HRM practices on service innovation: empirical evidence from UAE government agencies. **Management Research Review**, Bingley v. 44, n. 1, p. 1–24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/MRR-03-2020-0141>

ANANI-BOSSMAN, A. A. An exploration of strategic public relations management in Ghana. **Public Relations Inquiry**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/2046147X20979292>

ANDION, C. Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 1–19, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000100003>

ANDREWS, K. R. **The concept of corporate strategy**. 3rd ed. New York: Dow Jones-Irwin, 1971.

ANDREWS, K. R. O conceito de estratégia corporativa. In: MINTZBERG, H. et al. (Ed.). **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 78-84.

ANDREWS, R. et al. Strategy implementation and public service performance. **Administration & Society**, London, v. 43, n. 6, p. 643–671, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095399711412730>

ANSOFF, H. I. Strategic issue management. **Strategic Management Journal**, v. 1, n. 2, p. 131–148, 1980. DOI: <https://doi.org/10.1002/smj.4250010204>

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Resultados Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios**. 2019. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/download>. Acesso em: 8 jan. 2019.

AWASTHY, R.; CHANDRASEKARAN, V.; GUPTA, R. K. Top-down change in a public sector bank: lessons from employees' lived-in experiences. **Journal of Indian Business Research**, Bingley, v. 3, n. 1, p. 43–62, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/17554191111112460>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRATT-PUGH, L.; BAHN, S. HR strategy during culture change: Building change agency. **Journal of Management and Organization**, Cambridge, v. 21, n. 6, p. 741–754, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/jmo.2014.95>

BARRATT-PUGH, L.; BAHN, S.; GAKERE, E. Managers as change agents implications for human resource managers engaging with culture change. **Journal of Organizational Change Management**, Bingley, v. 26, n. 4, p. 748–764, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/JOCM-Feb-2011-0014>

BATEMAN, T. S.; SNELL, S. A.; RIMOLI, C. A. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

BAZELEY, P.; JACKSON, K. **Qualitative data analysis with NVivo**. 2nd ed. London: SAGE, 2013.

BELL, L. Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing? **Journal of Educational Administration**, Bradford, v. 40, n. 5, p. 407–424, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578230210440276>

BENOUARETH, C. E.; GACEM, M. Understanding “joining-up-government” reforms in Anglo-Saxon nations from a cultural point of view. **Public Administration Issues**, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 27–45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17323/1999-5431-2019-0-5-27-45>

BIENVENIDOS... **Reportagem Televisa (México) caso Ayotzinapa três anos depois**. 2019. Disponível em: <https://noticieros.televisa.com/especiales/que-ha-pasado-ayotzinapa-tres-anos-despues/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BLAU, I.; PRESSER, O. E-leadership of school principals: increasing school effectiveness by a school data management system. **British Journal of Educational Technology**, Oxford, v. 44, n. 6, p. 1000–1011, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12088>

BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R. Competências necessárias à equipe gestora. *In*: BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R.; LACERDA, S. C. (Eds.). **Gestão Escolar em Destaque**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 11–42.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. The sociological of critical capacity. **European Journal of Social Theory**, London, v. 2, n. 3, p. 359–377, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/136843199002003010>

BOUDLAIE, H. et al. Designing a human resource scorecard: An empirical stakeholder-based study with a company culture perspective. **Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation**, Nowy Sącz, v. 16, n. 4, p. 113–147, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7341/20201644>

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. (Ed.). **Handbook of theory and research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood, 1986. p. 241–258.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola**. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA, 2006.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação do plano de desenvolvimento da escola**. 2018a. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação do programa dinheiro direto na escola**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Infraestrutura Educação Básica**. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/18842-infraestrutura>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)**. 2018d. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Resultados Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 8 jan. 2019.

BRASIL. **Contato Ministério da Educação**. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/servico-de-informacao-ao-cidadao-sic>. Acesso em: 2 out. 2019b.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado: texto para discussão 9**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 1996.

BRYSON, J. M. **Strategic planning for public and nonprofit organizations: a guide to strengthening and sustaining organizational achievement**. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1988.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life**. New York: Routledge, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/003803858001400219>

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745–770, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300008>

CALABRESE, R.; COHEN, E.; MILLER, D. Creating a healthy workplace culture using an appreciative inquiry 4-D cycle. **Organization Management Journal**, Springfield, v. 10, n. 3, p. 196–207, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/15416518.2013.831706>

CAMERON, K. S.; QUINN, R. E. **Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework**. New York: John Wiley & Sons, 2011.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento pelas diretrizes (Hoshin Kanri): o que todo membro da alta organização precisa saber para entrar no terceiro milênio**. 5. ed. Nova Lima: FALCONI, 2013.

CANAN, I. Subsídios para o uso do balanced scorecard nas instituições públicas de educação básica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CUSTOS, 9., 2005, Florianópolis. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Brasileira de Custos, 2005. p. 1-16.

CARBONE, P. P. Cultura organizacional do setor público brasileiro: desenvolvendo uma metodologia de gerenciamento da cultura. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 1–5, 2000.

CARLISLE, Y. Complexity dynamics: managerialism and undesirable emergence in healthcare organizations. **Journal of Medical Marketing**, London, v. 11, n. 4, p. 284–293, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745790411424972>

CARVALHO, F.; DOMINGUES, P.; SAMPAIO, P. Communication of commitment towards sustainable development of certified Portuguese organisations: quality, environment and occupational health and safety. **International Journal of Quality and Reliability Management**, London, v. 36, n. 4, p. 458–484, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJQRM->

04-2018-0099

CEZAR, S. S. **Resistências paradigmáticas**: Economia e Ciência Política no campo da Educação. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CHANDLER, A. D. **Strategy and structure**: chapters in the history of the industrial enterprise. Boston: MIT Press, 1990.

CHAWLA, D.; JOSHI, H. A comparative study of knowledge management assessment in business excellence awarded and non-awarded organizations in India. **Global Business Review**, New Delhi, v. 12, n. 2, p. 279–295, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/097215091101200207>

CHO, Y. H. et al. Changing corporate culture over time in South Korea. **Asia Pacific Business Review**, London, v. 20, n. 1, p. 9–17, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/13602381.2012.755321>

CHOI, H. J.; PARK, J. H. The relationship between learning transfer climates and innovation in public and private organizations in Korea. **International Journal of Manpower**, Bradford, v. 35, n. 7, p. 956–972, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJM-07-2012-0101>

CHRISTOPHER, J.; SARENS, G. Risk management: its adoption in Australian public universities within an environment of change management - a management perspective. **Australian Accounting Review**, Melbourne, v. 25, n. 1, p. 1–12, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/auar.12057>

CHU, K. Leading knowledge management in a secondary school. **Journal of Knowledge Management**, Bradford, v. 20, n. 5, p. 1104–1147, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2015-0390>

CHUNFENG, X. The new crucial goal of world education: the quality of sustainable development. **Education Journal**, New York, v. 7, n. 2, p. 37–42, 2018. DOI: [10.11648/j.edu.20180702.12](https://doi.org/10.11648/j.edu.20180702.12)

CLARKE, M. Dual careers: the new norm for Gen Y professionals? **Career Development International**, Bradford, v. 20, n. 6, p. 562–582, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/CDI-10-2014-0143>

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Comissão de Ética**. 2019. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/apresentacao>. Acesso em: 11 jan. 2019.

COELHO, F. D. S.; VALADARES, J. L. Dimensões intraorganizacionais e funções gerenciais no setor público. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, v. 11, n. 4, p. 1–8, 2019.

COMTE, I. A. M. F. X. The intellectual character of Positivism. In: LENZER, G. (Ed.). **The essential writings August Comte and Positivism**. New York: Transaction Publishers, 1997.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 12. ed. Porto Alegre: McGraw Hill Brasil, 2016.

CORFIELD, A.; PATON, R. Investigating knowledge management: can KM really change organisational culture? **Journal of Knowledge Management**, Bradford, v. 20, n. 1, p. 88–103, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2014-0502>

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise multivariada**. São Paulo: Atlas, 2007.

COSTA, J. J. S. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria**, Pouso Alegre, v. 7, n. 18, p. 72–88, 2015.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2002.

CRESPO, A. A. **Estatística fácil**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. *In*: CRESWELL, J. W. (Ed.). **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**. 3. ed. London: Sage, 2013.

DALCORSO, C. Z. **O planejamento estratégico**: um instrumento para o gestor de escola pública. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

DANIEL, J. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 91-96, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>

DAVIES, S. R. University communications as auto-communication: the NTNU ‘Challenge Everything’ campaign. **Journal of Communication Management**, London, v. 24, n. 3, p. 227–243, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/JCOM-08-2019-0120>

DEDECCA, C. S. Por dentro do Estado de São Paulo. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 1, n. 84, p. 127–150, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002009000200008>

DENHARDT, R. B. **Teoria geral de administração pública**. 4. ed. Wadsworth: Thomson, 2004.

DENHARDT, R. B.; DENHARDT, J. V. The new public service: serving rather than steering. **Public Administration Review**, Washington, v. 60, n. 6, p. 549–559, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00117>

DENHARDT, J. V; DENHARDT, R. B. **The new public service**: serving, not steering. 3rd ed. New York: Routledge, 2015.

DENISON, D. R. et al. **Diagnosing organizational cultures**: validating a model and method. Ann Arbor: Denison Consulting Group, 2006. Working paper.

DENISON, D. R.; SPREITZER, G. M. Organizational culture and organizational development: a competing values approach. **Research in Organizational Change and Development**, Bingley, v. 5, n. 1, p. 1–21, 1991.

DENZIN, N. K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. New York: Routledge, 2017.

DESCUBES, I.; MCNAMARA, T. Theatre-based learning to foster corporate legacy change. **Journal of Organizational Change Management**, Bingley, v. 28, n. 4, p. 565–578, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/JOCM-11-2013-0232>

DESENVOLVE SÃO PAULO. **Mapa da economia paulista**. 2020. Disponível em: https://www.desenvolvesp.com.br/mapadaeconomia paulista/?scrollado=true#apresentacao__s ete. Acesso em: 17 abr. 2020.

DESTLER, K. N. Creating a performance culture: incentives, climate, and organizational change. **American Review Of Public Administration**, Thousands Oaks, v. 46, n. 2, p. 201–225, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0275074014545381>

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Significado analítico**. 2019a. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=analítico>. Acesso em: 16 jul. 2019.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Significado sintético**. 2019b. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=sintético>. Acesso em: 16 jul. 2019.

DIEFENBACH, T. New public management in public sector organizations: the dark sides of managerialistic “enlightenment”. **Public Administration**, Oxford, v. 87, n. 4, p. 892–909, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2009.01766.x>

DOMM, G. W. Beyond culture. **Corporate Communications: An International Journal**, Bradford, v. 19, n. 4, p. 357–370, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1108/CCIJ-04-2014-0022>

DOUGLAS, M. **Pureza e perigo**: ensaio sobre a noção de poluição e tabu. Lisboa: Edições 70, 1991.

DOUGLAS, M. **Thought styles**: critical essays on good taste. 6. ed. London: Sage, 1996.

DRUCKER, P. **Management**: Tasks, Responsibilities, Practices. London: Routledge, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780080939063>

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 343–363, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000200002>.

ECHÁVARRI, J.; PERAZA, C. Modernizing schools in Mexico: the rise of teacher assessment and school-based management policies. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 90, p. 1–30, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2771>

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **The Academy of Management Review**, Tempe, v. 14, n. 4, p. 532–550, 1989a. DOI: <https://doi.org/10.2307/258557>

EISENHARDT, K. M. Making fast strategic decisions in high-velocity environments. **Academy of Management Journal**, Ada, v. 32, n. 3, p. 543–576, 1989b. DOI: <https://doi.org/10.5465/256434>

ELBANNA, S.; FADOL, Y. An analysis of the comprehensive implementation of strategic plans in emerging economies: the United Arab Emirates as a case study. **European Management Review**, Houndmills, v. 13, n. 2, p. 75–89, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/emre.12068>

EMIRBAYER, M.; JOHNSON, V. Bourdieu and organizational analysis. **Theory and Society**, Dordrecht, v. 37, n. 1, p. 1–44, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9052-y>

EPSTEIN, M. J.; MANZONI, J.-F. The balanced scorecard and tableau de bord: translating strategy into action. **Strategic Finance**, London, v. 79, n. 2, p. 28–36, 1997. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(97\)00087-X](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(97)00087-X)

ESCOL.AS. **Site especializado em educação Escol.as**. 2019. Disponível em: <https://www.escol.as/contato/new>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ESCRIVÃO FILHO, E. et al. O desenvolvimento das modernas teorias de administração. In: ARAGÃO, J. E. O. S.; ESCRIVÃO FILHO, E. (Eds.). **Introdução à administração: desenvolvimento histórico, educação e perspectivas profissionais**. São Paulo: Atlas, 2016. p. 23–29.

