

A INTERAÇÃO ENTRE A CULTURA ORGANIZACIONAL E A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: um estudo de caso em um colégio público de ensino médio.

Tyaron Nery Nunes Borba¹

André Ferreira²

RESUMO: Este artigo analisa como a cultura organizacional influencia a implementação da Educação para o Empreendedorismo em uma escola pública de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro. Por meio de uma abordagem mista, foram aplicados o Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) de Cameron e Quinn, observação participante e entrevistas semiestruturadas com lideranças formais. Os resultados indicam a predominância da Cultura de Clã, sustentada por uma macrocultura local de traços conservadores, e revelam um hiato entre o discurso favorável à inovação e a prática cotidiana, marcada por relações de pessoalidade e alta rotatividade docente. Identifica-se uma transição emergente em direção à Adhocracia, impulsionada pela liderança transformacional vigente, ainda insuficiente para consolidar o itinerário empreendedor sem mudanças estruturais mais amplas. O estudo contribui para o campo ao aplicar instrumentos de diagnóstico cultural ao contexto da gestão escolar pública.

Palavras-chave: Cultura Organizacional; Educação para o Empreendedorismo; OCAI; Gestão Escolar; Liderança Transformacional.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, observa-se o gradativo aumento, até a predominância, de organizações baseadas em burocracias e instituições inscritas dentro do paradigma de dominação racional-legal (WEBER, 1994). Esta é a lógica que tende a se tornar cada vez mais pulsante nas organizações quando se compreende que o objetivo é alcançar a eficiência; entretanto, pelas mediações culturais, com os valores, crenças, rituais e comportamentos de cada contexto, ser eficiente não é algo tão óbvio quanto preza a racionalidade focada na relação custo-benefício e na eficácia do serviço que a organização se dispõe a realizar (CAMERON; QUINN, 2011; O'REILLY et al., 1991; SCHEIN; SCHEIN, 2022).

As organizações escolares, à semelhança de outras organizações complexas, são constituídas por sistemas de valores, crenças e normas que orientam as ações coletivas dos seus membros. Esse conjunto de significados compartilhados compõem a cultura organizacional, conceito reconhecido como um dos fatores cruciais na eficácia e na identidade das organizações (SCHEIN; SCHEIN, 2022; DENISON; MISHRA, 1995).

Quando adentramos a questão de implementação de novos processos; no caso específico, da Educação para o Empreendedorismo no ensino médio público brasileiro, há não apenas novos currículos e metodologias, mas uma reconfiguração da identidade e dos processos organizacionais das unidades escolares com um consistente plano. Contudo, a

¹ Mestrando em Administração pela Universidade Federal Fluminense - Volta Redonda. - tyaronb@id.uff.br

² Doutor em Políticas Públicas pela UFRJ. Professor da Universidade Federal Fluminense. - andref@id.uff.br.

literatura ainda apresenta lacunas sobre a interação entre a cultura das organizações educacionais e a sustentabilidade de reformas pedagógicas voltadas ao empreendedorismo (HÄGG; GABRIELSSON, 2020; LACKÉUS, 2018).

O problema central que pode ser enunciado da seguinte forma é: de que maneira a cultura organizacional da unidade escolar se alinha – ou se contrapõe – aos tipos culturais necessários para a efetiva implementação da educação empreendedora? Para responder a essa questão, o estudo mobilizou o instrumento OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument) de Cameron e Quinn (2011), articulado a métodos qualitativos de observação participante e entrevistas semiestruturadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Cultura Organizacional.

O termo cultura apresenta-se como um conceito polissêmico, tendo consolidado seu uso assíduo a partir do século XIX com a delimitação das Ciências Sociais, especialmente da Antropologia, para identificar identidades, semelhanças e transformações nas interações humanas voltadas à cooperação e sobrevivência. Como um elemento aglutinador das relações e fenômenos da vida coletiva, a cultura permite ao cientista social analisar estados de interação e ordenamentos institucionais por meio de sistemas e subsistemas culturais (KAPLAN; MANNERS, 1975; O'REILLY *et al.*, 1991; SCHEIN; SCHEIN, 2022), embora sua aplicação como recurso teórico não esteja livre de contradições, visto que não se trata de uma variável estanque, pois tratar o domínio humano significa apreender o transitório (DEMO, 1985). O conceito da cultura constitui um construto da realidade, produz significados que potencializam o entendimento sob determinados padrões, expressando um conjunto coerente e padronizado que atinge integralmente o sentir, o pensar e o agir humano (GEERTZ, 2009; KAPLAN; MANNERS, 1975).

No final da década de 1970, ganhando impulso na década seguinte, o termo cultura foi transposto para os estudos organizacionais, forjando o conceito de cultura organizacional e alinhando-se aos campos da Administração e Negócios para investigar, sob um novo prisma, os motivos do sucesso ou fracasso das empresas (DENISON, 1996; CAMERON; QUINN, 2011; SCHEIN; SCHEIN, 2022). Esse impulsionamento acadêmico derivou da percepção de que organizações com culturas fortes ou consistentes possuíam uma vantagem competitiva para a eficácia, dependendo da adequação de seus propósitos estratégicos (BARNEY, 1986; DENISON; MISHRA, 1995; HOMBURG; PFLESSER, 2000). Embora a gênese da gestão tenha priorizado o êxito financeiro, os estudos contemporâneos reconhecem o componente social intrínseco das organizações. Criadas por pessoas para a sociedade, as empresas utilizam a cultura como o principal aglutinador de suas relações. Assim, o sucesso em contextos diversos transcende a competência técnica, exigindo uma compreensão profunda do universo cultural e das particularidades locais (SCHEIN; SCHEIN, 2022).

A cultura organizacional pode ser definida como o conjunto de pressupostos básicos que um determinado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a lidar com seus problemas de adaptação externa e de integração interna (SCHEIN; SCHEIN, 2022). Implicitamente, a cultura organizacional significa um esforço reiterado, coordenando os membros de uma organização e definindo formas pré-agenciais para que se garanta o alcance de objetivos estabelecidos coletivamente e orientados pela liderança. O padrão que se estabelece é preditivo das ações e consolida processos que podem ser, ou não, adequados ao propósito de uma organização (BARNEY, 1986; DENISON; MISHRA, 1995; HOMBURG; PFLESSER, 2000; O'REILLY *et al.*, 1991).

