

Carina Isabel Bento Marques

**A influência da cultura organizacional nas actividades pedagógicas dos professores do ensino superior:
um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora e à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de especialização:
Administração Escolar

Orientador:
Prof. Doutor Cassiano Maria Reimão

Co-orientador:
Mestre José Manuel Mata Justo



185513

Lisboa

2009

Ficha Técnica

Autora Carina Isabel Bento Marques
Orientador Prof. Doutor Cassiano Maria Reimão
Co-orientador Mestre José Manuel Mata Justo
Título A influência da cultura organizacional nas actividades pedagógicas dos professores do ensino superior: um estudo de caso
Local Lisboa
Ano 2009

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

MARQUES, Carina Isabel Bento, 1984-

A influência da cultura organizacional nas actividades pedagógicas dos professores do ensino superior : um estudo de caso / Carina Isabel Bento Marques ; orientado por Cassiano Maria Reimão, José Manuel Mata Justo. - Lisboa : [s.n.], 2009. - Dissertação de Mestrado em Educação, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa.

I - REIMÃO, Cassiano Maria, 1944-

II - JUSTO, José Manuel Mata, 1955-

LCSH

1. Professores Universitários – Prática Profissional - Portugal
2. Cultura de Empresa
3. Universidades e Faculdades – Aspectos Sociológicos
4. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Teses
5. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Teses
6. Teses – Portugal - Lisboa

1. College Teachers – Practice - Portugal
2. Corporate Culture
3. Universities and Colleges – Sociological Aspects
4. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Dissertations
5. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Dissertations
6. Dissertations, Academic – Portugal - Lisbon

LCC LB1778.M37 2009

APRESENTAÇÃO

Título: A influência da cultura organizacional nas actividades pedagógicas dos professores do ensino superior: um estudo de caso

Resumo: Com o presente estudo pretende-se compreender a importância da cultura organizacional escolar e demonstrar a sua influência nas actividades pedagógicas dos docentes. Na abordagem teórica referem-se algumas definições, principais características, funções e importância da cultura, cultura organizacional e cultura organizacional escolar, com base na bibliografia consultada. Faz-se referência a modelos de análise da cultura organizacional e refere-se a sua importância face às mudanças nas organizações. Este estudo configura-se como um estudo de caso, utiliza-se uma amostra de três docentes do Curso de Licenciatura em Radioterapia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa. Na recolha de dados efectua-se a cada docente, três entrevistas semi-estruturadas, designadas de Entrevista, Entrevista Reflexiva e Entrevista Reflexiva Aprofundada. Analisam-se os dados através da análise de conteúdo, seleccionando-se categorias analíticas relevantes para o estudo. Nas considerações finais aborda-se a importância da cultura escolar nas actividades pedagógicas dos docentes e sugerem-se novas linhas de estudo.

Palavras-chave:

1. Professores Universitários – Prática Profissional - Portugal
2. Cultura de Empresa
3. Universidades e Faculdades – Aspectos Sociológicos
4. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Teses
5. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Teses
6. Teses – Portugal - Lisboa

PRESENTATION

Title: The influence of the organizational culture in the pedagogic activities of the higher education teachers: a case study

Abstract: With the present study it's intend to understand the importance of the scholar organizational culture and demonstrate its influence on the teacher's pedagogic activities. In the theoretical part there are mentioned some definitions, main characteristics, functions and importance of culture, organizational culture and scholar organizational culture, based on the consulted bibliography. Are mentioned also models of analysis of the organizational culture and their importance on the organizational changes. This study is a case study, it's used a sample of three teachers of the Radiotherapy Degree of the Higher School of Health Technologies of Lisbon. There were made three semi-structured interviews to each teacher, called Interview, Reflexive Interview and Deepened Reflexive Interview. The data were analysed through content analysis, by selecting analytic categories relevant to the study. In the final considerations is approached the importance of the scholar culture in the pedagogic activities of teachers and are suggested new study lines.

Keywords:

1. College Teachers – Practice - Portugal
2. Corporate Culture
3. Universities and Colleges – Sociological Aspects
4. Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais - Dissertations
5. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Dissertations
6. Dissertations, Academic – Portugal - Lisbon

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e à Carolina, por todo o carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Cassiano Maria Reimão, pelo seu acompanhamento, orientação e encorajamento.

Ao meu co-orientador, Professor José Manuel Mata Justo pela sua inestimável colaboração, apoio e incentivo.

Aos professores da ESTeSL entrevistados, pela sua disponibilização e pelo tempo dispendido para a realização deste estudo.

Ao Dr. Hélder Machado e à Dr.^a Maria da Luz Antunes pela sua colaboração e disponibilidade.

À Ana, ao Bruno e à Marta pelo seu apoio, carinho e compreensão em todas as etapas da elaboração desta dissertação.

RESUMO

Com o presente estudo pretende-se compreender a importância da cultura organizacional escolar e demonstrar a sua influência nas actividades pedagógicas dos docentes. Na abordagem teórica referem-se algumas definições, principais características, funções e importância da cultura, cultura organizacional e cultura organizacional escolar, com base na bibliografia consultada. Faz-se referência a modelos de análise da cultura organizacional e refere-se a sua importância face às mudanças nas organizações.

Este estudo configura-se como um estudo de caso, utiliza-se uma amostra de três docentes do Curso de Licenciatura em Radioterapia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa. Na recolha de dados efectua-se a cada docente, três entrevistas semi-estruturadas, designadas de Entrevista, Entrevista Reflexiva e Entrevista Reflexiva Aprofundada. Analisam-se os dados através da análise de conteúdo, seleccionando-se categorias analíticas relevantes para o estudo. Nas considerações finais aborda-se a importância da cultura escolar nas actividades pedagógicas dos docentes e sugerem-se novas linhas de estudo.

Palavras-chave: Cultura Organizacional Escolar, Actividades Pedagógicas, Entrevista, Entrevista Reflexiva, Entrevista Reflexiva Aprofundada.

THE INFLUENCE OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE IN THE PEDAGOGIC ACTIVITIES OF THE HIGHER EDUCATION TEACHERS: A CASE STUDY

ABSTRACT

With the present study it's intend to understand the importance of the scholar organizational culture and demonstrate its influence on the teacher's pedagogic activities. In the theoretical part there are mentioned some definitions, main characteristics, functions and importance of culture, organizational culture and scholar organizational culture, based on the consulted bibliography. Are mentioned also models of analysis of the organizational culture and their importance on the organizational changes.

This study is a case study, it's used a sample of three teachers of the Radiotherapy Degree of the Higher School of Health Technologies of Lisbon. There were made three semi-structured interviews to each teacher, called Interview, Reflexive Interview and Deepened Reflexive Interview. The data were analysed through content analysis, by selecting analytic categories relevant to the study. In the final considerations is approached the importance of the scholar culture in the pedagogic activities of teachers and are suggested new study lines.

Key-words: Scholar Organizational Culture, Pedagogic Activities, Interview, Reflexive Interview, Deepened Reflexive Interview.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
SUMÁRIO	vii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	4
2.1. DEFINIÇÃO, FUNÇÃO E PARÂMETROS DE CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA	4
2.2. DEFINIÇÕES DE CULTURA ORGANIZACIONAL E PONTOS COMUNS	6
2.3. IMPORTÂNCIA, FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA CULTURA ORGANIZACIONAL.....	9
2.4. ANÁLISE DA CULTURA ORGANIZACIONAL	13
2.5. A CULTURA ORGANIZACIONAL FACE À MUDANÇA NAS ORGANIZAÇÕES	20
2.6. A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR.....	22
2.7. ABORDAGEM TEÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E SUA ASSOCIAÇÃO À CULTURA ESCOLAR	26
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	31
3.1. RELEVÂNCIA DO ESTUDO	31

3.2. PROBLEMÁTICA DE PARTIDA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	31
3.3. NATUREZA DO ESTUDO	32
3.3.1. ESTUDO DE CASO	33
3.4. SELECÇÃO DA AMOSTRA	34
3.4.1. MÉTODO DE AMOSTRAGEM	34
3.4.2. DIMENSÃO DA AMOSTRA	35
3.5. MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS	36
3.6. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	40
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	44
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DE RESULTADOS	66
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
BIBLIOGRAFIA	81
APÊNDICES	Vol. 2

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A árvore da cultura de acordo com as suas funções (Fonte: adaptado de Piñal, 2007).....	11
Figura 2: Os níveis de cultura e a sua interacção (Fonte: Cardoso, 2008, p. 105).....	14
Figura 3: Os diferentes níveis da cultura organizacional (Fonte: Baker, 2002, p. 3).....	15
Figura 4: Quadrantes culturais do modelo de Charles Handy (Fonte: Jorge, & Silva, 2000, p. 69).....	18

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perspectivas da cultura organizacional (Fonte: adaptado de Rodrigues, 2006, Ribeiro, 2006 e Ruppel, 2005)	16
Tabela 2: Contagem frequencial total das categorias analíticas	45
Tabela 3: Contagem frequencial das categorias analíticas nos discursos de cada um dos entrevistados	45
Tabela 4: Contagem frequencial das categorias analíticas nos três tipos de entrevistas realizadas	46
Tabela 5: Contagem frequencial das categorias analíticas nos discursos dos três entrevistados em cada um dos três tipos de entrevista	47

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata da influência da cultura organizacional da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL) nas actividades pedagógicas dos docentes do Curso de Licenciatura em Radioterapia dessa mesma instituição. Nesse sentido, são investigadas as relações entre esses dois grandes temas, cultura organizacional e pedagogia, através da apresentação, análise e discussão da bibliografia pertinente e da recolha de dados junto de alguns docentes do curso de licenciatura em estudo.

Ao efectuar uma pesquisa bibliográfica, facilmente nos apercebemos de que existem inúmeras e distintas definições de cultura, bem como de cultura organizacional, embora seja possível observar, em todas essas definições, alguns aspectos em comum. De uma forma consensual, a maioria dos autores refere que a cultura é, essencialmente, caracterizada pela sua transmissibilidade, pela sua difusão, bem como pela sua capacidade de acumulação e de mudança e que a sua principal função é fornecer um referencial simbólico que permita dar sentido ao mundo e às acções dos indivíduos (cf. Rosa, 1994; Silva, 2006; Silva, 2001; Souza, 2002).

O conceito de cultura tem também sido utilizado no contexto das organizações, qualquer que seja a sua natureza, tomando a designação de cultura organizacional, conceito este que se tornou popular no início dos anos 1980s (cf. Bate, 1990; Ribeiro, 2006; Torres, 2007). A cultura organizacional é de extrema importância porque permite uma melhor compreensão da organização, permite distinguir essa organização das restantes organizações e pode ser considerada como um factor de sucesso ou insucesso da organização, pelo que é cada vez mais necessário que os líderes das organizações assumam a gestão da cultura como uma das suas competências (cf. Baker, 2002; Ribeiro, 2006; Steere, 2007). Por sua vez, também as escolas, enquanto instituições, apresentam uma cultura organizacional própria, muitas vezes denominada de cultura organizacional escolar.

A cultura organizacional escolar reflecte essencialmente o facto de as instituições de ensino não serem apenas lugares de transmissão de conhecimentos, mas também lugares de difusão e criação de comportamentos e de valores (cf. Silva, 2006). Assim, a cultura organizacional escolar apresenta uma enorme influência na forma como cada escola, individualmente, reage perante as reformas impostas pelos Governos e que implicam obrigatoriamente mudanças internas (cf. Carvalho, 2006; Torres, 2007). É, igualmente, importante na integração dos docentes, pois estes são um dos elementos que a desenham. “Não basta ao professor reflectir sobre a sua prática se essa reflexão não estiver articulada ao contexto institucional-histórico em que ocorre” (Pinto, 2006b, p. 133). Assim, é facilmente compreensível que a prática docente, principalmente no que se refere às actividades pedagógicas, deve ser ponderada mediante o contexto que se vive na instituição escolar, sendo que a cultura organizacional é um dos elementos desse contexto.

Com base no exposto e procurando averiguar a realidade organizacional da referida instituição de ensino superior, no que se refere à sua cultura organizacional e às actividades pedagógicas dos seus docentes, foi realizado o presente estudo. Este concentrou-se na análise da inter-relação entre a cultura organizacional escolar e as actividades pedagógicas dos docentes, tendo sido seleccionado um curso de licenciatura de uma instituição de ensino superior, o Curso de Licenciatura em Radioterapia da ESTeSL, e as entrevistas centraram-se em docentes do curso que exercem funções na Escola a tempo integral. A realização deste estudo apresenta, como objectivo geral, a identificação da influência exercida pela cultura organizacional da ESTeSL nas actividades pedagógicas dos docentes do Curso de Licenciatura em Radioterapia da referida instituição. No que se refere aos objectivos específicos, com este estudo, pretende-se, nomeadamente: a) Caracterizar o conhecimento teórico dos professores da Licenciatura em Radioterapia da ESTeSL, relativamente ao conceito de cultura organizacional; b) Descrever a cultura organizacional presente na instituição, na perspectiva dos professores do Curso de Licenciatura em Radioterapia; c) Verificar se as estratégias pedagógicas delineadas pelos referidos professores têm em consideração a cultura organizacional vigente na ESTeSL. Para atingir esses objectivos procedeu-se, após revisão bibliográfica, à realização de uma primeira entrevista que se designou por Entrevista, com base num guião comum para todos os entrevistados; após a revisão das respostas obtidas, elaborou-se um segundo guião específico para cada um dos docentes que serviu de base à segunda entrevista que se designou por Entrevista Reflexiva. Este procedimento foi repetido para a realização da

terceira entrevista, a que se chamou de Entrevista Reflexiva Aprofundada, tendo, em seguida, sido tratados os respectivos dados.

O presente estudo encontra-se organizado em seis capítulos: i) *Introdução* – onde é possível verificar, essencialmente, os objectivos gerais e específicos, bem como a delimitação do estudo e a motivação para a sua realização; ii) *Revisão Bibliográfica* – onde se abordam diferentes definições de cultura; alude-se, ai, à sua principal função e às suas principais características, aplicando-se este conceito ao contexto organizacional, pelo que se apresentam, também, definições de cultura organizacional realçando-se as principais características comuns, bem como os seus diferentes níveis de análise e a forma como interfere no processo de mudança. Apresenta-se, também, a definição de cultura organizacional escolar, procurando referenciar a sua importância e relevância na aplicabilidade e na eficácia das reformas educativas. Realiza-se uma abordagem teórica das concepções pedagógicas procurando estabelecer a sua associação com a cultura organizacional escolar; iii) *Metodologia* – neste capítulo aborda-se a relevância do estudo, define-se a problemática de partida e as questões de investigação, bem como a natureza do estudo, descreve-se a forma como a amostra foi seleccionada, fazendo referência ao método de amostragem utilizada e à dimensão da amostra em estudo e explica-se o método de recolha de dados e o método de análise de dados utilizados durante a realização do estudo; iv) *Apresentação de Resultados* – este capítulo é constituído por diversas tabelas de frequências e por excertos retirados dos discursos dos entrevistados, ao longo das três entrevistas realizadas a cada um dos professores, sendo que todos estes resultados são referentes às categorias analíticas definidas para a elaboração do presente estudo; v) *Discussão de Resultados* – são, aqui, demonstrados, interpretados e discutidos os resultados com base na literatura revista; vi) *Reflexões Finais* – onde se tecem os últimos comentários acerca do que pudemos verificar e concluir com o estudo apresentado e sugerindo-se futuras pesquisas.

Conclui-se o estudo com a convicção de que novas linhas de estudo poderão vir a ser desenvolvidas de modo a continuar a reflexão sobre a cultura organizacional escolar e a sua influência nas actividades pedagógicas dos docentes.

CAPÍTULO II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. DEFINIÇÃO, FUNÇÃO E PARÂMETROS DE CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA

A cultura surge como um valor indiscutível da sociedade do conhecimento (cf. Simão, Santos, & Costa, 2002), sendo vários os autores que apresentam definições distintas de cultura. Segundo Allaire e Firsirotu (1984) e Pires e Macêdo (2006), até 1962 foram identificadas 164 definições distintas de cultura.

De acordo com Schein (1984, *Apud* Gagliardi, 1986 e *Apud* Pinto, 2006a), Schein (1985, *Apud* Perrotti, 2004) e Schein (1992, *Apud* Callan, 2007 e *Apud* Gomes, s.d.), a cultura é um modelo-padrão de premissas básicas compartilhadas que um determinado grupo aprendeu, criou, descobriu ou desenvolveu de modo a enfrentar os seus problemas de adaptação externa e integração interna. Segundo Rosa (1994), esta é, essencialmente, um sistema de valores que os membros de um grupo social exprimem num contexto favorável. Botler (2005) defende que a cultura é um profundo factor estruturante do dia-a-dia de qualquer grupo social. Para Tylor (*Apud* Batista, 2006 e *Apud* Gomes, s.d.), a cultura é um complexo que inclui o conhecimento, a crença, a arte, a moral, o direito, os costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Segundo o American Heritage Dictionary (*Apud* Jorge & Silva, 2000), a cultura inclui a totalidade de padrões de comportamento transmitidos socialmente que são característicos de uma comunidade ou população. Já para Bernardes (1987, *Apud* Batista, 2006) e Horton e Hunt (1998, *Apud* Gomes, s.d.), a cultura é tudo aquilo que é socialmente partilhado e apreendido pelos membros de um grupo social. O sociólogo inglês Wallas (*Apud* Souza, 2002) refere que a cultura é uma acumulação de pensamentos, de valores e de objectos que herdámos das gerações anteriores através da aprendizagem. Por outro lado, Zago (2005)

afirma que a cultura pode ser entendida como a resultante cognitiva de uma construção social que é extraída dos aspectos relevantes da experiência colectiva dos membros de uma sociedade que se configuram como modelos mentais, visão compartilhada ou protótipos e que são incorporados e aceites como certos por todos os membros dessa mesma sociedade. Segundo Allaire e Firsirotu (1984), a cultura pode ser entendida, quer como um sistema de padrões cognitivos aprendidos (ideias) que se localiza na mente das pessoas auxiliando-as nos processos de perceber, sentir e actuar, quer como um sistema partilhado de símbolos e de significados (sócio-culturais) partilhados pelos indivíduos. Os autores defendem que, relativamente à cultura enquanto sistema de ideias, ela deve ser considerada como um conjunto de planos, de regras e de procedimentos que visam reger o comportamento, podendo “desenvolver-se em dissonância com as estruturas e processos formais do sistema social” (Estevinha, & Menoría, 2007, p. 3541). Ainda de acordo com os mesmos autores, no que se refere ao conceito de cultura enquanto sistema sócio-cultural, assume-se, na maioria das referências bibliográficas, que as dimensões sociais e estruturais se encontram interligadas, sincronizadas e em consonância com as componentes simbólica e ideológica (cf. Estevinha, & Menoría, 2007).

A principal função da cultura é, segundo Lévi-Strauss (1998, *Apud* Silva, 2001), fornecer aos grupos ou sociedades um referencial que lhes permita dar sentido ao mundo e às acções de cada indivíduo.

A cultura é caracterizada por parâmetros que configuram a sua natureza e a sua dinâmica interna e relacional (cf. Rosa, 1994). O mesmo autor refere, ainda, que os parâmetros que caracterizam a cultura são: a transmissibilidade, a acumulação, o retardamento, a aculturação, a marginalidade, a difusão e a mudança. De acordo com Hall (1978, *Apud* Pires, & Macedo, 2006), a cultura apresenta três características essenciais: não é inata, mas, sim, aprendida; as suas facetas distintas encontram-se inter-relacionadas; é compartilhada pelo grupo e define os seus limites.

2.2. DEFINIÇÕES DE CULTURA ORGANIZACIONAL E PONTOS COMUNS

“O sociólogo francês Emile Durkheim (Apud MORGAN, 1996) explica que o desenvolvimento da sociedade organizacional cria padrões mais fragmentados e diferenciados de crenças e práticas baseadas na sua estrutura ocupacional, mesclando os padrões tradicionais de ordem social, em termos de ideias comuns, valores e crenças (MORGAN, 1996). Com isso, a organização passa a se constituir um organismo com identidade própria, o que caracteriza a sua cultura organizacional” (Zago, 2005, p. 67).

Para Srour (1998, *Apud Rosa, 2002*), a cultura resulta de uma aprendizagem social que ocorre internamente na organização, através de um processo de endoculturação. De acordo com Ricardo (2005), cada organização tem a sua própria cultura, fornecendo aos seus membros um sentido comum na interpretação da vivência no interior da organização. “Falar da cultura de uma organização implica reconhecer o papel que os seus membros desempenham na definição daquilo que é a sua própria essência” (Chambel, & Curral, 1995, p. 27).

O conceito do termo cultura organizacional é de origem recente e surge devido à necessidade de explicar a diferença de *performance* verificada entre as organizações (cf. Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano, 1996). Este conceito ficou marcado, na década de 70 do século XX, por Pettigrew e teve o seu grande desenvolvimento na década de 80 do mesmo século, altura em que os estudos sobre cultura organizacional aumentaram, ao mesmo tempo que se diversificaram os contextos de investigação, com o intuito de resolver e clarificar uma grande diversidade de problemas (cf. Bate, 1990; Ribeiro, 2006; Torres, 2007). Nessa década, assistiu-se à tomada de consciência da importância dos factores culturais no que se refere às práticas de gestão, e à crença de que a cultura constitui um factor de diferenciação das organizações bem sucedidas das menos bem sucedidas, pelo que se tornou num factor explicativo do sucesso económico de algumas organizações, sendo um meio para alcançar uma vantagem competitiva (cf. Ferreira et al., 1996, *Apud Matias, 2003*; Porter, 1989). Para Torres (2005), faz sentido definir a cultura organizacional, pois, durante o seu processo histórico de construção, existe uma convergência de vários factores regulados por referência aos constrangimentos e às possibilidades existentes num contexto organizacional específico. De acordo com Ribeiro

(2006), muitos autores reforçam a ideia de que a cultura organizacional é fundamental para o sucesso das organizações que são muito mais do que meras estruturas físicas, recursos financeiros, equipamentos, normas e procedimentos. A cultura organizacional tornou-se importante devido à cada vez maior necessidade de adaptação às alterações internas e externas, mas essencialmente porque, para a grande maioria das organizações, os bens intelectuais constituem a maior fonte de valor (cf. Baker, 2002). O autor refere, ainda, que, para maximizar o valor dos empregados, como um bem intelectual, é necessário que na organização exista uma cultura que promova a sua participação intelectual, que facilite a aprendizagem, a criação e aplicação de novos conhecimentos e a disposição para partilhar o conhecimento com os outros membros da organização. Contudo, Steere (2007) refere que, muitas vezes, os líderes das organizações subestimam o papel que a cultura desempenha nos resultados económicos e não se apercebem de que uma parte importante do seu trabalho é a definição e o desenvolvimento de uma cultura. O autor refere, ainda, que é de extrema importância que a liderança das organizações reconheça que a cultura organizacional é uma questão económica indispensável e que a sua configuração é uma das suas principais responsabilidades.

O que é, afinal, a cultura organizacional? As inúmeras tentativas para definir cultura organizacional, resultaram num enorme número de definições diferentes, o que é comprovado em inúmeras revisões da literatura (cf. Ferreira et al., 1996) e, de acordo com Allaire e Firsirotu (1984), é possível encontrar, no campo da gestão e das teorias organizacionais, uma enorme quantidade de noções de cultura que, muitas vezes, se revelam ambíguas. Segundo Aguirre (2004), a cultura organizacional é o conjunto de elementos fundamentais adoptados, gerados e partilhados pelos membros da organização, enquanto procuram cumprir a missão dessa organização. Para Schein (1985, *Apud* Perrotti, 2004) e Schein (1990, *Apud* Sena, s.d.), a cultura organizacional é o resultado da aprendizagem pela experiência comum em grupo. Fleury e Fischer (1990, *Apud* Rosa, 2002) definem cultura organizacional como sendo o conjunto de valores e de pressupostos básicos expressos em elementos simbólicos. De acordo com Pettigrew (*Apud* Tomei, 2000 e *Apud* Ferreira, Assmar, Estol, Helena, & Cisne, 2002), a cultura de uma organização é caracterizada pelo conjunto de interpretações ou significados partilhados pelo grupo de pessoas que exercem funções nessa organização.

“Entende-se por cultura organizacional o conjunto de valores e crenças desenvolvidos pela organização ao longo da sua história, de acordo com a natureza da sua acção e as práticas de

liderança, que influenciam os comportamentos e decisões e a maneira de pensar e aprender nas organizações” (Neves, 2003, p. 125).