ETI-TOFINGA, B.; SINGH, G.; DOUGLAS, H. Facilitating cultural change in social enterprises. **Journal of Organizational Change Management**, Bingley, v. 31, n. 3, p. 619–636, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/JOCM-12-2016-0296>

FALSARELLA, A. M.; FONSECA, V. N. O cotidiano do gestor: temas e práticas. In: FALSARELLA, A. M.; FONSECA, V. N. (Eds.). **Coleção diálogos sobre a gestão municipal**. São Paulo: CENPEC, 2009.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2017.

FAYOL, H. **General and industrial management**. Eastford: Martino Fine Books, 2016.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Resultados Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal**. 2019. Disponível em: <https://www.firjan.com.br/ifdm/downloads/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FELÍCIO, T.; SAMAGAIO, A.; RODRIGUES, R. Adoption of management control systems and performance in public sector organizations. **Journal of Business Research**, New York, v. 124, n. 1, p. 593–602, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.10.069>

FIELD, A. **Descobrimdo a estatística usando o SPSS-2**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 160–185, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>

FIGUEIRÊDO, L. Incerteza sobre o impacto do capital humano na desigualdade de renda no Brasil. **Revista Economia & Tecnologia**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 79–86, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ret.v7i1.26847>

FLEDDERMANN, C. B. **Engineering ethics**. 4. ed. Saddle River: Pearson, 2012.

FLEURY, M. T. L. O desvendar a cultura de uma organização: uma discussão metodológica. In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Eds.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 15–27.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302–318, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100004>

FONSECA, M. Gestão escolar em tempo de redefinição do papel do Estado: planos de desenvolvimento e PPP em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 185–198, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.111>

FRANCO, A. M. P.; MENEZES FILHO, N. Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 263–283, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-41612012000200002>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRICKE, R. M.; BATTISTI, I. D. E.; CORRENTE, A. É. **Métodos estatísticos e a administração**. Ijuí: Unijuí, 2009.

FRIEDMAN, D.; BERKOVICH, I. Influence tactics and “second-order” change in schools: case study research of principals’ political behaviors and strategies. **International Journal of Educational Management**, Bradford, v. 35, n. 1, p. 327–339, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2020-0413>

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. **Produto Interno Bruto (PIB)**. 2020a. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/produtos/pib-anual/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. **Estado de São Paulo e suas regionalizações**. 2020b. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/divpolitica/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

GADMAN, L. J. Open source leadership: leading and managing community led programmes to support strategies for next generation broadband implementations across Europe.

International Journal of Organizational Analysis, Bradford, v. 21, n. 4, p. 528–545, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJOA-03-2012-0571>

GADOTTI, M. **Projeto político pedagógico da escola**: fundamentos para sua realização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALANOU, E. N.; FARRAG, D. Mapping and interpreting a decision-making framework for the implicit managerial theory in the Arab Gulf States: The case of Qatar. **International Journal of Cross Cultural Management**, London, v. 15, n. 1, p. 73–99, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470595814561700>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOGGINS, G. Developing a sustainable food strategy for large organizations: The importance of context in shaping procurement and consumption practices. **Business Strategy and the Environment**, New York, v. 27, n. 7, p. 838–848, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/bse.2035>

GOH, S. C.; ELLIOTT, C.; RICHARDS, G. Performance management in canadian public organizations: findings of a multi-case study. **International Journal of Productivity and Performance Management**, Bradford, v. 64, n. 2, p. 157–174, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJPPM-10-2013-0170>

GOODWIN, M.; GRIX, J. Bringing structures back in: the ‘governance narrative’, the ‘decentred approach’ and ‘asymmetrical network governance’ in the education and sport policy communities. **Public Administration**, Oxford, v. 89, n. 2, p. 537–556, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01921.x>

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R.; TAVARES, T. M. O Ideb e as políticas educacionais na região metropolitana de Curitiba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 45–57, 2009. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae204220092058>

GRANDY, G. An exploratory study of strategic leadership in churches. **Leadership and Organization Development Journal**, Bingley, v. 34, n. 7, p. 616–638, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2011-0081>

GRANDY, G.; MAVIN, S. Occupational image, organizational image and identity in dirty work: intersections of organizational efforts and media accounts. **Organization**, London, v. 19, n. 6, p. 765–786, nov. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350508411422582>

GRAY, A.; JENKINS, B. From public administration to public management: reassessing a revolution? **Public Administration**, Oxford, v. 73, n. 1, p. 75–99, 1995. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0732-1317\(06\)15023-X](https://doi.org/10.1016/S0732-1317(06)15023-X)

GREGOR, S. The nature of theory in information systems. **MIS Quarterly**, Minneapolis, v. 30, n. 3, p. 611–642, 2006. DOI: <https://doi.org/10.2307/25148742>

GRIGOROUDIS, E.; ORFANOUDAKI, E.; ZOPOUNIDIS, C. Strategic performance measurement in a healthcare organisation: a multiple criteria approach based on balanced

scorecard. **Omega**, New York, v. 40, n. 1, p. 104–119, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.omega.2011.04.001>

GRISSOM, J. A.; LOEB, S. Triangulating principal effectiveness: how perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 48, n. 5, p. 1091–1123, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831211402663>

GROBLER, A.; GROBLER, S.; MATHAFENA, R. Measurement of the perceptions of human resource practices in a seemingly collectivistic culture. **SA Journal of Human Resource Management**, Johannesburg, v. 17, n. 1, p. 1–11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v17i0.1069>

GROYSBERG, B. et al. The leader's guide to corporate culture. **Harvard Business Review**, Boston, v. 96, n. 1, p. 44–52, 2018.

GRUMBACH, R. J. **Prospectiva**: a chave para o planejamento estratégico. 2. ed. Rio de Janeiro: Catau, 2000.

GUERREIRO RAMOS, A. **Administração e contexto brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.

GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações**: uma reconceitualização da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

GUERRERO, E. G.; KIM, A. Organizational structure, leadership and readiness for change and the implementation of organizational cultural competence in addiction health services. **Evaluation and Program Planning**, v. 40, n. 1, p. 74–81, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.05.002>

GUERRINI, F. M.; ESCRIVÃO FILHO, E.; ROSIM, D. **Administração para engenheiros**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

GULICK, L.; URWICK, L. **Papers on the science of administration**. London: Routledge, 2004.

GUNBAYI, I. Principals' perceptions on school management : a case study with metaphorical analysis. **International Online Journal of Educational Sciences**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 541–561, 2011.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201–209, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

HAINES III, V. Y.; ST-ONGE, S. Performance management effectiveness: practices or context? **International Journal of Human Resource Management**, London, v. 23, n. 6, p. 1158–1175, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.561230>

HAIR, J. F. et al. The use of partial least squares structural equation modeling in strategic management research: a review of past practices and recommendations for future

applications. **Long Range Planning**, Oxford, v. 45, n. 5–6, p. 320–340, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2012.09.008>

HAIR JR., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR JR., J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HARNESK, D.; LINDSTRÖM, J. Shaping security behaviour through discipline and agility: implications for information security management. **Information Management & Computer Security**, Bingley, v. 19, n. 4, p. 262–276, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/09685221111173076>

HAUGEN, I.; KUNST, J. R. R. A two-way process? A qualitative and quantitative investigation of majority members' acculturation. **International Journal of Intercultural Relations**, Oxford, v. 60, n. 1, p. 67–82, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.07.004>

HELLER, L.; GABALDON, P. Women on boards of directors in Latin America: building a model. **Academia Revista Latinoamericana de Administración**, Bradford, v. 31, n. 1, p. 43–72, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/ARLA-04-2017-0112>

HELMS, M. M. et al. Entrepreneurial potential in Argentina: A SWOT analysis. **Competitiveness Review**, Bingley, v. 21, n. 3, p. 269–287, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/10595421111134859>

HENDERSON, B. The experience curve reviewed. In: DEIMLER, M. et al. (Ed.). **Own the future: 50 ways to win from the boston consulting group**. New York: Wiley, 2012. p. 211–214.

HENNEKAM, S.; BENNETT, D. Sexual harassment in the creative industries: tolerance, culture and the need for change. **Gender, Work and Organization**, Oxford, v. 24, n. 4, p. 417–434, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/gwao.12176>

HERACLEOUS, L. Strategic thinking or strategic planning. **Long Range Planning**, Oxford, v. 31, n. 3, p. 481–487, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(98\)80015-0](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(98)80015-0)

HO, J. K.-K. Formulation of a systemic PEST analysis for strategic analysis. **European Academic Research**, Buzau, v. 2, n. 5, p. 6478–6492, 2014.

HOFSTEDE, G. Multilevel research of human systems: flowers, bouquets and gardens. **Human Systems Management**, v. 14, n. 3, p. 207–217, 1995. DOI: 10.3233/HSM-1995-14304

HOFSTEDE, G. Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. **Organization Studies**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 477–493, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1177/017084069801900305>

HOFSTEDE, G. **Culture's consequences**: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2001.

HOFSTEDE, G. et al. Comparing regional cultures within a country: lessons from Brazil. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Beverly Hills, v. 41, n. 3, p. 336–352, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022109359696>

HOFSTEDE, G.; HOFSTEDE, G. J.; MINKOV, M. **Culture and organizations**: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 2010.

HOFSTEDE INSIGHTS. **Comparação de países**. 2018. Disponível em: <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>. Acesso em: 25 out. 2018.

HÖGLUND, L.; MÅRTENSSON, M. Entrepreneurship as a strategic management tool for renewal—The case of the Swedish public employment service. **Administrative Sciences**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 1–16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/admsci9040076>

HOOD, C. A public management for all seasons. **Public Administration**, Oxford, v. 69, n. 1, p. 3–19, 1991. DOI: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x/pdf>

HORNG, E. L.; KLASIK, D.; LOEB, S. Principal's time use and school effectiveness. **American Journal of Education**, Hartford, v. 116, n. 4, p. 491–523, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1086/653625>

HOUSE, R. J. et al. **Culture, leadership, and organizations**: the GLOBE study of 62 societies. Thousand Oaks: Sage, 2004.

HUMPHREY, A. S. **SWOT Analysis for management consulting**. Stanford Research Institute (SRI), 2005.

HUSSERL, E. **The crisis of European sciences and transcendental phenomenology**: an introduction to phenomenological philosophy. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas populacionais municípios Estado de São Paulo**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 12 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 2 maio. 2020.

JUNG, T. H. et al. The role of stakeholder collaboration in culture-led urban regeneration: a case study of the Gwangju project, Korea. **Cities**, Oxford, v. 44, n. 1, p. 29–39, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2014.12.003>

KAGAARI, J. R. K. Performance management practices and managed performance: the moderating influence of organisational culture and climate in public universities in Uganda.

Measuring Business Excellence, Bradford, v. 15, n. 4, p. 36–49, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/13683041111184099>

KANIHAN, S. F. et al. Communication managers in the dominant coalition: power attributes and communication practices. **Journal of Communication Management**, San Francisco, v. 17, n. 2, p. 140–156, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/13632541311318747>

KAPLAN, R. S. Strategic performance measurement and management in nonprofit organizations. **Nonprofit Management and Leadership**, New York, v. 11, n. 3, p. 353–370, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1002/nml.11308>

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. The balanced scorecard -measures that drive performance. **Harvard Business Review**, Boston, v. 1, n. 1, p. 71–79, 1992.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. Industrial research performance management. **Harvard Business Review**, Boston, v. 1, n. 1, p. 134–147, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-7908-2762-0>

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. Linking the balanced scorecard to strategy. **California Management Review**, Berkeley, v. 39, n. 1, p. 53–79, 1996. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(96\)00116-1](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(96)00116-1)

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. Having trouble with your strategy? Then map it. **Harvard Business Review**, Boston, v. 78, n. 5, p. 167–176, 2000.