Denison e Mishra (1995) identificaram quatro características culturais associadas à eficácia organizacional: envolvimento, consistência, adaptabilidade e missão. Nesse sentido, a cultura organizacional define parâmetros das razões existenciais da organização, estabelecendo um conhecimento tácito equilibrando o interno e o externo das relações da organização. Barney (1986) destacou que a cultura pode constituir fonte de vantagem competitiva sustentável quando reúne atributos de raridade, valor e inimitabilidade. Ravasi e Schultz (2006) ressaltam que a cultura e a identidade organizacional são elementos mutuamente constitutivos, com a cultura fornecendo o substrato para a formação da imagem institucional, alinhando-se às características destacadas por Barney (1986), criando dessa maneira um posicionamento aos estímulos externos.

Para a operacionalização do diagnóstico cultural, este estudo adotou o modelo de Valores Competitivos de Cameron e Quinn (2011), que organiza os fenômenos organizacionais em quatro tipologias: Clã (foco interno, flexibilidade, lealdade e coesão); Adhocracia (foco externo, flexibilidade, inovação e empreendedorismo); Mercado (foco externo, controle, competitividade e resultados); e Hierarquia (foco interno, controle, regras e eficiência).

2.2 Liderança, Cultura Organizacional e Educação.

A análise das organizações contemporâneas revela que liderança e cultura organizacional são fenômenos intrinsecamente ligados (SCHEIN; SCHEIN, 2022). A liderança transcende a gestão administrativa, atuando como um processo simbólico que define valores e práticas coletivas (HOUSE et al., 2004). Em contextos de inovação, o líder exerce um papel transformacional, facilitando mudanças estruturais e criando ecossistemas de aprendizagem contínua (BASS; AVOLIO, 1993).

No ciclo de vida organizacional, a conduta da liderança oscila entre o moralista (focado na tradição) e o pragmatista (focado em resultados), assemelhando-se à distinção weberiana entre ética da convicção e da responsabilidade (SCHEIN; SCHEIN, 2022; WEBER, 1982). Em transições, líderes atuam como arquitetos sociais, institucionalizando visões individuais em normas coletivas (TSUI et al., 2006).

O impacto na performance ocorre via motivação e segurança. Revisitando Maslow (2021) que de forma intuitiva chamou a atenção da busca humana por segurança, temos na liderança o símbolo da estabilidade e previsibilidade do contexto. Quando combinada à motivação, eleva a satisfação laboral e o desempenho (PAAIS; PATTIRUHU, 2020). Modelos de liderança ética e autêntica reforçam essa base, estabelecendo a segurança psicológica necessária para a inovação e o consenso estratégico (TOOR; OFORI, 2009; WALUMBWA et al., 2009).

A fundamentação de Schein e Schein (2022) postula que a macrocultura fornece os valores iniciais, cabendo ao líder mediar a integração interna e adaptação externa. A eficácia organizacional vincula-se ao envolvimento, consistência, adaptabilidade e missão (DENISON; MISHRA, 1995). Contudo, o poder do líder enfrenta limites, ao longo do desenvolvimento da organização, quando há um grau de maturidade, temos tendências a formação de burocracias rígidas (CAMERON; QUINN, 2011) ou fatores externos podem tornar a cultura resistente a mudanças impostas (TSUI et al., 2006). No cenário atual, a liderança compartilhada e estruturas flexíveis mostram-se mais eficazes para lidar com a alta complexidade (PEARCE; SIMS, 2002). No contexto escolar, o diretor é o protagonista das competências gerenciais e do capital humano, sendo fator decisivo para a qualidade do ensino (DAY et al., 2016; OLIVEIRA et al., 2018).

A literatura destaca que seu protagonismo do diretor escolar é fator de extrema relevância para melhorias na qualidade do ensino (DAY; GU; SAMMONS, 2016), mobilizando a equipe docente e garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas. A liderança escolar deve equilibrar indicadores externos, IDEB, compulsórios, mas também deve atender outros elementos, especialmente, aqueles que a comunidade escolar julga como de suma importância, exemplo, promoção da cidadania ou uma formação mais específica como dita atualmente a configuração do Ensino Médio atual a partir de itinerários formativos. Nesse sentido, Simielli (2022) ressalta a importância da responsividade do diretor às demandas locais, exigindo formação continuada, atualmente, fortemente influenciada pelo modelo democrático. Todavia, sua implementação deve ser sensível à complexidade social de cada unidade (OLIVEIRA et al., 2023). A liderança eficiente é aquela situada (HALLINGER, 2018), capaz de ler a cultura local.

O papel do diretor exige equilíbrio entre a liderança transformacional — focada na visão e inspiração — e a liderança instrucional — focada no planejamento e desempenho acadêmico. Robinson, Lloyd e Rowe (2008) provam que a liderança instrucional tem impacto superior nos resultados, mas dentro de uma visão ponderada sobre a realidade, o indicativo reside na integração de ambas (MARKS; PRINTY, 2016), onde o líder inspira a equipe enquanto se envolve profundamente na prática pedagógica com um planejamento claro para a equipe.

Na prática das escolas brasileiras, o compartilhamento de decisões envolve figuras para além do diretor: o Coordenador Pedagógico, que garante a execução do Projeto Político-Pedagógico; o Orientador Educacional, que acompanha desenvolvimento dos alunos, escola e comunidade; e os Conselhos Escolares, que representam a base da gestão participativa. Como sintetiza Mintzberg (2014), gerenciar é uma conjunção entre ciência (conhecimento), arte (intuição) e prática (experiência). O gestor opera nos níveis da informação, das pessoas e da ação. Em última análise, o sucesso da escola depende de um ecossistema de aprendizagem fortalecido por lideranças escolares que consigam coordenar os indivíduos, garantindo que o propósito educativo seja claro, alcançável e desejável.