Chiavenato (1996, *Apud* Lima, & Albano, 2002) considera que “a cultura organizacional consiste em padrões explícitos e implícitos de comportamentos adquiridos e transmitidos ao longo do tempo que constituem uma característica própria de cada empresa” (p. 35). De acordo com Hofstede (1998), a cultura organizacional é uma característica da própria organização que pode ser mensurada através dos comportamentos verbais e não verbais dos seus membros. Para Thévenet (1991, *Apud* Silva, 2001), a cultura organizacional é uma fonte de referências que permite exprimir a personalidade da organização, surgindo como um recurso e uma consequência do modo como a organização resolve os seus problemas de natureza interna e externa. Segundo Rivera (1994, *Apud* Rosa, 2002), a cultura organizacional é um conjunto de valores que auxiliam os membros da organização na compreensão de quais são as acções consideradas aceitáveis e quais são consideradas inaceitáveis. “O estudo da cultura organizacional surge como uma maneira de se conhecer, de forma mais profunda e abrangente, a complexidade das organizações” (Batista, 2006, p. 24). Para Carvalho (2006), a cultura é fundamental para a criação de uma linguagem e categorias conceptuais comuns aos membros da organização, permitindo que comuniquem de forma mais eficaz, permitindo, também, a definição de critérios de inclusão e de exclusão na organização. De acordo com Geertz (1989, *Apud* Mamede, 2004), a cultura, é para uma organização, o resultado da sua história e do sistema de símbolos criado e mantido pela sua liderança, o qual serve para ser interpretado e dar significado às experiências subjectivas dos elementos da organização, bem como para racionalizar e aumentar o compromisso dos indivíduos com a organização.

Embora existam diferentes conceptualizações do termo cultura organizacional, todas elas apresentam alguns pontos em comum. Assim, segundo Rosa (2002), todas as definições fazem referência ao conjunto de valores mantidos pelos membros da organização, que os ajudam a compreendê-la e a actuar nela; em todos os conceitos se refere que esses valores podem ser expressos ou definidos implicitamente e todas as definições dão ênfase aos significados simbólicos através dos quais os valores são comunicados. Por sua vez, Santos (2000, *Apud* Aligleri, 2002) menciona que os pontos de concordância entre as definições de cultura organizacional são os seguintes: a cultura organizacional é um poderoso instrumento na análise do comportamento das organizações e dos seus membros; a cultura organizacional é única e singular, diferindo de organização para organização; a cultura

organizacional é um instrumento de controlo organizacional. Júnior (2002) refere que os pressupostos básicos comuns às definições existentes são: todas as organizações possuem uma cultura; essa cultura explica muitos dos fenómenos que ocorrem na organização; a cultura favorece ou dificulta a performance organizacional; a cultura pode ser diagnosticada e é através da liderança que se forma e se muda a cultura. “Apesar de não existir consenso quanto à definição entre os vários autores, a cultura organizacional afigura-se um conceito algo específico, mutável ao longo do tempo, apesar de resistente à mudança, passível de qualificação e, do ponto de vista da eficácia, contingencial” (Ferreira et al., 1996, p. 320).

2.3. IMPORTÂNCIA, FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA CULTURA ORGANIZACIONAL

Segundo Saraiva (2002), diversos autores têm considerado a cultura organizacional como sendo um aspecto importante da análise da organização, pois é capaz de fornecer parâmetros úteis para uma compreensão ampliada do comportamento da organização. Esta ideia é reforçada por Pimentel (1988, *Apud* Gomes, 2000) que defende que a análise da cultura é uma etapa fundamental para a compreensão da vida organizacional. “Em relação ao nível de análise, o conceito de cultura situa-se num nível micro, por enfatizar as características cognitivas dos grupos como responsáveis pelo funcionamento global da organização e pela definição da relação desta com o meio” (Chambel, & Curral, 1995, p. 27).

Para Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2003), a cultura pode funcionar como um “factor promotor da identificação dos indivíduos com a organização” (p. 539) e pode ser um subtil, mas poderoso, sistema de controlo social no interior da organização. Maanen e Schein (1979, *Apud* Carvalho, 2006), referem que a criação de uma cultura organizacional “assenta num processo de aprendizagem que assegura a institucionalização dessa realidade como algo único e diferente da cultura envolvente” (p. 2). A cultura define o que é bom e verdadeiro e dicotomiza a realidade organizacional segundo o que é considerado correcto ou incorrecto (cf. Wilson *Apud* Jorge, & Silva, 2000). Torna-se, ainda, relevante ter em

consideração que a cultura organizacional se encontra em constante formação e aperfeiçoamento, de modo a adaptar-se às alterações do meio ambiente e aos problemas internos que surgem. Schein (1985, 1990 e 1999, *Apud* Sánchez, Tejero, Yurrebaso, & Lanero, 2006) e Schein (1999, *Apud* Aiman-Smith, 2004) refere que a cultura organizacional se desenvolve ao longo do tempo, à medida que as pessoas na organização aprendem a lidar, com sucesso, com problemas de adaptação externa e integração interna. Contudo, os elementos-chave estáveis, completamente assimilados, não sofrem alterações (cf. Matias, 2003). Segundo Piñal (2007), a cultura organizacional resulta do reflexo da consciência social ao nível da organização e a sua função primária consiste no apoio ao reconhecimento e à identificação dos membros com a organização.

Para Denison (1990, *Apud* Baker, 2002), existem quatro hipóteses básicas de cultura organizacional. A primeira dessas hipóteses (a hipótese da consistência) defende a existência de uma perspectiva comum, crenças e valores partilhados por todos os participantes da organização que irão realçar a coordenação interna e promover o sentido de identificação dos membros com a organização (cf. Denison, 1990 *Apud* Baker, 2002). A segunda hipótese (a hipótese da missão) refere a partilha do sentido de propósito, direcção e estratégia, que pode coordenar e estimular os membros em direcção aos objectivos comuns (cf. Denison, 1990 *Apud* Baker, 2002). Relativamente à terceira hipótese (a hipótese da participação e do envolvimento), Denison (1990, *Apud* Baker, 2002) refere que o envolvimento e a participação irão contribuir para um sentido de responsabilidade, compromisso e lealdade para com a organização. Por sua vez, a quarta hipótese (a hipótese da adaptabilidade) defende que as normas e as crenças que realçam a capacidade da organização para receber, interpretar e traduzir os sinais externos do ambiente, produzindo alterações comportamentais internas, irão promover a sobrevivência, o crescimento e o desenvolvimento da organização (cf. Denison, 1990 *Apud* Baker, 2002).

De acordo com Torquato (1991, *Apud* Zago, 2005), a cultura organizacional é composta por inúmeras variáveis interrelacionadas e “é modelada com o somatório das cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégicas, táticas, misturadas às cargas psicossociais, que justapõem factores humanos individuais, relacionamentos grupais, interpessoais formais e informais” (Torquato, 1991, p. 4).

Para Robbins (1996, *Apud* Sánchez et al., 2006) e Robbins (2002, *Apud* Perrotti, 2004), a cultura desempenha inúmeras funções dentro da organização, destacando-se as seguintes:

Criação de um compromisso pessoal com a organização que vai para além dos interesses pessoais dos indivíduos; Distinção das demais organizações; Transmissão de um sentido de identidade aos seus membros; Estimulação da estabilidade do seu sistema social; Difusão dos padrões de comportamento e atitudes pelos quais se devem reger os seus membros e que diferenciam a organização das restantes. A ideia de que a cultura organizacional permite a distinção dos membros de uma organização específica dos membros das restantes organizações é igualmente suportada por Hofstede (1998). Segundo Schein (*Apud Piñal, 2007*), a cultura organizacional possui duas funções básicas, uma de adaptação externa face às mudanças do meio envolvente e outra de integração interna, onde a linguagem constitui o elemento mais importante e que se estrutura pelos conteúdos essenciais, os valores, as normas e os intangíveis, tal como se pode observar na Figura 1. Ainda de acordo com o mesmo autor, são estas funções da cultura organizacional que conduzem à coesão dos membros e à formação da identidade da organização.

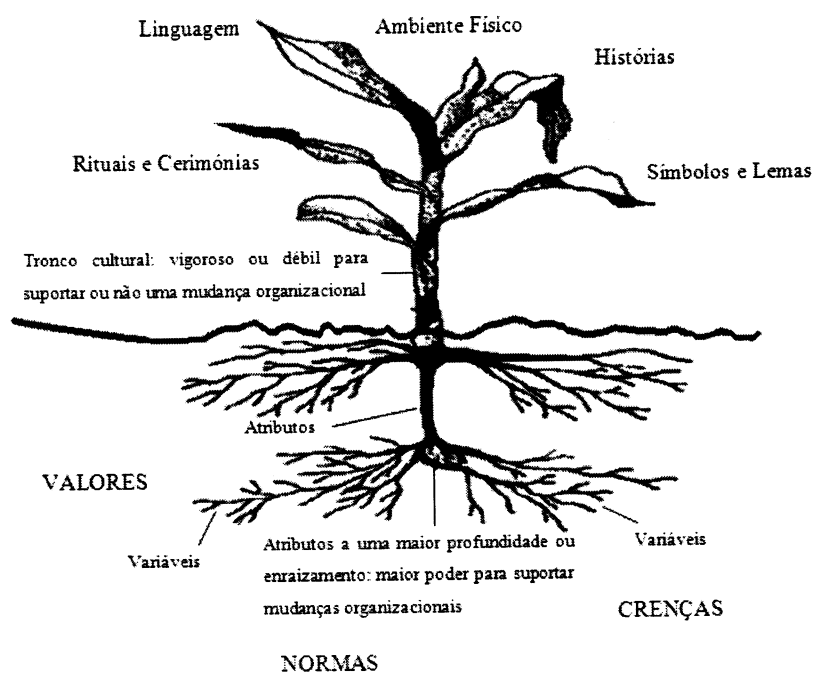


Figura 1: A árvore da cultura de acordo com as suas funções (Fonte: adaptado de Piñal, 2007)

Segundo Pinto (2006a), os valores podem ser definidos como os conceitos básicos existentes numa organização que, ao serem partilhados, desenvolvem nos membros da organização um sentimento de direcção comum. De acordo com o mesmo autor, as normas

representam os comportamentos formais e/ou informais que são esperados, aceites e apoiados pela organização e as histórias são narrativas de acontecimentos passados que reforçam os comportamentos existentes na organização e enfatizam a sua adaptação ao meio envolvente. Pettigrew (1979, *Apud* Pinto, 2006a) define rituais como actividades repetitivas que expressam e reforçam os valores, metas e estratégias da organização.

Para Mamede (2004), a cultura organizacional acarreta uma função muito importante de distinção da organização das restantes organizações que actuam no mesmo meio e com as quais tem que competir, sendo que a cultura organizacional proporciona uma identidade externa à organização. Srivastava e Panda (2003) afirmam que, à medida que as organizações se vão tornando cada vez mais similares, é o comportamento dos indivíduos dentro dessas organizações que mantém a sua cultura como única.

A cultura é, também, uma grande fonte de confiança nas organizações (cf. Weick, 1987 *Apud* Mamede, 2004). Já para Dandridge (1983, *Apud* Gomes, 2000), as funções da cultura podem ser divididas em três grandes categorias, que designa por descritiva, controlo de energia e manutenção do sistema. O autor defende que a primeira categoria de função de cultura serve para descrever a organização aos seus membros e remete para a comunicação de informações e sentimentos, bem como para a transmissão de valores. Quanto à segunda categoria, o mesmo autor, refere que esta é utilizada para recrutar e atrair para a organização membros desejáveis, ou para repelir os considerados indesejáveis e proporciona aos membros da organização os meios aceitáveis para expressarem os seus sentimentos. Por último, segundo o autor, a terceira categoria possibilita a protecção do sistema e a sua estabilização, ao fornecer indicações do tipo de relações consideradas legítimas e desejáveis.

Para Robbins (1999, *Apud* Ribeiro, 2006), a cultura de uma organização deve ser definida considerando sete características básicas que reflectem a sua essência: inovação e tomada de riscos, atenção aos detalhes, orientação para os resultados, orientação para as pessoas, orientação para as equipas, agressividade (em termos de competitividade) e estabilidade. Schein (1992, *Apud* Gomes, s.d.) classifica as principais categorias associadas com a cultura: Regularidades comportamentais observáveis quando as pessoas interagem; Normas; Valores expostos; Filosofia formal; Regras; Clima; Habilidades incorporadas; Hábitos de pensamento, modelos mentais e/ou paradigmas linguísticos; Significados compartilhados; Metáforas ou símbolos integrativos.

“A cultura organizacional das instituições tem como estrutura de suporte e consolidação, o processo de selecção dos seus membros, os critérios de avaliação, o desenvolvimento de capacidades pelo treino, o desenvolvimento de carreiras e promoções, bem como todo um processo de regulação e controle, no sentido do ajustamento entre os que apoiam e os que desafiam essa mesma cultura” (Ribeiro, 2006, p. 173).

Smircich (1983, *Apud* Ferreira et al., 2002) propôs a distinção de duas perspectivas principais da cultura organizacional, a perspectiva funcionalista e a perspectiva fenomenológica. A perspectiva funcionalista considera a cultura organizacional como algo que a organização possui, que afecta o comportamento dos seus membros e que assegura a sua estabilidade (cf. Smircich, 1983 *Apud* Ferreira et al., 2002). Por outro lado, o autor defende que a perspectiva fenomenológica considera a cultura como algo que a organização é, sendo concebida como as manifestações que expressam a consciência humana dos membros da organização.

2.4. ANÁLISE DA CULTURA ORGANIZACIONAL

Segundo Bilhim (2004), a cultura organizacional pode ser analisada em diferentes níveis. Um primeiro nível é referente aos aspectos visíveis e tangíveis da organização, como, por exemplo, a sua arquitectura, a tecnologia utilizada, a maneira de vestir, falar e comportar dentro da organização, entre outros aspectos (Bilhim, 2004). Um segundo nível de análise encontra-se relacionado com os valores assumidos pela organização e que são reconhecidos pelos seus membros e também pelos elementos que lhe são externos (Bilhim, 2004). “Um terceiro nível, invisível e tomado como indiscutível, é representado pelos pressupostos básicos subjacentes” (Bilhim, 2004, p. 186). Por sua vez, Schein (1984, *Apud* Cardoso, 2008, *Apud* Gomes, 2000 e *Apud* Pinto, 2006a), Schein (1985, *Apud* Pires, & Macêdo, 2006 e *Apud* Sánchez et al., 2006), Schein (1991, *Apud* Ferreira et al., 2002) e Schein (1992, *Apud* Callan, 2007 e *Apud* Ferreira et al., 1996) considera que, para operacionalizar o conceito de cultura organizacional, é importante distinguir três níveis de cultura: o nível dos artefactos, o nível dos valores e o nível dos pressupostos básicos, como se pode verificar através da análise da Figura 2.

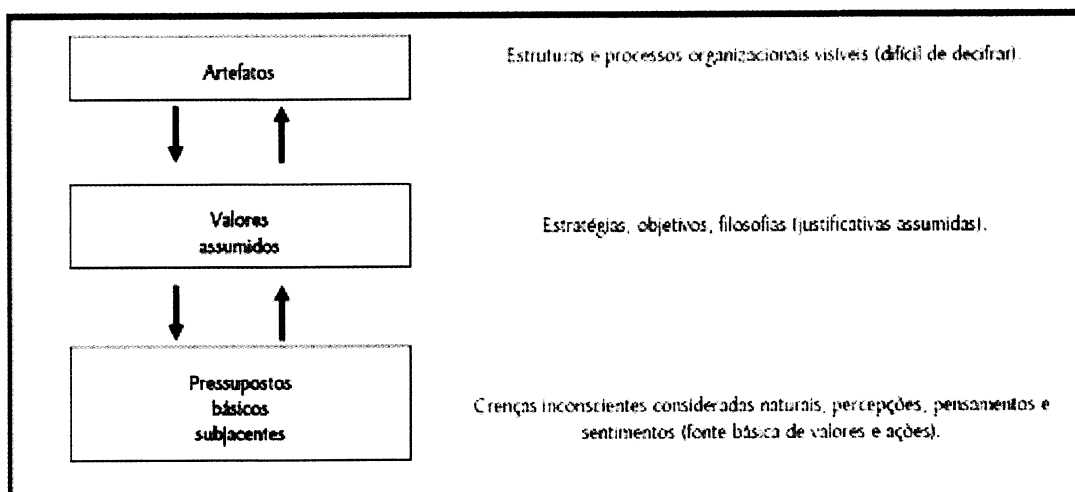


Figura 2: Os níveis de cultura e a sua interação (Fonte: Cardoso, 2008, p. 105)

Os artefactos constituem o nível mais superficial e consciente da cultura, representando a sua parte tangível e visível, embora nem sempre decifrável e subdividem-se em verbais, comportamentais e físicos (cf. Cardoso, 2008; Ferreira et al., 2002; Ferreira et al., 1996; Gomes, 2000; Sánchez et al., 2006). Os valores posicionam-se no nível intermédio, entre o consciente e o inconsciente, correspondem aos critérios utilizados para avaliar pessoas, situações, objectos e acções em termos éticos e morais, dirigindo, assim, o comportamento dos membros da organização (cf. Cardoso, 2008; Ferreira et al., 2002; Ferreira et al., 1996; Gomes, 2000; Sánchez et al., 2006). Os autores referem que, por sua vez, os pressupostos básicos, o nível mais inconsciente e invisível, correspondem às hipóteses de base partilhadas pelos membros da organização que são apreendidas face aos problemas de adaptação externa e integração interna que a organização teve que enfrentar, sendo, por isso, indiscutíveis.

Rousseau (1990, *Apud* Bunch, 2007, *Apud* Kabanoff, 1994 e *Apud* Ferreira et al., 2002) propôs um modelo segundo o qual os principais elementos da cultura se apresentam dispostos em camadas, representando uma ampliação do modelo de Schein. “Partindo-se dos elementos mais visíveis para os mais profundos, observa-se a seguinte ordem: artefactos, padrões de comportamento, normas comportamentais, valores e pressuposições fundamentais” (Ferreira et al., 2002, p. 272). Esta ideia é, igualmente, suportada por Baker, 2002, como se pode observar pela Figura 3.

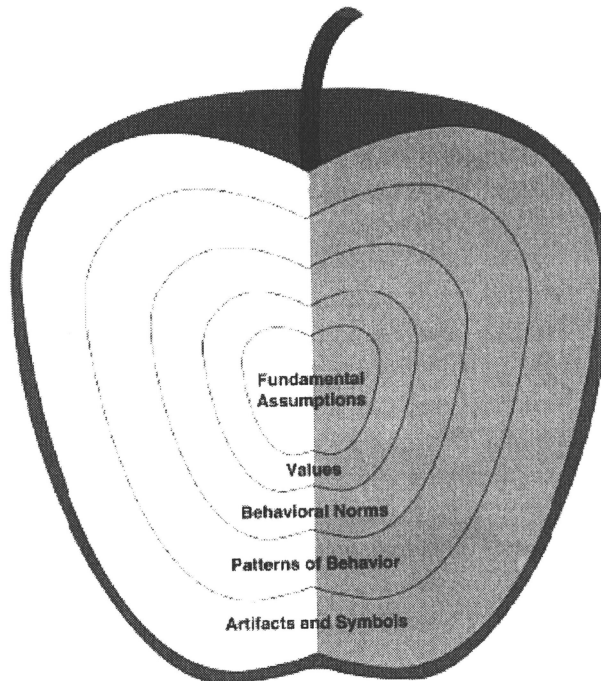


Figura 3: Os diferentes níveis da cultura organizacional (Fonte: Baker, 2002, p. 3)

De acordo com Rousseau (1990, *Apud* Bunch, 2007) e Schein (1990, *Apud* Bunch, 2007), os artefactos correspondem às manifestações físicas e aos produtos da actividade cultural da organização, representam as características mais evidentes da cultura e podem exprimir os seus valores e pressupostos. Os padrões de comportamento são actividades observáveis, como, por exemplo, comunicação e socialização dos novos membros, que reflectem crenças, valores e pressupostos (cf. Rousseau, 1990 *Apud* Bunch, 2007). Por sua vez, as normas comportamentais são definidas por Church e Waclawski (2001, *Apud* Bunch, 2007) e Rousseau (1990, *Apud* Bunch, 2007), como as convicções que guiam as acções dos membros da organização e que emergem devido às experiências prévias e ao reforço da cultura. Os valores estão relacionados com a importância atribuída a certos aspectos da organização e afectam a preferência e a efectividade das práticas de gestão de recursos humanos da organização (cf. Ferris et al., 1998 *Apud* Bunch, 2007; Rousseau, 1990 *Apud* Bunch, 2007). Por último, as pressuposições fundamentais são definidas por Rousseau (1990, *Apud* Bunch, 2007) e Schein (1984, *Apud* Bunch, 2007), como valores que são confirmados e que são garantidos através da experiência, tornando-se, assim, difícil a sua identificação, pois encontram-se de tal forma enraizados na organização que os seus membros acabam por nem sequer ter consciência da sua existência.

Por sua vez, Hofstede e colaboradores (1990), apresentaram um modelo teórico mais abrangente, em que se consideram os aspectos da sociedade em que a organização está inserida e no qual se considera que a cultura se manifesta em quatro elementos igualmente diferenciados em termos de visibilidade (cf. Ferreira et al., 2002; Pires, & Macêdo, 2006). De acordo com os autores, os elementos da cultura são: os símbolos, que representam as palavras, gestos e objectos com significado dentro da organização, identificando a camada mais externa da cultura organizacional; os heróis, que são todas as pessoas revestidas de prestígio na organização e que servem de modelo comportamental para os seus membros; os rituais, que consistem nas actividades colectivas dos diferentes membros da organização; e, por último, os valores, que representam os sentimentos inconscientes e indiscutíveis da organização e que formam o núcleo da sua cultura (cf. Ferreira et al., 2002). Calori e Sarnin (1991, *Apud* Ferreira et al., 2002) referem que a cultura organizacional emerge, partindo do centro para a periferia, através de pressupostos básicos, valores, normas de comportamento e suas manifestações visíveis e concretas.

Ribeiro (2006), Rodrigues (2006), Chen e Eastman (1997), Martin (1992:93, *Apud* Estevinha, & Menória, 2007), Frost (1991, *Apud* Pires, & Macêdo, 2006) e Snyder e Snyder (1996) propõem uma abordagem da cultura organizacional em que se diferenciam três grandes perspectivas: a da integração, a da diferenciação e a da fragmentação, cujas características são abordadas na Tabela 1.

Tabela 1: Perspectivas da cultura organizacional (Fonte: adaptado de Ribeiro, 2006; Rodrigues, 2006 e Ruppel, 2005)

PERSPECTIVA	INTEGRAÇÃO	DIFERENCIAÇÃO	FRAGMENTAÇÃO
Orientação para o consenso	Consenso amplo dentro da organização (homogeneidade e harmonia)	Consenso dentro das subculturas; Divergência e conflitos a nível da organização	Multiplicidade de visões (nenhum consenso)
Coerência nas relações	Coerência	Incoerência	Nem coerente, nem incoerente (complexo)
Orientação para a ambiguidade	Ambiguidade excluída	Ambiguidade canalizada para o exterior	Foco na ambiguidade

A perspectiva de integração define a cultura em termos de clareza, existência de um ideal unificador e valores constantes que constituem a base da organização e que são aceites por todos os membros da organização e enfatiza o consenso, a consistência, a harmonia e a

homogeneidade da cultura organizacional (cf. Ribeiro, 2006; Rodrigues, 2006; Chen, & Eastman, 1997; Martin, 1992:93 *Apud* Estevinha, & Menoría, 2007; Frost, 1991 *Apud* Pires, & Macêdo, 2006; Snyder, & Snyder, 1996). Os estudos relativos à perspectiva de integração mostram os líderes das organizações como criadores e modificadores da cultura, tendo, ainda, a capacidade de promover uma cultura de lealdade, compromisso e, em alguns casos, produtividade e rentabilidade (cf. Estevinha, & Menoría, 2007). Na perspectiva de diferenciação, para além de se rejeitar o pressuposto de a homogeneidade e de o ideal da organização ser considerado um mito, descrevem-se as manifestações culturais da organização como sendo inconsistentes entre si, existindo várias culturas independentes (subculturas) e uma ambiguidade interna que transparece para o exterior (cf. Ribeiro, 2006; Rodrigues, 2006; Chen, & Eastman, 1997; Martin, 1992:93 *Apud* Estevinha, & Menoría, 2007; Frost, 1991 *Apud* Pires, & Macêdo, 2006; Snyder, & Snyder, 1996). De acordo com a perspectiva de fragmentação, as manifestações culturais podem ser e são interpretadas de diversas formas distintas, a existência e a ausência de consenso coexistem dentro da organização e das suas subculturas, a ambiguidade interna é encarada como inevitável e o principal foco de análise é o indivíduo (cf. Ribeiro, 2006; Rodrigues, 2006; Chen, & Eastman, 1997; Martin, 1992:93 *Apud* Estevinha, & Menoría, 2007; Frost, 1991 *Apud* Pires, & Macêdo, 2006; Snyder, & Snyder, 1996).