KASSEM, R. et al. Critical factors for culture of judicial excellence: benchmarking study of Emirati courts. **Benchmarking**, Bingley, v. 24, n. 2, p. 341–358, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/BIJ-03-2016-0045>

KATZ, D.; KAHN, R. L. **Psicologia social das organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

KHVATOVA, T.; DUSHINA, S. To manage or govern? Researching the legitimacy of NPM-based institutional reforms in Russian universities. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 36, n. 2, p. 250–267, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2016-0110>

KIM, S. Strategic predisposition in communication management: Understanding organizational propensity towards bridging strategy. **Journal of Communication Management**, San Francisco, v. 20, n. 3, p. 232–254, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1108/JCOM-06-2015-0050>

KIPPER, D. J. Breve história da ética em pesquisa. **Revista da AMRIGS**, Porto Alegre, v. 54, n. 2, p. 224–228, 2010.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Joint Technical Report: Keele, 2004.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KONDYLIS, D. Greek libraries' funding: A Greek tragedy with(out) euros and "katharsis". **The Bottom Line**, New York, v. 27, n. 2, p. 74–84, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1108/BL-07-2013-0021>

KOONTZ, H. A miscelânea nas teorias de administração. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 4, p. 169–195, 1966. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901966000100006>

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson, 2006.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LACERDA, R. T. de O.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R. Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 59–78, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2012000100005>

LACERDA, S. C. Gestão e a cultura organizacional. In: BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R.; LACERDA, S. C. (Eds.). **Gestão Escolar em Destaque**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 105–122.

LAIHONEN, H.; MÄNTYLÄ, S. Strategic knowledge management and evolving local government. **Journal of Knowledge Management**, West Yorkshire, v. 22, n. 1, p. 219–234, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2017-0232>

LANGLEY, A. Strategies for theorizing from process data. **Academy of Management**, Tempe, v. 24, n. 4, p. 691–710, 1999. <https://doi.org/10.5465/AMR.1999.2553248>

LANGLEY, A.; ABDALLAH, C. Templates and Turns in Qualitative Studies of Strategy and Management. **Research Methodology in Strategy an Management**, v. 6, n. 1, p. 201–235, 2011. DOI: [https://doi.org/10.1108/S1479-8387\(2011\)0000006007](https://doi.org/10.1108/S1479-8387(2011)0000006007)

LATTIN, J.; CARROLL, J. D.; GREEN, P. E. **Análise de dados multivariados**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. v. 475.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIU, H. C.; LIN, J. S. Correlations among knowledge outsourcing and organizational culture, organizational performance in public sectors. **Revista de Cercetare si Interventie Sociala**, Romania, v. 67, n. 1, p. 88–102, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33788/rcis.67.6>

LIU, L. Y. Irrational decision making: Cultural influence on environmental nonprofit organizations' advocacy strategies. **International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing**, Chichester, v. 23, n. 4, p. 1–9, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/nvsm.1627>

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LÜCK, H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Gestão em Rede**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 8–13, 2000.

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

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUNENBURG, F. C. The principal and the school: what do principals do? **National Forum of Educational Administration & Supervision Journal**, Houston, v. 27, n. 4, p. 1-13, 2010.

MACCARRONE, V. et al. The ICZM balanced scorecard: a tool for putting integrated coastal zone management into action. **Marine Policy**, Amsterdam, v. 44, p. 321–334, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2013.09.024>

MADDEN, S. Engaging collaborative communities: dialogue and campus sexual assault. **Journal of Communication Management**, London, v. 22, n. 3, p. 296–308, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/JCOM-06-2017-0064>

MAHONEY, J. T. **Economic foundations of strategy**. Thousand Oaks: Sage, 2003.

MAIORESCU, R. D. Personal public relations and celebrity scandals: A a cross-cultural analysis of Twitter communication in the aftermath of Johnny Depp's accusations of domestic violence. **Journal of Communication Management**, San Francisco, v. 21, n. 3, p. 254–266, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/JCOM-02-2017-0006>

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MANDAL, S. The influence of organizational culture on healthcare supply chain resilience: moderating role of technology orientation. **Journal of Business & Industrial Marketing**, Bradford, v. 32, n. 8, p. 1021–1037, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/JBIM-08-2016-0187>

MAPA EDUCAÇÃO. **Site especializado em educação Mapa Educação**. 2019. Disponível em: <https://mapaeducacao.com/contato/>. Acesso em: 2 out. 2019.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Penguin, 2010.

MARISTANE, V. **School or prison game?** 2020. Disponível em: <https://www.maristane.com/school-or-prison/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MARIUTTI, F. G.; GIRALDI, J. M. E.; COSTA, A. L. Brazil's image abroad: how can the public and private sector partnership improve marketing strategies? **Tourism Planning and Development**, Boston, v. 10, n. 1, p. 110–119, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568316.2012.723040>

MARTIN, S.; PAHOR, M.; JAKLIČ, M. The structure of policy-induced innovation networks in Slovenia. **European Journal of Innovation Management**, Bingley, v. 18, n. 4, p. 428–450, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/EJIM-09-2013-0093>

MARTINICH, L. P. Excellent execution and a culture of commitment. **IEEE Engineering Management Review**, New York, v. 43, n. 2, p. 15–18, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1109/EMR.2015.2430432>

MARX, K. **O capital**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MATUS, C. **Política, planejamento & governo**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1993.

MCDERMOTT, A. M. et al. Hybrid healthcare governance for improvement? combining top-down and bottom-up approaches to public sector regulation. **Public Administration**, Oxford, v. 93, n. 2, p. 324–344, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/padm.12118>

MEDEIROS, M. de L. **Gestores escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

MEDEIROS, M. de L. et al. Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 115–138, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol30n12014.50016>

MEDINA, R.; MEDINA, A. Managing competence and learning in knowledge-intensive, project-intensive organizations: A case study of a public organization. **International Journal of Managing Projects in Business**, Bingley, v. 10, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJMPB-04-2016-0032>

MELHOR ESCOLA. **Site especializado em educação Melhor Escola**. 2019. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MELLO, C. A. B. de. **Curso de Direito Administrativo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MEN, L. R.; TSAI, W. H. S. How companies cultivate relationships with publics on social network sites: evidence from China and the United States. **Public Relations Review**, [S. l.], v. 38, n. 5, p. 723–730, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2011.10.006>

MENDES, P. et al. The balanced scorecard as an integrated model applied to the Portuguese public service: a case study in the waste sector. **Journal of Cleaner Production**, Amsterdam, v. 24, n. 1, p. 20–29, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.11.007>

MENG, J. Strategic leadership in public relations: an integrated conceptual framework. **Public Relations Review**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 336–338, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2012.01.004>

MIAN, S.; LAMINE, W.; FAYOLLE, A. Technology business incubation: an overview of the state of knowledge. **Technovation**, Amsterdam, v. 50–51, p. 1–12, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2016.02.005>

MILES, M.; HUBERMAN, A. M.; SALDANA, J. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

MILES, R. E.; SNOW, C. C. **Organisational strategies, structure and process**. New York: McGraw-Hill, 2003.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. 18. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

MINKOV, M.; HOFSTEDE, G. The evolution of Hofstede's doctrine. **Cross Cultural Management: An International Journal**, Bradford, v. 18, n. 1, p. 10–20, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/13527601111104269>

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. New York: Harper and Row, 1973.

MINTZBERG, H. The fall and rise of strategic planning. **Harvard Business Review**, Boston, v. 1, n. 1, p. 106–114, 1994. DOI: [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(94\)90173-2](https://doi.org/10.1016/0024-6301(94)90173-2)

MINTZBERG, H. Cinco Ps para estratégia. In: MINTZBERG, H. et al. (Ed.). **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 24–29.

MINTZBERG, H. et al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, H.; BROOKER, A.; CAETANO, A. **Estrutura e dinâmica das organizações**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

MINTZBERG, H.; LAMPEL, J.; AHLSTRAND, B. Todas as partes do elefante. **HSM Management**, Madrid, v. 2, n. 12, p. 100–101, 1999.

MINTZBERG, H.; WATERS, J. A. Deliberate and emergent strategies. **Strategic Management Journal**, New York, v. 6, n. 3, p. 257–272, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1002/smj.4250060306>

MIZRAHI, S. E.; CANEN, A. G. Gestão estratégica multicultural baseada no Balanced Scorecard em instituições de ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 27–49, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000100003>

MOJIBI, T.; HOSSEINZADEH, S.; KHOJASTEH, Y. Organizational culture and its relationship with knowledge management strategy: a case study. **Knowledge Management Research & Practice**, Hampshire, v. 13, n. 3, p. 281–288, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1057/kmrp.2013.49>

MOLINEUX, J. Enabling organizational cultural change using systemic strategic human resource management - a longitudinal case study. **International Journal of Human Resource Management**, London, v. 24, n. 8, p. 1588–1612, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.723022>

MOORE, M. H. **Criando valor público**: gestão estratégica no governo. Rio de Janeiro: Uniletras, 2002.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, F. C. P. **Cultura e organizações no Brasil**: Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MOTTA, P. R. de M. O estado da arte da gestão pública. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 82–90, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902013000100008>

MOULLIN, M. Improving and evaluating performance with the Public Sector Scorecard. **International Journal of Productivity and Performance Management**, Bradford, v. 66, n. 4, p. 442–458, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJPPM-06-2015-0092>

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 731–747, 2011.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D.; TEIXEIRA, A. N. Análises qualitativas nos estudos organizacionais: as vantagens no uso do software NVivo. **Revista Alcance**, Itajaí, v. 23, n. 4, p. 578–587, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400012>

MUAFI; KUSUMAWATI, R. A. Strategic consensus on organizational performance: a contingency approach of organizational culture and isomorphic pressure. **Journal of Industrial Engineering and Management**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 352–370, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3926/jiem.2480>

MUQADAS, F. et al. Exploring the challenges, trends and issues for knowledge sharing: a study on employees in public sector universities. **VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems**, Bingley, v. 47, n. 1, p. 2–15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-06-2016-0036>

NAGANO, M. S.; STEFANOVITZ, J. P.; VICK, T. E. Innovation management processes, their internal organizational elements and contextual factors: an investigation in Brazil. **Journal of Engineering and Technology Management**, New York, v. 33, n. 1, p. 63–92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2014.02.004>

NAYYAR, J.; NAQVI, S. S. H. Proposed model of entrepreneurial mindset for the state government higher education institutions in Pakistan. **Journal of Enterprising**

Communities, Bradford, v. 7, n. 2, p. 167–182, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/17506201311325814>

NESPOR, J. Future imaginaries of urban school reform. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 24, n. 2, p. 1–30, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2179>

NEWMAN, W. H. **Ação administrativa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1973.

NG, E. S. W. et al. Public vs private sector employment: an exploratory study of career choice among graduate management students in Botswana. **Personnel Review**, Bradford, v. 45, n. 6, p. 1367–1385, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1108/PR-10-2014-0241>

NORTON, D. P.; KAPLAN, R. S. **Mapas estratégicos** - Balanced Scorecard. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

OLAFSEN, A. H. et al. Sustainable development through commitment to organizational change: the implications of organizational culture and individual readiness for change. **Journal of Workplace Learning**, Bradford, v. 1, n. 1, p. 1–17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2020-0093>

OLINTO, G. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24–36, 1995.

OLIVEIRA, M. F. Multicultural environments and their challenges to crisis communication. **Journal of Business Communication**, New York, v. 50, n. 3, p. 253–277, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0021943613487070>

OLIVEIRA, P. H. **A visão dos diretores sobre a gestão estratégica na escola pública: esboço teórico do balanced scorecard e mapa estratégico no setor público**. 2017. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.

OLIVEIRA, P. H. et al. Strategic management in public administration: a balanced scorecard applicability framework in school management. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 458–482, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24023/FutureJournal/2175-5825/2020.v12i3.517>

OLIVEIRA, V. M.; MARTINS, M. F.; VASCONCELOS, A. C. F. Entrevistas “em profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas. In: **SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS**, 15., 2012, São Paulo. **Anais [...]**, 2012. São Paulo: FGV/EAESP, 2012. p. 1–12.