2.3 Empreendedorismo e Educação.

O sistema capitalista consolidou-se a partir de uma ética voltada ao trabalho e ao lucro (WEBER, 2004). Compreender por que algumas economias prosperaram enquanto outras permanecem em ciclos de pobreza tornou-se um objeto de estudo complexo (SCHUMPETER, 2017). Nesse cenário, o empreendedorismo emergiu como uma engrenagem do desenvolvimento econômico (BAUMOL, 1968; SCHUMPETER, 2017), especialmente a partir da ideia schumpeteriana de que o capitalismo avança por meio de inovações que desencadeiam a destruição criativa, produzindo novos bens de consumo.

As definições do empreendedor são múltiplas e complementares: agente da inovação (SCHUMPETER, 2017), criador de organizações (GARTNER, 1989) e realizador de atividades empresariais (LEIBENSTEIN, 1968). Baumol (1968) já alertava que, embora a atividade empreendedora seja central para o crescimento, os modelos neoclássicos não conseguiram capturá-la, sugerindo a Sociologia e a Psicologia Social como abordagens promissoras. Esse limite explica-se pela natureza do empreendedor inovador: suas ações introduzem o novo, resistindo à matematização (BAUMOL, 1993; SHANE; VENKATARAMAN, 2000). Nesse sentido, Gartner (1989) faz uma crítica decisiva às pesquisas centradas exclusivamente no perfil do empreendedor, argumentando que eles devem ser compreendidos pelo que fazem — criar organizações — e não pelo que são. Suas trajetórias são mais distintas entre si do que similares, tornando o empreendedorismo uma

condição sistêmica que envolve quatro dimensões interdependentes: indivíduo, organização, ambiente e processo (GARTNER, 1985), escapando de análises individualizantes que atribuem qualidades genéricas e inigualáveis a todo empreendedor.

No cenário contemporâneo, a transformação digital aprofundou, justamente as fronteiras da inovação, tornando os processos ainda menos lineares e mais abertos (NAMBISAN; WRIGHT; FELDMAN, 2019), reforçando os apontamentos de Gartner (1989) que o empreendedor é uma função, constituindo um papel que está na fronteira, tangenciando o inesperado através de oportunidades pouco visíveis. As revoluções tecnológicas expressam o capitalista-proprietário como figura do inovador tecnológico da era digital (ZEN; FRACASSO, 2008), onde a inovação é caracterizada pela generatividade e infraestruturas que permitem criar valor de forma rápida e escalável (NAMBISAN; WRIGHT; FELDMAN, 2019). Shane e Venkataraman (2000) reforçam que as pesquisas devem concentrar-se nos fatores que influenciam a percepção de oportunidades, compreendendo como os arranjos institucionais afetam a trajetória empreendedora. Tais oportunidades originam-se da interação entre conhecimento e falhas de mercado. Em uma sociedade orientada para o retorno econômico (WEBER, 2004), os mercados podem falhar ao ignorar externalidades negativas — como a degradação ambiental acumulada nos últimos dois séculos —, gerando disfuncionalidades entre eficiência econômica e bem-estar social (DEAN; McMULLEN, 2007). É justamente nessas lacunas que surgem as oportunidades, cabendo ao empreendedor ser o agente capaz de reconhecer mercados inexplorados, reunindo conhecimento disperso e fragmentado para transformá-lo em vantagem competitiva (KIZNER, 2012).

Realizar a oportunidade, insere a discussão sobre a natureza desse valor que é produzido pelo empreendedor. Santos (2012) propõe abandonar a distinção entre valor econômico e social, pois o econômico é primordialmente social. A criação de valor foca no impacto positivo para a coletividade, enquanto a captura de valor refere-se à retenção de parte desse benefício para a sustentabilidade organizacional. Esse *trade-off* define o tipo de empreendedorismo praticado: organizações sociais tendem a maximizar a criação de valor; organizações empresariais, a captura. A partir dessas polaridades, emergem outras tipologias de empreendedorismo, como o institucional, o intraempreendedorismo, ambiental e cultural (BATTILANA; LECA; BOXENBAUM, 2009; DACIN; DACIN; MATEAR, 2010; SANTOS, 2012).

A tomada de decisão empreendedora, por sua vez, ocorre sob incerteza e informação limitada, seguindo dois caminhos: o processo de *causation*, onde recursos e finalidades são conhecidos e há maior planejamento; e o *effectuation*, baseado na experimentação gradativa com recursos disponíveis, comum no empreendedorismo de necessidade (SARASVATHY, 2001). Em ambos, o empreendedor mobiliza conhecimento técnico, tácito e relacional para criar valor.

Esse quadro amplo do empreendedorismo conduz, inevitavelmente, à reflexão sobre se a prática empreendedora pode ser ensinada. A transmissão cultural entre gerações sempre foi o mecanismo central de sobrevivência humana, e a educação formal tornou-se, na sociedade contemporânea, o principal instrumento de socialização desse conhecimento. A sociodinâmica humana opera em dois polos — estabilidade e transformação (FERNANDES, 1970) —, tensão que também atravessa o campo educacional e que se manifesta, de forma particular, nas disputas sobre os objetivos e métodos da educação.

Historicamente, a modalidade educativa do empreendedorismo surgiu nas universidades com foco na abertura de novos empreendimentos (KURATKO, 2005), ao longo do tempo, a iniciativa também foi adentrando a Educação Básica com outros objetivos. De forma geral, as experiências evidenciaram resultados discrepantes: alguns estudos indicam

impacto positivo; outros, efeitos nulos ou negativos dependendo do público (FAYOLLE; GAILLY, 2015; OOSTERBEEK; VAN PRAAG; IJSSELSTEIN, 2010), revelando que os programas precisam ser adaptados ao contexto e ao perfil dos educandos. Diante disso, Neck e Greene (2010) e Sarasvathy e Venkataraman (2011) defendem que o empreendedorismo pode ser ensinado como um método, não devendo buscar perfis excepcionais, mas focar no desenvolvimento de competências aplicáveis à função empreendedora. Dado o caráter multifacetado do fenômeno, não deve existir uma única pedagogia empreendedora, mas pedagogias empreendedoras que contemplem sua complexidade.