De acordo com Neves (2003), existem múltiplas abordagens à cultura organizacional, quer em termos conceptuais, quer em termos metodológicos. O modelo de Deal e Kenedy (1988, *Apud* Ribeiro, 2006) tem por base duas dimensões relacionadas com o baixo ou alto risco que as organizações têm que correr e com a lenta ou rápida velocidade de obtenção de informação. Este modelo distingue as seguintes culturas: Cultura de Risco, caracterizada por uma lenta velocidade na obtenção de informação e por um alto risco e funcionando em ambientes de grande tensão e pressão; Cultura de Agressividade, caracterizada pela presença de um alto risco e de uma elevada velocidade na obtenção de informação, gerando uma elevada competição interna e individualismo; Cultura de Processo, caracterizada pela lenta velocidade na obtenção da informação e pela presença de baixo risco, gerando uma fraca estimulação à criatividade e à inovação; e Cultura de Acção, caracterizada pelo alto risco e pela rápida velocidade na obtenção de informação, encontrando-se presente em organizações mais preocupadas com a quantidade do que com a qualidade.

O modelo tipológico de Harrison (1972, *Apud* Ribeiro, 2006) tem por base a dimensão da formalização (alta ou baixa) e a dimensão da centralização (alta ou baixa) e diferencia a Cultura de Poder (baixa formalização e alta centralização), a Cultura Atomista (baixa centralização e formalização), a Cultura de Função (alta formalização e centralização) e a Cultura de Tarefa (baixa centralização e alta formalização). O modelo de Charles Handy (1978) baseia-se nas mesmas dimensões que o modelo de Harrison, mas a denominação das culturas distinguidas tem por base nomes de deuses da mitologia grega. Assim, apresenta-se a Cultura de Zeus, Dionísio, Apolo e Atena, como se pode observar na Figura 4.

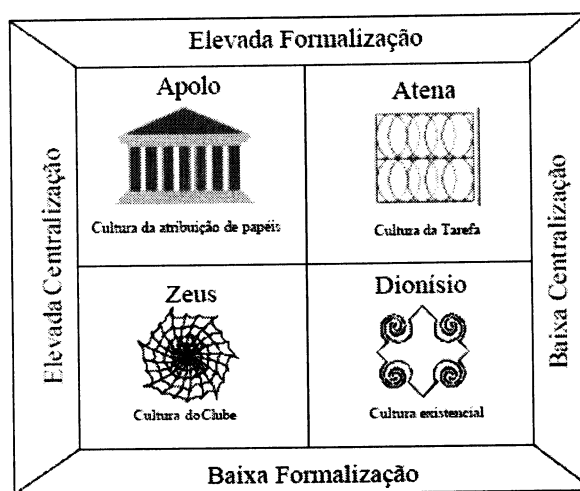


Figura 4: Quadrantes culturais do modelo de Charles Handy (Fonte: Jorge, & Silva, 2000, p. 69)

A Cultura de Zeus (Carismática), caracterizada pela centralização do poder nas pessoas, pelo carisma, pela divisão do trabalho, pelos contactos pessoais e pela informalidade; a Cultura de Dionísio (Individualista), descrita pelo enfoque no talento pessoal e pela visão da organização enquanto somatório de indivíduos e enquanto meio de realização individual; a cultura de Apolo (Função), representada pela definição de papéis, pela estabilidade, pela previsibilidade, pela definição de regras e objectivos; e a Cultura de Atena (Projecto), caracterizada pela centralização na resolução de problemas, na obtenção de resultados, pela criatividade e energia, pelo trabalho em equipa e pela fraca existência de conflitos pessoais entre os membros da Organização (cf. Neves, 2003).

Ribeiro (2006) refere, ainda, a tipologia de cultura organizacional de De Witte e De Cock (1986) que tem origem nas dimensões controlo e dinamismo que variam entre o muito e o pouco, permitindo a distinção das culturas de Apoio (pouco dinamismo e controlo), Inovação (muito dinamismo e pouco controlo), Regras (pouco dinamismo e muito controlo) e Objectivos (muito dinamismo e controlo).

No que se refere ao modelo de Denison (1985, *Apud* Ribeiro, 2006), este apresenta duas dimensões bipolares relacionadas entre si. A primeira dessas dimensões é orientada na relação que a organização tem com o exterior (orientação externa) *versus* a sua dinâmica interna (orientação interna) e a outra dimensão é referente ao dilema abertura à flexibilidade *versus* controlo pela flexibilidade. Assim, são diferenciadas as culturas de Desenvolvimento, Adaptabilidade, Consistência e Missão. A Cultura de Desenvolvimento está presente numa organização mais preocupada com a sua dinâmica interna e orientada para a mudança e flexibilidade. Quanto à cultura de Adaptabilidade, é característica de organizações orientadas para a flexibilidade e mais viradas para a dinâmica externa à organização. A Cultura de Consistência é caracterizada por uma maior preocupação com a dinâmica interna da organização e orientada para a segurança e a estabilidade. Por sua vez, a Cultura de Missão encontra-se presente em organizações viradas para a dinâmica externa e com uma maior orientação para o controlo pela estabilidade.

O modelo dos valores contrastantes de Quinn e McGrath (1985, *Apud* Ribeiro, 2006 e *Apud* Ferreira, & Hill, 2007) assenta em três dimensões contrastantes: flexibilidade/controlo, orientação interna/orientação externa e meios/fins. Através destas dimensões contrastantes configuram-se quatro modelos de cultura organizacional: Cultura de Clã, caracterizada por uma coesão interna, com partilha de valores, participação colectiva, sendo comum em organizações com carácter familiar; Cultura *Adhocratic*, caracterizada pela criatividade, inovação, propensão para correr riscos e utilizar estratégias inovadoras em ambientes problemáticos; Cultura Hierárquica, caracterizada pela centralização do processo de tomada de decisão, pela existência de estruturas altamente formalizadas e rígidas e pela procura da estabilidade, através do estabelecimento de políticas e práticas que visem assegurar o controlo e a segurança da organização; Cultura de Mercado, caracterizada pela orientação para o mercado, pela definição do lucro enquanto motivação e pelo estabelecimento de objectivos ambiciosos.

O modelo de Andrade (1992, *Apud* Piñal, 2007) diferencia dois tipos de cultura, a cultura robusta e sustentada e a cultura de sucesso. De acordo com o autor, a primeira surge quando: os membros da organização são capazes de distinguir, enunciar, disseminar e compartilhar o conteúdo essencial e os valores da organização; os valores e conteúdos estão implícitos nas estratégias da gestão da organização; a formação de hábitos, normas e atitudes deriva do modelo de gestão e cultura da organização; existe uma hierarquia de valores capazes de harmonizar os interesses da organização com o cenário político-social; é reconhecida a existência e a pertinência dos traços culturais próprios e é necessária a sua conservação, protecção, enriquecimento e gestão; a comunicação assume-se como vital para a organização e sua cultura; os fracassos assumem-se como ferramentas de aprendizagem e os sucessos são do colectivo. Ainda de acordo com o mesmo autor, a cultura de sucesso surge quando esta serve de catalizador e sinergia para as alterações a implementar de acordo com os interesses da organização, fomenta a integração interna e possui um enfoque proactivo face à adaptação externa, constitui uma ponte importante para o alcance dos objectivos estratégicos da organização e quando prevalece no tempo, enriquecendo-se, transformando-se em valores e práticas superiores e não se deixando envolver em paradigmas obsoletos.

2.5. A CULTURA ORGANIZACIONAL FACE À MUDANÇA NAS ORGANIZAÇÕES

Piñal (2007) refere que a cultura organizacional é um valioso aliado ou uma barreira na solução das crises e das mudanças, pelo que o paradigma cultural funciona como epicentro do êxito das mudanças organizacionais e resulta numa vantagem competitiva que deve ser aproveitada pela gestão da organização. De acordo com Srivastava e Panda (2003), quando se verifica uma mudança na organização, a cultura vigente tende a tornar-se uma dificuldade para a adaptação dos indivíduos da organização a uma nova realidade e respectivos desafios. Assim, “ (...) a mudança organizacional passa, hoje, também, necessariamente, pela vertente cultural, fazendo emergir novos valores dominantes não tanto no discurso, mas mais nas práticas organizacionais” (Neves, 2003 p. 129). Segundo

Chiavenato (2000, *Apud* Ruppel, 2005), para mudar uma organização, não é suficiente alterar a sua estrutura organizacional, é necessário mudar também os sistemas dentro dos quais as pessoas vivem e trabalham, ou seja, a cultura da organização. Segundo o mesmo autor, para alterar a sua cultura, a organização necessita de ter capacidade inovadora, o que consiste em desenvolver condições de adaptabilidade, sentido de identidade, perspectiva exacta do meio ambiente e integração entre todos os envolvidos.

Heskett e Schlesinger (2007) mencionam que, ao longo da sua investigação, descobriram que as organizações com culturas “fortes” não possuem nenhum argumento especial quanto ao êxito e à longevidade, ao contrário das organizações com culturas que adoptam valores que apoiam e reverenciam a adaptabilidade, pois estes valores recompensam a sensibilidade perante as necessidades dos clientes, empregados, fornecedores e outros grupos de interesse. Contudo, para Lewis (1935, *Apud* Ruppel, 2005), o processo de mudança encontra-se exposto a forças positivas que actuam no sentido de apoiar a mudança e forças negativas que actuam como oposição e resistência à mudança.

Numa organização que atravessa um processo de mudança, o/s seu/s líder/es deve/m apresentar algumas características específicas, tais como: Habilidade para analisar premissas culturais, identificar premissas funcionais e disfuncionais e para desenvolver processos que ampliem a cultura; Capacidade para envolver os membros da organização, invocando a sua participação e procurando garantir a sua motivação (cf. Ruppel, 2005). Schein (1986, *Apud* Mamede, 2004), refere que o planeamento de um processo de mudança deve ser mediado pela cultura organizacional, ou seja, quanto mais importante for a mudança para a estratégia da organização, maior deve ser a sua compatibilidade com a cultura da organização. “A gestão eficiente da cultura é necessária para garantir o sucesso das mudanças nas organizações e nas suas estratégias” (Baker, 2002, p. 8). Esta opinião é partilhada por Martin (1985, *Apud* Gomes, 2000) que afirma que, para os pragmáticos, a cultura é a chave da produtividade e do empenho e defende que a cultura não só pode ser gerida, como o tem sido e deve sê-lo. Contudo, o autor refere, ainda, que, em contraste com a posição dos pragmáticos, os puristas consideram que não faz sentido falar de gestão da cultura, pois esta não pode ser gerida, uma vez que os gestores não são criadores de cultura, mas sim participantes no processo do seu surgimento.

2.6. A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

“A escola, como organização burocrática, tem em sua estrutura um corpo de princípios e valores dados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos, e um outro corpo de princípios e valores construídos e reelaborados no seu interior, pelos participantes do processo educacional. Esse corpo de princípios e valores é constituído na cultura da organização escolar e direcciona grande parte das interacções presentes nessa cultura” (Silva, 2001, p. 126).

Segundo Nóvoa (1998, *Apud* Sardinha, 2003), a escola, enquanto instituição, possui uma cultura organizacional. O conceito de cultura organizacional foi transposto para a área da educação na década de 70 do século XX, com o intuito de possibilitar uma compreensão mais eficaz das organizações escolares, utilizando modelos de análise que introduzem alguns conceitos políticos e simbólicos (cf. Nóvoa 1995 *Apud* Silva, 2001). De acordo com Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), a preocupação com a problemática da cultura escolar surgiu nos anos de 1970 e no âmbito dos debates relativos à crise dos sistemas educacionais. Para Torres (2007), a escola emerge como um dos contextos mais estudados no domínio das abordagens culturais

Brunet (1988, *Apud* Silva e UNESP, 2004) afirma que as escolas, apesar de situadas num contexto social mais amplo, criam a sua própria cultura que as caracteriza e que expressa os valores, crenças e princípios compartilhados pelos membros que as constituem.

“As diferentes características culturais que as escolas apresentam estão em razão das interacções e do embate entre as diferentes visões que se processam no cotidiano [sic]. Tais embates resultam em um padrão de comportamento organizacional que está em constante mutação e exprime as bases conceituais [sic] que o grupo compartilha” (Silva, 2001, p. 132).

A cultura organizacional escolar é concebida por Viñao Frago (2000, *Apud* Silva, 2006 e *Apud* Filho et al., 2004) como o conjunto de normas, procedimentos, práticas e ideias que se expressam em modos de fazer e de pensar que são compartilhados, assumidos e interiorizados, sendo aplicados no desempenho diário das tarefas e formando o pilar fundamental para fazer frente às mudanças ou reformas e às exigências internas e externas. Silva (2006) refere, também, que “os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano [sic] escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura” (p. 204). Segundo Silva e UNESP (2004), apesar de as organizações se orientarem por políticas educacionais elaboradas a nível governamental, observa-se que estas adoptam

diferentes práticas, de acordo com a cultura que lhes é intrínseca. Para Vázquez, Rodriguez e Laserra (2005), a cultura organizacional das instituições de ensino superior deve reflectir a sua história, tradições e valores criados pela experiência comum dos seus membros, mas deve, igualmente, ser coerente com as expectativas e demandas da sociedade em que se inserem.

Erickson (1987, *Apud* Silva, 2001) apresenta três definições de cultura mais adequadas às organizações escolares. A primeira dessas definições analisa a cultura organizacional como um código genético, um conjunto de pequenos pedaços que formam o todo. A segunda definição considera a cultura como o resultado da construção das visões compartilhadas pelos membros do grupo social. A terceira concepção considera a cultura como o resultado dos conflitos internos do grupo, dando, assim, ênfase ao constante movimento dos valores, princípios, símbolos e normas resultantes das interações no interior da organização.

Segundo Julia (2001, *Apud* Filho et al., 2004), a cultura escolar pode ser descrita como o conjunto de normas que definem os conhecimentos e as condutas a ensinar, bem como o conjunto de práticas que permitem a sua transmissão. Para Silva (2006), a importância da cultura escolar reside no facto de evidenciar que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, principalmente, um lugar de difusão e de criação de comportamentos e hábitos. De acordo com Torres (2000), a cultura organizacional apresenta consideráveis “potencialidades heurísticas na perspectivação e na problematização da organização escolar actual” (p. 1).

“ (...) a cultura da escola, vista numa óptica de integração, de partilha, de comunhão dos objectivos e valores da organização, assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas” (Torres, 2007, p. 157).

Segundo Nóvoa (1992, *Apud* Torres, 2005), a cultura organizacional escolar, para além de desempenhar um importante papel no que se refere à integração, é igualmente um importante factor de diferenciação externa, uma vez que a interacção com o meio envolvente é um dos aspectos centrais na análise da referida cultura. De acordo com Barroso (2004, *Apud* Carvalho, 2006), pode distinguir-se diversas perspectivas quanto à cultura escolar. Numa perspectiva funcionalista, a escola é um mero transmissor da cultura definida e produzida exteriormente pelo poder político. Numa perspectiva estruturalista, a cultura escolar é produzida pela “forma escolar de educação”, através da modelização das

suas formas e estruturas. A perspectiva interaccionista considera cada escola em particular, referindo, assim, a cultura organizacional escolar.

De acordo com Nóvoa (1995, *Apud* Sales, 2005), a cultura organizacional escolar é constituída pelas bases conceptuais e pelos pressupostos invisíveis da cultura escolar (valores, crenças e ideologias) que se podem manifestar de modo verbal/conceptual, visual/simbólico e comportamental. As manifestações verbais e conceituais integram o conjunto de elementos escritos (objectivos organizacionais, os planos da escola) e também a linguagem utilizada para justificar as acções do dia-a-dia. As manifestações visuais e simbólicas são todos os elementos que apresentam uma forma física (edifício escolar, equipamentos...). Quanto às manifestações comportamentais, estas integram todos os elementos que podem influenciar o comportamento dos actores (normas, regulamentos, procedimentos...). Para Thuler (2001, *Apud* Sena, s.d.), a cultura organizacional da escola apresenta uma estratificação constituída pelas: normas e valores implícitos e explícitos; actividades do quotidiano e pela assimilação/interpretação do plano de estudo oficial. Segundo Torres (2007), independentemente das especificidades estruturais e culturais das escolas, a possibilidade de se atingir a eficácia ao nível da gestão e da administração da escola aumenta com o aumento dos resultados de investigação que confirmem a supremacia de uma cultura ideal.

Silva (2006) considera que os elementos que desenham a cultura organizacional da escola são os discursos e a linguagem (modos de comunicação e conversação), as práticas (comportamentos consolidados) e os seus actores (professores, alunos, funcionários não docentes e famílias) e, segundo Pinto (2006b), uma mudança nestes elementos provoca uma alteração na cultura escolar. Segundo Gentle (2001), ao procurar estabelecer uma forte cultura escolar centrada no aluno, não se pode ignorar o papel dos professores enquanto líderes e deve oferecer-se aos estudantes flexibilidade e liberdade de escolha. Para Silva (2001), as concepções de autoridade, hierarquia e participação são componentes da cultura organizacional da escola. O autor defende que estas concepções, compartilhadas pelos diferentes actores das escolas, criam culturas diferenciadas em cada escola, em termos de organização e relações que diferenciam o processo educacional. De acordo com Filho (2001, *Apud* Sena, s.d.) e com Torres (2007), os protagonistas da acção educativa devem ser tomados como agentes proactivos na construção e reconstrução da cultura organizacional e devem procurar satisfazer a necessidade de estabilidade, mas também a

necessidade de mudança. “Numa cultura organizacional educativa, é cada vez mais importante a criação de motivação por parte dos líderes/professores aos seguidores/alunos” (Estevinha, & Menoría, 2007, p. 3550). É igualmente importante que, dentro da organização escolar, se criem espaços para o fortalecimento da cultura organizacional, como contribuição para o aumento dos níveis de compromisso dos diferentes actores para com a organização (cf. Vázquez et al., 2005).

“O esquecimento dos reformadores acerca da cultura da escola e dos componentes essenciais e característicos de informalidade que a esta estão associados, impede-os de ver as dificuldades pelas quais passam as suas reformas quando em contacto com a cultura da escola. Como classifica Viñao Frago (cit. in Souza, 2001): o relativo fracasso das reformas educacionais e o messianismo dos sucessivos reformadores, que ignoram o peso das tradições e práticas escolares, ou seja, as lições da história sobre as continuidades e as mudanças no âmbito da educação” (Carvalho, 2006, p. 7).

Apple (1999) defende que os currículos escolares deveriam subjectivar-se, reconhecendo as suas próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. O autor refere, ainda, que um currículo e uma pedagogia democráticos, em que a preocupação com um tratamento igual é real, devem começar por reconhecer os diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula. Segundo Carvalho (2006), a cultura organizacional das escolas é essencial na aplicabilidade e eficácia das reformas educativas. A cultura organizacional de cada escola está na base das diferenças que se verificam entre escolas, quando são implementadas novas reformas educativas. Esta ideia é suportada por Torres (2007), ao afirmar que o impacto das diferentes reformas educativas nos processos de mudança nas escolas assume proporções mais ou menos expressivas, em consonância com as especificidades dos seus modelos organizativos.



2.7. ABORDAGEM TEÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E SUA ASSOCIAÇÃO À CULTURA ESCOLAR

“As concepções pedagógicas são como o arcabouço que sustenta e dá sentido às escolhas que norteiam as experiências educativas formais: desde a definição dos objectivos, a organização dos conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino-aprendizagem até os procedimentos de avaliação adotados [sic]” (Andrade, D’Ávila e Oliveira, 2004, p. 83).

Segundo Cox (2004), aprender e ensinar são experiências omnipresentes na vida dos homens em sociedade e as práticas de educação podem desenvolver-se de modo formal, mas também de um modo não formal. Segundo o autor, as práticas de educação não formal misturam-se com a vida e advêm da interacção dos seres humanos, pois esta resulta na transmissão consciente ou inconsciente de conhecimentos, enquanto as práticas de educação formal têm origem na interacção exclusiva entre professores e alunos e encontra-se associada aos conceitos de escolarização, métodos de ensino e Pedagogia.

Durkheim (1965, *Apud* Saviani, 2007) defende que a pedagogia é uma teoria prática interessada na realização do fenómeno educativo. Para Libâneo (2005, *Apud* Lisita, 2007), a existência da Pedagogia é justificada pelo facto de esta se ocupar do estudo sistemático das práticas educativas fundamentais da condição humana e que se realizam em sociedade. “ (...) o papel da Pedagogia não pode ser apenas pensar e teorizar as questões educativas, mas deve também organizar acções estruturais (...) “ (Pinto, 2006b, p. 28). De acordo com Pinto (2006b) e Gasque e Tescarolo (2008), a Pedagogia constitui um saber científico legítimo, autónomo e unitário, detém um campo conceptual e metodológico próprio e, como ciência da Educação, reduz-se ao estudo de como ocorre o processo ensino-aprendizagem, partindo do fenómeno educativo, procurando, posteriormente, nas diversas ciências, os elementos teóricos que viabilizem a sua maior compreensão e elaborando as sínteses possíveis e, finalmente, retorna ao fenómeno educativo, possibilitando, assim, a sua total compreensão. Segundo Herbart (*Apud* Saviani, 2007), é possível identificar, dentro do sistema unificado e coerente que é a Pedagogia, dois aspectos distintos: os fins da educação (que devem ser elaborados com base na ética) e os meios educacionais (que devem ser formulados com base na psicologia).

Saviani (2007) refere que, do ponto de vista da Pedagogia, as diferentes concepções de educação, podem ser agrupadas em duas grandes tendências, ambas coerentes e plausíveis,

mas que, aparentemente, se excluem mutuamente. De acordo com o autor, a primeira dessas tendências, onde se pode inserir, por exemplo, a Pedagogia de Platão, a Pedagogia Idealista de Kant, entre outras, tem o seu enfoque nas teorias do ensino (como ensinar?), nas quais a educação é centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade, cabendo apenas aos alunos a assimilação desses conhecimentos. Por outro lado, o autor defende que a segunda dessas tendências, que tem como exemplos a Pedagogia de Rousseau e o Construtivismo, entre outros, focaliza-se nas teorias da aprendizagem (como aprender?), havendo centralização da educação no aluno, que deve interagir com os colegas e com o professor para realizar a sua própria aprendizagem e construir os seus conhecimentos, enquanto o professor tem apenas a missão de acompanhar e auxiliar os alunos nesse processo.

Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004) referem que foram formuladas, ao longo da história, diferentes concepções pedagógicas que procuram explicar as práticas desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino e tipos de instituições educativas. Segundo os autores, salientam-se três concepções fundamentais: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, o construtivismo e a pedagogia libertadora de Paulo Freire. A pedagogia crítico-social dos conteúdos é caracterizada pelo enfoque na transmissão e assimilação crítica do conhecimento socialmente produzido, com recurso à mediação do professor, devendo ser possível, através das práticas de ensino, identificar, reconhecer e compreender as formas, as condições de produção, as principais manifestações e as tendências de transformação do saber objectivo produzido historicamente, bem como o provimento dos meios necessários para a sua conversão em saber escolar (cf. Saviani, 1991 *Apud* Andrade, D'Ávila, & Oliveira 2004). Os autores referem, ainda, que o pressuposto básico da pedagogia construtivista é a aprendizagem enquanto construção pessoal de um significado para um objecto de conhecimento objectivamente existente, pelo que o processo de ensino-aprendizagem deve incidir na capacidade construtiva dos estudantes, procurando desafiá-los a construir a sua própria aprendizagem. No que se refere à concepção de Paulo Freire, esta assenta no princípio de que professores e alunos aprendem conjuntamente através de uma relação dinâmica e de procura do constante aperfeiçoamento dos conceitos, tendo como enfoque principal o desenvolvimento do espírito crítico no estudante, utilizando como método essencial para a compreensão mútua, o diálogo (cf. Clement, 1975; Andrade, D'Ávila, & Oliveira, 2004). Para Munro (2007), a Educação pode apresentar múltiplas funções, como, por exemplo, aumentar a compreensão sobre um conjunto de conceitos

relacionados com a história, que operam em paralelo e que, em conjunto, podem facilitar a aquisição de conhecimentos que facilitaram a sua participação efectiva no mercado de trabalho. A teoria da educação deve ser favorável ao docente na análise da situação pedagógica, permitindo, assim, que a sua intervenção seja clara e consistente com as características específicas de cada situação (cf. Pinto, 2006b).