OLLIER-MALATERRE, A.; FOUCREAU, A. Cross-national work-life research: cultural and structural impacts for individuals and organizations. **Journal of Management**, Oxford, v. 43, n. 1, p. 111–136, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0149206316655873>

OSBORNE, S. P.; RADNOR, Z.; NASI, G. A new theory for public service management? Toward a (public) service-dominant approach. **The American Review of Public**

Administration, Thousands Oaks, v. 43, n. 2, p. 135–158, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0275074012466935>

OSBORNE, S. P.; STROKOSCH, K. It takes two to tango? Understanding the co-production of public services by integrating the services management and public administration perspectives. **British Journal of Management**, Oxford, v. 24, n. 3, p. 31–47, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12010>

PAIK, Y.; WARNER-SØDERHOLM, G.; HUSE, M. In search of an institutional framework for anticorruption: lessons from Scandinavia. **Thunderbird International Business Review**, New York, v. 61, n. 2, p. 105–118, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/tie.22028>

PARÉ, G. et al. Information & management synthesizing information systems knowledge : a typology of literature reviews. **Information & Management**, Amsterdam, v. 52, n. 2, p. 183–199, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.im.2014.08.008>

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11–23, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200002>

PARO, V. H. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 127–133, 2008. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol24n12008.19242>

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763–778, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>

PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L.; CARNEIRO-DA-CUNHA, J. A. Students' performance in the public education in the state of São Paulo, Brazil. **International Journal of Management in Education**, Amsterdam, v. 11, n. 2, p. 188–205, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2017.083356>

PATNAIK, B. et al. Organizational learning in educational settings (technical): an Indian perspective. **The Learning Organization**, Bradford, v. 20, n. 2, p. 153–172, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/09696471311303782>

PATTON, M. Q. Qualitative interviewing. In: PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002. p. 339–385.

PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36–49, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>

PAVLIDOU, C. T.; EFSTATHIADES, A. The effects of internal marketing strategies on the organizational culture of secondary public schools. **Evaluation and Program Planning**, New York, v. 84, n. 1, p. 1–12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101894>

PAZ, M. G. T. et al. Personal organizational well-being and quality of organizational life: the mediating role of organizational culture. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo,

v. 21, n. 1, p. 1–37, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMD200122>

PECI, A.; CAVALCANTI, B. S. Administração pública e seu ensino: um campo em busca de legitimação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 133–150, 2007.

PEREIRA, A. E. G.; NAKABASHI, L.; SACHSIDA, A. **Qualidade das instituições e PIB per capita nos municípios brasileiros**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2011.

PEREIRA, F. A. M.; OLIVEIRA, E.; TEIXEIRA, J. C. M. A influência do clima e cultura organizacional na gestão de uma escola do ensino fundamental. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 1–16, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v14i1.1521>

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde humanas e sociais. São Paulo: Edusp, 1999.

PETTIGREW, A. M. On studying organizational cultures. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 24, n. 4, p. 570–581, 1979. DOI: <https://doi.org/10.2307/2392363>

PIRES, J. C. S.; MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81–104, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100005>

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESMENT. **Resultados do PISA 2018**. 2020. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777. Acesso em: 17 abr. 2020.

PORTER, M. E. How competitive forces shape strategy. In: BOWMAN, C.; ASCH, D. C. (Eds.). **Readings in strategic management**. London: Macmillan, 1989. p. 133–143.

PORTER, M. E. O que é estratégia. **Harvard Business Review**, Boston, v. 74, n. 6, p. 61–78, 1996

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. Para além do management : o processo de managing em uma escola pública de ensino fundamental no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 539–551, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395173528>

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, Boston, v. 68, n. 3, p. 79–91, 1990.

PRIEM, R. L.; LI, S.; CARR, J. C. Insights and new directions from demand-side approaches to technology innovation, entrepreneurship, and strategic management research. **Journal of Management**, Oxford, v. 38, n. 1, p. 346–374, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0149206311429614>

QEDU. **Site especializado em educação Qedu**. 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/feedback>. Acesso em: 2 out. 2019.

QUESADO, P. R.; RODRIGUES, L. L.; GUZMÁN, B. A. O tableau de bord e o balanced scorecard: uma análise comparativa. **Revista Contabilidade e Controladoria**, v. 4, n. 2, p. 128–150, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v4i2.28110>

RAGSDELL, G. et al. Knowledge audit: findings from the energy sector. **Knowledge and Process Management**, New York, v. 21, n. 4, p. 584–593, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/kpm.1435>

RAMACHANDRAN, S. D.; CHONG, S. C.; ISMAIL, H. Organisational culture: an exploratory study comparing faculties' perspectives within public and private universities in Malaysia. **International Journal of Educational Management**, Bradford, v. 25, n. 6, p. 615–634, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/09513541111159086>

REDDY, R. K.; FABIAN, F. Information asymmetry and host country institutions in cross-border acquisitions. **Management International Review**, Wiesbaden, v. 60, n. 6, p. 909–938, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11575-020-00431-w>

REISSNER, S.; PAGAN, V. Generating employee engagement in a public-private partnership: management communication activities and employee experiences. **International Journal of Human Resource Management**, London, v. 24, n. 14, p. 2741–2759, jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.765497>

RIBANDO, S. J.; SLADE, C. P.; FORTNER, C. K. Status, stress and fit: comparing the faculty stress impact of university consolidations. **Journal of Organizational Change Management**, Bingley, v. 33, n. 2, p. 289–300, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/JOCM-06-2019-0164>

RIBEIRO JÚNIOR, J. **O que é Positivismo**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RIIVARI, E. et al. The ethical culture of organisations and organisational innovativeness. **European Journal of Innovation Management**, Bingley, v. 15, n. 3, p. 310–331, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1108/14601061211243657>

ROBERTSON, P. J.; BRIGGS, K. L. Improving schools through school-based management: an examination of the process of change. **School Effectiveness and School Improvement**, Abingdon, v. 9, n. 1, p. 28–57, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/0924345980090102>

ROBERTSON, P. J.; CHOI, T. Deliberation, consensus, and stakeholder satisfaction: a simulation of collaborative governance. **Public Management Review**, London, v. 14, n. 1, p. 83–103, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/14719037.2011.589619>

ROBINSON, S. C. Trust, transparency, and openness: how inclusion of cultural values shapes Nordic national public policy strategies for artificial intelligence (AI). **Technology in Society**, Amsterdam, v. 63, n. 1, p. 1–15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101421>

ROSANO-PEÑA, C.; ALBUQUERQUE, P. H. M.; MARCIO, C. J. A eficiência dos gastos públicos em educação: evidências georreferenciadas nos municípios goianos. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 3, p. 421–443, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-80502012000300004>

ROTTIG, D. Meta-analyses of culture's consequences for acquisition performance: an examination of statistical artifacts, methodological moderators and the context of emerging markets. **International Journal of Emerging Markets**, Bradford, v. 12, n. 1, p. 8–37, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJoEM-01-2015-0003>

SALGADO JUNIOR, A. P. et al. Eficiência na gestão escolar: em busca das melhores práticas em escolas municipais brasileiras do ensino fundamental. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 85–122, 2015. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v7i19.476>

SALGADO JUNIOR, A.; NOVI, J. C. Proposta de práticas administrativo-pedagógicas que possam contribuir para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental na Prova Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 631–662, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000300005>

SALGADO JUNIOR, A. P.; NOVI, J. C. Proposta metodológica: avaliação externa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 583–618, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol30n32014.57616>

SANTOS, F. C. A. **Estratégia de recursos humanos**: dimensões competitivas: importância para a gestão de negócios, integração das áreas funcionais de manufatura e recursos humanos, casos brasileiros. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, F. C. A. **Cultura organizacional na Engenharia de Produção**: limitações atuais e perspectivas futuras. 2015. Tese (Livre-Docência) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.

SANTOS, F. C. A. Investigação histórica das abordagens da cultura organizacional usadas na Engenharia de Produção. In: **A Engenharia de Produção na contemporaneidade 5**. Ponta Grossa: Atena, 2018. p. 1–20.

SÃO PAULO. **Contato Secretária de Educação do Estado de São Paulo**. 2019a. Disponível em: <http://www.sic.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SÃO PAULO. **Relação dos sites das Prefeituras Municipais dos municípios Paulistas**. 2019b. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos-e-entidades/prefeituras-paulistas/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SARAIVA, L. A. S. Cultura organizacional em ambiente burocrático. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 187–207, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552002000100011>

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHEIN, E. H. Organizational Culture. **American Psychologist**, Washington, v. 45, n. 2, p. 109–119, 1990. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.45.2.109>

SCHEIN, E. H. Three cultures of management: the key to organisational learning. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 38, n. 1, p. 9–12, 1996.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. 4. ed. New York: John Wiley & Sons, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/09595230802089917>

SEABRA, S. N. A nova administração pública e mudanças organizacionais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 19–43, 2001.

SEBA, I.; ROWLEY, J.; DELBRIDGE, R. Knowledge sharing in the Dubai police force. **Journal of Knowledge Management**, Bradford, v. 16, n. 1, p. 114–128, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1108/13673271211198972>

SEBASTIÃO, S. P.; ZULATO, G.; TRINDADE, A. D. Internal communication and organisational culture: the management interplay in the view of the Portuguese communication consultant. **Public Relations Review**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 863–871, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.05.006>

SECCHI, L. **Políticas públicas**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEGAL, L. Instilling stewardship to address the integrity/efficiency dilemma. **Administration and Society**, London, v. 44, n. 7, p. 825–852, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095399711427533>

SELLAR, S.; LINGARD, B. The OECD and global governance in education. **Journal of Education Policy**, London, v. 28, n. 5, p. 710–725, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>

SELTZER, T. et al. PR in the ER: Managing internal organization-public relationships in a hospital emergency department. **Public Relations Review**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 128–136, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2011.12.002>

SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18–30, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901997000200003>

SHAKER, G. G.; KIENKER, B. L.; BORDEN, V. M. H. The ecology of internal workplace giving at Indiana University: a case study of faculty and staff campus campaign communications and fundraising. **International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing**, Chichester, v. 19, n. 4, p. 262–276, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/nvsm.1501>

SHO, G. N. **O livro dos cinco elementos**. 2. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2011.

SHOHAM, A. et al. Testing an organizational innovativeness integrative model across cultures. **Journal of Engineering and Technology Management**, New York, v. 29, n. 2, p. 226–240, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2012.01.002>

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SILVA, F. de A. de A.; GONÇALVES, C. A. O processo de formulação e implementação de planejamento estratégico em instituições do setor público. **Revista de Administração da**

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 4, n. 3, p. 458–476, 2011. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/198346593833>

SILVA, L. P. **A influência da reforma gerencial de uma organização pública**: a Secretária da Fazenda do Estado da Bahia em análise. 2011. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2011.

SILVA, L. P.; FADUL, E. Organizational culture and discourses: a case of change in a Brazilian public organization. **BAR - Brazilian Administration Review**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185–204, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1807-76922011000200005>

SILVA, L. P.; FADUL, É. A produção científica sobre cultura organizacional em organizações públicas no período de 1997 a 2007: um convite à reflexão. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 651–669, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000400006>

SINELL, A.; MÜLLER-WIELAND, R.; MUSCHNER, A. Gender-specific constraints on academic entrepreneurship and engagement in knowledge and technology transfer. **Technology Innovation Management Review**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 15–26, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22215/timreview/1136>

SLACK, N. J.; SINGH, G. Diagnosis of Organizational Culture in Public Sector Undertakings Undergoing Reforms. **Public Organization Review**, Dordrecht, v. 18, n. 3, p. 361–380, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11115-017-0383-5>

SLATER, C. L. Understanding principal leadership: an international perspective and a narrative approach. **Educational Management Administration & Leadership**, London, v. 39, n. 2, p. 219–227, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143210390061>

SMINIA, H. Pioneering process research: Andrew Pettigrew's contribution to management scholarship, 1962-2014. **International Journal of Management Reviews**, Oxford, v. 18, n. 2, p. 111–132, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijmr.12063>

SMOLLAN, R. K. Causes of stress before, during and after organizational change: a qualitative study. **Journal of Organizational Change Management**, Bingley, v. 28, n. 2, p. 301–314, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/JOCM-03-2014-0055>

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123–140, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>

SPESCOLAS. **Site especializado em educação Spescolas**. 2019. Disponível em: <https://spescola.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SPIRES, H. A. et al. Cross-cultural collaborative inquiry: a collective case study with students from China and the US. **International Journal of Educational Research**, Amsterdam, v. 91, p. 28–40, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.07.002>

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SUBRAMANIAM, N. et al. Understanding corporate governance in the Australian public sector. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, Bradford, 26, n. 6, p. 946–977, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/AAAJ-Jan-2012-00929>

SURVEY MONKEY. **Calculadora de amostra**. 2019. Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SUWANNATHAT, P.; DECHARIN, P.; SOMBOONSAVATDEE, A. Fostering innovation in public organizations in Thailand. **International Journal of Organizational Analysis**, Bradford, v. 23, n. 4, p. 528–544, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJOA-03-2012-0563>

SWANSON, S. R. et al. Private and public voice: exploring cultural influence. **Managing Service Quality: An International Journal**, Bingley, v. 21, n. 3, p. 216–239, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/09604521111127947>

SWIDLER, A. Culture in action: symbols and strategies. **American Sociological Review**, New York, v. 51, n. 2, p. 273–286, 1986. DOI: <https://doi.org/10.2307/2095521>

SYNODINOS, N. E. The “art” of questionnaire construction: some important considerations for manufacturing studies. **Integrated Manufacturing Systems**, Kempston, v. 14, n. 2, p. 221–237, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1108/09576060310463172>

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 6th ed. New Jersey: Pearson, 2012.