Nesse horizonte, Lackéus (2016; 2018) propõe a pedagogia da criação de valor como abordagem unificadora, na qual os educandos aprendem a gerar valor para si e para os outros, desenvolvendo empatia, colaboração e responsabilidade social. Essa perspectiva aproxima-se das posturas pedagógicas progressistas priorizando aprendizagens ativas, experienciais e colaborativas. Jones, Penaluna e Penaluna (2020) sintetizam esse horizonte em quatro verbos — conceber, criar, capturar e criticar —, colocando o educando no centro do processo. Em última análise, o ponto principal da educação para o empreendedorismo não é apenas estimular a abertura de negócios, mas promover o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos gerar valor de forma ampla — econômica, social e cultural —, capacitando-os a enfrentar as adversidades da realidade com criatividade e autonomia (LACKÉUS, 2018; SOUITARIS; ZERBINATI; AL-LAHAM, 2007).

3 MÉTODO

Esta pesquisa adota uma abordagem mista e o protocolo de estudo de caso único (YIN, 2015) para analisar a cultura organizacional do Colégio Estadual Barão do Rio Branco (Rio Bonito/RJ). O foco reside na implementação do itinerário de Empreendedorismo pela SEEDUC, a partir de 2018, visando identificar as percepções de cultura atual, desejada e ideal frente aos desafios da educação empreendedora.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

Os procedimentos técnicos adotados integram quatro instrumentos complementares: o Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI), a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo. A triangulação entre esses instrumentos foi o mecanismo central para o fortalecimento das evidências e a validação das inferências produzidas ao longo da investigação (ABDALLA et al., 2018; YIN, 2015).

Para o mapeamento quantitativo da cultura organizacional, utilizou-se o OCAI, desenvolvido por Cameron e Quinn (2011) com base na Estrutura de Valores Competitivos. O instrumento é composto por seis dimensões organizacionais, cada uma com quatro alternativas, entre as quais o respondente distribui 100 pontos conforme a semelhança percebida em relação à organização — tanto em seu estado atual quanto no considerado ideal. A aferição ocorre por média simples, gerando um perfil visual que identifica a cultura predominante e as áreas que demandam mudança, sendo discrepâncias superiores a dez pontos consideradas estrategicamente significativas. O modelo organiza os fenômenos organizacionais em quatro tipologias: Clã, com foco interno e flexibilidade; Adhocracia, orientada à inovação e ao empreendedorismo; Mercado, voltada à competitividade e aos resultados; e Hierarquia, estruturada em torno de regras e eficiência interna.

Ressalta-se que a cultura preferida identificada pelo instrumento não corresponde, necessariamente, à cultura estrategicamente adequada para os objetivos institucionais. Ao confrontar as tipologias do OCAI com a literatura em empreendedorismo e educação,

observa-se que as características da Adhocracia — propensão ao risco, autonomia e inovação — apresentam maior aderência aos requisitos pedagógicos dessa modalidade de ensino. Assim, a análise não se limita às preferências subjetivas dos membros, mas busca identificar o alinhamento estratégico necessário para que a escola cumpra as metas educacionais estabelecidas (DENISON; MISHRA, 1995; O'REILLY; CHATMAN; CALDWELL, 1991).

A observação participante constituiu o eixo qualitativo central da investigação, operada como procedimento rigoroso de inscrição do discurso social. Foram adotados procedimentos integrados a partir de Becker (1993), Mitchell (1983), Sacks (1963) e Geertz (2009), orientando-se pela identificação de regularidades comportamentais, ritos, valores, normas implícitas, símbolos e significados compartilhados (SCHEIN; SCHEIN, 2022; GOFFMAN, 2002). A condição do pesquisador como membro da organização há uma década conferiu acesso privilegiado ao campo, aproximando-se do que Dumont (2023) descreve como a transformação do pesquisador em instrumento da própria pesquisa.

O rigor analítico foi assegurado por três procedimentos de Sacks (1963): a Separação de Domínios, que distingue o que é dito daquilo que é efetivamente praticado; o Critério de Reconhecimento, que testa a consistência com que os membros identificam comportamentos por categorias específicas; e a Capacidade de Previsão, que valida a descrição sociológica pela aptidão de antecipar respostas a novas situações. Conforme Mitchell (1983), a validade do estudo de caso não repousa sobre representatividade estatística, mas sobre a robustez da inferência lógica que conecta os elementos observados aos conceitos teóricos mobilizados. A observação forneceu a revisão cultural da unidade escolar — suas linguagens, dinâmicas e significados —, servindo como insumo indispensável para a contextualização do roteiro das entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas como instrumento estratégico subsequente à observação participante. Essa sequência foi intencional: a imersão no campo forneceu a base cultural necessária para tornar o roteiro robusto e alinhado ao contexto, enquanto a literatura especializada subsidiou as perguntas orientadas à compreensão da adequação da escola à educação empreendedora (MCCRACKEN, 1988; GASKELL, 2003). O tópico guia funcionou como roteiro flexível, permitindo controle temático sem inibir a emergência de dados não antecipados.

A seleção dos entrevistados partiu da premissa de que líderes criam e orientam processos nas organizações (SCHEIN; SCHEIN, 2022; BARKER, 2001), sendo priorizados ocupantes ou ex-ocupantes de cargos de liderança formal: diretor-geral, diretor-adjunto, coordenador pedagógico e orientador educacional:

Quadro 1 - Atores Sociais participantes da Entrevista.

PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS				
Entrevistado	Data da Entrevista	Cargos Ocupados na SEEDUC	Situação Atual	Tempo na Unidade Escolar
Entrevistado 1	13/08/2025	Docente Diretor (a) - Adjunto (a) Diretor (a) - Geral	Diretor (a) - Geral	8 anos
Entrevistado 2	27/08/2025	Docente Diretor (a) - Adjunto (a) Diretor (a) - Geral	Diretor (a) - Adjunto (a)	16 anos
		Docente		

Entrevistado 3	17/09/2025	Secretaria Coordenador (a) Pedagógico (a) Diretor (a) - Adjunto (a) Diretor (a) - Geral	Aposentado (a)	30 anos
Entrevistado 4	17/09/2025	Docente Coordenador (a) Pedagógico (a) Orientador (a) Educacional	Orientador (a) Educacional	10 anos
Entrevistado 5	12/11/2025	Docente Coordenação de Turno Secretaria Coordenador (a) Pedagógico (a)	Aposentado (a)	35 anos.
Entrevistado 6	09/12/2025	Docente Secretaria Coordenador (a) Pedagógico (a)	Coordenador(a) Pedagógico (a)	Pouco mais de 1 ano.

Fonte: elaborado pelo autor (2026)

Ao todo, foram realizadas seis entrevistas entre agosto e dezembro de 2025, contemplando profissionais com trajetórias que variam entre pouco mais de um ano e 35 anos na unidade escolar, incluindo membros aposentados que vivenciaram diferentes fases da unidade escolar e da implementação do itinerário de Empreendedorismo. Essa diversidade de perfis permitiu capturar múltiplas perspectivas sobre o processo de mudança cultural e seus impactos pedagógicos.

3.2 Análise dos dados

O tratamento dos dados qualitativos foi realizado por meio da Análise de Conteúdo (AC), método voltado à decomposição sistemática das comunicações para a produção de descrições rigorosas, interpretações e inferências acerca do problema de pesquisa (BARDIN, 2016). A operacionalização seguiu três etapas: a pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; a exploração do material, com codificação e criação de categorias temáticas derivadas do tópico guia e integradas aos temas emergentes do campo; e o tratamento dos resultados, com análise cruzada das categorias e elaboração das inferências conclusivas. Adotou-se a unidade de registro por tema, por compreender que são os núcleos de sentido — e não palavras isoladas — que revelam as concepções sobre a cultura organizacional e as relações pedagógicas (ROBIN, 1973; BARDIN, 2016).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Observação Participante.

Para compreender a cultura organizacional da escola, é necessário considerar o contexto cultural mais amplo do município. Rio Bonito, com 179 anos de história, teve sua formação vinculada à economia colonial da cana-de-açúcar, ao ciclo do café e, posteriormente, à citricultura. Sua posição estratégica — a aproximadamente uma hora do Rio de Janeiro e 40 minutos da Região dos Lagos — confere ao município uma vocação de cidade-dormitório, evidenciada durante a implantação do COMPERJ, quando trabalhadores especializados optaram por residir na cidade.

Do ponto de vista sociocultural, Rio Bonito preserva padrões de interação baseados na proximidade pessoal, onde normas formais são sistematicamente flexibilizadas pela pessoalidade. Essa cultura da intimidade, embora gere sociabilidade aberta, representa um

ônus nas relações profissionais, pois resultados insatisfatórios são frequentemente justificados por laços de amizade. Para o ensino de Empreendedorismo, essa dinâmica representa uma barreira invisível, porém resiliente: a postura proativa exigida pelo itinerário colide diretamente com o *modus operandi* das redes de sociabilidade locais.

A unidade escolar carrega uma memória institucional profundamente nostálgica. Nos relatos dos veteranos, a escola é descrita como um antigo centro de excelência cujas vagas eram símbolo de status. Com o avanço das políticas de homogeneização institucional, essa singularidade foi se diluindo, gerando uma crise de identidade que persiste até os dias atuais. A sucessão de gestões aprofundou essas marcas: após um período de prestígio recuperado pelo entrevistado 3 — caracterizado por metas cumpridas e incentivos vinculados ao IDEB —, a unidade atravessou uma fase de instabilidade com seu sucessor, cuja saída abrupta gerou um vácuo de poder preenchido informalmente pelo entrevistado 2. Sob essa liderança, consolidou-se uma Cultura de Clã (CAMERON; QUINN, 2011), ancorada em coesão interna, laços afetivos e personalidade como estratégias de sobrevivência organizacional.

A chegada do itinerário de empreendedorismo em 2019 foi percebida pela equipe como algo que "caiu de paraquedas": sem suporte técnico, materiais didáticos ou capacitação prévia, os professores foram obrigados a aprender o novo currículo simultaneamente à sua execução. Esse imprevisto não foi acidental — reflete uma falha sistêmica da SEEDUC em tratar a implementação curricular como mera transferência burocrática de matrizes, ignorando a necessidade de uma aculturação organizacional prévia.

Os dados são contundentes: apenas 33,33% dos docentes participaram de formações específicas em empreendedorismo após mais de sete anos de vigência do itinerário, e 55,56% admitem nunca ter trabalhado qualquer conteúdo relacionado ao tema. A alocação de professores agravou esse quadro: baseada predominantemente na proximidade pessoal com a gestão ou na chegada de docentes externos via GLP (hora-extra) — frequentemente sem qualificação para os componentes do núcleo empreendedor —, essa lógica gerou duplo prejuízo. De um lado, excluiu professores da casa com maior potencial de engajamento; de outro, introduziu profissionais sem vínculo duradouro com a unidade, alimentando exatamente a rotatividade que a própria gestão apontava como barreira central. Instalou-se, assim, uma contradição institucional: a escola diagnosticava o problema e, simultaneamente, adotava práticas que o reproduziam.

Por muito tempo, o itinerário funcionou sem currículo formal, apoiando-se em fluxogramas rudimentares e adaptações assistemáticas, sem a estruturação de objetos de conhecimento, competências e habilidades conforme preconiza a BNCC. Consolidou-se, então, a percepção de que coexistiam sob o mesmo teto duas escolas distintas — o ensino regular, ancorado na tradição, e o integral/empreendedorismo, visto por muitos como um corpo estranho imposto pelo sistema.