Freire (*Apud* Clement, 1975) argumenta que o processo educativo nunca é neutro, podendo a educação funcionar como um instrumento facilitador da integração das jovens gerações no sistema social ou como o meio pelo qual se trata critica e criativamente a realidade e se descobre como participar na sua transformação. “A Pedagogia nutre-se dos saberes docentes, destacando o envolvimento do conhecedor em todos os atos [sic] de compreensão e intervenção da realidade em que se insere” (Gasque, & Tescarolo, 2008, pp. 142-143). De acordo com Pinto (2006b), ao pensar nas acções educativas deve sempre considerar-se o envolvimento do professor. Andrade, D’Ávila e Oliveira (2004) defendem que a prática docente resulta de um processo que envolve as experiências pessoais dos professores, as suas concepções pedagógicas, a sua área disciplinar, bem como outros factores relacionados com a sua formação, embora os professores se encontrem divididos entre a autonomia académica, a lealdade e os objectivos da organização, bem como as exigências da sociedade. Segundo Munro (2007), as decisões pedagógicas e curriculares devem ser capazes de servir de suporte principal às estratégias metodológicas que permitam a aquisição de competências de empregabilidade genéricas. As actividades pedagógicas quotidianas efectivas dos professores, bem como a forma como as organizam e executam, são influenciadas, mesmo que de forma pouco explícita, pelo modo como a sociedade encara a educação, os seus objectivos, a função social da escola, a própria experiência do docente, o contexto individual e departamental em que se insere o professor e o papel do professor e do estudante no processo de ensino-aprendizagem e os profissionais da educação devem fazer-se valer da Pedagogia e dos seus métodos na reflexão das suas acções, utilizando, como base inspiradora e organizativa, o pensamento crítico (cf. Green, 2006; Andrade, D’Ávila, & Oliveira, 2004; Gasque, & Tescarolo, 2008). Para Pinto (2006b), os docentes, no processo de reflexão sobre as suas actividades, devem ter em atenção o contexto institucional e histórico em que estão inseridos, de forma a conseguirem dominar alguns elementos teóricos que favoreçam a análise dessa realidade, identificando os problemas que dela provêm. Cunha (1998, *Apud* Andrade, D’Ávila, & Oliveira, 2004) defende que, apesar de a prática docente no ensino superior ser afectada

por factores que não dependem da vontade do professor, tal como nas demais instituições escolares, o grau de autonomia existente neste torna o docente como o principal agente das decisões sobre a sua prática profissional. De acordo com Gauthier et al. (1998, *Apud* Gasque, & Tescarolo, 2008), a inspiração na Pedagogia possibilitará ao professor julgar, deliberar e decidir sobre as acções a adoptar no processo de ensino-aprendizagem e dotará, também, o professor de sentido de oportunidade, perspicácia e sagacidade, permitindo, assim, a sua adaptação às situações imprevisíveis. Os saberes dos docentes são divididos por Pimenta (*Apud* Pinto, 2006b), em três grandes grupos: os saberes pedagógicos, o conhecimento e a experiência.

Segundo Green (2006), o sucesso dos estudantes depende do desenvolvimento de estratégias pedagógicas robustas e apropriadas às suas reais capacidades e de um acompanhamento e intervenção do professor durante o seu tempo de contacto directo, mas também durante o seu estudo independente. Para Munro (2007), existe uma série de conceitos que devem ser reconhecidos pela Pedagogia e incorporados nos currículos, necessários para o futuro sucesso dos estudantes no mercado de trabalho e que incluem: gestão da informação (selecção, compilação, análise, organização, classificação e definição de prioridades); estratégias de pensamento criativas e inovadoras (implica flexibilidade); estratégias de pensamento e aprendizagem autónomas; estratégias de aprendizagem colaborativa; estratégias associadas à compreensão e à criação de valores; estratégias associadas à compressão de aspectos multiculturais; estratégias associadas à resolução de problemas; estratégias de pensamento crítico. “Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana [sic] reflexiva e crítica?” (Candau, 1996 *Apud* Pinto, 2006b, p. 147). A Pedagogia Crítica é de extrema importância, pois permite que os estudantes que se formam se tornem cidadãos capazes de intervir social e politicamente procurando assegurar a democracia, a igualdade e a justiça (cf. Libâneo, 1999 *Apud* Pinto, 2006b).

“Práticas Educativas pressupõem sempre a acção de uma geração mais velha sobre uma geração mais nova, visando ensinar valores, normas, desenvolver comportamentos adequados, impor limites, enfim, levar a pessoa a se integrar de forma adequada ao seu meio social e cultural” (Joule & Almeida, 2006, p. 35).

De acordo com Libâneo (2004, *Apud* Pinto, 2006b), a cultura organizacional escolar é um elemento condicionante do projecto político-pedagógico, sendo este, também, um elemento estabelecedor da própria cultura. Pinto (2006b) defende que o projecto político-pedagógico

desenvolve a cultura escolar, ou seja, se esse projecto se encontrar efectivamente implementado, sendo transmitido de geração em geração, existe, na instituição de ensino, uma cultura organizacional intencionalizada que não se altera substancialmente, sendo alimentada pelo próprio projecto. Contudo, o autor defende, ainda, que, se esse projecto não se encontrar consolidado, a cultura da escola é difusa e mutante e expressa apenas a interligação das diferentes culturas que nela convivem.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A escolha do tema prende-se com o especial interesse do investigador no que se refere à cultura organizacional presente em todas as instituições de ensino e ao modo como esta influencia as actividades diárias dos professores. Assim, e uma vez que não existem em Portugal muitos estudos nesta área, considera-se importante procurar compreender de que forma é que as actividades pedagógicas dos professores da Licenciatura em Radioterapia da ESTeSL são influenciadas pela cultura organizacional presente na referida instituição de ensino. A escolha da ESTeSL encontra-se relacionada com a maior acessibilidade a esta instituição, enquanto a escolha do Curso de Licenciatura em Radioterapia se prende com o facto de esta ser a formação de base do investigador, pelo que existe um interesse particular pelo referido curso de licenciatura.

3.2. PROBLEMÁTICA DE PARTIDA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Todo o processo de investigação deve ter, na sua base, algum tipo de problema que, geralmente, deve ser apresentado sob a forma de uma questão. Assim, e tendo em consideração o tema escolhido, define-se como questão de partida a seguinte: “Qual a influência da cultura organizacional nas actividades pedagógicas adoptadas pelos professores da Licenciatura em Radioterapia da ESTeSL?”

Perante a problemática de partida exposta, consideram-se relevantes as seguintes questões de investigação:

- Qual a percepção dos professores da Licenciatura em Radioterapia no que se refere à cultura organizacional vigente na ESTeSL?
- Qual será a significância que os professores da Licenciatura em Radioterapia da ESTeSL atribuem à cultura organizacional?
- Quais serão os aspectos que influenciam a definição de estratégias pedagógicas por parte dos professores da Licenciatura em Radioterapia da ESTeSL?
- Será a cultura organizacional, vigente na ESTeSL, um aspecto importante na delineação de estratégias pedagógicas, por parte dos professores da Licenciatura em Radioterapia?

3.3. NATUREZA DO ESTUDO

O presente estudo configura-se como qualitativo e descritivo. Configura-se como qualitativo, uma vez que, segundo Richardson et al. (1999, *Apud* Ruppel, 2005), os estudos qualitativos se caracterizam pela tentativa de compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentadas, sem que sejam necessariamente quantificadas. Por outro lado, configura-se como descritivo, na medida em que as pesquisas descritivas apresentam como principal objectivo a descrição das características de uma determinada população ou fenómeno, ou, ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis (cf. Gil, 1996), permitindo, assim, a compreensão dessas características ou a conceptualização de uma situação específica (cf. Fortin, Côté, & Filion, 2009). Para Cervo e Bervian (2002, *Apud* Ruppel, 2005), entre as diversas formas de pesquisa descritiva, salienta-se o estudo de caso que se configura como uma pesquisa relativa a um determinado indivíduo, grupo ou comunidade, que seja representativo do seu universo, com o intuito de examinar aspectos variados da sua “vida”.

3.3.1. ESTUDO DE CASO

O estudo de caso “consiste no exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade social (indivíduo, família, grupo)” (Fortin, Côté, & Fillion, 2009, p. 241). Neste tipo de estudo, “O caso deve ser tratado com profundidade, buscando o completo entendimento da sua natureza, suas circunstâncias, seu contexto e suas características” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 275). Segundo Goode e Hatt (1968, *Apud* Karp, 2006), o estudo de caso constitui uma unidade dentro de um sistema mais amplo e deve ser utilizado quando o interesse incide no estudo de algo singular com um valor intrínseco muito próprio.

O presente estudo define-se como estudo de caso pois, segundo Robert (1988, *Apud* Fortin, 1999), este tipo de estudo pode ser utilizado para aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo, grupo ou comunidade, ou para estudar o efeito de uma mudança num indivíduo, grupo ou comunidade. Torna-se, assim, perceptível que o estudo da influência da cultura organizacional nas actividades pedagógicas dos professores da Licenciatura em Radioterapia da ESTeSL, por ser um estudo que incide sobre uma temática muito singular e com um grande valor intrínseco, deve ser indubitavelmente um estudo de caso.

Para Gil (1996), o estudo de caso apresenta várias vantagens, sendo as principais, o estímulo para novas descobertas, a ênfase na totalidade e a simplicidade dos procedimentos de recolha e análise de dados. Segundo Fortin, Côté e Fillion (2009), o estudo de caso torna-se vantajoso, pois permite a recolha de informação detalhada sobre um fenómeno novo, o realce de ideias fundamentais, o estabelecimento de relações entre as variáveis e a possibilidade de formular hipóteses. De acordo com Ludke e André (1986, *Apud* Karp, 2006), este tipo de estudo apresenta as seguintes características fundamentais: visa a descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, procura retratar uma realidade de forma complexa e profunda, utiliza uma grande variedade de fontes de informação, permite generalizações naturalísticas, procura representar os diferentes pontos de vista presentes num determinado contexto social e utiliza uma linguagem e forma claras. Contudo, o estudo de caso tem algumas limitações, pois não permite a generalização dos resultados a outras populações ou situações e os dados podem ser em número insuficiente ou dificilmente comparáveis entre si (cf. Fortin, Côté, & Fillion, 2009).

3.4. SELECÇÃO DA AMOSTRA

De acordo com Gil (1996), de um modo geral, o universo de elementos é tão grande que se torna impossível considerá-los na sua totalidade, pelo que é frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que constituem o universo. Assim, para seleccionar uma amostra, é necessário definir a unidade de análise, ou seja, sobre quem ou o que serão recolhidos os dados, o que varia de acordo com o tipo de estudo e com a formulação do problema em investigação (cf. Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Segundo os mesmos autores, uma amostra de um estudo, com enfoque qualitativo, pode ser definida como a unidade de análise ou o conjunto de pessoas, eventos, contextos ou factos sobre o qual se realiza a recolha de dados, sem que este tenha que ser necessariamente representativo do universo.

3.4.1. MÉTODO DE AMOSTRAGEM

Para Beaud (2000, *Apud* Fortin, Côté, & Filion, 2009), a selecção do método de amostragem depende dos prazos e dos recursos para a realização do estudo, da população a submeter à amostragem, dos objectivos do estudo e da precisão da avaliação. Assim, aplica-se, neste estudo, o método de amostragem não probabilística por selecção racional.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), uma amostra não probabilística é um subgrupo da população cuja escolha não depende da probabilidade de os elementos da população serem escolhidos, mas sim das características da própria investigação. “A amostragem por escolha racional consiste em escolher certos indivíduos em função de um traço característico” (Fortin, Côté, & Filion, 2009, p. 322). Para Marconi e Lakatos (1996), a principal limitação deste tipo de amostra é a impossibilidade de generalização, pois a sua validade dá-se apenas num contexto específico.

A amostra formada para a realização deste estudo é constituída por três docentes da Licenciatura em Radioterapia da ESTeSL. No que diz respeito à selecção dos docentes, a

incluir no estudo esta baseia-se em alguns critérios: inclusão de docentes que leccionam no Curso de Licenciatura em Radioterapia e que pertençam a diferentes áreas científicas; inclusão apenas de um docente de cada área científica; inclusão de docentes a tempo integral; facilidade em aceder aos referidos docentes.

3.4.2. DIMENSÃO DA AMOSTRA

Segundo Gil (1996), para que os dados obtidos sejam significativos, é necessário que a amostra seja constituída por um adequado número de elementos. De acordo com Silvério (2003), determinar a dimensão da amostra é, frequentemente, uma tarefa complexa que envolve algumas considerações qualitativas e quantitativas. Para a autora, os factores qualitativos mais importantes são a importância da decisão, a natureza da pesquisa, o número de variáveis, a natureza da análise, a dimensão da amostra utilizada em estudos similares, o grau de incidência, o grau de realização e as fontes de constrangimento.

Para Fortin, Côté e Filion (2009), quando se pretende determinar a dimensão da amostra deve ter-se em consideração a homogeneidade da população, o grau de precisão desejado e o método de amostragem utilizado. A dimensão da amostra pode, também, ser condicionada pelo tempo, pelos recursos financeiros, pela avaliação e qualificação dos entrevistadores (cf. Silvério, 2003). Ainda segundo a mesma autora, a dimensão da amostra não probabilística não é definida por fórmulas estatísticas, mas sim com base em factores como a experiência do investigador, a comparação com estudos já efectuados, os recursos financeiros, humanos e materiais e o tempo. Tendo em consideração o número de docentes que respeitam os critérios de inclusão, a metodologia de recolha de dados adoptada e o tempo limitado, para a realização do estudo, considera-se uma amostra de 3 elementos.

3.5. MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS

Os métodos de recolha de dados mais usuais no estudo de caso são: a observação, a análise de documentos, a entrevista, o questionário e a história de vida (cf. Fortin, Côté, & Filion, 2009; Gil, 1996). Segundo Yin (2001, *Apud* Ruppel, 2005), as entrevistas são uma das mais importantes fontes de informação, num estudo de caso. “ (...) ao utilizar-se da estratégia da entrevista em uma investigação qualitativa, os limites da neutralidade deste instrumento excedem sua fronteira e mostram para o pesquisador um campo repleto de possibilidades de investigação e análise” (Costa, 2007, p. 62).

Para este estudo, embora também se realize pesquisa através da análise de documentos, o método de recolha de dados primordial é a entrevista. “A entrevista explora o que a pessoa sabe, crê, espera, sente e deseja” (Lima, 2007, p. 7). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é um método utilizado para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (elemento da amostra), permitindo ao investigador desenvolver uma ideia relativa à forma como o sujeito interpreta os aspectos do mundo. Segundo Houaiss (2001, *Apud* Costa, 2007), a entrevista funciona como uma conversação entre, pelo menos, duas pessoas, de modo a obter esclarecimentos, opiniões e avaliações sobre determinado assunto. A realização de entrevistas em que entrevistado e entrevistador se encontram face a face, são fundamentais na criação de uma interacção que permite expor as percepções, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações de ambos os protagonistas da entrevista (cf. Szymanski, Almeida e Pradini, 2004 *Apud* Souza, 2007; Yunes e Szymanski, 2005). Assim, através da entrevista, é possível compreender, de forma detalhada, as crenças, os valores, as atitudes e as motivações das pessoas entrevistadas, em contextos sociais específicos, representando, assim, uma situação de interacção social (cf. Bauer e Gaskell, 2002 *Apud* Costa, 2007). De acordo com Minayo (1996, *Apud* Costa, 2007), essa relação é de intersubjectividade, na medida em que o que resulta dela é algo de novo e passível de comparação com a realidade concreta, bem como com as hipóteses e pressupostos teóricos.

As entrevistas podem apresentar diferentes graus de estruturação, focalizando-se em determinados tópicos ou podendo ser conduzidas por questões mais gerais, sendo assim possível dividir as entrevistas em estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas ou abertas (cf. Grinnell, 1997 *Apud* Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). O tipo de entrevista a

aplicar neste estudo é a entrevista semi-estruturada. Uma entrevista é considerada semi-estruturada quando é guiada por uma relação de pontos de interesse que vão sendo explorados pelo entrevistador ao longo da entrevista (cf. Gil, 1996) e quando, apesar de se basear num guia de assuntos ou questões, permite ao investigador introduzir mais questões que facilitem a obtenção de informação sobre os temas relevantes para o estudo (cf. Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). A entrevista semi-estruturada é um bom meio para aprofundar um tema ou verificar a evolução de um tema já conhecido (cf. Ghiglione, & Matalon, 2001) e “... é principalmente utilizada nos estudos qualitativos, quando o investigador quer compreender a significação de um acontecimento ou de um fenómeno vividos pelos participantes” (Fortin, Côté, & Filion, 2009, pp. 376-377).

De acordo com Gil (1996), a realização de uma entrevista deve ter em consideração a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas. Ao preparar uma entrevista semi-estruturada o investigador deve ter em conta considerações de ordem conceptual, de ordem relacional e de ordem material (cf. Savoie-Zajc, *Apud* Gauthier 2003). Segundo o mesmo autor, relativamente às questões de ordem conceptual, o investigador deve planear a entrevista a partir da questão de investigação e deve ter em consideração quantos e quem são os entrevistados. Quanto às questões de ordem relacional, o autor refere que são importantes contactos preliminares com os entrevistados, com o intuito de lhes apresentar o seu estudo e os seus objectivos. Para Savoie-Zajc (*Apud* Gauthier 2003), as considerações de ordem material dizem respeito aos aspectos técnicos, ambientais e temporais a ter em conta aquando da realização das entrevistas. Utilizam-se também técnicas como a reflexão e a sumarização de ideias de modo a obter, através das questões elaboradas, respostas válidas (cf. Kvale, 1996 *Apud* Shaver, 2009).

Ao aplicar uma entrevista, como método de recolha de dados, é necessário que o entrevistador gere um clima de confiança, desenvolva empatia com o entrevistado (cf. Sampieri, Collado, & Lucio, 2006) e tenha em consideração alguns aspectos éticos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), alguns dos princípios gerais que devem orientar a investigação são: protecção da identidade do entrevistado, respeito pelos entrevistados, autorização do entrevistado para efectuar o estudo, devendo o investigador manter a autenticidade na apresentação dos resultados, ainda que as conclusões a que chega não lhe

agradem. Assim, os entrevistados foram previamente informados da natureza do estudo, bem como do anonimato das suas respostas.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), nas entrevistas, podem ser utilizadas diferentes ferramentas para recolher a informação, tais como: gravações áudio ou vídeo, anotações em cadernos ou computadores pessoais ou de bolso, fotografias, simulações ou programas de computador, entre outros. Para a realização deste estudo, o método seleccionado, para a recolha da informação referente às entrevistas, foi a gravação áudio.

Neste estudo, foram realizadas a cada um dos elementos da amostra três entrevistas. Para cada uma das entrevistas foi efectuada a sua gravação, após solicitada permissão aos respectivos entrevistados, pois, de acordo com Fortin, Côté e Filion (2009), o registo vídeo ou áudio de uma entrevista só deve fazer-se mediante autorização do entrevistado. Posteriormente, procedeu-se à sua transcrição literal e na íntegra (ver Apêndices A, Volume 2), de modo a garantir a fiabilidade dos dados obtidos e a facilitar a sua posterior análise, pois só assim se tornam transparentes as formas de pensar dos entrevistados relativamente aos temas em estudo. A primeira dessas entrevistas, designada por Entrevista, tem como base um guião comum para todos os entrevistados, constituído por dozes questões consideradas relevantes para o objecto deste estudo e que foram elaboradas a partir da leitura da bibliografia. A segunda e terceira entrevistas, designadas por Entrevista Reflexiva e Entrevista Reflexiva Aprofundada, respectivamente, têm como base os dados obtidos a partir das entrevistas anteriores, pelo que a elaboração dos seus guiões é independente para cada um dos entrevistados. Assim, a Entrevista Reflexiva baseia-se nos dados obtidos na Entrevista e a Entrevista Reflexiva Aprofundada tem como base os resultados da Entrevista Reflexiva. As entrevistas reflexivas têm como objectivo a clarificação e a compreensão das percepções e pontos de vista dos entrevistados relativamente ao tema em estudo, tendo como principais enfoques: o esclarecimento de palavras e expressões que não estivessem claras ou que pudessem ter mais do que um significado distinto; a clarificação de alguns eventos e acções decorrentes da entrevista anterior; a clarificação de razões, intenções e consequências dos pensamentos expressos anteriormente e a clarificação de sentimentos associados. Para Lima (2007) e para Szymanski, Almeida e Pradini (2007, *Apud Souza, 2007*), a entrevista reflexiva demonstra a disponibilidade do investigador para partilhar continuamente com os entrevistados a sua própria compreensão dos dados obtidos com as entrevistas que vão sendo efectuadas.

Na entrevista reflexiva, o entrevistado é confrontado com a sua fala nas questões discutidas anteriormente, através da fala do entrevistador, o que faz com que o entrevistado possa discutir e articular melhor a informação numa nova narrativa (cf. Szymanski, 2004 *Apud* Costa, 2007; Szymanski, 2002 *Apud* Lima, 2007). Segundo Patton (1990, *Apud* Shaver, 2009) e Lofland e Lofland (1995, *Apud* Shaver, 2009), as entrevistas de carácter reflexivo permitem procurar as respostas adequadas, esclarecer alguns significados e possibilitam uma maior interacção com os entrevistados. De acordo com Yunes e Szymanski (2005), a criação de uma relação reflexiva e interactiva entre o entrevistado e o entrevistador permite que, ao longo das entrevistas, se originem informações objectivas e subjectivas que possibilitam a construção de um diálogo aprofundado para o tema em questão. Szymanski (2004, *Apud* Costa, 2007) refere que a entrevista reflexiva apresenta dois objectivos essenciais: originar informações objectivas e subjectivas e conduzir a conversação entre entrevistador e entrevistado de modo a que o tema em estudo seja ampliado e aprofundado.

No decurso destas entrevistas, o entrevistador deve apoiar-se em informação relevante e factual relativa ao tema em estudo. As entrevistas reflexivas iniciam-se “com intercâmbios informais e relaxados que favoreçam a disposição dos participantes em trazer as suas próprias reflexões e problemas, que seriam utilizados para estimular construções cada vez mais profundas dos sujeitos estudados” (Szymanski, Almeida, Pradini, 2004, p. 20 *Apud* Souza, 2007, p. 22). A realização das entrevistas reflexivas baseia-se nas seguintes etapas: revisão dos dados obtidos na entrevista anterior; escolha e enumeração dos pontos a focar e discutir com o entrevistado; formulação de questões para cada um dos pontos da entrevista anterior seleccionados, com base no contexto das respostas anteriores; realização da entrevista propriamente dita e sua respectiva gravação e transcrição. Segundo Lima (2007), as entrevistas reflexivas podem ser constituídas por três tipos distintos de questões: as questões de aprofundamento, as questões focalizadoras e as questões de esclarecimento. As questões de aprofundamento podem ser realizadas quando, ao longo do discurso, o entrevistado refere, de modo superficial, alguns assuntos, sendo desejável uma investigação mais aprofundada dos mesmos (cf. Szymanski, 2002 *Apud* Lima, 2007). Quanto às questões focalizadoras, o seu objectivo é focar o discurso, por vezes demasiado prolongado, nos temas relevantes do estudo (cf. Lima, 2007), ao passo que as questões de esclarecimento servem para que o entrevistador procure dar uma explicação a ideias ou factos narrados que surgem no discurso do entrevistado de forma confusa (cf. Szymanski, 2002 *Apud* Lima, 2007).

As entrevistas efectuadas para este estudo decorreram entre Fevereiro e Junho de 2009 e a sua duração total variou entre 8 e 50 minutos.

3.6. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Segundo Gil (1996), o investigador deve definir antecipadamente o seu plano de análise e devendo este ter em consideração as limitações dos dados obtidos. De acordo com o mesmo autor, para a análise de dados, num estudo de caso, é muito importante utilizar categorias analíticas.

O método de análise de dados seleccionado para este estudo é a análise de conteúdos que constitui um método de tratamento de dados de carácter qualitativo.