TAJEDDINI, K. Analyzing the influence of learning orientation and innovativeness on performance of public organizations: the case of Iran. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 35, n. 2, p. 134–153, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2015-0033>

TAJEDDINI, K.; TRUEMAN, M. Environment-strategy and alignment in a restricted, transitional economy: empirical research on its application to Iranian state-owned enterprises. **Long Range Planning**, Oxford, v. 49, n. 5, p. 570–583, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2015.02.001>

TEIXEIRA, L. H. G. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 7–22, 2000. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol16n12000.25758>

TERENCE, A. C. F. **Processo de criação de estratégias em pequenas empresas**: elaboração de um mapa estratégico para empresas de base tecnológica do pólo de São Carlos/SP. 2008. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

THIAM, M. E. B.; LIU, J.; ASTON, J. Ignoring personal moral compass: factors shaping bankers’ decisions. **Journal of Financial Regulation and Compliance**, Bingley, v. 27, n. 3, p. 357–379, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1108/JFRC-12-2017-0110>

THOMPSON JR., A.; STRICKLAND III, A. J. **Planejamento estratégico elaboração, implementação e execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

TOLEDO, M. C. B. M. Organização e gestão da escola na perspectiva democrática: desafios. In: BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R.; LACERDA, S. C. (Eds.). **Gestão Escolar em Destaque**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 57–80.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435–451, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400003>

TORRES, L. L. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Educação Social**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 151–179, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100009>

TORUGSA, N. A.; ARUNDEL, A. Rethinking the effect of risk aversion on the benefits of service innovations in public administration agencies. **Research Policy**, Amsterdam, v. 46, n. 5, p. 900–910, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.03.009>

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 183–202, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196>

TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, Oxford, v. 14, n. 1, p. 207–222, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação** - O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TSENG, F. C.; FAN, Y. J. Exploring the influence of organizational ethical climate on knowledge management. **Journal of Business Ethics**, Dordrecht, v. 101, n. 2, p. 325–342, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0725-5>

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507–514, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>

TZU, S. **A arte da guerra**. 38. ed. São Paulo: Record, 2002.

VAN DER WAL, Z.; GRAYCAR, A.; KELLY, K. See No evil, hear no evil? assessing corruption risk perceptions and strategies of victorian public bodies. **Australian Journal of Public Administration**, Richmond, v. 75, n. 1, p. 3–17, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8500.12163>

VASCONCELOS, F. C.; CYRINO, Á. B. Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre estratégia e teoria organizacional. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 20–37, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902000000400003>

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1995.

VERGER, A.; CURRAN, M. New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. **Critical Studies in Education**, London, v. 55, n. 3, p. 253–271, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

VERSIANI, Â. F. et al. Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escola pública brasileira bem sucedida nos índices de desempenho da educação básica. **REAd-Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 193–224, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.0312015.57041>

VYNCKE, B.; VAN GORP, B. Communicating about raising the retirement age using frames and counterframes. **Journal of Communication Management**, London, v. 21, n. 2, p. 155–169, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/JCOM-12-2016-0101>

WALKER, D. H. T.; LLOYD-WALKER, B. M. Understanding the motivation and context for alliancing in the Australian construction industry. **International Journal of Managing Projects in Business**, Bingley, v. 9, n. 1, p. 74–93, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJMPB-07-2015-0065>

WALKER, S. Determining and navigating institutional culture. **The Bottom Line**, New York, v. 24, n. 2, p. 113–117, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/08880451111169151>

WANG, C. H. How organizational green culture influences green performance and competitive advantage: The mediating role of green innovation. **Journal of Manufacturing Technology Management**, Bradford, v. 30, n. 4, p. 666–683, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1108/JMTM-09-2018-0314>

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review. **MIS Quarterly**, Minneapolis, v. 26, n. 2, p. 13–23, 2016. DOI: <https://doi.org/10.2307/4132319>

WIECZOREK, D. Principals' perceptions of public schools' professional development changes during NCLB. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 25, n. 8, p. 1–49, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2339>

WILLIAMS, S. L. S. L. Engaging values in international business practice. **Business Horizons**, New York, v. 54, n. 4, p. 315–324, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.02.004>

WILLIAMSON, S.; CARSON, L.; FOLEY, M. representations of new public management in Australian public service gender equality policies. **Equality, Diversity and Inclusion**, Bradford, v. 39, n. 2, p. 235–250, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1108/EDI-05-2019-0145>

WORD, J.; PARK, S. M. The new public service? Empirical research on job choice motivation in the nonprofit sector. **Personnel Review**, Bradford, v. 44, n. 1, p. 91–118, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/PR-07-2012-0120>

WORLD BANK. **Data topics, education statistics**. 2020. Disponível em: <https://datatopics.worldbank.org/education/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

WRONKA-POŚPIECH, M.; FRĄCZKIEWICZ-WRONKA, A. Strategic orientation and organisational culture in Polish public organisations: insights from the miles and snow typology. **Management**, Berlin, v. 20, n. 1, p. 126–141, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1515/manment-2015-0029>

YAO, S.; BRUMMETTE, J.; LUO, Y. Balancing between organizations and society: Exploring Chinese organizations' legitimacy efforts. **Corporate Communications**, London, v. 20, n. 1, p. 90–110, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/CCIJ-08-2013-0054>

YANTO, H. et al. Improving the compliance with accounting standards without public accountability (SAK ETAP) by developing organizational culture: A case of Indonesian SMEs. **Journal of Applied Business Research**, Des Plaines, v. 33, n. 5, 2017. DOI: <https://doi.org/10.19030/jabr.v33i5.10016>

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

YUN, J. A.; LEE, Y.; MASTRACCI, S. The moderating effect of female managers on job stress and emotional labor for public employees in gendered organizations: evidence from Korea. **Public Personnel Management**, Alexandria, v. 48, n. 4, p. 535–564, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0091026019829163>

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 550–563, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512010000300011>

ZAN, L.; XUE, Q. Budgeting China. Macro-policies and micro-practices in public sector changes. **Accounting, Auditing and Accountability Journal**, Oxford, v. 24, n. 1, p. 38–62, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/09513571111098054>

ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

São Carlos, ____ de _____ de ____.

À _____
Vossa Senhoria _____

Meu nome é Pedro Henrique de Oliveira e, atualmente, sou doutorando em Engenharia de Produção pela Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP), sob orientação do Professor Associado Fernando César Almada Santos.

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de sistematizar como a cultura organizacional e a gestão estratégica influenciam os fatores de desempenho das escolas públicas municipais. A pesquisa terá como objeto escolas municipais públicas paulistas com base no levantamento realizado no site do Ministério da Educação (MEC). A pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e é intitulada: “Cultura organizacional e gestão estratégica em escolas públicas: sistematização de fatores para o desempenho escolar”.

Para tanto, estamos elaborando um contato para apresentação da pesquisa. Ela será realizada em 4 fases: 1) levantamento de dados secundários; 2) aplicação de questionário (*survey*); 3) entrevistas e 4) imersão. Assim, convidamos vossa senhoria para a participação da pesquisa. Colocamos nossos contatos ao final para possíveis e eventuais dúvidas.

As informações levantadas e obtidas serão utilizadas somente para a execução da pesquisa. Os dados serão trabalhados com o sigilo necessário para a execução da pesquisa e para atingir os objetivos, isto é, não contarão com a denominação de nenhum nome ou organização.

Os riscos da pesquisa são mínimos, pois não há intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos. Além disso, não há qualquer identificação nem invasão à intimidade do indivíduo. Salienta-se também que o participante não será remunerado e nem despenderá de gastos por participar da pesquisa. Os benefícios podem ser resumidos em aspectos práticos (novas iniciativas) e teóricos (novo material de pesquisa) em aspectos micro (escola municipal) e macro (educação pública) para a melhoria do desempenho e qualidade das escolas municipais e da educação pública brasileira. O documento será emitido em duas vias, sendo que uma delas ficará com o participante. Colocam-se os dados de contato do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) para qualquer outra dúvida relacionada ao projeto, sendo o *e-mail*: cep-each@usp.br, o telefone: (11) 3091-1046 e o endereço: Rua Arlindo Bértio, 1000 - Vila Guaraciaba, São Paulo - SP, Prédio II, Sala T14.

Por fim, assumimos o compromisso de lhes enviar um relatório com os resultados obtidos na pesquisa, caso haja interesse. Aproveitamos, também, para agradecer por sua valiosa colaboração.

Prof. Assoc. Fernando César Almada Santos (Professor Associado do Departamento de Engenharia de Produção - EESC/USP; almada@sc.usp.br)

Pedro Henrique de Oliveira (Doutorando em Engenharia de Produção - Bolsista (CAPES) - EESC/USP; oliveiraph1@gmail.com / oliveira.pedro@usp.br)

APÊNDICE B: GLOSSÁRIO PARA O TRABALHO DE CAMPO

Analítico: capacidade pormenorizar os fatos encontrados (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2019a);

Cultura organizacional: certas características da organização que as diferenciam das outras, como valores, crenças, hábitos, rotinas (SCHEIN, 1996; HOFSTEDE, 2001);

Efetividade: se a meta estabelecida foi atingida da melhor maneira possível e com o impacto necessário (DRUCKER, 2012);

Eficácia: se o objetivo pretendido foi atingido (DRUCKER, 2012);

Eficiência: utilização dos recursos para se atingir os objetivos estabelecidos (DRUCKER, 2012);

Fatores políticos (democráticos): mais voltado para aspectos pedagógicos da gestão escolar, como democracia, participação, cooperação etc. (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2008);

Fatores técnicos (gerenciais): mais voltado para aspectos administrativos, como eficiência, eficácia, efetividade etc. (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2008);

Gestão estratégica: envolve o estabelecimento de objetivos a longo prazo dividida em fases como planejamento, execução e avaliação e (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000; MINTZBERG et al., 2006);

Sintético: capacidade de resumir os fatos encontrados (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2019b).

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DA *SURVEY*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

_____, ____ de _____ de ____.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da fase da *survey*

Declaro que os dados levantados durante o questionário com a aplicação entre o período compreendido entre _____ nas escolas públicas municipais do Estado de São Paulo, só serão utilizados para a pesquisa intitulada: “Cultura organizacional e gestão estratégica em escolas públicas: sistematização de fatores para o desempenho escolar”, realizado pelo pesquisador bolsista (CAPES) Pedro Henrique de Oliveira, doutorando em Engenharia de Produção na Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP), com orientação do Professor Associado Fernando César Almada Santos do departamento de Engenharia de Produção (SEP) da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP) e com financiamento de bolsa científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As informações levantadas serão utilizadas somente para a execução da pesquisa. Serão perguntadas entre outras coisas aspectos sobre o cotidiano da cultura e clima organizacional da escola em que os dados serão aproveitados somente para o trabalho científico e para eventuais publicações. Os dados serão trabalhados com o sigilo necessário para a execução da pesquisa e para atingir os objetivos, isto é, sem a identificação dos entrevistados e das organizações.

Os riscos da pesquisa são mínimos, pois não há intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos. Além disso, não há qualquer identificação nem invasão à intimidade do indivíduo. Salienta-se também que o participante não será remunerado e nem despendará de gastos por participar da pesquisa. Os benefícios podem ser resumidos em aspectos práticos (novas iniciativas) e teóricos (novo material de pesquisa) em aspectos micro (escola municipal) e macro (educação pública) para a melhoria do desempenho e qualidade das escolas municipais e da educação pública brasileira. O documento será emitido em duas vias, sendo que uma delas ficará com o participante. Colocam-se os dados de contato do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) para qualquer outra dúvida relacionada ao projeto, sendo o *e-mail*: cep-each@usp.br, o telefone: (11) 3091-1046 e o endereço: Rua Arlindo Bétio, 1000 - Vila Guaraciaba, São Paulo - SP, Prédio I1, Sala T14. Por fim, assumimos o compromisso de lhes enviar um relatório com os resultados obtidos na pesquisa, caso haja interesse. Aproveitamos, também, para agradecer por sua valiosa colaboração.