Com a ascensão do entrevistado 1 à direção-geral, iniciou-se a tentativa mais consistente de deslocar o eixo cultural da escola — da Cultura de Clã para elementos de Adhocracia (CAMERON; QUINN, 2011). Trazendo experiências do setor bancário privado, esse gestor foi o primeiro a incentivar efetivamente a formação específica em empreendedorismo, seja pela especialização da UFF no FOREMP, seja pelo programa Estação Empreender. O índice de 33,33% de docentes formados na área, embora ainda insuficiente, representa avanço concreto em relação ao vazio formativo anterior.

Contudo, os desafios estruturais revelam os limites dessa transição. O entrevistado 1 reconhece que a mudança cultural exige um horizonte de 7 anos — perspectiva que não é comunicada de forma clara à equipe. As reuniões pedagógicas, que poderiam ser espaços estratégicos de construção coletiva de missão e metas, ainda funcionam como eventos

protocolares. Agrava esse cenário o fato de que, ao assumir a direção-geral, o entrevistado 1 herdou a equipe de confiança constituída na gestão anterior — incluindo o próprio entrevistado 2 como diretor-adjunto —, o que impõe limites estruturais à ruptura cultural pretendida. As lideranças intermediárias, escolhidas pela lógica da pessoalidade, seguem reproduzindo práticas que o novo gestor busca superar. A inércia organizacional, alimentada por relações historicamente consolidadas e pela macrocultura do município, permanece como obstáculo para que a educação empreendedora se torne a identidade da unidade escolar.

4.2 Diagnóstico da Cultura Organizacional: resultados do OCAI.

O perfil dos respondentes do OCAI evidenciou equilíbrio de gênero (50% feminino e 50% masculino), predominância da faixa etária entre 40 e 49 anos (39%), alta titulação (100% com pós-graduação) e elevada rotatividade: 44,44% dos docentes estavam na escola há três anos ou menos, embora com média de 15,5 anos de carreira na rede estadual. A análise dos dados quantitativos seguiu o protocolo de médias simples por quadrante cultural, com discrepâncias superiores a dez pontos consideradas estrategicamente significativas (CAMERON; QUINN, 2011).

Entretanto, há um descompasso técnico: apenas 33,33% dos docentes participaram de formações específicas para o itinerário de empreendedorismo. Conclui-se que eventuais dificuldades em atingir metas não derivam de falta de preparo intelectual geral, mas de uma subutilização do capital intelectual por carência de direcionamento técnico específico para as novas demandas curriculares.

A análise dos dados do OCAI revelou que a Cultura de Clã é a tipologia predominante na percepção atual dos membros da organização, com média geral de 30,67 pontos, seguida pela Adhocracia (25,83), Mercado (21,67) e Hierarquia (21,67). A dimensão Critérios de Sucesso apresentou o escore mais elevado para o Clã (41 pontos), indicando que a organização associa seu êxito ao desenvolvimento das pessoas, ao trabalho em equipe e ao ambiente colaborativo. Na dimensão Gerenciamento de Funcionários, a Adhocracia superou o Clã (31 vs. 26), sinalizando uma valorização da autonomia e da experimentação no trato com a equipe (Tabela 1).

Tabela 1 – Cultura Organizacional Atual (OCAI).

Dimensão	Clã	Adhocracia	Mercado	Hierárquica
Características Dominantes	25	27	26	22
Liderança Organizacional	31	28	19	21
Gerenciamento de Funcionários	26	31	19	25
Integração da Unidade Escolar	27	22	28	23
Ênfase Estratégica	34	27	19	20
Critérios de Sucesso	41	20	19	19
RESULTADO	30,67	25,83	21,67	21,67

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Cameron e Quinn (2011).

Ao analisar a cultura desejada pelos membros, observa-se um aprofundamento da tendência ao Clã, com média de 41,00 pontos – elevação de dez pontos em relação à situação atual –, e crescimento da Adhocracia (27,17). Em contrapartida, as culturas de Mercado (15,50) e Hierarquia (16,83) apresentam expressiva redução nas aspirações coletivas,

sinalizando o desejo por um ambiente organizacional mais humanizado, flexível e colaborativo (Tabela 2).

Tabela 2 – Cultura Organizacional Desejada (OCAI).

Dimensão	Clã	Adhocracia	Mercado	Hierárquica
Características Dominantes	26	39	17	17
Liderança Organizacional	34	26	16	25
Gerenciamento de Funcionários	45	28	12	15
Integração da Unidade Escolar	44	25	18	14
Ênfase Estratégica	47	25	15	15
Crítérios de Sucesso	50	20	15	15
RESULTADO	41,00	27,17	15,50	16,83

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Cameron e Quinn (2011).

Esse perfil converge com as tendências observadas na cultura local do município de Rio Bonito, caracterizado por relações comunitárias de proximidade e por valores conservadores. Conforme Cameron e Quinn (2011), organizações maduras tendem a gravitação para as culturas de Clã e Hierarquia, fato corroborado pela centenária trajetória do Colégio Barão do Rio Branco. Paradoxalmente, a consolidação de uma Cultura de Clã hipertrofiada pode constituir barreira à inovação pedagógica demandada pelo itinerário de Empreendedorismo, o qual exige, em sua essência, atributos típicos da Adhocracia.

4.3 A Percepção das Lideranças: resultados das entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas, orientada pela Análise Temática de McCracken (1988) e pelos procedimentos de Bardin (2016), identificou quatro categorias analíticas centrais: macrocultura, cultura organizacional, empreendedorismo e barreiras. O léxico predominante nos discursos dos seis entrevistados revelou forte predominância de termos associados ao Clã ("família", "respeito", "acolhimento", "pedaço de casa"), com inserção crescente de vocabulário adhocrático ("maker", "autonomia", "protagonismo", "projeto"), especialmente nas falas dos gestores em exercício.

Dois grupos discursivos distintos foram identificados: o das "veteranas" (egressas da gestão), cujas falas ancoram-se na memória e na tradição da escola como unidade de elite; e o dos "gestores atuais", cujo discurso orienta-se aos desafios da transição pedagógica. O Quadro 1 sintetiza as tendências culturais identificadas nas entrevistas:

Quadro 2 – Síntese das Tendências Culturais nas Entrevistas.