A análise de conteúdo é uma técnica que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto de comunicações, tem como finalidade o seu estudo, interpretação e análise (cf. Berelson, 1952 *Apud* Ghiglione e Matalon, 2001; Berelson, 1971 *Apud* Pestana, & Gageiro, 2009 e *Apud* Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). De acordo com Landry (*Apud* Gauthier 2003), a análise qualitativa de conteúdo, com o auxílio de categorias analíticas, interpreta o material, fazendo realçar e descrevendo as suas particularidades específicas. De acordo com Huber, Fernández, Lorenzo e Herrera (2001), quando aplicamos a análise de conteúdo na análise dos textos, procuramos distinguir as suas partes de modo a que possamos atribuir-lhes categorias bem definidas e mutuamente exclusivas. A análise de conteúdo envolve a quantificação da presença de palavras ou temas específicos num texto ou discurso (cf. Kabanoff, 1994).

Segundo Bardin (1977), para realizar uma análise de conteúdo, a definição de categorias de fragmentação da comunicação é de extrema importância; e essas categorias, que podem ser palavras e/ou frases, devem ser homogéneas, exaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ou pertinentes. As categorias devem ser o mais amplas possível, de modo a que seja possível encontrar sempre, nos textos, algo que se possa interpretar; simultaneamente, devem ser tão “pequenas” quanto necessário, com o objectivo de evitar a representação de conteúdos incongruentes com a mesma categoria (cf. Huber et al., 2001). Segundo

Sampieri, Collado e Lucio (2006), as categorias devem ser exaustivas, mutuamente excludentes e devem derivar do marco teórico e de uma profunda avaliação da situação. A selecção das categorias é considerada uma das etapas mais difíceis da análise de conteúdo (cf. Yunes, & Szymanski, 2005) e a sua denominação é de extrema importância pois, deve ser possível ao entrevistador lembrar-se dela, pensar sobre ela e, acima de tudo, conseguir desenvolvê-la analiticamente (cf. Strauss, & Corbin, 1990 *Apud* Yunes, & Szymanski, 2005). Para Huber et al. (2001), quando o investigador lê e analisa os textos em procura das categorias analíticas definidas, deve ser sensível aos conceitos que vão surgindo, às afirmações, às opiniões, às ideias e aos eventos ou pessoas, podendo ser atribuídos às categorias.

A análise de conteúdo tem como etapas: a determinação dos objectivos da análise; a pré-análise; a análise do material em estudo; a avaliação da credibilidade dos dados; a análise e interpretação dos resultados (cf. Landry, *Apud* Gauthier 2003). Para a análise de conteúdo, deve proceder-se não só à análise temática, mas também à contagem frequencial das categorias em estudo, ou seja, à frequência com que está presente nos discursos dos entrevistados cada uma das categorias de análise.

A apresentação dos dados obtidos através das entrevistas e apreciados com base na análise de conteúdo ocorre sob a forma de tabelas, nas quais se faz corresponder as categorias analíticas definidas com a frequência com que surgem no discurso dos 3 entrevistados e ao longo das três distintas entrevistas e, também, sob a forma de excertos retirados dos discursos dos entrevistados, utilizando como ferramentas de apoio os *softwares* Microsoft Office Word 2003, Microsoft Office Excel 2003 e AQUAD versão 6.0.

Segundo Huber e Gürtler (2004), para que um documento de dados possa ser utilizado no AQUAD versão 6.0 (*software* de análise de conteúdo) é necessário, que aquando da formatação do texto, em qualquer *software* de processamento de texto, se utilize uma ampla margem, que cada linha do texto não contenha mais que 60 caracteres, que a fonte utilizada seja uma fonte não proporcional e que os ficheiros de texto sejam convertidos a ANSI (American National Standards Institute) ou a RTF (Rich Text Format). Neste estudo, os textos a analisar correspondem às transcrições das entrevistas realizadas, utilizou-se no processamento do texto o *software* Microsoft Office Word 2003, respeitou-se o número de caracteres por linha, empregou-se em todos os textos a fonte Courier New, com o tamanho

de letra 12, com uma margem à direita de 7,03cm e à esquerda de 6,03cm, converteram-se os ficheiros de texto para o formato RTF e fez-se a sua importação para o AQUAD.

Os principais passos a seguir para se proceder à análise de conteúdo no AQUAD são: criação de um novo projecto para arquivos de texto, sendo necessário escolher um nome para o projecto e fazer a selecção dos textos a utilizar no mesmo; codificação dos textos, ou seja, atribuição de códigos a diferentes segmentos do texto; criação de matrizes ou tabelas de códigos e sua análise. No presente estudo, o projecto do AQUAD foi denominado de “Cultura” e foram seleccionados para este projecto 9 arquivos de texto, correspondentes às 3 diferentes entrevistas (Entrevista, Entrevista Reflexiva e Entrevista Reflexiva Aprofundada), efectuadas a cada um dos 3 entrevistados (Entrevistado I, Entrevistado II e Entrevistado III). No que se refere à codificação dos textos, Glaser e Strauss (1967, *Apud* Huber, & Gürtler, 2004 e *Apud* Huber et al., 2001) referem que cada um dos códigos representa uma categoria analítica e que cada segmento do texto codificado pode conceber-se como parte de uma prova para a categoria correspondente. Para Strauss e Corbin (1990, *Apud* Huber, & Gürtler, 2004 e *Apud* Huber et al., 2001), os códigos conceptuais ou categóricos são utilizados como rótulos colocados em acontecimentos, eventos e outros fenómenos. Para além dos códigos conceptuais, é igualmente necessário definir os códigos do orador, que permitem analisar as transcrições de texto membro a membro e que, ao serem definidos no AQUAD, devem ser precedidos pelos caracteres /\$ (cf. Huber, & Gürtler, 2004; Huber et al., 2001). No processo de codificação, o *software* permite seleccionar dois tipos distintos de codificação: a codificação de um passo, que implica a codificação directa do texto no computador; e a codificação de dois passos, que envolve a impressão de uma cópia dos textos de dados, a sua codificação em papel e, posteriormente, a introdução da informação referente aos códigos no computador (cf. Huber, & Gürtler, 2004; Huber et al., 2001). Neste estudo definiram-se os seguintes 6 códigos de perfil: Entrevista I, Entrevista R I, Entrevista RA I, Entrevista II, Entrevista R II, Entrevista RA II, Entrevista III, Entrevista R III e Entrevista RA III, sendo que os números I, II e III dizem respeito à designação atribuída a cada um dos três entrevistados e as siglas R e RA se referem a Reflexiva e Reflexiva Aprofundada, respectivamente, ou seja, a Entrevista R é a Entrevista Reflexiva e a Entrevista RA é a Entrevista Reflexiva Aprofundada. Definiram-se, ainda, 15 códigos conceptuais: Coesão, Competências, Consenso, Crenças, Disponibilidade, Envolvência, Estratégias, Filosofias, Histórias, Influência, Integração, Percepções, Recursos, Rituais e Valores. Utilizou-se,

como processo de codificação, a codificação a um passo. Segundo Huber e Gürtler (2004) e Huber et al. (2001), para que seja possível verificar as associações das categorias analíticas, o investigador deve construir matrizes ou tabelas de códigos, nas quais devem surgir, nas colunas, os códigos de perfil e, nas linhas, podem surgir todos os restantes códigos. No presente estudo, elaboraram-se 15 tabelas de códigos, sendo que nas suas colunas se introduziram os 6 códigos de perfil e, para cada tabela, fez-se corresponder, nas linhas, cada um dos diferentes códigos conceptuais. Para se proceder à análise das tabelas o AQUAD disponibiliza três ferramentas que funcionam de acordo com o mesmo princípio: a Análise dos Segmentos de Texto, que resulta no conjunto dos segmentos de texto que satisfazem a dupla condição imposta em cada célula da tabela, de acordo com as suas colunas e linhas; a Análise das Codificações, cujo resultado contém nas suas células apenas as codificações dos segmentos de texto que satisfazem a dupla condição imposta pelas colunas e linhas da tabela, sendo necessário voltar ao texto de linhas numeradas para se realizar a análise; e a Análise das Frequências que permite visualizar rapidamente a frequência com que os códigos conceptuais surgem nos textos, mediante as condições impostas pelos códigos de perfil (cf. Huber, & Gürtler, 2004; Huber et al., 2001). Neste estudo, procedeu-se à análise dos segmentos de texto, bem como à análise das frequências, tendo sido, posteriormente, utilizada a informação obtida nesta última análise para se criarem, no Microsoft Office Excel 2003, tabelas de contagem frequencial total das categorias analíticas, de contagem frequencial das categorias por entrevistado, de contagem frequencial das categorias por tipo de entrevista e de contagem frequencial das categorias analíticas por entrevistado, em cada um dos tipos de entrevista.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados apresentados resultam da análise das frequências e dos segmentos de texto das entrevistas efectuadas, sendo que estas são diferenciadas tendo em consideração o entrevistado e o tipo de entrevista efectuada. Assim, os três entrevistados figuram diferenciados em Entrevistado I, Entrevistado II e Entrevistado III e, para as entrevistas estas figuram diferenciadas em Entrevista, Entrevista Reflexiva e Entrevista Reflexiva Aprofundada.

Para se proceder a uma análise válida dos dados obtidos com as entrevistas, foi necessário proceder à definição de categorias analíticas relevantes para o tema deste estudo, tendo, assim, sido definidas as seguintes categorias: Coesão, Competências, Consenso, Crenças, Disponibilidade, Envolvência, Estratégias, Filosofias, Histórias, Influência, Integração, Percepções, Recursos, Rituais e Valores. Posteriormente à definição das categorias analíticas, foi realizada a sua contagem frequencial nos discursos dos entrevistados.

Na Tabela 2, apresentam-se os resultados da contagem total da frequência, com que cada categoria analítica surge no discurso de todos os entrevistados, relativamente às três entrevistas realizadas a cada um deles. A análise desta mesma tabela permite-nos observar que as categorias Crenças e Percepções são aquelas que surgem com maior frequência nos discursos dos três entrevistados e ao longo das três entrevistas que foram realizadas. Por sua vez, as categorias Recursos e Rituais são aquelas que aparecem com menos frequência no discurso dos entrevistados, no decorrer de todas as entrevistas realizadas, sendo que as restantes categorias em estudo apresentam uma frequência aproximadamente semelhante entre elas.

Tabela 2: Contagem frequencial total das categorias analíticas

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Coesão	22
Competências	25
Consenso	40
Crenças	198
Disponibilidade	30
Envolvência	53
Estratégias	48
Filosofias	64
Histórias	39
Influência	59
Integração	50
Percepções	176
Recursos	15
Rituais	15
Valores	65

Na Tabela 3, pode observar-se a contagem frequencial das categorias analíticas em estudo, dividida por entrevistado e tendo em consideração todas as entrevistas realizadas.

Tabela 3: Contagem frequencial das categorias analíticas nos discursos de cada um dos entrevistados

CATEGORIAS	ENTREVISTADO I	ENTREVISTADO II	ENTREVISTADO III
Coesão	7	8	7
Competências	14	8	3
Consenso	12	16	12
Crenças	99	66	33
Disponibilidade	16	12	2
Envolvência	29	16	8
Estratégias	17	25	6
Filosofias	28	25	11
Histórias	25	13	1
Influência	33	15	11
Integração	24	16	10
Percepções	85	75	16
Recursos	5	5	5
Rituais	7	7	1
Valores	34	26	5

Através da análise da Tabela 3, é possível verificar que, no que se refere ao discurso do Entrevistado I, a categoria que surge com mais frequência nas três entrevistas é a categoria Crenças, enquanto a que surge com menos frequência é a categoria Recursos. Relativamente ao Entrevistado II, a categoria Percepções aparece no discurso com maior frequência e a categoria Recursos com menor frequência. Quanto ao discurso do Entrevistado III, a categoria mais frequente é a categoria Crenças e a categoria menos frequente é a categoria Rituais.

Na Tabela 4, apresentam-se os resultados da contagem de frequência das categorias analíticas, divididos por tipo de entrevista e tendo em consideração os três elementos entrevistados. Esta tabela demonstra que, na Entrevista, a categoria que surge com mais frequência, no discurso dos três entrevistados, é a categoria Crenças e, por sua vez, a que surge com menos frequência é a categoria Recursos. No discurso dos entrevistados, no que se refere à Entrevista Reflexiva, a categoria Percepções aparece como a mais frequente e a categoria Recursos como a menos frequente. Relativamente à Entrevista Reflexiva Aprofundada, a categoria com maior frequência é a categoria Crenças e as categorias com menor frequência são as categorias Competências e Rituais

Tabela 4: Contagem frequencial das categorias analíticas nos três tipos de entrevistas realizadas

CATEGORIAS	ENTREVISTA	ENTREVISTA REFLEXIVA	ENTREVISTA REFLEXIVA APROFUNDADA
Coesão	13	7	2
Competências	13	12	0
Consenso	18	20	2
Crenças	92	72	34
Disponibilidade	18	11	1
Envolvência	34	14	5
Estratégias	23	22	3
Filosofias	42	16	6
Histórias	20	17	2
Influência	31	24	4
Integração	22	19	9
Percepções	75	93	8
Recursos	7	5	3
Rituais	9	6	0
Valores	34	27	4

Na Tabela 5 pode observar-se a contagem frequencial de todas as categorias analíticas em estudo, dividida por entrevistado e, também, por tipo de entrevista.

Tabela 5: Contagem frequencial das categorias analíticas nos discursos dos três entrevistados em cada um dos três tipos de entrevista

CATEGORIAS	ENTREVISTADO I			ENTREVISTADO II			ENTREVISTADO III		
	E	ER	ERA	E	ER	ERA	E	ER	ERA
Coesão	3	3	1	5	3	0	5	1	1
Competências	8	6	0	4	4	0	1	2	0
Consenso	4	7	1	7	8	1	7	5	0
Crenças	38	43	18	34	21	11	20	8	5
Disponibilidade	14	2	0	2	9	1	2	0	0
Envolvência	22	5	2	9	4	3	3	5	0
Estratégias	13	3	1	8	15	2	2	4	0
Filosofias	21	5	2	15	6	4	6	5	0
Histórias	15	9	1	4	8	1	1	0	0
Influência	18	14	1	6	7	2	7	3	1
Integração	8	8	8	9	7	0	5	4	1
Percepções	38	44	3	30	40	5	7	9	0
Recursos	4	1	0	1	1	3	2	3	0
Rituais	5	2	0	3	4	0	1	0	0
Valores	23	10	1	10	13	3	1	4	0

E - Entrevista; ER - Entrevista Reflexiva; ERA - Entrevista Reflexiva Aprofundada

A análise da Tabela 5 permite-nos verificar que, no que se refere ao discurso do Entrevistado I, as categorias analíticas que surgem com maior frequência, na Entrevista, são as categorias Crenças e Percepções, na Entrevista Reflexiva a categoria mais frequente é a categoria Percepções, enquanto na Entrevista Reflexiva Aprofundada a categoria mais frequente é a categoria Crenças. Quanto às categorias analíticas com menor frequência no discurso do Entrevistado I, pode verificar-se que, na Entrevista, a categoria menos frequente é a categoria Coesão; por sua vez, na Entrevista Reflexiva, a categoria Recursos é a menos frequente, enquanto na Entrevista Reflexiva Aprofundada as categorias Competências, Disponibilidade, Recursos e Rituais não surgem mencionadas no discurso do referido Entrevistado. Relativamente ao discurso do Entrevistado II, é possível observar que, na Entrevista, a categoria com maior frequência é a categoria Crenças, na Entrevista Reflexiva a categoria Percepções surge com maior frequência e, por sua vez, na Entrevista Reflexiva Aprofundada, a categoria Crenças aparece novamente como a mais frequente.

No que diz respeito às categorias menos frequentes, no discurso do Entrevistado II, verifica-se que, na Entrevista e na Entrevista Reflexiva, a categoria com menor frequência é a categoria Recursos, enquanto na Entrevista Reflexiva Aprofundada a categoria Rituais não surge referida. No que se refere ao discurso do Entrevistado III, a categoria Crenças surge com maior frequência na Entrevista e na Entrevista Reflexiva Aprofundada, enquanto na Entrevista Reflexiva a categoria mais frequente é a categoria Percepções. Quanto às categorias com menor frequência no discurso do Entrevistado III, observa-se que, na Entrevista, as categorias Competências, Histórias, Rituais e Valores são as menos frequentes, na Entrevista Reflexiva não são mencionadas no discurso do entrevistado as categorias Disponibilidade, Histórias e Rituais, enquanto na Entrevista Reflexiva Aprofundada as categorias Competências, Consenso, Disponibilidade, Envolvência, Estratégias, Filosofias, Histórias, Percepções, Recursos, Rituais e Valores não são referidas.

A realização da análise de conteúdo, com recurso ao *software* AQUAD, permitiu, para além da análise das frequências das categorias analíticas, a análise dos segmentos de texto das diferentes entrevistas onde constam essas mesmas categorias. Assim, no que se refere à categoria Coesão, os resultados podem ser divididos de acordo com a sua existência ou não na ESTeSL. No discurso do Entrevistado I, ao longo das diferentes entrevistas, é possível verificar que, de uma forma geral, para este entrevistado existe Coesão na ESTeSL, facto que podemos confirmar através do seguinte segmento de texto, retirado do seu discurso, na Entrevista Reflexiva:

Eu penso que quando há um sentimento de que o interesse da escola é x, quase sempre as pessoas tendem a unificar-se em torno da escola, mesmo tendo culturas diferentes. Eu penso

Quanto ao Entrevistado II, na generalidade, o seu discurso reflecte que pode existir ou não Coesão na instituição, como se pode verificar através do seguinte segmento de texto, referente à Entrevista:

Pode dar para os dois lados. Pode dar para aumentar a coesão ou pode não aumentar a coesão. Se o espírito em termos do valor for estar ali para o bem do curso, obviamente que aumenta a coesão e as pessoas podem trazer outras perspectivas que por exemplo uma pessoa só daquela área específica daquele curso nunca tenha pensado, lá está a mais valia. Agora, se há à partida um mau ambiente e a pessoa que vai para lá para defender a sua capelinha, isto não aumenta coesão nenhuma. Portanto, se calhar há comissões de curso que

No que se refere ao discurso do Entrevistado III, podemos observar que, de um modo geral, este entrevistado acredita que não existe Coesão na ESTeSL, como podemos verificar no seguinte excerto de texto da Entrevista:

Como membro do Pedagógico tenho constatado que a integração por vezes não é coesa, quer dos professores relativamente aos alunos, quer dos professores relativamente à Direcção, ou seja, isto é uma Escola com 12 cursos, cursos que têm uma dimensão diferente e isso reflecte-se na maneira como a Direcção vê os cursos, que por sua vez se reflecte nos alunos e na própria coesão da Escola. Depois tem haver um

A categoria Competências encontra-se presente nos discursos dos entrevistados apenas na Entrevista e na Entrevista Reflexiva, não sendo possível encontrá-la no discurso da Entrevista Reflexiva Aprofundada de nenhum dos entrevistados. Em relação ao discurso do Entrevistado I, temos, como exemplo desta categoria, o seguinte excerto de texto, referente à Entrevista:

clareza. Estão definidas as competências, a participação nos órgãos e aí não vejo ambiguidade. Agora pode haver sim, cá

Em relação ao Entrevistado II, como exemplo da categoria Competência, podemos observar o seguinte segmento de texto extraído da Entrevista:

Eu acho que as competências de cada um, do meu ponto de vista e que estou numa área transversal, são claríssimas. Já

Como exemplo desta categoria, podemos verificar o seguinte excerto do discurso do Entrevistado III, na Entrevista Reflexiva:

As competências de cada nível de poder estão bem definidas, as pessoas que estão nos vários níveis de gestão é que por vezes não cumprem o que está escrito por razões umas vezes de interpretação e outras vezes porque acham que se podem ultrapassar determinados níveis de competência que estão descritos nos estatutos. Para mim existe uma ma

No que se refere à categoria Consenso, os resultados podem ser divididos de acordo com sua existência ou não na instituição em estudo. No discurso do Entrevistado I, é possível observar que, de uma forma geral, para este entrevistado existem simultaneamente, na instituição, momentos de Consenso e de ausência do mesmo, como podemos verificar no seguinte exemplo da sua Entrevista Reflexiva Aprofundada:

Não, eu penso que as organizações não funcionam bem só pelo consenso. as organizações também necessitam de ter alguns conflitos, eu acredito que as organizações evoluem também pela manifestação dos conflitos, até porque muitas vezes o consenso é forçado. Basta haver diferenças de

Quanto ao discurso do Entrevistado II, podemos verificar que, para este entrevistado, em alguns aspectos existe Consenso na ESTeSL, como podemos observar no seguinte segmento de texto da Entrevista:

Gabinete de Sumários e afins. Em relação aos estudantes, eu acho que genericamente não se vêm grandes reclamações, genericamente acho que são conformistas, não vejo aqui grandes coisas de não conformismo. Acho que a Escola tem uma

Contudo, para o Entrevistado II existem também alguns aspectos em que não existe Consenso na ESTeSL, como podemos notar no seguinte excerto de texto da Entrevista Reflexiva Aprofundada:

andar. A cultura organizacional da Escola e portanto mais das pessoas que estão a tempo inteiro na escola e com exclusividade, que é uma cultura de pedir muito às pessoas, depois nota-se imenso que isto não corresponde ao que se faz com os outros professores. Não há uma cultura organizacional

Em relação ao discurso do Entrevistado III, este reflecte que, na generalidade, não existe, na sua opinião, Consenso na ESTeSL, como se pode verificar no seguinte exemplo, referente à Entrevista Reflexiva:

Concordância não existe, até porque existem professores que gostariam de ter um projecto diferente para a escola,

A categoria Crenças é uma das mais referidas por todos os entrevistados nas diferentes entrevistas realizadas. No que se refere ao discurso do Entrevistado I, temos, como exemplo desta categoria, o seguinte excerto de texto, referente à Entrevista:

Eu pessoalmente tenho alguma dificuldade em falar da cultura organizacional de uma forma singular. Eu penso que em todas as Organizações existem várias formas de cultura em simultâneo, compreendo que se diga que possa haver uma matriz que seja aquilo a que se possa chamar a cultura organizacional, ou seja, alguns aspectos comuns que são específicos portanto da cultura das organizações e neste caso particular da cultura da nossa Escola. Eu penso que esta

Como exemplo desta categoria, podemos verificar o seguinte excerto do discurso da Entrevista realizada ao Entrevistado II:

É difícil. Eu diria que isto é (...) é assim acho que há uma tentativa de criar um bom ambiente, há um esquema de funcionamento hierarquizado e algo burocrático portanto (...) tudo depende muito da Direcção e das decisões da Direcção. De

Em relação ao Entrevistado III, como exemplo da categoria Crenças, podemos observar o seguinte segmento de texto extraído da sua Entrevista Reflexiva:

não existe desenvolvimento. Mesmo que a cultura que esteja expressa no papel seja uma cultura aberta, ela acaba por na prática ser uma cultura fechada.

No que se refere à categoria Disponibilidade, os resultados podem ser divididos de acordo com a sua existência ou não e só não é possível verificar a sua presença na Entrevista Reflexiva do Entrevistado III e na Entrevista Reflexiva Aprofundada do Entrevistado I e do Entrevistado III. No discurso do Entrevistado I, ao longo das diferentes entrevistas, é possível verificar que a existência ou não de Disponibilidade para este entrevistado é muito variável, consoante o assunto em causa. Assim, como exemplo da ausência de Disponibilidade, podemos observar o seguinte excerto de texto referente à Entrevista:

esse é um esforço que faço sempre. Eu não tenho e penso que a grande parte de nós aqui na Escola não temos muito tempo, como gostaríamos, para pensar pedagogicamente, para preparar melhor as aulas, para ler mais. Aquilo que me vai valendo um

Quanto ao Entrevistado II, o seu discurso reflecte que pode existir ou não Disponibilidade, seja por parte da instituição, seja pelos seus membros, como podemos observar no seguinte segmento de texto retirado da Entrevista:

relação à coesão, e a coesão tem muito que ver com as pessoas sentirem que estão a trabalhar claramente para o mesmo objectivo, eu não lhe posso responder com a maior sinceridade se aumenta claramente a coesão porque eu não sei se na cabeça de todas as pessoas está claramente evidente que quando eu vou para uma reunião de Comissão de Curso estou lá claramente para o bem do curso e não para defender o meu Departamento, isto eu acho que pode estar aqui um bocadinho pouco claro.