Prof. Assoc. Fernando César Almada Santos (Professor Associado do Departamento de Engenharia de Produção - EESC/USP; almada@sc.usp.br)

Pedro Henrique de Oliveira (Doutorando em Engenharia de Produção - Bolsista (CAPES) - EESC/USP; oliveiraph1@gmail.com / oliveira.pedro@usp.br)

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO DA *SURVEY*

Quadro 59 - Questionário

Questionário						
Parte 1						
Com base na escala de classificação abaixo, escolha apenas um número para cada conjunto de fatores listados. Os números não têm valores específicos e só representam uma escala contínua entre a definição superior e inferior de cada fator. Assim, adotar a seguinte definição para os números: 1: concordo totalmente com a assertiva A; 2: concordo parcialmente com a assertiva A; 3: não concordo e nem discordo com as assertivas A e B; 4: concordo parcialmente com a assertiva B; 5: concordo totalmente com a assertiva B.						
Parte 2						
Cidade (não será divulgado):			Escola (não será divulgado):			
Idade diretor(a) escolar:			Tempo no cargo de diretor(a) escolar:			
Sexo: masculino/feminino/prefiro não responder			Formação escolar (cursos):			
Parte 3						
Coluna A	Escala					Coluna B
Independência dos alunos perante os professores	1	2	3	4	5	Dependência dos alunos perante os professores
Transferência de verdades pessoais pela escola (prática)	1	2	3	4	5	Transferência de conhecimentos pessoais pela escola (teoria)
Situações em aberto voltado para discussões (respostas subjetivas)	1	2	3	4	5	Situações estruturadas e rígidas voltada para respostas certas (respostas objetivas)
Verdade pode ser relativa	1	2	3	4	5	Verdade é absoluta
Tratamento coletivo aos alunos (coletividade)	1	2	3	4	5	Tratamento individual ao aluno (individualidade)
Objetivo da educação é entender como fazer	1	2	3	4	5	Objetivo da educação é entender como aprender
Meta é a adaptação social do aluno	1	2	3	4	5	Meta é o desempenho do aluno
Maior quantidade de professores homens	1	2	3	4	5	Maior quantidade de professoras mulheres
Foco no pensamento analítico	1	2	3	4	5	Foco no pensamento sintético
Foco nas ações de curto prazo	1	2	3	4	5	Foco nas ações de longo prazo
Esportes são uma preocupação primária	1	2	3	4	5	Esportes não são uma preocupação primária
Liberdade de discurso é uma preocupação primária	1	2	3	4	5	Liberdade de discurso não é uma preocupação primária
Parte 4						
Coluna A	Escala					Coluna B
O objetivo e as ações futuras da escola são formalizados	1	2	3	4	5	O objetivo e as ações futuras da escola não são formalizados
Há maior dificuldade com o planejamento das atividades escolares	1	2	3	4	5	Há maior dificuldade com a execução das atividades escolares
As metas e os objetivos são mensurados e avaliados	1	2	3	4	5	As metas e os objetivos não são mensurados e avaliados
Os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) influenciam os objetivos e valores da escola	1	2	3	4	5	Os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) não influenciam os objetivos e valores da escola
A gestão da escola é voltada para a democracia e participação	1	2	3	4	5	A gestão da escola é voltada para aspectos técnicos e eficiência
O desempenho da escola no IDEB é alto	1	2	3	4	5	O desempenho da escola no IDEB é baixo

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DAS ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

_____, ____ de _____ de ____.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da fase de entrevistas

Declaro que os dados levantados durante a entrevista presencial na escola _____, com sede em _____, durante o dia _____, só serão utilizados para a pesquisa intitulada: “Cultura organizacional e gestão estratégica em escolas públicas: sistematização de fatores para o desempenho escolar”, realizado pelo pesquisador bolsista (CAPES) Pedro Henrique de Oliveira, doutorando em Engenharia de Produção na Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP), com orientação do Professor Associado Fernando César Almada Santos do departamento de Engenharia de Produção (SEP) da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP) e com financiamento de bolsa científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As informações levantadas serão utilizadas somente para a execução da pesquisa. Será utilizado gravador de voz e os dados serão transcritos e aproveitados somente para o trabalho científico e para eventuais publicações. Os dados serão trabalhados com o sigilo necessário para a execução da pesquisa e para atingir os objetivos, isto é, sem a identificação dos entrevistados e das organizações. Salienta-se também que o participante não será remunerado e nem despenderá de gastos por participar da pesquisa. Os riscos da pesquisa são mínimos, pois não há intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos. Além disso, não há qualquer identificação nem invasão à intimidade do indivíduo. Os benefícios podem ser resumidos em aspectos práticos (novas iniciativas) e teóricos (novo material de pesquisa) em aspectos micro (escola municipal) e macro (educação pública) para a melhoria do desempenho e qualidade das escolas municipais e da educação pública brasileira. O documento será emitido em duas vias, sendo que uma delas ficará com o participante. Colocam-se os dados de contato do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) para qualquer outra dúvida relacionada ao projeto, sendo o *e-mail*: cep-each@usp.br, o telefone: (11) 3091-1046 e o endereço: Rua Arlindo Bértio, 1000 - Vila Guaraciaba, São Paulo - SP, Prédio II, Sala T14. Por fim, assumimos o compromisso de lhes enviar um relatório com os resultados obtidos na pesquisa, caso haja interesse. Aproveitamos, também, para agradecer por sua valiosa colaboração.

Prof. Assoc. Fernando César Almada Santos (Professor Associado do Departamento de Engenharia de Produção - EESC/USP; almada@sc.usp.br)

Pedro Henrique de Oliveira (Doutorando em Engenharia de Produção - Bolsista (CAPES) - EESC/USP; oliveiraph1@gmail.com / oliveira.pedro@usp.br)

Entrevistado

Escola

APÊNDICE F: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Data: ____/____/____

Horário Início:

Horário Fim:

Escola (não será divulgado):

Cidade (não será divulgado):

Nome Diretor(a) Escolar (não será divulgado):

Parte 1

1. Qual é o seu entendimento sobre a hierarquia existente na escola? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
2. Como a escola lida com fatos futuros incertos? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
3. Como a escola lida com o individualismo e o coletivo? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
4. Como é o ambiente de trabalho da escola em relação a cooperação e remuneração? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
5. As ações da escola são voltadas para o curto prazo ou são voltadas para o longo prazo? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
6. Como a escola lida com as liberdades dos alunos e com as restrições impostas pelas normas sociais da escola? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
7. A escola conta com uma cultura organizacional própria que a diferencia das demais? Se sim, como você a definiria? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique.;

Parte 2

1. Como são formalizados os objetivos propostos da escola? Quais são as ferramentas e os planos para os objetivos propostos? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
2. Como é feito o planejamento da escola? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;

3. Como é feita a execução das atividades planejadas? Atividades não planejadas surgem no andamento da execução das atividades? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
4. Como é feita a avaliação das atividades planejadas? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
5. Qual é o papel da equipe escolar e dos alunos nos objetivos propostos? O ambiente interno e externo da escola influencia nos objetivos propostos? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;

Parte 3

1. A escola é mais voltada para aspectos políticos ou para aspectos técnicos? Como os valores e normas influenciam esses aspectos? Como isso afeta os fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) da escola? Justifique;
2. Quais são as boas práticas da gestão administrativa e pedagógica da equipe escolar com relação aos objetivos educacionais (capacidade do aluno, identidade cultural do aluno, preparo para a sociedade do aluno, formação enquanto cidadão do aluno e formação de valores éticos e morais do aluno)? Justifique;
3. Quais são as particularidades e peculiaridades da escola municipal pública que a diferenciam de outros tipos de organizações? Justifique;
4. Como a gestão escolar influencia as normas e valores; objetivos propostos e o desempenho da escola? Qual é o papel dos fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) nesse processo? Justifique;
5. Como você avalia o desempenho da escola? O que pode ser feito para ser melhorado? Justifique;
6. Quais são os fatores restritivos e potencializadores do desempenho em escolas públicas municipais? Justifique;
7. Qual é o papel da equipe escolar e dos alunos para o desempenho escolar? Qual é o papel dos fatores técnicos (gerenciais) e políticos (democráticos) nesse processo? Justifique.

APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA IMERSÃO (TCLE)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

_____, ____ de _____ de ____.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da fase de imersão

Declaro que os dados levantados durante a imersão (observação não participante) na escola _____, com sede em _____, durante o dia _____, só serão utilizados para a pesquisa intitulada: “Cultura organizacional e gestão estratégica em escolas públicas: sistematização de fatores para o desempenho escolar”, realizado pelo pesquisador bolsista (CAPES) Pedro Henrique de Oliveira, doutorando em Engenharia de Produção na Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP), com orientação do Professor Associado Fernando César Almada Santos do departamento de Engenharia de Produção (SEP) da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP) e com financiamento de bolsa científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As informações levantadas serão utilizadas somente para a execução da pesquisa. Será acompanhado os trabalhos de gestão pedagógica e administrativa da direção escolar com tomada de notas de campo em que os dados serão aproveitados somente para o trabalho científico e para eventuais publicações. Os dados serão trabalhados com o sigilo necessário para a execução da pesquisa e para atingir os objetivos dela, isto é, sem a identificação dos entrevistados e das organizações. Salienta-se também que o participante não será remunerado e nem despenderá de gastos por participar da pesquisa. Os riscos da pesquisa são mínimos, pois não há intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos. Além disso, não há qualquer identificação nem invasão à intimidade do indivíduo. Os benefícios podem ser resumidos em aspectos práticos (novas iniciativas) e teóricos (novo material de pesquisa) em aspectos micro (escola municipal) e macro (educação pública) para a melhoria do desempenho e qualidade das escolas municipais e da educação pública brasileira. O documento será emitido em duas vias, sendo que uma delas ficará com o participante. Colocam-se os dados de contato do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) para qualquer outra dúvida relacionada ao projeto, sendo o *e-mail*: cep-each@usp.br, o telefone: (11) 3091-1046 e o endereço: Rua Arlindo Béttio, 1000 - Vila Guaraciaba, São Paulo - SP, Prédio I1, Sala T14. Por fim, assumimos o compromisso de lhes enviar um relatório com os resultados obtidos na pesquisa, caso haja interesse. Aproveitamos, também, para agradecer por sua valiosa colaboração.

Prof. Assoc. Fernando César Almada Santos (Professor Associado do Departamento de Engenharia de Produção - EESC/USP; almada@sc.usp.br)

Pedro Henrique de Oliveira (Doutorando em Engenharia de Produção - Bolsista (CAPES) - EESC/USP; oliveiraph1@gmail.com / oliveira.pedro@usp.br)

Diretor(a) com as atividades acompanhadas

Escola

APÊNDICE H: RELAÇÃO ENTRE MUNICÍPIOS E *CLUSTERS*

Cluster 1, com 126 municípios do estado de São Paulo (SP): Adamantina; Águas de São Pedro; Agudos; Americana; Amparo; Andradina; Aparecida; Araçatuba; Araraquara; Araras; Arujá; Assis; Atibaia; Avaré; Bariri; Barretos; Barueri; Batatais; Bauru; Bebedouro; Birigui; Boituva; Boracéia; Botucatu; Bragança Paulista; Brodowski; Cajamar; Campinas; Capivari; Caraguatatuba; Catanduva; Cerquillo; Clementina; Cristais Paulista; Descalvado; Dracena; Espírito Santo do Pinhal; Estrela do Norte; Fernandópolis; Franca; Gabriel Monteiro; Gavião Peixoto; Guaíra; Guapiaçu; Holambra; Ilhabela; Indaiatuba; Iracemápolis; Itapetininga; Itapeva; Itapira; Itatiba; Itu; Itupeva; Jaboticabal; Jaguariúna; Jales; Jarinu; Jaú; José Bonifácio; Jundiaí; Leme; Lençóis Paulista; Limeira; Lins; Louveira; Marapoama; Marília; Matão; Mendonça; Mirassol; Mococa; Mogi das Cruzes; Mogi Guaçu; Mogi Mirim; Monte Aprazível; Nova Odessa; Novo Horizonte; Olímpia; Orindiúva; Osasco; Ourinhos; Ouroeste; Paraguaçu Paulista; Paraíso; Paulínia; Pedreira; Penápolis; Piracicaba; Pirassununga; Planalto; Pompéia; Porto Feliz; Porto Ferreira; Potirendaba; Presidente Prudente; Ribeirão Preto; Rio Claro; Salto; Santa Albertina; Santa Bárbara d'Oeste; Santa Cruz da Conceição; Santa Cruz do Rio Pardo; Santa Gertrudes; Santana de Parnaíba; Santo André; Santos; São Bernardo do Campo; São Caetano do Sul; São Carlos; São João da Boa Vista; São José do Rio Pardo; São José do Rio Preto; São José dos Campos; São Lourenço da Serra; São Paulo; São Sebastião da Gramma; Sebastianópolis do Sul; Sorocaba; Taguaí; Tatuí; Tupã; Valinhos; Vinhedo; Vista Alegre do Alto; Votuporanga.