Dimensão	Percepção Predominante	Evidência Textual	Entrevistado(a)
Sucesso	Desenvolvimento Humano	"Transformar a vida do aluno"	Entrevistado 1
Clima	Colaborativo/Familiar	"Um pedaço de casa"	Entrevistado 6
Inovação	Desejada, mas com barreira	"Resistência ao novo/sempe fiz assim"	Entrevistado 2
Estrutura	Flexibilidade Informal	"Ganha-se no jeito e no diálogo"	Entrevistado 5

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

As entrevistas evidenciaram um paradoxo da adhocracia: embora todos os entrevistados expressem o desejo por inovação, os mesmos sujeitos identificam a pressão burocrática da SEEDUC e a falta de estrutura como obstáculos intransponíveis ao ato criativo. A análise das coocorrências revelou que o termo "respeito" aparece invariavelmente associado à "cultura do Barão", indicando que a Cultura de Clã não é apenas um resultado quantitativo do OCAI, mas uma realidade semântica vivida pelos sujeitos.

O papel do diretor atual emergiu como elemento diferenciador: sua trajetória prévia no setor privado bancário confere-lhe uma perspectiva pragmática e orientada a resultados, que contrasta com a personalidade predominante nas gestões anteriores. Esse gestor de transição tenta hibridizar a cultura escolar, injetando elementos de Adhocracia sem romper com o capital social acumulado pelo Clã. Hallinger (2018) e Bass e Avolio (1993) sustentam que é justamente nesse equilíbrio – entre a estabilidade cultural e o ímpeto transformacional – que reside o núcleo da liderança eficaz em contextos de mudança.

4.3 Convergências, Dissonâncias e Barreiras.

A triangulação das três fontes de dados – OCAI, observação participante e entrevistas – permite identificar convergências e dissonâncias significativas. Há convergência na identificação da Cultura de Clã como dominante e na valorização das relações interpessoais como capital social da escola. Contudo, há dissonância entre o discurso adhocrático das lideranças e as práticas cotidianas observadas, marcadas pela informalidade, pela ausência de planejamento sistemático dos projetos de empreendedorismo e pela resistência velada ao novo.

As barreiras à Educação para o Empreendedorismo identificadas foram de ordem interna e externa. No âmbito interno, destacam-se: (a) a falta de exclusividade do corpo docente, com alta rotatividade que impede a formação de vínculos institucionais e a continuidade dos projetos; (b) a ausência de capacitação específica em empreendedorismo – apenas 33,33% dos funcionários participaram de formações na área em mais de sete anos de vigência do itinerário; (c) a hipertrofia das relações de pessoalidade, que substitui critérios técnicos por critérios afetivos na alocação de funções. No âmbito externo, a baixa autonomia financeira da gestão e a rigidez burocrática da SEEDUC restringem a agilidade necessária ao itinerário empreendedor.

Esses achados dialogam com a literatura. Schaefer e Minello (2016) argumentam que os desafios da Educação para o Empreendedorismo são eminentemente organizacionais. Honig (2004) aponta que a eficácia da educação empreendedora depende da contingência entre a proposta pedagógica e as condições institucionais. Oosterbeek, Van Praag e Ijsselstein (2010) evidencia que programas de Educação para o Empreendedorismo podem produzir impactos limitados quando desarticulados da cultura e do contexto organizacional.

Conclui-se que o Colégio Barão do Rio Branco ocupa um espaço de tensão cultural produtiva: necessita da Adhocracia para inovar e da Cultura de Mercado para competir por matrículas e legitimidade no contexto local, mas mantém o Clã como salvaguarda de sua identidade social. O sucesso do itinerário de Empreendedorismo depende, portanto, de uma estratégia deliberada de alinhamento cultural, capaz de converter a segurança das relações legadas em colaboração profissional estratégica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a interação entre a cultura organizacional e a implementação da Educação para o Empreendedorismo no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Rio

Bonito (RJ). Os resultados indicam que a predominância da Cultura de Clã, embora constitua o capital social e identitário da escola, manifesta-se como barreira quando a informalidade das relações se sobrepõe à necessidade de estruturas orientadas para a inovação pedagógica.

O diagnóstico pelo OCAI revelou que a cultura desejada pelos membros aprofunda a orientação ao Clã (média de 41,00) e à Adhocracia (27,17), enquanto rejeita estruturas de Mercado e Hierarquia. Esse cenário é coerente com a macrocultura local, mas contrasta com os requisitos de uma educação empreendedora efetiva, que demanda autonomia, experimentação e foco em resultados externos. A liderança transformacional emergente representa um vetor de mudança, mas insuficiente para promover a transição cultural sem alterações estruturais mais amplas: exclusividade docente, formação continuada específica e planejamento estratégico formalizado.

A contribuição teórica do estudo reside na aplicação do OCAI ao contexto inédito de uma escola pública estadual que oferta itinerário de Empreendedorismo, articulando os campos da Administração e da Educação. A contribuição prática materializa-se num diagnóstico preciso que orienta a gestão na redução de ineficiências e no fomento de práticas intraempreendedoras.

Como limitações, destaca-se que o estudo de caso único circunscreve as conclusões às especificidades da unidade investigada, impedindo generalizações para toda a rede estadual. Pesquisas futuras poderiam adotar abordagem de casos múltiplos, comparando escolas que ofertam o mesmo itinerário em diferentes municípios, ou estudos longitudinais que acompanhem o impacto da formação específica docente sobre o perfil cultural da escola.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Márcio Moutinho et al. Quality in qualitative organizational research: types of triangulation as a methodological alternative. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 66-98, jan./abr. 2018.
- BARNEY, J. B. Organizational Culture: Can It Be a Source of Sustained Competitive Advantage? **The Academy of Management Review**, v. 11, n. 3, p. 656–665, 1986.
- BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. Transformational leadership and organizational culture. **Public Administration Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 112-121, 1993.
- BATTILANA, J.; LECA, B.; BOXENBAUM, E. How actors change institutions: Towards a theory of institutional entrepreneurship. **The Academy of Management Annals**, v. 3, n. 1, p. 65–107, 2009.
- BAUMOL, W. J. Entrepreneurship in economic theory. **American Economic Review**, v. 58, n. 2, p. 64-71, 1968.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- CAMERON, K. S.; QUINN, R. E. **Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework**. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- DACIN, P. A.; DACIN, M. T.; MATEAR, M. Social entrepreneurship: Why we don't need a new theory and how we move forward from here. **Academy of Management Perspectives**, v. 24, n. 3, p. 37–57, 2010.
- DAY, C.; GU, Q.; SAMMONS, P. **The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference**. : UCL Institute of Education Press, 2016.