No que se refere ao discurso do Entrevistado III, este demonstra que pode existir ou não Disponibilidade, como se pode verificar no excerto da Entrevista:

O Processo de Bolonha foi aplicado na Escola um bocadinho à pressa, ou seja, na minha opinião o Processo de Bolonha na sua aplicação deveria ter sido melhor pensado relativamente às novas metodologias de ensino e dar formação aos professores, que isso não foi feito, relativamente a essas metodologias, e como tal isso gera algumas confusões e se calhar os professores poderiam ter determinado papel na aplicabilidade do Processo de Bolonha e não o estão a ter.

Quanto à categoria Envolvência, ou seja, ao meio físico e envolvente da ESTeSL, é possível encontrar vários exemplos desta ao longo dos discursos dos vários entrevistados. Relativamente ao discurso do Entrevistado I, temos, como exemplo desta categoria, o seguinte segmento de texto da Entrevista:

existem nesta Escola. Eu penso que uma das riquezas desta Escola é essa, é a sua multidisciplinaridade e a sua múltipla influência, ou seja nós que trabalhamos cá e também os estudantes têm contacto com uma multidisciplinaridade muito significativa, com formas de pensar e com formas culturais muito distintas, que vão desde a área das ciências sociais e humanas às ciências naturais e exactas, até o que é mais importante obviamente aos cursos que aqui existem na Escola e às áreas específicas de cada um desses cursos. Eu nesse

Como exemplo da categoria Envolvência, podemos observar o seguinte excerto do discurso do Entrevistado II, relativamente à Entrevista Reflexiva:

que tem dado muito resultado. Apesar de tudo nós somos uma escola mais pequena, mas que têm crescido muito e cada vez mais nós temos alunos que estão aqui de alguma forma perdidos com estas questões do jovem adulto. Existem neste momento

No que se refere ao discurso do Entrevistado III, como exemplo desta categoria, podemos observar o seguinte segmento de texto, referente à Entrevista:

dos problemas. Eu acho que a Escola tem uma estrutura pesada em termos de Órgãos e como tal por vezes existe ambiguidade hierárquica dos próprios Órgãos.

A categoria Estratégias é referida nos discursos dos três entrevistados, excepto no que se refere ao discurso do Entrevistado III, na Entrevista Reflexiva Aprofundada. Relativamente ao Entrevistado I, temos, como exemplo desta categoria, o seguinte excerto do seu discurso na Entrevista:

penso que não mesmo. Em primeiro lugar parece-me e sempre me pareceu que isso seria inevitável, a tendência é para que cada vez haja menos professores externos, porque a tendência é para que a Escola forme um grupo de professores próprio, à medida que vai aumentando esse grupo vai reduzindo a possibilidade de termos professores que não são da Escola.

No que se refere ao discurso do Entrevistado II, podemos observar, como exemplo desta categoria, o seguinte segmento de texto referente à Entrevista:

depois é que passaríamos a outra parte. Portanto isto é muito pensado na perspectiva de dar alguma base teórica sólida, mas muito na perspectiva da tal aplicabilidade e utilidade. Isto implica um esquema de avaliação de exercícios práticos, casos práticos. Todas as nossas cadeiras estão pensadas genericamente desta forma.

Quanto ao Entrevistado III, podemos verificar, no seu discurso da Entrevista Reflexiva, o seguinte exemplo da categoria Estratégias:

Escola. Portanto, como uma parte da cultura organizacional da escola é muito burocrática e muito redutora nível do pensamento até de Direcção, a Escola fecha o caminho no sentido da procura de outras vias de financiamento.

Relativamente à categoria Filosofias, esta surge nos discursos dos entrevistados, quer relativamente à instituição, quer relativamente a si próprios, enquanto docentes da ESTeSL. No que se refere ao discurso do Entrevistado I, podemos observar o seguinte excerto do seu discurso na Entrevista, como exemplo desta categoria:

credibilidade que as pessoas têm e tudo isso. Eu de certa forma penso que nas escolas de saúde e não estou à falar só da nossa, há escolas de saúde em que isso é mais forte, por exemplo na enfermagem, nas escolas de saúde há alguma tendência de paternalismo. Eu penso que pode ser um dos

Como exemplo da categoria Filosofias, podemos verificar o seguinte excerto do discurso do Entrevistado II, relativamente à Entrevista Reflexiva Aprofundada:

com os outros professores. Não há uma cultura organizacional no sentido de a nossa filosofia é esta, não há filosofia, portanto isto é um bocadinho o deixa andar, há uns que fazem e outros que não fazem. Há neste sentido uma grande

Quanto ao discurso do Entrevistado III, podemos observar o seguinte exemplo desta categoria, no seguinte excerto retirado da Entrevista Reflexiva:

ritmo das que estão mais desenvolvidas. Portanto, a própria cultura da escola quer ser igualitária no tratamento das diferentes áreas científicas acaba por esse tratamento ser desigual, porque não deixa cada área científica se desenvolver ao seu ritmo.

A categoria Histórias surge, com maior incidência, no discurso do Entrevistado I, aparecendo uma única vez no discurso do Entrevistado III e sendo praticamente nula no que se refere à Entrevista Reflexiva Aprofundada. Como exemplo desta categoria, podemos verificar o seguinte exemplo, retirado do discurso do Entrevistado I, na Entrevista:

história da Escola. A própria história da Escola dá-lhe, aí dá-lhe factores de cultura organizacional que não podem ser alheados dessa história da Escola, ou seja, o facto de ter nascido como uma Escola Técnica dos Serviços de Saúde e ter feito aquele percurso todo até uma Escola Superior que neste momento tem Mestrado, em colaboração com a Universidade de Évora, tem um, mas também tem Cursos de Mestrado que vão ser brevemente aprovados, estou convencido, pelo Ministério uma vez que no planeamento já está e tem um Curso de Doutoramento em Nanotecnologias com a faculdade de farmácia. Todo este, em muito pouco anos, todo este crescimento, eu penso que também se interiorizou na Cultura Organizacional e ao mesmo tempo

No que se refere ao discurso do Entrevistado II, como exemplo desta categoria, podemos observar o seguinte excerto da Entrevista Reflexiva:

não for à aula não consegue fazer aquilo. Portanto eu acho que no fundo as pessoas depois não conseguiram sair dos costumes do passado, aqui na escola também não havia essa cultura e há sempre esta questão de faltas ou não faltas e portanto eu acho que aqui houve uma grande influência da cultura da Escola e uma versão um bocadinho retrógrada que é as aulas práticas são só aulas de laboratório e afins, eu tive sempre aulas práticas na faculdade e nunca tive uma aula de laboratório.

Quanto ao discurso do Entrevistado III, o único exemplo desta categoria é o seguinte segmento da Entrevista:

vista relativamente a cada assunto. Portanto, existe como que um receio de que a sua opinião não seja bem vista por determinados Órgãos da Escola e que isso os possa prejudicar em determinada maneira e portanto acaba por a cultura da Escola, não ser, do meu ponto de vista, uma cultura democrática, no seu termo mais límpido e verdadeiro, mas isso pensa-se que é um bocadinho fruto da parte cultural do País, os portugueses são um bocadinho receosos de dar a sua opinião, têm alguns medos e isso reflecte-se depois nas Organizações. Em contrapartida há alguns elementos que não

No que se refere à categoria Influência, os resultados podem ser divididos de acordo com a sua existência ou não e é possível verificar a sua presença em todos os discursos dos três entrevistados, quer no que se refere a aspectos que influenciam a ESTeSL e os entrevistados, quer no que se refere a factores que não influenciam, nem a instituição, nem os entrevistados. Relativamente ao discurso do Entrevistado I, podemos observar o seguinte excerto da Entrevista Reflexiva, como exemplo de um aspecto em que o entrevistado acredita não existir Influência da instituição sobre si mesmo:

Eu penso que não foi a escola que me influenciou a esse nível, podia ter sido, mas não foi, o que não quer dizer que a escola não faz um esforço de cientificidade, isso é outra coisa, agora esta era uma convicção que eu tinha antes. Agora

Quanto ao discurso do Entrevistado II, podemos verificar o seguinte segmento da Entrevista Reflexiva, como um exemplo de um factor que, na sua perspectiva, exerce Influência na ESTeSL:

Influencia e influencia o funcionamento da Escola, quer dizer há coisas que são claramente positivas porque vamos assumir que muitas das pessoas que estão a tempo parcial, em termos de conhecimentos é uma mais valia para a escola e na avaliação externa que se fez de todos os cursos foi uma das coisas muito realçadas, uma escola de Tecnologias não pode

No discurso do Entrevistado III, podemos observar o seguinte excerto da Entrevista, como um exemplo da existência de Influência externa na ESTeSL:

rumo diferente daquele à partida previsto. Portanto o Ministério influencia a nível orçamental e a nível de linhas gerais de conduta, a partir daí a Escola é autónoma para a resolução dos seus problemas internos com as diferentes opiniões que podem existir dentro da Instituição.

No que se refere à categoria Integração, os resultados podem ser divididos de acordo com a sua existência ou não na ESTeSL. No discurso do Entrevistado I, ao longo das diferentes entrevistas, é possível verificar que, de uma forma geral, para este entrevistado, existe Integração na ESTeSL, facto que podemos confirmar através do seguinte segmento de texto, retirado do seu discurso na Entrevista Reflexiva:

Eu penso que a dos funcionários não docentes é quase imediata, ou seja, eles chegam à escola e aqui no espaço da escola têm a tradição de que normalmente vai alguém apresentá-los a toda a gente e eu penso que muito rapidamente eles conseguem integrar-se com alguma facilidade. Os

Quanto ao Entrevistado II, o seu discurso torna-se mais ambíguo no que se refere a esta categoria e, de uma forma geral, reflecte que pode existir ou não Integração na ESTeSL, como se pode confirmar através do seguinte excerto de texto, referente à Entrevista:

Não, quer dizer eu não acho que há uma integração total, há uma coisa complicada, eu acho que há um fosso, entre aspas, entre pessoal docente e não docente, nota-se mesmo no dia da Escola etc, há uma separação grande. Eu acho que isso

O discurso do Entrevistado III reflecte que, para este entrevistado, pode existir ou não Integração na ESTeSL, embora os exemplos da falta de Integração sejam mais evidentes, como podemos verificar a partir do seguinte segmento de texto retirado da sua Entrevista Reflexiva:

É um aspecto muito positivo, porque é isso que conduz à evolução e à inovação das próprias organizações. Se a escola aceita essas diferenças de pensamento, eu penso que não.

A categoria Percepções é uma das categorias mais evidentes nos discursos de todos os entrevistados, nas diferentes entrevistas realizadas. No que se refere ao discurso do Entrevistado I, temos, como exemplo desta categoria, o seguinte excerto de texto, referente à Entrevista Reflexiva Aprofundada:

Nesta Escola os momentos de grandes mudanças acabaram por ser momentos de ruptura cultural, em que as novas gerações fizeram uma ruptura com a cultura anterior. A cultura das

Como exemplo desta categoria podemos verificar o seguinte excerto do discurso da Entrevista realizada ao Entrevistado II:

é uma fantochada em relação a algumas coisa. E depois a parte mais importante em termos pedagógicos eu acho que genericamente, genericamente não se está a seguir em relação a Bolonha. A questão da metodologia claramente de avaliação

Em relação ao Entrevistado III, como exemplo da categoria Percepções, podemos observar o seguinte segmento de texto extraído da sua Entrevista Reflexiva:

Não se partilha como seria saudável partilhar, quer no que se refere à preocupações relacionadas com a organização em si, como ao nível científico, porque se existem valores e

A categoria Recursos, embora seja uma das categorias com menor frequência, é passível de ser encontrada nos discursos dos três entrevistados, excepto no que se refere ao discurso do Entrevistado I e III, na Entrevista Reflexiva Aprofundada. Relativamente ao Entrevistado I, temos, como exemplo desta categoria, o seguinte excerto do seu discurso na Entrevista:

aulas podem ter alguma dificuldade em acompanhar, eu penso que ter pessoas, no ensino politécnico, que vêm do mercado de trabalho e que normalmente são pessoas bem qualificadas e prestigiadas o mercado de trabalho penso que isso poderá ser uma vantagem. Desagregação penso que não, eu nunca senti uma

Quanto ao Entrevistado II, podemos observar, como exemplo desta categoria, o seguinte segmento do seu discurso na Entrevista Reflexiva Aprofundada:

claramente contra. Em termos logísticos, nem sequer sei se este gabinete é possível, mas vejo isto como uma necessidade grande.

No discurso do Entrevistado III, podemos observar o seguinte excerto da Entrevista Reflexiva, como um exemplo da categoria Recursos:

processo não se consegue aplicar na sua magnitude. Tenta-se aplicar no dia a dia, mas continuamos com as restrições anteriores, ou seja, continuamos com falta de equipamento para uma interligação entre a prática e a teórica, continuamos sem a formação devida dos docentes, continuamos com a parte tecnológica fraca, tudo isto acaba por ser fruto de uma cultura fechada da própria escola, porque não dá

A categoria Rituais é, também ela, uma das categorias que surge com menor frequência ao longo das três entrevistas realizadas a qualquer um dos entrevistados, sendo mesmo impossível verificar a sua presença no discurso dos entrevistados no que se refere à Entrevista Reflexiva Aprofundada. Quanto ao discurso do Entrevistado I, é possível observar o seguinte segmento de texto, retirado da Entrevista, como exemplo desta categoria:

a nossa Escola é um pouco tradicionalista, penso que é, a própria implementação disso foi há uns anos atrás, 7-8 anos, dos sistemas de frequência e eu penso que isso é o mais tradicional que existe na Universidade e aí eu não sei até que ponto, aí depende muito, eu penso que mais pela Escola do que pelos próprios professores. A reforma pode estar muito

No que se refere ao Entrevistado II, é possível verificar, no seu discurso na Entrevista, o seguinte exemplo da categoria Rituais:

curioso, porque acho que quem vem de uma faculdade não há habitualmente por exemplo esta questão do Dia da Escola e há alguns rituais que estão em relação com esta questão da cultura organizacional, esta Escola é cheia de rituais. Eu acho que é pior que um esquema militar do levanta, senta...

Quanto ao discurso do Entrevistado III, podemos observar o seguinte excerto da Entrevista, como exemplo desta categoria:

Como membro do Pedagógico tenho constatado que a integração por vezes não é coesa, quer dos professores relativamente aos alunos, quer dos professores relativamente à Direcção, ou seja, isto é uma Escola com 12 cursos, cursos que têm uma dimensão diferente e isso reflecte-se na maneira como a Direcção vê os cursos, que por sua vez se reflecte nos alunos e na própria coesão da Escola. Depois tem haver um

Por último, no que se refere à categoria Valores, esta surge nos discursos dos entrevistados essencialmente no que se refere à própria instituição. Quanto ao discurso do Entrevistado I, podemos observar o seguinte excerto do seu discurso na Entrevista Reflexiva, como exemplo desta categoria:

identidades há alguns aspectos que são mais difíceis. Agora na forma de articulação das culturas para a constituição de um todo, sim eu penso que aí sempre houve, em termos relativos como é óbvio, um respeito forte das diferentes formas de cultura. Eu acho que esta Escola, pelo facto de ter

Como exemplo desta categoria, podemos verificar o seguinte excerto do discurso da Entrevista Reflexiva, realizada ao Entrevistado II:

valor fundamental. Eu acho que um dos valores que a Escola também tenta passar é o rigor, eu depois não sei se isto é concretizado, mas há uma preocupação e eu acho que isto é uma preocupação que transparece na Escola, por tanto eu acho que este é um dos valores que também está presente. Eu lembro-me

Relativamente ao discurso do Entrevistado III, podemos observar o seguinte exemplo da categoria Valores, retirado da sua Entrevista Reflexiva:

Penso que os principais valores da escola são o ensino, integração e desenvolvimento das áreas das tecnologias da saúde, numa perspectiva de conhecimento e de investigação relacionando com os valores do ensino superior.

Todos os restantes resultados, obtidos com recurso ao AQUAD e através da análise dos segmentos de texto das diferentes entrevistas realizadas, podem ser observados nos Apêndices B (Volume 2).

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise das tabelas 2 e 3, referentes à contagem frequencial total das quinze categorias analíticas e à contagem frequencial dessas mesmas categorias, mas divididas de acordo com o discurso de cada um dos entrevistados, respectivamente, permite verificar que as categorias Crenças e Percepções são as que apresentam uma maior frequência em todas as entrevistas realizadas, no contexto deste estudo. No que se refere à categoria Crenças, a sua elevada frequência é facilmente compreendida através de uma revisão bibliográfica relativamente ao conceito de cultura organizacional, pois as crenças são consideradas, por vários autores, como sendo um dos aspectos mais relevantes da cultura (cf. Alves, 1997 *Apud* Zago, 2005; Bowditch, 1997 *Apud* Zago, 2005; Oliveira, 1998 *Apud* Zago, 2005; Pfeffer, 1981 *Apud* Zago, 2005; Silva, 1997 *Apud* Zago, 2005; Eldridge, & Combrie, 1994 *Apud* Zago, 2005; Mitroff, Mason, & Pearson, 1994 *Apud* Zago, 2005; Nonaka, & Takeuchi, 1997 *Apud* Zago, 2005). Para Tylor (1871, *Apud* Júnior, 2002, *Apud* Mamede, 2004 e *Apud* Souza, 2002), a cultura é todo o complexo que inclui, entre outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade, as crenças. Por sua vez, a categoria Percepções é, igualmente, muito frequente nos discursos dos entrevistados, pois, segundo Goodenough (1957, *Apud* Mamede, 2004), a cultura é um sistema que incorpora, entre outras coisas, padrões e modelos de percepção.

As tabelas referidas anteriormente permitem, ainda, observar que as categorias Recursos e Rituais são aquelas que apresentam menor frequência ao longo das diferentes entrevistas realizadas. No que se refere à categoria Recursos, em termos de cultura organizacional, a opinião dos autores é um pouco divergente, pois, se Ribeiro (2006) defende que as organizações são mais que simples recursos, em contrapartida Bunch (2007) refere que os recursos humanos e a sua gestão se encontram fortemente ligados à cultura organizacional. Por sua vez, em termos de pedagogia, os recursos didáticos e materiais são uma das condições pedagógicas necessárias e fundamentais à prática docente (cf. Pinto, 2006b;

Andrade, D'Ávila, & Oliveira, 2004), devendo ser planeados, diferenciados e providenciados ao longo das aulas (cf. Clipson-Boyles, 2001; Green, 2006) e devendo também constituir uma das preocupações da gestão das instituições escolares (cf. Clipson-Boyles, 2001). Esta ideia é reforçada por André (1995, *Apud* Costa, 2007), pois este defende que a disponibilidade de recursos humanos e materiais é uma das dimensões relevantes na análise efectiva da prática pedagógica. Relativamente à categoria Rituais, o facto de esta ser uma das menos frequentes, nos discursos dos entrevistados, contraria a literatura revista, pois são vários os autores que, nos seus estudos, para compreender e analisar a cultura organizacional de determinadas organizações, documentam e estudam os seus rituais (cf. Riad, 2005; Rodrigues, 2006; Sales, 2005). Esse estudo e a documentação dos rituais para a análise da cultura organizacional deve-se ao facto de estes representarem uma das oito dimensões que compõem a cultura organizacional (cf. Freitas, 1991, *Apud* Aligleri, 2002, *Apud* Rosa, 2002, *Apud* Souza, 2002 e *Apud* Zago, 2005), de apresentarem consequências práticas e expressivas nessa cultura (cf. Deal, & Kennedy *Apud* Rosa, 2002), assumindo, assim, uma função relevante na mudança cultural das organizações (cf. Trice, & Beyer, 1984 *Apud* Pinto, 2006a). No que se refere às instituições escolares, Silva (2006) defende que a sua cultura se estrutura sobre rituais e Meek (1988) reforça esta ideia, referindo que uma universidade não seria uma universidade sem os rituais e os símbolos que envolvem certos eventos, como, por exemplo, as cerimónias de graduação.

Ao analisar a tabela 4, referente à contagem frequencial das categorias analíticas nos diferentes tipos de entrevistas, podemos verificar que, de uma forma geral, se mantêm como categorias mais frequentes as Crenças e as Percepções, facto facilmente compreensível considerando as justificações anteriores. Como categorias menos frequentes surgem os Recursos e Rituais que, tal como foi referido anteriormente, contraria a literatura e, ainda, a categoria Competências que, na última entrevista realizada, a Entrevista Reflexiva Aprofundada, surge com uma contagem frequencial de zero. Esta categoria representa uma das palavras de ordem, a nível da Educação e da Pedagogia (cf. Santos, & Andrioli, 2005), pois estudos recentes insistem na necessidade de os estudantes desenvolverem habilidades de pensamento e competências cognitivas (cf. Libâneo, 2004). “A adopção de conteúdos programáticos e a utilização de práticas pedagógicas devem respeitar a finalidade de fazer avançar a autonomia da pessoa e desenvolver competências (...)” (Azevedo, Silva, & Fonseca, 2000, p. 5). Pese, embora, a relevância desta categoria no que se refere à Pedagogia, se considerarmos que se pretendia, com o estudo,

compreender a influência da cultura organizacional nas actividades pedagógicas dos docentes e que, à medida que iam sendo realizadas as diferentes entrevistas, se investia na compreensão de conceitos pouco claros e no enfoque relativamente ao objecto do estudo, facilmente compreendemos a frequência nula das categorias Competências, na Entrevista Reflexiva Aprofundada.

A análise da tabela 5, referente à contagem frequencial das categorias analíticas dos discursos dos três entrevistados, ao longo das diferentes entrevistas realizadas, permite verificar que, no que se refere ao Entrevistado I, de uma forma geral, a frequência de todas as categorias diminui da Entrevista para a Entrevista Reflexiva e desta para a Entrevista Reflexiva Aprofundada. Nas poucas categorias (Consenso, Crenças e Percepções) em que se verifica um aumento da frequência entre a Entrevista e a Entrevista Reflexiva, esse aumento é muito ligeiro e, posteriormente, na Entrevista Reflexiva Aprofundada, verifica-se uma diminuição. Todas as categorias analíticas apresentam, na Entrevista Reflexiva Aprofundada, uma frequência menor do que na Entrevista, sendo que a média das frequências das categorias na Entrevista é de 15,6, enquanto na Entrevista Reflexiva Aprofundada é de 2,6. A única excepção a este facto é a categoria Integração que apresenta uma frequência constante em todas as entrevistas realizadas.

A tabela acima referida permite, ainda, observar que, relativamente ao Entrevistado II, entre a Entrevista e a Entrevista Reflexiva existem categorias cuja frequência aumenta, outras em que diminui e outras, ainda, em que a frequência se mantém constante. Contudo, entre a Entrevista (a média das frequências é de 9,8) e a Entrevista Reflexiva Aprofundada (a média das frequências é de 2,4) verifica-se uma diminuição da frequência das categorias analíticas, com excepção da categoria Recursos que apresenta um ligeiro aumento na sua frequência. Permite, também, verificar que, no que se refere ao Entrevistado III, entre a Entrevista e a Entrevista Reflexiva existe uma diminuição da frequência das categorias analíticas, com excepção das categorias Competências, Envolvência, Estratégias, Percepções e Recursos, nas quais se observa um ligeiro aumento na frequência. Por sua vez, entre a Entrevista (média das frequências de aproximadamente 4,7) e a Entrevista Reflexiva Aprofundada (média das frequências de aproximadamente 0,5), todas as categorias apresentam uma diminuição da sua contagem frequencial, sendo que muitas delas, inclusivamente, atingem uma frequência de zero.

Através da tabela 5, podemos verificar que, de uma forma geral, existe, nos discursos de todos os entrevistados, uma diminuição da frequência das categorias analíticas entre a Entrevista e a Entrevista Reflexiva Aprofundada. Esta diminuição deve-se ao facto de as entrevistas reflexivas aprofundadas serem construídas tendo por base as respostas dos entrevistados nas entrevistas reflexivas, cujo guião teve, por sua vez, origem nas respostas às primeiras entrevistas, o que faz com que o discurso dos entrevistados nesta última entrevista, seja mais concreto e as suas respostas mais específicas para aqueles aspectos que ficaram menos perceptíveis nas entrevistas anteriores. Por outro lado, esta diminuição demonstra que os guiões das entrevistas reflexivas e das entrevistas reflexivas aprofundadas permitiram atingir o propósito da realização destes dois tipos de entrevistas, ou seja, foram eficazes na clarificação e na compreensão das percepções e pontos de vista dos entrevistados relativamente aos temas abordados neste estudo.

