

# A Dimensão Pedagógica da Organização Escolar: um Estudo na Ótica da Cultura<sup>1</sup>

Lucia Helena G. Teixeira

## RESUMO

Neste texto discuto a dimensão pedagógica da administração da unidade escolar. Parto da constatação de que são poucos numerosos entre nós os estudos sobre a organização interna do estabelecimento de ensino de um modo geral e, particularmente, aqueles que se voltam para a compreensão dos processos que vão além das estruturas formais, para contemplar as relações que se processam no interior da escola. Buscando superar a percepção burocrática e uniforme da unidade de ensino, adoto uma abordagem cultural, abrindo espaço para a consideração das relações definidoras de sua prática pedagógica.

**Lucia Helena  
G. Teixeira**

*Doutora em Educação,  
UNICAMP.*

*Membro do Conselho  
Estadual de Educação de  
Minas Gerais e Presidente  
do Conselho Municipal de  
Educação de Juiz de Fora.*

Só recentemente a organização escolar tornou-se alvo do interesse especial de estudiosos, políticos e administradores, responsáveis pela formulação de políticas

públicas de educação. Data dos anos 80 o surgimento de estudos que focalizam a unidade escolar como objeto específico de interesse. Ao lado de objetos mais clássicos de atenção, como a sala de aula (micro abordagem) e a relação da escola com a sociedade (abordagem macro), os enfoques sobre a escola objetivam a compreensão e a intervenção na organização da unidade de ensino, privilegiando a "meso abordagem" (Nóvoa, 1995, p.20).

**Palavras-chave:** Administração – Dimensão pedagógica – Escola – Cultura – Organização interna.

A vanguarda dos trabalhos sobre a escola é atribuída por Laderrière (1996, p. 44-7) aos anglo-saxônicos que, no início da década de

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste texto, intitulada: Desvelando a dimensão pedagógica da organização escolar através do estudo da sua cultura - foi apresentada no XIX Simpósio da ANPAE realizado em novembro de 1999, em Santos, São Paulo, não tendo sido feita a publicação da mesma.

80, deram ênfase aos estudos sobre a eficácia do estabelecimento de ensino. Estudos realizados em diferentes países da Europa e dos Estados Unidos (Nóvoa, 1995; Good & Wenstein, 1995; Gleiter, 1995; Laderrière, 1996; Derouet, 1987).

Tiveram, nessa época, o escopo de verificar a existência do "efeito escola", a ser medido como acréscimo nas aquisições iniciais dos alunos. Tais pesquisas evidenciaram certo consenso na percepção de que, além dos recursos financeiros indispensáveis, os resultados do ensino eram determinados pela combinação de diversos recursos disponíveis, concretizados por estratégias de ensino adaptadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e favorecidos pelo tipo de organização da unidade escolar.

Na medida em que as políticas públicas em implantação no país apontam a escola como local de concretização das mudanças educacionais pretendidas, a unidade escolar passa a ser tratada como organização que deve dispor de autonomia para firmar sua própria identidade a partir da construção de um projeto pedagógico próprio. A homogeneização imposta pela obediência às normas do sistema é substituída pela expectativa de adoção de modelos próprios de organização e funcionamento. As diferenças, antes mantidas na clandestinidade, passam a ser valorizadas como sinal de solução criativa dos problemas e adaptação à realidade a que serve, tornando evidente a necessidade de compreensão das características capazes de tornar a escola singular e de conferir êxito ao trabalho que realiza.

As expectativas de mudança nas escolas vicejam num contexto em que a unidade

de escolar, no que diz respeito à sua organização interna e à dinâmica de seu funcionamento, constitui ainda uma "caixa preta" a ser desvelada. Não obstante as propostas de mudança em curso, a concepção de unidade escolar que ainda predomina no país a mantém como entidade submetida ao controle do sistema de ensino e reforça, por isso mesmo, a percepção burocrática e uniforme da organização escolar, não abrindo espaço para a percepção da teia de relações que está na base do seu funcionamento, como organização social que é. Por outro lado, são pouco numerosos entre nós os estudos sobre a organização interna do estabelecimento de ensino de um modo geral e, particularmente, daqueles estudos que, ultrapassando a percepção das estruturas formais, se voltam para a compreensão dos processos que organizam e direcionam a prática escolar (Paro, 1995; Penin, 1995).

Objetivando contribuir para a discussão nessa área, o presente texto focaliza aspectos da organização de escolas a partir de uma abordagem cultural. Utilizando dados de pesquisa realizada em 1997, em escolas estaduais de ensino fundamental de Juiz de Fora, Minas Gerais (Teixeira, 1998), nele discuto a dimensão pedagógica da sua administração.