- DEAN, T. J.; MCMULLEN, J. S. Toward a theory of sustainable entrepreneurship: Reducing environmental degradation through entrepreneurial action. **Journal of Business Venturing**, v. 22, n. 1, p. 50-76, 2007.
- DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- DENISON, D. R. What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. **The Academy of Management Review**, v. 21, n. 3, p. 619-654, 1996.
- DENISON, D. R.; MISHRA, A. K. Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness. **Organization Science**, v. 6, n. 2, p. 204-223, 1995.
- FAYOLLE, A.; GAILLY, B. The Impact of Entrepreneurship Education: An Exploratory Study Based on Expectations and Contextual Factors. **Academy of Management Learning & Education**, v. 14, n. 1, p. 75-93, 2015.
- FERNANDES, Florestan. **Elementos de Sociologia Teórica**. São Paulo: Editora Nacional, 1970.
- GARTNER, W. B. A Conceptual Framework for Describing the Phenomenon of New Venture Creation. **Wellesley: Babson College**, p. 54-64, 1985.
- GARTNER, W. B. "Who is an Entrepreneur?" Is the wrong question. **Entrepreneurship Theory and Practice**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 47-68, 1989.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HÄGG, G.; GABRIELSSON, J. A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, v. 26, n. 5, p. 829-861, 2020.
- HALLINGER, P. Bringing context out of the shadows of leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 46, n. 1, p. 5-24, 2018.
- HOMBURG, C.; PFLESSER, C. A Multiple-Layer Model of Market-Oriented Organizational Culture: Measurement Issues and Performance Outcomes. **Journal of Marketing Research**, v. 37, n. 4, p. 449-462, 2000.
- HOUSE, R. J. et al. **Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2004.
- KAPLAN, David; MANNERS, Robert A. **Teoria da Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- KURATKO, D. F. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, n. 5, p. 577-598, 2005.
- LACKÉUS, M. What is value? – A framework for analyzing and facilitating entrepreneurial value creation. **Uniped**, v. 41, n. 1, 2018.
- LEIBENSTEIN, H. Entrepreneurship and development. **American Economic Review**, v. 58, p. 72-83, 1968.
- MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 370-397, 2003.

- MCCRACKEN, G. **The Long Interview**. Newbury Park: Sage Publications, 1988.
- MINTZBERG, H. **Management**: aspect de la profession d'un gestionnaire. Harlow: Pearson, 2014.
- MITCHELL, J. C. Case and situation analysis. **Sociological Review**, v. 31, n. 2, p. 187–211, 1983.
- NAMBISAN, S.; WRIGHT, M.; FELDMAN, M. The digital transformation of innovation and entrepreneurship: Progress, challenges and key themes. **Research Policy**, v. 48, n. 8, 2019.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de et al. Gestão e liderança escolar: tendências dos artigos publicados no período 2010-2020. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 01, e127337, 2023.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230015, p. 1-24, 2018.
- OOSTERBEEK, H.; VAN PRAAG, M.; IJSSSELSTEIN, A. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. **European Economic Review**, v. 54, n. 3, p. 442–454, 2010.
- O'REILLY, C. A.; CHATMAN, J.; CALDWELL, D. F. People and Organizational Culture: A Profile Comparison Approach to Assessing Person-Organization Fit. **The Academy of Management Journal**, v. 34, n. 3, p. 487-516, 1991.
- PAAIS, M.; PATTIRUHU, J. R. Effect of motivation, leadership, and organizational culture on satisfaction and employee performance. **Journal of Asian Finance, Economics and Business**, v. 7, n. 8, p. 577-588, 2020.
- PEARCE, C. L.; SIMS, H. P. Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams. **Group Dynamics: Theory, Research, and Practice**, v. 6, n. 2, p. 172-197, 2002.
- RAVASI, D.; SCHULTZ, M. Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. **Academy of Management Journal**, v. 49, n. 3, p. 433-458, 2006.
- ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. **Educational Administration Quarterly**, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.
- SACKS, H. Sociological Description. **Berkeley Journal of Sociology**, v. 8, p. 1–16, 1963.
- SANTOS, F. M. A positive theory of social entrepreneurship. **Journal of Business Ethics**, v. 111, n. 3, p. 335-351, 2012.
- SCHEIN, E. H.; SCHEIN, P. A. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2022.
- SCHUMPETER, J. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.
- SHANE, S.; VENKATARAMAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. **The Academy of Management Review**, v. 25, n. 1, p. 217-226, jan. 2000.
- SIMIELLI, Lara. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, 2022.

SOUTARIS, V.; ZERBINATI, S.; AL-LAHAM, A. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. **Journal of Business Venturing**, v. 22, n. 4, p. 566–591, 2007.

TOOR, S. U. R.; OFORI, G. Ethical Leadership: Examining the Relationships with Full Range Leadership Model, Employee Outcomes, and Organizational Culture. **Journal of Business Ethics**, v. 90, n. 4, p. 533-547, 2009.

TSUI, A. S. et al. Organizational culture in China: An analysis of culture dimensions and culture types. **Management and Organization Review**, v. 2, n. 3, p. 345-376, 2006.

WALUMBWA, F. O.; SCHAUBROECK, J. Leader personality traits and employee voice behavior: Mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. **Journal of Applied Psychology**, v. 94, n. 5, p. 1275-1286, 2009.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEN, A. C.; FRACASSO, E. M. Quem é o empreendedor? As implicações de três revoluções tecnológicas na construção do termo empreendedor. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 8, p. 135-150, 2008.