Cluster 2, com 292 municípios do estado de São Paulo (SP): Adolfo; Aguaí; Águas de Lindóia; Águas de Santa Bárbara; Alambari; Altair; Altinópolis; Alto Alegre; Alumínio; Álvares Machado; Américo Brasiliense; Analândia; Angatuba; Aparecida d'Oeste; Apiaí; Araçariguama; Aramina; Arandu; Arco-Íris; Ariranha; Artur Nogueira; Auriflama; Avaí; Avandava; Bady Bassitt; Barão de Antonina; Barra Bonita; Bento de Abreu; Bernardino de Campos; Bertioxa; Bilac; Boa Esperança do Sul; Bocaina; Bom Jesus dos Perdões; Borá; Borebi; Braúna; Brejo Alegre; Brotas; Buri; Buritama; Buritizal; Cabrália Paulista; Cabreúva; Caçapava; Cachoeira Paulista; Cafelândia; Caieiras; Cajati; Cajuru; Campo Limpo Paulista; Campos do Jordão; Canas; Cândido Mota; Cândido Rodrigues; Capão Bonito; Carapicuíba; Casa Branca; Cedral; Cerqueira César; Cesário Lange; Charqueada; Colina; Colômbia; Conchal; Conchas; Cordeirópolis; Corumbataí; Cotia; Cravinhos; Cruzeiro; Cubatão; Diadema; Divinolândia; Dois Córregos; Dourado; Dumont; Echaporã; Elias Fausto; Elisiário; Engenheiro Coelho; Estrela d'Oeste; Fartura; Fernando Prestes; Ferraz de Vasconcelos; Flora Rica; Floreal;

Franco da Rocha; Garça; Glicério; Guaraçaí; Guaraci; Guarani d'Oeste; Guararapes; Guararema; Guaratinguetá; Guarujá; Guarulhos; Guatapará; Hortolândia; Iacanga; Ibirá; Ibitinga; Ibiúna; Icém; Ilha Comprida; Indiana; Inúbia Paulista; Ipaussu; Ipeúna; Ipuã; Itaí; Itajobi; Itaju; Itanhaém; Itapecerica da Serra; Itapevi; Itápolis; Itapuí; Itaquaquecetuba; Itararé; Itirapina; Itirapuã; Jacareí; Jaci; Jacupiranga; Jandira; Jardinópolis; Jeriquara; Joanópolis; Jumirim; Junqueirópolis; Laranjal Paulista; Lindóia; Lorena; Lucélia; Lucianópolis; Macatuba; Magda; Mairinque; Manduri; Marinópolis; Mauá; Meridiano; Miguelópolis; Mira Estrela; Mirandópolis; Mombuca; Mongaguá; Monte Alto; Monte Azul Paulista; Monte Mor; Morro Agudo; Morungaba; Murutinga do Sul; Nantes; Narandiba; Neves Paulista; Nova Aliança; Nova Campina; Nova Castilho; Nova Europa; Nova Granada; Nova Independência; Nuporanga; Ocaçu; Onda Verde; Orlândia; Osvaldo Cruz; Pacaembu; Palestina; Palmital; Panorama; Paraibuna; Paranapanema; Paranapuã; Parapuã; Pardinho; Pariquera-Açu; Patrocínio Paulista; Paulicéia; Pederneiras; Pedranópolis; Pedregulho; Pedrinhas Paulista; Pereira Barreto; Pereiras; Peruíbe; Piedade; Pilar do Sul; Pindamonhangaba; Pindorama; Pinhalzinho; Piraju; Pirangi; Pirapozinho; Piratininga; Pitangueiras; Poá; Pongaí; Pontal; Pontalinda; Pontes Gestal; Porangaba; Pradópolis; Praia Grande; Pratânia; Presidente Bernardes; Promissão; Quadra; Quatá; Queiroz; Quintana; Rafard; Rancharia; Regente Feijó; Registro; Ribeirão Branco; Ribeirão Corrente; Ribeirão do Sul; Ribeirão Pires; Rifaina; Rincão; Rio das Pedras; Rosana; Roseira; Rubinéia; Sabino; Sagres; Sales; Sales Oliveira; Saltinho; Salto de Pirapora; Salto Grande; Sandovalina; Santa Adélia; Santa Clara d'Oeste; Santa Cruz da Esperança; Santa Cruz das Palmeiras; Santa Fé do Sul; Santa Isabel; Santa Rita do Passa Quatro; Santo Antônio da Alegria; Santo Antônio de Posse; Santo Antônio do Jardim; Santo Antônio do Pinhal; São João de Iracema; São Manuel; São Miguel Arcanjo; São Pedro; São Pedro do Turvo; São Roque; São Sebastião; São Simão; São Vicente; Sarapuí; Sarutaiá; Serrana; Sertãozinho; Socorro; Sud Mennucci; Sumaré; Suzanópolis; Suzano; Tabatinga; Taboão da Serra; Taiaçu; Tambaú; Tanabi; Tapiratiba; Taquaral; Taquaritinga; Taquarituba; Taquarivaí; Tarabai; Tarumã; Taubaté; Terra Roxa; Tietê; Trabiju; Ubarana; Ubatuba; Ubirajara; Urupês; Valentim Gentil; Valparaíso; Vargem Grande do Sul; Vargem Grande Paulista; Várzea Paulista; Viradouro; Votorantim.

Cluster 3, com 190 municípios do estado de São Paulo (SP): Águas da Prata; Álvares Florence; Álvaro de Carvalho; Alvinlândia; Américo de Campos; Anhembi; Anhumas; Araçoiaba da Serra; Arapeí; Arealva; Areias; Areiópolis; Balbinos; Bálamo; Bananal; Barbosa; Barra do Chapéu; Barra do Turvo; Barrinha; Bofete; Bom Sucesso de Itararé; Caconde; Caiabu; Caiuá; Cajobi; Campina do Monte Alegre; Campos Novos Paulista;

Cananéia; Canitar; Capela do Alto; Cardoso; Cássia dos Coqueiros; Castilho; Catiguá; Chavantes; Coroados; Coronel Macedo; Cosmópolis; Cosmorama; Cunha; Dolcinópolis; Duartina; Eldorado; Embaúba; Embu-Guaçu; Emilianópolis; Espírito Santo do Turvo; Estiva Gerbi; Euclides da Cunha Paulista; Fernão; Flórida Paulista; Francisco Morato; Gália; General Salgado; Getulina; Guaíçara; Guaimbê; Guapiara; Guará; Guareí; Guariba; Guzolândia; Iaras; Ibaté; Ibirarema; Iepê; Igaráçu do Tietê; Igarapava; Igaratá; Iguapec; Ilha Solteira; Iperó; Ipiúá; Iporanga; Irapuã; Irapuru; Itapirapuã Paulista; Itaporanga; Itapura; Itariri; Itatinga; Ituverava; Jaborandi; Jambeiro; João Ramalho; Júlio Mesquita; Juquiá; Juquitiba; Lagoinha; Lavínia; Lavrinhas; Lourdes; Luiziânia; Lupércio; Lutécia; Macedônia; Mairiporã; Marabá Paulista; Maracaí; Mariápolis; Martinópolis; Mesópolis; Mineiros do Tietê; Miracatu; Mirante do Paranapanema; Mirassolândia; Monte Alegre do Sul; Monte Castelo; Monteiro Lobato; Motuca; Natividade da Serra; Nazaré Paulista; Nhandeara; Nipoã; Nova Canaã Paulista; Nova Guataporanga; Nova Luzitânia; Novais; Óleo; Oscar Bressane; Ouro Verde; Palmares Paulista; Palmeira d'Oeste; Parisi; Paulistânia; Paulo de Faria; Pedra Bela; Pedro de Toledo; Piacatu; Piquerobi; Piquete; Piracaia; Pirajuí; Pirapora do Bom Jesus; Platina; Populina; Potim; Pracinha; Presidente Epitácio; Presidente Venceslau; Queluz; Redenção da Serra; Reginópolis; Ribeirão Bonito; Ribeirão dos Índios; Ribeirão Grande; Riolândia; Riversul; Rubiácea; Salesópolis; Salmourão; Santa Branca; Santa Ernestina; Santa Lúcia; Santa Maria da Serra; Santa Mercedes; Santa Rita d'Oeste; Santa Rosa de Viterbo; Santo Anastácio; Santo Antônio do Aracanguá; Santo Expedito; Santópolis do Aguapeí; São Bento do Sapucaí; São João das Duas Pontes; São João do Pau d'Alho; São José da Bela Vista; São José do Barreiro; São Luís do Paraitinga; Serra Azul; Sete Barras; Severínia; Silveiras; Tabapuã; Taciba; Taiúva; Tapiraí; Tejupá; Teodoro Sampaio; Timburi; Torre de Pedra; Tremembé; Três Fronteiras; Tuiuti; Tupi Paulista; Turiúba; Turmalina; Uchoa; Vargem; Vera Cruz; Vitória Brasil;

Cluster 4 (outliers) com 37 municípios do estado de São Paulo (SP): Alfredo Marcondes; Aspásia; Bastos; Biritiba Mirim; Borborema; Cruzália; Dirce Reis; Dobrada; Embu das Artes; Florinea; Gastão Vidigal; Guarantã; Herculândia; Iacri; Indaiaporã; Itaberá; Itaóca; Itobi; Luíz Antônio; Macaúbal; Monções; Oriente; Poloni; Presidente Alves; Restinga; Ribeira; Rinópolis; Rio Grande da Serra; Santa Salete; Santana da Ponte Pensa; São Francisco; São Joaquim da Barra; Serra Negra; Torrinha; União Paulista; Urânia; Uru.

APÊNDICE I: APROVAÇÃO PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - EACH/USP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Cultura organizacional e gestão estratégica em escolas públicas: sistematização de fatores técnicos e políticos para o desempenho escolar

Pesquisador: PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13930719.1.0000.5390

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 18 de Julho de 2019

Assinado por:
Rosa Yuka Sato Chubaci
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Arlindo Bettio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

UF: SP

Município: São Paulo

CEP: 03.828-000

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

APÊNDICE J: *CODEBOOK* REFERENCIADO DA PESQUISA

O *codebook* (Quadro 59) apresenta os grupos trabalhados na análise sintética. Além disso, aborda os códigos específicos de cada um dos eixos de revisão de literatura abordados nesta tese, bem como o material utilizado como referência bibliográfica. Salienta-se que, em específico, os trabalhos da referência não trazem todos os códigos expostos. Assim, os códigos foram construídos subjetivamente pelo pesquisador como forma de identificação de fatores que influenciam o desempenho da escola municipal, com base nos trabalhos acadêmicos que tratavam, de maneira geral, dos assuntos elencados.