A análise dos segmentos de texto das diferentes entrevistas permite verificar que, no que se refere à categoria Coesão, a opinião dos entrevistados é, genericamente, divergente, pois se, por um lado, o Entrevistado I acredita que esta existe na ESTeSL, para o Entrevistado III essa coesão não existe, enquanto para o Entrevistado II a coesão pode ou não existir, dependendo da forma como os diferentes actores da ESTeSL a vêem e se inserem nela. Esta categoria é de extrema importância, pois a cultura organizacional deve fortalecer a coesão (cf. Gagliardi, 1986), sendo esta indispensável para o equilíbrio organizacional (cf. Souza, 2002). Assim, a falta de consenso entre os entrevistados, no que se refere à existência ou não de coesão, pode revelar uma falha na partilha da cultura organizacional, não se verificando, assim, na instituição, uma das funções mais relevantes da cultura organizacional que é o aumento da união entre os membros da organização.

Relativamente à categoria Competências, tão relevante do ponto de vista da Pedagogia, como foi anteriormente exposto, os segmentos de texto apresentados permitem observar que os três entrevistados estão de acordo no que se refere à sua definição clara e não ambígua dentro da organização, ou seja, os entrevistados acreditam que as competências individuais dos actores da ESTeSL e dos seus diferentes níveis de poder estão bem definidas, embora possam considerar que nem sempre estas são exercidas da melhor forma pelos sujeitos.

No que se refere à categoria Consenso, os Entrevistados I e II consideram que existem, na ESTeSL, momentos de Consenso e momentos de ausência deste, enquanto para o

Entrevistado III, genericamente, não existe consenso na escola. Se, por um lado, o Entrevistado III considera que a falta de consenso se deve à discordância de alguns docentes no que se refere ao projecto educativo da escola, por outro, o Entrevistado I defende que as organizações evoluem, em parte, pela manifestação dessas divergências de pensamento. Se considerarmos que uma das características que diferencia as diversas perspectivas da cultura organizacional é a orientação para o consenso (cf. Ribeiro, 2006; Rodrigues, 2006; Ruppel, 2005), de acordo com as opiniões expressas pelos entrevistados, podemos inferir que a cultura organizacional da ESTeSL se pode entender sobre a perspectiva da diferenciação, na qual se defende que existem várias culturas independentes dentro da organização, nas quais existe consenso, e que, na organização como um todo, são visíveis manifestações culturais inconsistentes entre si, existindo divergência, conflitos e uma ambiguidade interna (cf. Ribeiro, 2006; Rodrigues, 2006; Ruppel, 2005; Chen, & Eastman, 1997; Martin, 1992:93 *Apud* Estevinha, & Menoría, 2007; Frost, 1991 *Apud* Pires, & Macêdo, 2006; Snyder, & Snyder, 1996).

Quanto à categoria analítica Crenças, tal como foi referido anteriormente, esta é uma das mais frequentes nos discursos dos entrevistados, existindo, assim, vários segmentos de texto referentes a esta categoria. Considerando os excertos de texto, apresentados no capítulo dos resultados, podemos verificar que estes são referentes às crenças pessoais dos entrevistados em relação a características específicas daquilo que entendem ser a cultura organizacional da ESTeSL.

Relativamente à categoria Disponibilidade, os entrevistados são unânimes ao demonstrarem, nos seus discursos, que esta pode ou não existir na ESTeSL, seja por parte da própria escola, seja por parte dos seus membros, dependendo do assunto que se esteja a debater.

No que se refere à categoria analítica Envolvência, os excertos dos discursos dos entrevistados são referentes, essencialmente, ao meio interno da ESTeSL, embora esta categoria englobe, também, o meio ambiente externo, pois, de acordo com Caldeira (2001), a envolvente de uma organização é constituída pelo meio ambiente social, cultural, económico e político, onde se encontra inserida essa organização. Uma das dimensões de análise da cultura organizacional é o ambiente organizacional (cf. Alves, 1997 *Apud* Souza, 2002 e *Apud* Zago, 2005), sendo que este é, igualmente, um dos factores que influencia a identificação da cultura (cf. Handy, 1978 *Apud* Souza, 2002 e *Apud* Zago,

2005). A compreensão e o estudo da cultura organizacional e da sua influência nas actividades dos membros de uma organização deve passar, necessariamente, pelo meio interno e externo que envolve essa mesma organização, pois “Uma cultura organizacional se torna única na medida em que é especificada por características peculiares dos seus membros e da sua inserção no ambiente” (Zago, 2005, p. 5). Neste sentido, é importante realçar que foram vários os autores que estudaram a influência do ambiente externo e do ambiente interno na formação e na manifestação da cultura organizacional (cf. Souza, 2002). A cultura organizacional reflecte a interacção complexa entre os constituintes culturais da organização e o ambiente externo (cf. Rousseau, 1989; Bloor, & Dawson, 1994), sendo que o desenvolvimento dessa cultura deve incluir uma poderosa percepção do seu ambiente externo (cf. Hormann, & Vivian, 2005). Por sua vez, e indo de encontro aos discursos dos entrevistados, a Price Waterhouse, através da sua equipa Change Integration (1999, *Apud* Gomes, s.d.) defende que uma das características que conceitua a cultura organizacional é o seu ambiente que pode ser observado a partir dos espaços físicos de trabalho, da interacção entre os diferentes membros da organização e do seu grau de formalidade.

Quanto à categoria Estratégias, podemos encontrar, nos discursos dos entrevistados, segmentos de texto referentes às suas estratégias pessoais e também referentes às estratégias da ESTeSL. Uma estratégia constitui um conjunto de decisões e de acções que têm como finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, pelo que a sua implementação eficiente depende do grau de consistência da cultura dessa mesma organização (cf. Estevão, 1998). Do ponto de vista da cultura organizacional, a categoria Estratégias revela-se como importante, pois o nível dos valores manifestos, um dos três níveis de análise da cultura organizacional definidos por Schein, engloba as estratégias da organização (cf. Carvalho, 2006; Pinto, 2006a; Pires, & Macêdo, 2005). Mintzberg et al. (2000, *Apud* Aligleri, 2002) referem que é necessário que exista harmonia entre os pressupostos da cultura da organização e os princípios exigidos nas estratégias da mesma. Por outro lado, se consideramos o ponto de vista da Pedagogia, verificamos que esta categoria analítica assume, igualmente, uma elevada relevância, uma vez que, segundo Morastoni (2004), a selecção das estratégias, seja ao nível da Escola como um todo ou em sala de aula, constitui uma tarefa com um evidente sentido pedagógico e educativo. Esta afirmação do autor permite compreender a razão pela qual os discursos dos entrevistados, em termos de Estratégias, podem ser divididos em estratégias pessoais e estratégias

organizacionais. Segundo Stainback e Stainback (1999, *Apud* Souza, 2007), uma das funções de um docente é pesquisar estratégias que facilitem a aprendizagem individual e flexível de cada aluno individualmente. A importância da definição de estratégias, no exercício da prática docente, é reforçada por Libâneo (2004), ao afirmar que esta prática torna necessária a delimitação de estratégias e procedimentos, para além de um sólido conhecimento teórico que ajudem o professor a realizar melhor as suas funções.

Relativamente à categoria analítica Filosofias, esta encontra-se nos discursos dos entrevistados, quer no que diz respeito à ESTeSL, quer no que diz respeito a si próprios enquanto docentes da instituição. Segundo Pires e Macêdo (2005), num dos níveis de análise da cultura organizacional definidos por Schein, o nível dos valores compartilhados ou manifestos, podemos encontrar patentes as filosofias das organizações. Por sua vez, a Price Waterhouse, através da sua equipa Change Integration (1999, *Apud* Gomes, s.d.), descreve a cultura através de seis categorias distintas, sendo uma dessas categorias as filosofias, ou seja, as políticas e ideologias declaradas que norteiam as acções da organização. Considerando a definição de filosofias deste autor e analisando os excertos dos discursos dos entrevistados apresentados no capítulo dos resultados, podemos verificar que, de uma forma geral, as políticas e as ideologias declaradas da ESTeSL não são eficazes, sendo mesmo consideradas como inexistentes por um dos entrevistados.

No que se refere à categoria Histórias, os discursos dos entrevistados mencionam esta categoria, no que se refere à história da ESTeSL, como um dos elementos da sua cultura organizacional e como um factor que dificulta a mudança de pensamento no interior da organização. Handy (1978, *Apud* Zago, 2005) identifica a história como um dos factores que influenciam a identificação da cultura; Freitas (1991, *Apud* Rosa, 2002 e *Apud* Zago, 2005) destaca as histórias e os mitos como uma das oito dimensões que compõem a cultura organizacional e Schein (1992, *Apud* Carvalho, 2006, *Apud* Gomes, s.d., e *Apud* Ribeiro, 2006) refere as histórias como sendo um dos elementos do nível dos artefactos observáveis, no que se refere à análise da cultura organizacional. Por sua vez, Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004) referem que “A actividade docente é uma prática social complexa que combina conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões do mundo condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores.” (p. 85). Assim, e de acordo com os autores mencionados, compreendemos que a categoria Histórias, para

além de se encontrar altamente relacionada com a cultura organizacional, apresenta, também, relação com as actividades pedagógicas dos docentes.

Quanto à categoria analítica Influência, podemos encontrar nos discursos dos entrevistados segmentos de texto que justifiquem a sua existência ou não, no que diz respeito a factores relacionados com a instituição ou com os próprios entrevistados. Assim, nos excertos de texto, apresentados no capítulo dos resultados, podemos verificar que existem crenças pessoais e actividades pedagógicas dos entrevistados que são intrínsecas a si próprios e ao seu grupo profissional, e que não sofreram a influência da ESTeSL, isto porque, segundo Bunch (2007), mesmo que exista uma concordância geral sobre algumas das variáveis organizacionais, a pertença a diferentes departamentos, ou seja a diferentes culturas profissionais, pode influenciar a própria percepção dos membros da organização. Contudo, é importante que os professores consigam compreender a influência que a cultura escolar exerce sobre si próprios (cf. Munro, 2007). Através dos resultados, é possível observar, também, que existem influências externas ao funcionamento da escola que podem ser a nível governamental, bem como a nível da sociedade em geral. Gore (1982, *Apud* Khati, 2004) defende que a regulação directa das instituições de ensino superior pelo governo é justificável e Khati (2004) refere que, por vezes, se torna realmente necessário que o governo influencie, controle e intervenha nas decisões das universidades, sendo esta uma forma de a própria sociedade nacional influenciar organizações como as universidades. Esta ideia é reforçada por Allaire e Firsirotu (1984), ao mencionarem que a cultura da própria sociedade é um factor que pode influenciar as estruturas e os processos das organizações. Por último, a análise dos excertos de texto, referentes à categoria Influência, permite, ainda, verificar que a própria estrutura da ESTeSL acaba por ser um factor de influência do seu funcionamento, verificação que é apoiada por Khati (2004), ao afirmar que a tomada de decisões, numa instituição de ensino superior, depende da influência da sua própria estrutura organizacional.

Ainda no que se refere à categoria analítica Influência, são vários os autores que defendem que a cultura organizacional e os seus símbolos podem influenciar as acções dos membros da organização, quer no que se refere à definição de problemas e de estratégias para a sua solução, quer no que diz respeito à forma como compreendem, pensam e sentem o mundo e a posição da organização neste (cf. Howard-Greenville, 2006; Franklin, & Pagan, 2006; Hormann, & Vivian, 2005; Madsen, & Mabokela, 2000). É, ainda, importante realçar que

existem vários estudos que contribuem para a compreensão da cultura escolar e da forma como esta exerce influência nas práticas pedagógicas dos docentes (cf. Madsen, & Mabokela, 2000).

Relativamente à categoria Integração, os segmentos de texto retirados dos discursos dos entrevistados demonstram que esta pode ou não existir na ESTeSL, não havendo um consenso entre as opiniões dos três entrevistados, pois, se o Entrevistado I acredita que, de uma forma geral, existe integração na ESTeSL, para o Entrevistado III esta não existe, enquanto o Entrevistado II julga que a integração pode existir ou não na ESTeSL. Esta categoria é relevante no contexto deste estudo, uma vez que a integração é a essência do que se entende por cultura (cf. Schein, 1992 *Apud* Gomes, s.d.), uma vez que esta resulta do processo de integração interna de um grupo (cf. Schein, 1992 *Apud* Baker, 2002, *Apud* Callan, 2007, *Apud* Carvalho, 2006 e *Apud* Souza, 2002). A cultura organizacional desempenha um importante papel de integração (cf. Nóvoa, 1992 *Apud* Torres, 2005) que, por sua vez, representa um dos momentos cruciais da “vida” de um indivíduo numa organização, pois pode conduzir à adaptação do mesmo à cultura da organização ou, pelo contrário, conduzir à sua rotulação de “inadaptado” ou “rebelde” (cf. Ribeiro, 2006). Segundo Frost (1991, *Apud* Pires e Macêdo, 2006) e Martin (1992, *Apud* Snyder, & Snyder, 1996), uma das perspectivas que domina a pesquisa em cultura organizacional é a de integração. De acordo com a perspectiva integrativa, a cultura organizacional é retratada, predominantemente, pela consistência interna da organização (cf. Rodrigues, 2006; Pires, & Macêdo, 2006; Snyder, & Snyder, 1996). Considerando a opinião dos autores acima referenciados e o facto de que a existência de integração na ESTeSL não é consensual entre os entrevistados, podemos considerar que não existe consistência interna na instituição em estudo.

No que se refere à categoria analítica Percepções, os excertos de texto apresentados no capítulo dos resultados permitem verificar que, de uma forma geral, os discursos dos entrevistados demonstram as suas percepções pessoais e não as percepções da ESTeSL enquanto organização. De acordo com Robbins (1996, *Apud* Gomes, s.d.) e Goodenough (1957, *Apud* Mamede, 2004), a cultura organizacional é, entre outras coisas, um conjunto de percepções partilhadas, enquanto, para Schein (1992, *Apud* Carvalho, 2006 e *Apud* Ribeiro, 2006) e Schein (1985, *Apud* Pinto, 2006a e *Apud* Pires, & Macêdo, 2006), as percepções encontram-se incluídas no nível dos pressupostos básicos, um dos três níveis de

análise da cultura organizacional definidos pelo autor. O conceito de cultura organizacional compreende as percepções partilhadas pelos membros da organização (cf. Chiavenato, 2000 *Apud* Ribeiro, 2006; Allaire, & Firsirotu, 1984; Hofstede, Jeuijen, Ohayv, & Sanders, 1990 *Apud* Bloor, & Dawson, 1994). Para Srivastava e Panda (2003), a cultura representa uma percepção partilhada da realidade, através da qual os membros da organização atribuem significados às diversas actividades que realizam, pelo que, segundo Snyder e Snyder (1996), uma cultura, para ser comunicativa, deve sempre reflectir percepções e atitudes partilhadas no interior da organização. Assim, considerando os discursos dos entrevistados que, tal como foi referido anteriormente, reflectem apenas as suas percepções pessoais, podemos inferir que a cultura da ESTeSL não é uma cultura totalmente definida e comunicativa.

Quanto à categoria Recursos, os discursos dos entrevistados fazem referência aos recursos humanos, logísticos e materiais da instituição escolar em estudo. Segundo Thévenet (1991, *Apud* Silva, 2001), a cultura é, em si, um recurso que permite à organização tratar dos seus problemas de ambiente e de coesão interna. Por outro lado, Stoner e Freeman (1992, *Apud* Gomes, s.d.) mencionam que os recursos financeiros são um dos aspectos visíveis do “iceberg” da cultura. A inovação de uma organização depende fortemente de um adequado apoio organizacional em termos de recursos, como equipamento, tempo, dinheiro e logística (cf. Jantan, Nasurdin, & Fadzil, 2003). Contudo, os recursos não são apenas vitais, em termos de cultura organizacional, desempenhando, também, um importante papel no que se refere às actividades pedagógicas. “Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes” (Barroso, 1998, p.10).

Relativamente à categoria analítica Rituais, os discursos dos entrevistados são unânimes ao demonstrarem que a ESTeSL é uma organização repleta de rituais bem demarcados. Os valores expressos pela cultura organizacional manifestam-se por meio de rituais (cf. Pires, & Macêdo, 2006) que se inserem no nível dos artefactos, um dos níveis de análise da cultura organizacional definidos por Schein (1985, *Apud* Pires, & Macêdo, 2006). Por sua vez, Freitas (1991, *Apud* Aligleri, 2002, *Apud* Rosa, 2002, *Apud* Souza, 2002 e *Apud* Zago, 2005) refere os ritos, rituais e cerimónias como uma das oito dimensões que compõem a cultura organizacional. A importância da categoria Rituais, no que diz respeito à instituição

escolar em estudo, deve-se ao facto de as escolas se estruturarem com base em rituais (cf. Silva, 2006).

Por último, no que respeita à categoria Valores, os discursos dos entrevistados apontam, claramente, para alguns daqueles que julgam ser os principais valores da ESTeSL, como, por exemplo, o respeito e o rigor. Os valores constituem uma das dimensões que compõem a cultura organizacional (cf. Freitas, 1991 *Apud* Souza, 2002 e *Apud* Zago, 2005), podendo, também, constituir uma das suas dimensões de análise (cf. Alves, 1997 *Apud* Souza, 2002 e *Apud* Zago, 2005). A cultura organizacional consiste em ideias, valores e actividades específicas de uma organização (cf. Brown, 1995 *Apud* Rodrigues, 2006), podendo ser definida como um conjunto de valores partilhados que ajudam os membros da organização a compreender o seu funcionamento e a guiar o seu comportamento e forma de pensar (cf. Jaskyte, & Dressler, 2004). As definições de cultura são variadas ao longo da literatura, mas, tipicamente, incluem os valores (cf. Kopelman, Brief, & Guzzo, 1990 *Apud* Bunch, 2007), pelo que se pode afirmar que a substância da cultura reside na percepção dos membros da organização sobre aqueles que são os valores centrais dessa mesma organização (cf. Rodrigues, 2006). Neste sentido, Souza (2002) defende que criar e manter os valores organizacionais num grau adequado de coesão são condições indispensáveis ao equilíbrio organizacional. Considerando a escola como organização, vários são os autores que referem que as escolas se estruturam em valores, pois apresentam na sua mesma estrutura um corpo de princípios e de valores, partilhados pelos seus membros, que se constitui na cultura interna da organização escolar (cf. Nóvoa, 1995 *Apud* Carvalho, 2006; Silva, 2001; Silva, 2006). O corpo docente de uma escola, ao entrar em interacção com os valores dessa instituição, passa a assumi-los como parte do seu conhecimento colectivo e a usá-los em actividades dentro da escola (cf. Moura, 2003 *Apud* Libâneo, 2004).

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou evidenciar a influência da cultura organizacional escolar da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa nas actividades pedagógicas dos docentes do Curso de Licenciatura em Radioterapia. Para atingir esse fim, o foco desta investigação centrou-se na caracterização do conhecimento teórico dos referidos docentes relativamente ao conceito de cultura organizacional, na descrição da cultura organizacional vigente na referida escola, de acordo com a perspectiva dos docentes em causa e na verificação da relevância da cultura organizacional da instituição aquando da definição de estratégias pedagógicas dos mencionados docentes.

No capítulo da Introdução, foram apresentados os objectivos gerais e específicos da realização do estudo. A Revisão Bibliográfica baseou-se na literatura consultada e considerada como de referência nos temas em estudo e apresenta algumas definições de cultura, cultura organizacional e cultura organizacional escolar, bem como as suas funções e características, a sua importância, principalmente no que se refere às fases de mudança dentro das organizações, apresentando, também, uma abordagem aos conceitos pedagógicos, com especial relevo para a sua associação à cultura escolar. No que diz respeito ao capítulo da Metodologia, mencionou-se, ai, a relevância da realização deste estudo, a sua questão de partida, as questões de investigação definidas pela investigadora, a sua natureza (estudo de caso), a dimensão, composição e forma de selecção da amostra em estudo e, também, os métodos utilizados na recolha dos dados (entrevistas) e, posteriormente, na sua análise (análise de conteúdo). Os Resultados foram apresentados sob a forma de tabelas e de excertos de texto, retirados dos discursos dos entrevistados ao longo de todas as entrevistas realizadas individualmente a cada um dos docentes. Na Discussão de Resultados referiram-se e justificaram-se, com base na bibliografia, as categorias mais e menos frequentes na totalidade dos discursos dos entrevistados, na totalidade do discurso de cada entrevistado, na totalidade dos diferentes tipos de entrevistas

e nos discursos de cada entrevistado em cada um dos tipos de entrevista realizado e justificou-se, também, a relevância de todas as categorias analíticas utilizadas neste estudo. Neste capítulo, pretendeu-se apresentar algumas das indagações e propostas que, na opinião da investigadora, se foram construindo, ao longo desta pesquisa.

No que se refere à questão de investigação “Qual a percepção dos professores da Licenciatura em Radioterapia no que se refere à cultura organizacional vigente na ESTeSL?”, a análise dos dados, oriundos dos três diferentes tipos de entrevistas realizadas a cada um dos docentes entrevistados, revelou que a cultura organizacional da ESTeSL, segundo a percepção dos professores, apresenta valores claramente demarcados, como, por exemplo, o rigor e o respeito. No tocante a estratégias, a Escola em causa apresenta, em algumas questões, estratégias muito claras, como, por exemplo, na tendência evidente para a criação de um corpo docente com um recurso cada vez menor a professores externos, embora também seja evidente, na ESTeSL, que estes docentes externos devem continuar a existir, por força de uma estratégia de manutenção de uma forte ligação com o mercado de trabalho. Por outro lado, em termos de crenças e de percepções, que representam dois fortes elementos da cultura organizacional, observou-se que, embora correspondam às categorias analíticas com maior frequência ao longo dos discursos dos entrevistados, são maioritariamente referentes a aspectos pessoais e não organizacionais, ou seja, na perspectiva dos entrevistados não é possível verificar a presença de crenças, nem de percepções da organização que se instalam nos seus membros de uma forma natural e até inconsciente. É, igualmente, importante mencionar que, de acordo com a perspectiva dos entrevistados, não se observam, na cultura organizacional da ESTeSL, filosofias evidentes que guiem as actividades que se desenvolvem no interior da organização.

Em relação á questão “Qual será a significância que os professores da Licenciatura em Radioterapia atribuem à cultura organizacional?”, os discursos dos docentes entrevistados revelam que a cultura organizacional assume alguma relevância na escola, na medida em que a cultura da escola é fortemente marcada pela sua história que, por sua vez apresenta uma enorme importância, pois encontra-se na origem dos muitos rituais que se podem observar na ESTeSL que é uma escola tradicionalista. Os discursos dos entrevistados demonstram, ainda, que, na sua opinião, existem várias subculturas na ESTeSL, provavelmente associadas às diferentes áreas científicas da escola e que a cultura é um marco de diferenciação entre os docentes a tempo integral e os docentes a tempo parcial,

pois é uma cultura de maior exigência para os docentes que exercem funções na escola a tempo integral.

Relativamente à questão de investigação “Quais serão os aspectos que influenciam a definição de estratégias pedagógicas, por parte dos professores da Licenciatura em Radioterapia da ESTeSL?”, ao longo das diferentes entrevistas, os docentes referiram alguns dos aspectos que influenciam as estratégias pedagógicas que adoptam e a forma como as definem. Assim, a perspectiva da aplicabilidade e da utilidade foi um desses aspectos, pois os docentes consideram que devem adaptar a sua leccionação às necessidades reais daquela que será futuramente a profissão dos seus estudantes. A cientificidade foi outro dos aspectos referidos pelos docentes, pois, cada vez mais, o mundo em que vivemos exige um maior rigor científico no exercício diário de qualquer profissão, principalmente em profissões como as das tecnologias da saúde. Foi também mencionada a importância do tempo dispendido na preparação das aulas e a formação dos docentes, principalmente no que se refere à aplicação de novas metodologias de ensino e de avaliação, como pressupõe o processo de Bolonha. Para além destes aspectos, a existência de equipamentos adequados foi também referida como sendo muito relevante aquando do delineamento de estratégias pedagógicas, tendo sido este um aspecto considerado como fraco na ESTeSL, pois um dos entrevistados menciona que continua a existir na escola uma componente tecnológica fraca, provavelmente também devido aos elevados recursos económicos que a aquisição de equipamentos nas áreas das tecnologias implica.

Por último, no que diz respeito à questão “Será a cultura organizacional, vigente na ESTeSL, um aspecto importante na delineação de estratégias pedagógicas, por parte dos professores da Licenciatura em Radioterapia?”, os discursos dos docentes não demonstram concordância. Se, para dois dos entrevistados, a cultura organizacional é um factor importante na definição das estratégias pedagógicas, na medida em que beneficia essa definição, pois possibilita uma maior interacção e partilha de experiências entre as várias áreas científicas da ESTeSL, para o outro entrevistado a cultura organizacional é um factor prejudicial, pois é uma cultura que não aceita bem as diferentes perspectivas que os docentes possam apresentar.

Na perspectiva da investigadora, o principal problema encontrado está relacionado com a pequena dimensão da amostra utilizada; mas, devido à metodologia adoptada e ao limite

temporal para a realização do estudo, tornou-se inexecutável a utilização de uma amostra maior. Contudo, a investigadora considera que a realização de três entrevistas, a Entrevista, a Entrevista Reflexiva e a Entrevista Reflexiva Aprofundada, a cada um dos entrevistados é uma grande mais-valia para o estudo, pois permitiu que as percepções e pontos de vista dos entrevistados, sobre os temas em estudo, fossem realmente aprofundados, clarificados e compreendidos.

Os resultados apresentados poderão servir de elementos orientadores na continuação desta mesma linha de investigação, através do alargamento deste estudo a todos os docentes do Curso de Licenciatura em Radioterapia, ou da realização de futuras pesquisas sobre esta temática, podendo passar pelo estudo da influência da cultura organizacional nas actividades pedagógicas dos docentes do ensino superior público em comparação com o ensino superior privado, ou, ainda, pelo estudo da influência da cultura organizacional nas actividades de outros membros de uma organização escolar, como, por exemplo, os estudantes e os funcionários não docentes.

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre Batzán, A. (2004). *La cultura de las organizaciones*. 1.^a Edición. Barcelona: Ariel
- Aiman-Smith, L. (2004). What do we know about developing and sustaining a culture of innovation. *What Do We Know Journal Review*, 1-5 DOI. Retrieved October 28, 2009, from http://cims.ncsu.edu/downloads/Research/71_WDWK_culture.pdf
- Aligleri, L. (2002). *Responsabilidade social e cultura organizacional: O caso da Ford Brasil, Dissertação de mestrado em administração*. Londrina: Universidade Estadual de Maringá. Londrina. Recuperado em Maio 25, 2009, a partir de <http://www.ppa.uem.br/defesas/pdf/dis012.pdf>
- Allaire, Y., & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, 5(3), 193-226. Retrieved May 20, 2008, from <http://oss.sagepub.com/cgi/reprint/5/3/193>
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora
- Andrade, C., D'Ávila, C., & Oliveira, F. (2004). Um olhar sobre a praxis pedagógica do mestrado profissional em administração da Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1(2), 81-96. Recuperado em Julho 16, 2009, a partir de http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004/81_96_olhar_sobre_praxi_pedagogica_mestrado_profissional.pdf
- Azevedo, J., Silva, A. S., & Fonseca, A. M. (2000). *O futuro da educação em Portugal: Tendências e oportunidades - Valores e cidadania*. Recuperado em Julho 18, 2007, a partir de http://www.giase.min-edu.pt/aval_prof/pdf/AugustoSSilva_Port.PDF
- Baker, K. A. (2002). Organizational culture. In K. Baker (Ed.), *Managing benchmarking study* (Ch. 11). Washington: Washington Research Evaluation Network. Retrieved October 21, 2007, from <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/doe/benchmark/ch11.pdf>
- Bate, P. (1990). Using the culture concept in an organization development setting. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 26(1), 83-106. Retrieved May 20, 2008, from <http://jab.sagepub.com/cgi/reprint/26/1/83>
- Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Batista, V. (2006). *A cultura organizacional e as relações públicas: Elementos fundamentais para a qualidade das organizações - Estudo de caso da revista Exame – As melhores empresas para você, Monografia de curso de pós-graduação Lato Sensu de especialização em gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Recuperado em Maio 29, 2009, a partir de <http://gestcorp.incubadora.fapesp.br/portal/monografias/pdf/valeskabatista.pdf>

- Bilhim, J. (2004). *Teoria organizacional: Estruturas e pessoas*. 3ª Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Bloor, G., & Dawson, P. (1994). Understanding professional culture in organization context. *Organization Studies*, 15(2), 275-295. Retrieved May 20, 2008, from <http://oss.sagepub.com/cgi/reprint/15/2/275>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botler, A. (2005). Educação, multiculturalismo e ética. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005*. Recuperado em Abril 29, 2007, a partir de http://www.paulofreire.org.br/Textos/Alice_Happ_Botler.pdf
- Bunch, K. J. (2007). Training failure as a consequence of organizational culture. *Human Resource Development Review*, 6(2), 142-163. Retrieved May 20, 2008, from <http://hrd.sagepub.com/cgi/reprint/6/2/142>
- Caldeira, P. Z. (2001). Sobre pessoas e tecnologia: Máquinas estúpidas tornam os homens estúpidos. *Educação, Indivíduo, Sociedade*, 2, 135-159.
- Callan, S. (2007). Implications of family-friendly policies for organizational culture: findings from two case studies. *Work, Employment & Society*, 21(4), 673-691. Retrieved May 20, 2008, from <http://wes.sagepub.com/cgi/reprint/21/4/673>
- Cardoso, M. L. (2008). Uma reflexão sobre a cultura organizacional à luz da Psicanálise. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(1), 103-108. Recuperado em Maio 24, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n1/16.pdf>
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-9. Recuperado em Outubro 21, 2007, a partir de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>
- Chambel, M., & Curren, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora
- Chen, C. C., & Eastman, W. (1997). Toward a civic culture for multicultural organizations. *Journal Applied Behavioral Science*, 33(4), 454-470. Retrieved May 28, 2008, from <http://www.jab.sagepub.com/cgi/reprint/33/4/454>
- Clement, N. (1975). Radical pedagogy in the university. *Review of Radical Political Economics*, 6(4), 42-47. Retrieved May 27, 2008, from <http://rrp.sagepub.com/cgi/reprint/6/4/42>
- Clipson-Boyles, S. (2001). Multi-level management and literacy: Issues arising from the catch up project. *Educational Management, Administration & Leadership*, 29(1), 63-77. Retrieved May 28, 2008, from <http://ema.sagepub.com/cgi/reprint/29/1/63>
- Costa, K. R. (2007). *A entrevista reflexiva a partir do registo de observação: possibilidades na formação continuada de professores*, Dissertação de mestrado em psicologia. Uberlândia: Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado em Julho 16, 2009, a partir de http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1448
- Cox, M. I. (2004). Pedagogias da língua: Muito siso e pouco riso. *Cadernos CEDES*, 24(63), 135-148. Campinas. Recuperado em Maio 25, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22591.pdf>
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 1ª Edição. Lisboa: RH Editora
- Estevão, C. A. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Estevinha, P. A., & Menora, M. L. (2007). Influência da liderança na cultura organizacional do ensino superior: Estudo do caso de uma instituição de ensino superior português. In J. C. Ayala Calvo (Ed.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro* (pp. 3538-3554). La Rioja: Universidad de La Rioja. Recuperado em Julho 16, 2009, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2234869&orden=75229
- Ferreira, A. I., & Hill, M. M. (2007). Diferenças de cultura entre instituições de ensino superior público e privado: Um estudo de caso. *Psicologia*, 21(1), 7-26. Recuperado em Maio 25, 2009, a partir de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psi/v21n1/v21n1a02.pdf>
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M., Estol, K. M., Helena, M. C., & Cisne, M. C. (2002). Desenvolvimento de um instrumento brasileiro para avaliação da cultura organizacional. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 271-280. Recuperado em Maio 29, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a08v07n2.pdf>
- Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações* (pp. 315-321). Alfragide: McGraw Hill
- Filho, L., Gonçalves, I., Vidal, D., & Paulilo, A. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 139-159. Recuperado em Fevereiro 11, 2009, a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008
- Fortin, Marie-Fabienne, Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O Processo de investigação: Da concepção  realização*. 1 ed. Loures: Lusocincia.
- Franklin, A. L., & Pagan, J. F. (2006). Organization culture as an explanation for employee discipline practices. *Review of Public Personnel Administration*, 26(1), 52-73. Retrieved May 20, 2008, from <http://rop.sagepub.com/cgi/reprint/26/1/52>
- Gagliardi, P. (1986). The creation and change of organizational cultures: A conceptual framework. *Organization Studies*, 7(2), 117-134. Retrieved May 20, 2008, from <http://oss.sagepub.com/cgi/reprint/7/2/117>
- Gasque, K. C., & Tescarolo, R. (2008). Por uma pedagogia do equilíbrio. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 130-150. São Paulo. Recuperado em Maio 24, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a10v34n1.pdf>
- Gentle, P. (2001). Course cultures and learning organizations. *Active Learning in Higher Education*, 2 (1), 8-30. Retrieved May 20, 2008, from <http://alh.sagepub.com/cgi/reprint/2/1/8>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito*. 4 ed. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1996). *Como elaborar projectos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional: Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora
- Gomes, E. (s.d.). *Cultura organizacional: Um estudo de caso*. Recuperado em Outubro 29, 2009, a partir de http://www.facape.br/ruth/adm-comport_organ/Cultura_organizacional.pdf
- Green, A. (2006). University challenge: Dynamic subject knowledge, teaching and transition. *Arts & Humanities in Higher Education*, 5(3), 275-290. Retrieved May 20, 2008, from <http://ahh.sagepub.com/cgi/reprint/5/3/275>
- Heskett, J., & Schlesinger, L. (2007). Lderes que do forma  cultura e a mantm direccionada para os resultados. In F. Hesselbein, M. Goldsmith, & R. Beckhard (Eds.), *O lder do futuro* (pp. 141-150). Editora Planeta DeAgostini S.A.

- Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization Studies*, 19(3), 477-492. Retrieved May 20, 2008, from <http://oss.sagepub.com/cgi/reprint/19/3/477>
- Hormann, S., & Vivian, P. (2005). Toward an understanding of traumatized organizations and how to intervene in them. *Traumatology*, 11(3), 159-169. Retrieved May 20, 2008, from <http://tmt.sagepub.com/cgi/reprint/11/3/159>
- Howard-Greenville, J. A. (2006). Inside the “black box”: How organizational culture and subcultures inform interpretations and actions on environmental issues. *Organization & Environment*, 19(1), 46-73. Retrieved May 20, 2008, from <http://oae.sagepub.com/cgi/reprint/19/1/46>
- Huber, G. L., Fernández Smith, G., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con AQUAD cinco para Windows*. Grupo Editorial Universitario.
- Huber, G. L., & Gürtler, L. (2004). *AQUAD seis: Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Jantan, M., Nasurdin, A. M., & Fadzil, N. F. (2003). Designing innovative organizations in Malaysia: Do structure and culture matter? *Global Business Review*, 4(2), 213-226. Retrieved May 20, 2008, from <http://gbr.sagepub.com/cgi/reprint/4/2/213>
- Jaskyte, K., & Dressler, W. W. (2004). Studying culture as an integral aggregate variable: Organizational culture and innovation in a group of nonprofit organizations. *Field Methods*, 16(3), 265-284. Retrieved May 20, 2008, from <http://fmx.sagepub.com/cgi/reprint/16/3/265>
- Jorge, F., & Silva, P. (2000). Comunicação, liderança e cultura organizacional. In F. Jorge, & P. Silva (Eds.), *Instrumento para o desenvolvimento organizacional de PME's - Programa Leonardo da Vinci* (pp. 39-70). Évora: Universidade de Évora. Recuperado em Abril 25, 2007, a partir de http://www.ensino.uevora.pt/fasht/modulo6_cgf/texto1.PDF
- Joule, R. V., & Almeida, A. M. O. (2006). Por uma pedagogia do compromisso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 35-42. Recuperado em Maio 25, 2009 a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29842.pdf>
- Júnior, P. (2002). Um texto, múltiplas interpretações: antropologia hermenêutica e cultura organizacional. *RAE*, 42(4), pp. 72-83. Recuperado em Outubro 29, 2009, a partir de <http://www16.fgv.br/rae/redirect.cfm?ID=1201>
- Kabanoff, B. (1994). An exploration of espoused culture in Australian organizations (with a closer look at the banking sector). *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 31(3), 1-29. Retrieved May 20, 2008, from <http://apj.sagepub.com/cgi/reprint/31/3/1>
- Karp, R. (2006). *A oferta de cursos de formação tecnológica e sua relação com o desenvolvimento regional. Estudo de caso: Instituições de Ensino Tecnológico no Paraná, Dissertação de mestrado em tecnologia*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Recuperado em Abril 3, 2007, a partir de <http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2006/ronald.pdf>
- Khati, R. D. (2004). Political influence: A culture in university decision-making. *Tribhuvan University Journal*, XXIV(1), 21-30. Retrieved October 28, 2009, from <http://www.nepjol.info/index.php/TUJ/article/viewFile/269/264>
- Landry, R. (2003). A análise de conteúdo. In B. Gauthier (Eds.), *Investigação social: Da problemática à colheita de dados* (pp. 345-351). Loures: Lusociência.
- Libâneo, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, 24, 113-147.

- Recuperado em Outubro 29, 2009, a partir de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2211/1854>
- Lima, V. M. (2007). *Formação do professor polivalente e saberes docentes: Um estudo a partir de escolas públicas, Tese de doutoramento em educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. Recuperado em Julho 16, 2009, a partir de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/publico/vanda_moreira_machado_lima.pdf
- Lima, S., & Albano, A. (2002). Um estudo sobre clima e cultura organizacional na concepção de diferentes autores. *Ver. CCEI – URCAMP*, 6 (10), 33-40. Recuperado em Abril 25, 2007, a partir de <http://www.urcamp.tc.br/~slim/ArtigoCCEI10.pdf>
- Lisita, V. M. (2007). Pedagogia e Pedagogos, para quê?. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 513-515. Recuperado em Maio 24, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1437131.pdf>
- Madsen, J. A., & Mabokela, R. O. (2000). Organizational culture and its impact on African American Teachers. *American Educational Research Journal*, 37(4), 849-876. Retrieved May 20, 2008, from <http://aer.sagepub.com/cgi/reprint/37/4/849>
- Mamede, A. (2004). *A influência da cultura organizacional nos processos de mudança*. Recuperado em Abril 4, 2007, a partir de [http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/4AD4782E13B055CB03256EF600506F48/\\$File/NT00090F7A.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/4AD4782E13B055CB03256EF600506F48/$File/NT00090F7A.pdf)
- Marconi, M., & Lakatos, E. (1996). *Técnicas de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Matias, A. (2003). Cultura organizacional. *Fórum Media 5 – Revista do Curso de Comunicação Social – ISPV-ESEV*, 5. Recuperado em Outubro 21, 2007 a partir de <http://www.ipv.pt/forumedia/5/16.htm>
- Meek, V. L. (1988). Organizational culture: Origins and weaknesses. *Organization Studies*, 9(4), 453-473. Retrieved May 20, 2008, from <http://oss.sagepub.com/cgi/reprint/9/4/453>
- Morastoni, J. (2004). *Gestão democrática na escola e a organização do trabalho pedagógico, Dissertação de mestrado em educação*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná. Recuperado em Abril 3, 2007, a partir de <http://www.utp.br/proppe/edcient/BibliotecaVirtual/ME/Josemary%20Morastoni/JMorastoni.pdf>
- Munro, J. (2007). Fostering internationally referenced vocational knowledge. *Journal of Research in International Education*, 6(1), 67-93. Retrieved May 27, 2008, from <http://jri.sagepub.com/cgi/reprint/6/1/67>
- Neves, A. (2003). *Gestão na administração pública*. Cascais: Pergaminho
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2009). Análise de conteúdo com o *Text Analysis*. In M. H. Pestana, & J. N. Gageiro (2009), *Análise categórica, árvores de decisão e análise de conteúdo: Em Ciências Sociais e da Saúde com o SPSS* (pp. 413-485). Lisboa: Lidel.
- Perrotti, E. (2004). *Estrutura organizacional e gestão do conhecimento, Dissertação de mestrado em Administração*. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, da Universidade de São Paulo. Recuperado em Maio 24, 2009, a partir de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-01102004-123224/>
- Piñal, R. A. (2007). Propuesta de modelos culturales orientados a la gerência de los câmbios. *Acimed*, 15(4). Recuperado Mayo 25, 2009, de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_04_07/aci05407.htm
- Pinto, L. A. (2006a). *A relação entre a cultura organizacional e os mecanismos de transferência de tecnologia na metalúrgica Santa Cecília S.A., Dissertação de*

- mestrado em engenharia de produção*. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Recuperado em Maio 29, 2009, a partir de http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/dissertacoes/diss_2006/luisalexandre_ppgep.pdf
- Pinto, U. A. (2006b). *Pedagogia e pedagogos escolares, Tese de doutoramento em educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Recuperado em Junho 20, 2009, a partir de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/publico/TeseUmbertodeAndradePinto.pdf>
- Pires, J., & Macêdo, K. (2006). Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *RAP*, Jan./Fev., 40(1), 81-105. Rio de Janeiro. Recuperado em Abril 4, 2007, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05.pdf>
- Porter, M. (1989). *Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior*. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda
- Riad, S. (2005). The power of 'Organizational Culture' as a discursive formation in merger integration. *Organization Studies*, 26(10), 1529-1554. Retrieved May 20, 2008, from <http://oss.sagepub.com/cgi/reprint/26/10/1529>
- Ribeiro, O. (2006). Cultura organizacional. *Millenium – Revista do ISPV*, 32, 169-184. Recuperado em Outubro 21, 2007, a partir de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium32/13.pdf>
- Ricardo, C. (2005). Comunicação organizacional e gestão de recursos humanos. In 1º Congresso Nacional dos Economistas, Porto - 27, 28 e 29 de Outubro de 2005. Recuperado em Abril 29, 2007, a partir de <http://www.ordemeconomistas.pt/congresso/pdf/CNE01192.pdf>
- Rodrigues, S. B. (2006). The political dynamics of organizational culture in an institutionalized environment. *Organization Studies*, 27(4), 537-557. Retrieved May 20, 2008, from <http://oss.sagepub.com/cgi/reprint/27/4/537>
- Rosa, L. (1994). *Cultura empresarial: Motivação e liderança – psicologia das organizações*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença
- Rosa, H. (2002). Organização e cultura organizacional: tentativas epistemológicas. In XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002. Recuperado em Outubro 29, 2009, a partir de <http://en.scientificcommons.org/14922605>
- Rousseau, D. M. (1989). The price of success? Security-oriented cultures and high reliability organizations. *Organization & Environment*, 3(4), 285-302. Retrieved May 20, 2008, from <http://oae.sagepub.com/cgi/reprint/3/4/285>
- Ruppel, D. (2005). *A influência da cultura organizacional no processo de administração estratégica de instituições de ensino superior, sob a perspectiva dos seus gestores estratégicos, Dissertação de mestrado em tecnologia, linha de estudo: tecnologia e desenvolvimento*. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná da Universidade Tecnologia Federal do Paraná. Recuperado em Maio 24, 2009 a partir de <http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/dissertacoes/2005/ruppel.pdf>
- Sales, E. (2005). A cultura escolar na construção da gestão democrática: análise de uma escola de ensino fundamental e médio. *Gestão em Ação*, 8(3), 273-291. Salvador. Recuperado em Outubro 21, 2007, a partir de <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav8n32005.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sánchez, J. C., Tejero, B., Yurrebaso, A., & Lanero, A. (2006). Cultura organizacional: Desentrañando vericuetos. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(3), 374-397.

- Madrid. Recuperado Mayo 24, 2009, de <http://www.aibr.org/antropologia/01v03/articulos/010301.pdf>
- Santos, R., & Andrioli, A. I. (2005). Educação, globalização e neoliberalismo: O debate precisa continuar! *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). Recuperado em Outubro 21, 2007, a partir de <http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>
- Saraiva, L. (2002). Cultura organizacional em ambiente burocrático. *RAC*, 6(1), 187-207. Recuperado em Abril 28, 2007, a partir de http://www.anpad.org.br/rac/vol_06/dwn/rac-v6-n1-las.pdf
- Sardinha, M. (2003). Instituição escolar: uma identidade em construção. *UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação*, 4(1), 25-29. Londrina. Recuperado em Maio 25, 2009, a partir de <http://www13.unopar.br/unopar/pesquisa/getArtigo.action?arquivo=00000100>
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: O espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 99-134. Recuperado em Maio 25, 2009 a partir de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semi-dirigida. In Gauthier, B. (pp. 270-301). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.
- Sena, P. (s.d.). *A força do mito da inovação na cultura organizacional escolar*. São Paulo: Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Recuperado em Abril 28, 2007, a partir de http://www.lo.unisal.br/nova/estagio/arquivos/aforca_do_mito_paulo.pdf
- Shawer, S. F. (2009). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 3(15), 1-12. Retrieved July 16, 2009, from http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIImg&_imagekey=B6VD8-4W8TJF3-1-9&cdi=5976&user=2460310&orig=search&coverDate=05%2F13%2F2009&sk=999999999&view=c&wchp=dGLbVIW-zSkWz&md5=d6733e0cbe153307190d81779dc5dfd5&ie=/sdarticle.pdf
- Silva, F. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, 28, 201-216. Curitiba: Editora UFPR. Recuperado em Outubro 21, 2007, a partir de <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/7620/5433>
- Silva, J. (2001). Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 125-135. Recuperado em Abril 28, 2007, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16104.pdf>
- Silva, J. M., & UNESP (2004). *Política educacional e cultura das organizações no Brasil*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em Abril 29, 2007, a partir de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t058.pdf>
- Silvério, M. (2003). *Processos de pesquisa em marketing* (pp. 90-107). Évora: Edições da Universidade de Évora.
- Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva
- Snyder, K. M., & Snyder, K. J. (1996). Developing integrated work cultures: Findings from a study on school change. *NASSP Bulletin*, 80(576), 67-77. Retrieved May 20, 2008, from <http://bul.sagepub.com/cgi/reprint/80/576/67>
- Souza, I. L. (2007). *A formação do professor numa perspectiva lúdico-inclusiva: Uma realidade possível?*, *Dissertação de mestrado em educação*. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista. Recuperado

- em Julho 16, 2009, a partir de http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/izabel_souza.pdf
- Souza, D. J. (2002). *Educação à distância e cultura organizacional no Banco do Brasil: Um estudo de caso*, Dissertação de mestrado em engenharia de produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em Abril 28, 2007, a partir de <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/3760.pdf>
- Srivastava, B., & Panda, M. (2003). Paradigm shift and dimensions of work culture: Implications for organizations. *Global Business Review*, 4(2), 285-291. Retrieved June 5, 2008, from <http://gbr.sagepub.com/cgi/reprint/4/2/285>
- Steere Jr., W. (2007). As principais dificuldades da liderança para os executivos actuais e futuros. In F. Hesselbein, M. Goldsmith, & R. Beckhard, *O líder do futuro* (pp. 297-304). Editora Planeta DeAgostini S.A.
- Tomei, P. (2000). Os modismos gerenciais e a cultura organizacional. *Archê Interdisciplinar*, IX(26). Ipanema: Universidade Cândido Mendes. Recuperado em Abril 28, 2007, a partir de http://iag.puc-rio.br/livros_iag/tds/TD12_OS%20MODISMOS%20GERENCIAIS.pdf
- Torres, L. (2007). Cultura organizacional escolar: Apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Educação & Sociedade*, 28(98), 151-179. Campinas. Recuperado em Maio 24, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a09v2898.pdf>
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na construção de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 435-451. Rio de Janeiro. Recuperado em Outubro 21, 2007, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>
- Torres, L. (2000). Genealogia da cultura organizacional (escolar). Uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Universidade de Coimbra 17-19 de Abril 2000. Recuperado em Outubro 29, 2009, a partir de http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dd0f2ad5ef_1.PDF
- Vázquez, E. B., Rodríguez, E. M., & Laserra, J. A. (2005). Modelo Dinámico para la Gestión de la Cultura Organizacional en Instituciones de Educación Superior. *Folletos Gerenciales*, Abril, 25-36. Recuperado Abril 25, 2007, de <http://revistas.mes.edu.cu:9900/eduniv/03-Revistas-Cientificas/Folletos-Gerenciales/2005/4/48805403.pdf>.
- Yunes, M. A., & Szymanski, J. (2005). Entrevista reflexiva e grounded-theory: Estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 431-438. Recuperado em Julho 20, 2009 a partir de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/284/28439313.pdf>
- Zago, C. (2005). Cultura organizacional: dimensões estruturais e aspectos dinâmicos. *Informações & Sociedade: Estudos*, 15(2), 63-93 Recuperado em Outubro 29, 2009 a partir de <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/32/1513>