Quadro 60 - *Codebook* da análise sintética da pesquisa

(continua)

Grupo	Código	Referenciação
Cultura		
baixa <i>versus</i> alta distância do poder	centralização	Com base em Al-Mansour e OBembe (2020); Heller e Gabaldon (2018); Hofstede (2001) e Swanson et al. (2011) compreenderam-se os principais fatores, sendo ressignificados a partir das entrevistas para a realidade escolar.
	colaboração	
	controle	
	descentralização	
	estrutura	
	liderança	
baixa <i>versus</i> alta aversão à incerteza	discussão	Hofstede (2001), Ollier-Malaterre e Foucreault (2017) e Reddy e Fabian (2021) especificam as principais características dessa dimensão, mas, dessa vez, as características foram aplicadas em escolas públicas.
	flexibilidade	
	formalizar metas	
	legislação	
	participação	
	práticas empresariais	
coletivismo <i>versus</i> individualismo	coletivo	Grobler; Grobler; Mathafena (2019), Hofstede (2001) e Swanson et al. (2011) definem os elementos componentes dessa dimensão, mas, agora, aplicados em organizações escolares.
	individual	
feminilidade <i>versus</i> masculinidade	amor	Os trabalhos de Heller e Gabaldon (2018), Hofstede (2001), Maiorescu (2017) e Tajeddini (2016) guiaram esta tese para identificar os fatores dessa dimensão cultural.
	cooperação	
	remuneração	
orientação a curto prazo <i>versus</i> orientação a longo prazo	curto e longo prazo	Mais uma vez, Hofstede (2001) e Swanson et al. (2011) foram a base para identificar os fatores dessa dimensão cultural.
	curto prazo	
	longo prazo	
indulgência <i>versus</i> restrição	datas comemorativas	As principais referências para essa dimensão cultural foram Hofstede, Hofstede e Minkov (2010) e Maiorescu (2017). Salienta-se que as características encontradas foram adaptadas para a realidade escolar.
	diálogo	
	família	
	liberdades	
	normas sociais	
	restrição	
	tecnologia	

Quadro 59 - *Codebook* da análise sintética da pesquisa

(continuação)

Grupo	Código	Referenciação
Cultura		
cultura organizacional (escola)	amor	As principais referências utilizadas foram Chu (2016), Destler (2016), Gunbayi (2011), Friedman e Berkovich (2020), Pavlidou e Efstathiades (2021) e Segal (2012). Salienta-se que os fatores foram interpretados para a realidade dessa pesquisa.
	autonomia	
	colaboração	
	compromisso	
	comunidade	
	diálogo	
	inclusão	
cultura organizacional (gestão)	estrutura	Benouareth e Gacem (2019), Saraiva (2002), Pires e Macêdo (2006) e Wronka-Póspiech, Fracziewicz-Wronka (2016) foram as principais referências de cultura organizacional em aspectos de gestão.
	organização	
	participação	
	sucesso	
	valores	
não tem cultura	não tem	Embora a literatura apontasse que todas as escolas possuem uma cultura organizacional própria (LÜCK, 2009), algumas pessoas indicaram que não existia esse elemento na escola.
Estratégia		
formalização (escola)	diálogo	A formalização na escola foi entendida, principalmente, com a utilização do PPP. Para isso, foi utilizado o material de Fonseca (2009), Gadotti (1997) e Veiga (1995).
	equipe escolar	
	escolha material	
	falta de funcionários	
	legislação	
formalização (gestão)	execução	Os principais autores dessa parte são Mintzberg (2006) e Mintzberg, Lampel e Ahsland (1999). Também se adaptou a literatura para o tipo de organização.
	flexibilidade	
	imposição	
	participação	
	procedimentos	
	projetos	
	recursos	
planos e planejamento	planejamento anual	Aqui, baseou-se no entendimento de Mintzberg (2006), utilizando-se algumas das definições para estratégia.
	planejamento organizações	
	plano administrativo	
	plano de metas	
	plano docente	
	PPP	
	planejamento	
planejamento (escola)	atribuição de aulas	O planejamento da escola foi utilizado como as atividades de elaboração daquilo que seria feito futuramente. Utilizou-se o trabalho preconizado por Lück (2009).
	comunidade	
	legislação	
	planejamento anual	
	planejamento financeiro	
	PPP	
	público-alvo	

Quadro 59 - *Codebook* da análise sintética da pesquisa

(continuação)

Grupo	Código	Referenciação
Estratégia		
planejamento (gestão)	autonomia	O planejamento foi concebido como um processo formal para o controle das atividades. De tal maneira, utilizaram-se os conceitos oriundos de trabalhos de Mintzberg (2006) e Mintzberg, Lampel e Ahsstrand (1999).
	estratégias emergentes	
	falhas planejamento	
	flexibilidade	
	participação	
	planejamento outras organizações	
	projetos	
	recursos	
planejamento (ambiente externo)	consonância	Para o ambiente externo, utilizou-se uma análise PESTAL ou SWOT, com base nas entrevistas realizadas (AGUILAR, 1967; ANDREWS, 2006; HO, 2014).
	família	
	localização geográfica	
	passeios	
planejamento (ambiente interno)	consonância	Fundamentando-se em Aguilar (1967), Andrews (2006) e Ho (2014), o mapeamento do ambiente interno pode ser feito pela análise PESTAL e SWOT, a partir do roteiro de entrevista realizado.
	infraestrutura	
	recursos	
execução (escola)	capacitação	A execução é um grande gargalo da gestão estratégica. Para isso, foi utilizado o trabalho de Bell (2002), que afirma que a gestão estratégica ainda é um tópico emergente nas escolas.
	falta de professor	
	priorização	
execução (gestão)	acompanhamento execução	Na parte de execução, utilizou-se parte da teoria de e Bryson (1988) e Thompson Jr. e Strickland III (2000). Focaram-se em aspectos de gestão das organizações.
	centralização	
	colaboração	
	estratégias emergentes	
	estrutura	
	falhas execução	
	flexibilização	
	metas	
	projetos	
	recursos	
avaliação (escola)	avaliação professores	A avaliação nas escolas, enquanto gestão estratégica, ainda é incipiente. Utiliza-se mais a avaliação externa do IDEB, conforme exposto por Franco e Menezes Filho (2012), do que as práticas de avaliações internas da gestão (BELL, 2002).
	família	
	participação	
	gestão	
avaliação (gestão)	avaliação informação (acompanhamento)	A avaliação teve como guia o trabalho de Moore (2002) e Thompson Jr. e Strickland III (2000). Mais uma vez, a preocupação foi com a parte do gerenciamento da avaliação.
	centralização	
	concepção avaliação	
	dificuldade metas	
	falta avaliação geral	
	feedback	

Quadro 59 - *Codebook* da análise sintética da pesquisa

(continuação)

Grupo	Código	Referenciação
Escola		
gestão escolar (educação)	amor	A gestão escolar, voltada para a parte da educação, foi compreendida como o agente condutor para a realização das atividades. Para isso, o referencial teórico utilizado foi Paro (2002, 2008) e Souza (2009).
	capacitação	
	compromisso social	
	diálogo	
	família	
	formação crítica	
	inclusão	
	legislação	
	participação	
	violência	
gestão escolar (funções administrativas)	planejamento	Foram identificadas funções administrativas neoclássicas na gestão escolar. Isso pode ser referenciado pelas pesquisas de Drucker (2012) e de Fayol (2016).
	organização	
	direção	
	controle	
gestão escolar (gestão)	autonomia	A gestão escolar voltada para as práticas de gerenciamento da escola pode ser entendida com base no trabalho de Lück (2009).
	centralização	
	colaboração	
	concurso público	
	consonância	
	cultura organizacional	
	engajamento	
	engessamento	
	gestão estratégica	
	qualidade de ensino	
	tecnologia	
	valores	
desempenho (educação)	capacitação	O desempenho da educação é voltado para o desempenho em avaliações do aluno. Por isso, aqui utilizou-se a literatura de Franco e Menezes Filho (2012), de Passador, Passador e Carneiro-da-Cunha (2017) e de PISA (2020).
	família	
	IDEB	
	inclusão	
	parceria universidades	
	profissionais multidisciplinares	
	projetos pedagógicos	
	recursos	
desempenho (gestão)	coesão	A avaliação do desempenho enquanto gestão seria uma prática mais ampla, relacionando-se com fatores externos à escola. Assim, utilizaram-se pesquisas acadêmicas como as de Salgado Junior e Novi (2014, 2015) e Sellar e Lingard (2013).
	compromisso	
	melhoria contínua	
	meta	
	motivação	
	participação	
	potencial	
	qualidade	

Quadro 59 - *Codebook* da análise sintética da pesquisa

(continuação)

Grupo	Código	Referenciação
Escola		
desempenho (potencializador)	coesão	Os fatores potencializadores são os fatores positivos que ajudam no bom desempenho escolar. Aqui, foram utilizados trabalhos como o de Duarte (2013), Franco e Menezes Filho (2012) e o de Medeiros et al. (2014).
	compromisso	
	disciplina	
	equipe escolar	
	organização	
	participação	
	política	
	práticas inovadoras	
	práticas pedagógicas	
	recursos	
desempenho (restritivo)	capacitação	O oposto do exposto anteriormente é o desempenho restritivo, ou seja, fatores negativos que influenciam para baixo o desempenho escolar. Basicamente, foram utilizados os mesmos autores do tópico anterior, sendo Duarte (2013), Franco e Menezes Filho (2012) e Medeiros et al. (2014).
	falta de escolas	
	falta de professores	
	infraestrutura	
	participação	
	política	
	recursos	
boas práticas (geral)	inclusão	As boas práticas são as atividades que influenciam positivamente a gestão escolar. Aqui, voltou-se para seu mapeamento, como exposto em Versiani et al. (2016) e World Bank (2020).
	motivação	
	participação	
	práticas pedagógicas	
	projetos externos	
	recursos	
	restrição	
	sentimentos	
boas práticas (capacidades)	cognição	Para as boas práticas dos objetivos educacionais, foi adotaram-se as ideias de Libâneo (2013) e Mello (1995).
	individual	
	práticas pedagógicas	
	reflexão	
boas práticas (cidadão)	capacitação	A formação enquanto cidadão é uma boa prática escolar (LIBÂNEO, 2013; MELLO, 1995).
	diálogo	
	família	
	reflexão	
	valorização	
boas práticas (identidade)	aspectos culturais	Outro objetivo educacional é a construção da identidade do aluno. Assim, foi utilizado o referencial teórico de Libâneo (2013) e Mello (1995).
	datas comemorativas e hinos	
	inclusão	
	localização geográfica	
	reflexão	
boas práticas (sociedade)	capacitação	O preparo para a sociedade é mais um objetivo educacional (LIBÂNEO, 2013; MELLO, 1995).
	diálogo	
	família	
	parcerias universidades	
	práticas pedagógicas	
	reflexão	

Quadro 59 - *Codebook* da análise sintética da pesquisa

(continuação)

Grupo	Código	Referenciação
Escola		
boas práticas (valores)	aspectos culturais	Por fim, os valores visam transmitir certas concepções aos alunos. Também é um objetivo educacional, sendo utilizados os trabalhos acadêmicos de Libâneo (2013) e Mello (1995).
	diálogo	
	família	
	formação	
	inclusão	
	práticas pedagógicas	
	reflexão	
particularidades (escola)	merenda	As particularidades da escola, na parte de educação, tiveram como material utilizado o trabalho de Falsarella e Fonseca (2009).
	política	
	projetos pedagógicos	
	público-alvo	
	qualidade de ensino	
particularidades (gestão)	comunicação	Nas particularidades de gestão, utilizaram-se os ensinamentos de Lück (2009).
	concurso público	
	objetivo	
	proximidade local execução	
	recursos	
Fatores políticos (democráticos) e técnicos (gerenciais)		
dualidade	administrativo	Na dualidade administrativa e pedagógica foi utilizado o trabalho de Libâneo (2013).
	pedagógico	
	pedagógico e administrativo	
políticos (democráticos)	atribuição	Os fatores políticos (democráticos) da pesquisa foram referenciados pelo suporte teórico de Libâneo (2013) e Paro (2008).
	colaboração	
	coletivo	
	comunidade	
	cooperação	
	diálogo	
	elogio	
	falta de professores	
	família	
	flexibilidade	
	formação	
	indisciplina	
	legislação	
	liberdades	
	mudanças	
	normas sociais	
	participação	
	política	
	profissionalismo	
	remuneração	
	tensões no trabalho	
valores		

Quadro 59 - *Codebook* da análise sintética da pesquisa

(conclusão)

Grupo	Código	Referenciação
Fatores políticos (democráticos) e técnicos (gerenciais)		
técnicos (gerenciais)	avaliação	Por último, os fatores técnicos (gerenciais) representam práticas de gestão dentro das escolas públicas (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2008).
	aversão à incerteza	
	centralização	
	coesão	
	concurso público	
	curto prazo	
	desempenho	
	estratégias emergentes	
	execução	
	formalização	
	hierarquia	
	imposição	
	individualismo	
	liderança	
	masculinidade	
	motivação	
	objetivos	
	organização	
	planejamento	
	práticas administrativas	
	projetos	
	recursos	
	tomada de decisão	
	visão holística	

Fonte: Elaborado pelo autor.