## 1 - A administração da escola e a sua dimensão pedagógica

No seu sentido mais geral, a atividade administrativa consiste, como afirma Newman (1974, p. 15), em dirigir e controlar os

esforços de um grupo de indivíduos para objetivos comuns. A administração, no entanto, não se realiza de maneira independente, sua concretização se faz de forma inseparável das operações efetivas de cada organização, variando conforme as funções específicas da mesma.

Tratando-se da escola, cuja obra educativa se efetiva entre o professor e o aluno, os dois fatores que realmente determinam o processo de aprendizagem, o papel da administração é, intrinsecamente, de subordinação, não de comando (Teixeira, 1968, p. 17). Nesse sentido compreende-se que, como atividade meio, a gestão da unidade escolar deve estar diretamente dependente da ação pedagógica. A prática docente não pode, no entanto, prescindir da ação administrativa. A rotina de funcionamento da escola deve favorecer o ensino ali desenvolvido. A organização, função de caráter intrinsecamente administrativo, afeta diretamente o trabalho exercido na sala de aula. Dos docentes nunca depende tudo o que é sua prática, afirma (Sacristán Gimeno, 1997, p.84). O professor não trabalha no vácuo. Sua prática depende de decisões tomadas por ele individualmente, as quais, por sua vez, supõem normas coletivas adotadas dentro de marcos organizativos reais, capazes de regular a atuação do grupo. As demandas dos sistemas educativos aos docentes constituem os primeiros condicionantes de sua prática, cujo cenário mais imediato é constituído pela organização escolar em que atuam. Este cenário coloca-se anterior e acima das exigências da sala de aula, meio em que eles desenvolvem sua prática (*Ibid.*, p.95).

Como instituição social, a escola tem seus fins derivados da sociedade que a mantém. A ela cumpre desenvolver um trabalho educativo capaz de realizar os objetivos e interesses dessa sociedade. O estudo da evolução dessa instituição, ao longo de sua história, mostra que os modelos de sua organização obedecem, em cada época, às funções a ela atribuídas pela sociedade que a mantém (Petitat, 1994, p.18).

Analisando o surgimento da instituição escolar na Idade Média e percebendo o seu desenvolvimento como resposta às condições da sociedade ocidental da época, o autor aponta a criação dos colégios como fenômeno marcante da história da educação no período entre a Renascença e a Revolução Industrial. O modelo de instituição que foi se constituindo a partir da transformação dos antigos alojamentos de estudantes das Faculdades de Artes, como descrito pelo autor, pode ser visto como base da organização escolar que temos ainda hoje cristalizada no imaginário social.

O modelo de escola que ainda prevalece em grande parte do mundo privilegia o papel do professor como transmissor de conhecimentos (Cuban, 1987, p. 25-35). Esse modelo, herdado do passado, manteve-se e se solidificou com o tempo. A constituição dos sistemas de ensino, com propostas de instrução pública geral dos cidadãos visando garantir a coesão e a solidariedade nacional e a estabilidade do regime representativo, não significou a ruptura desse modelo de organização da unidade escolar. Pelo contrário, se serviu dele para a construção de uma estrutura admi-

nistrativa centralizada, que imprimiu uniformidade às organizações escolares através dos mecanismos de controle.

Na medida em que era fortalecida a forma burocrática de organização do sistema e dos estabelecimentos de ensino, as competências técnicas da função administrativa ficavam reduzidas à tarefa de assegurar as condições internas para o cumprimento das normas e estatutos gerados fora da escola. Nesse modelo, a força da tradição e da rotina reforçava a forma autoritária de direção e assegurava o funcionamento regular da escola em sintonia com a administração do sistema de ensino. Relegada ao segundo plano, a dimensão pedagógica da organização escolar deixava de constituir prioridade na agenda de competências dos diretores escolares. Definitivamente separada da dimensão administrativa a ação pedagógica era atribuída aos supervisores ou, na ausência desses especialistas, relegada ao descaso.

A universalização do ensino e sua democratização passaram a exigir a adoção de um modelo de gestão da unidade escolar assentado em outras bases. "Democratizar o saber e realizar uma escola de qualidade para quantidade exigirão o aperfeiçoamento técnico da administração educacional e escolar mediante a utilização de procedimentos que eliminem as formas autoritárias de administração da educação" (Lima, 1999, p.148).

As medidas de descentralização dos sistemas de ensino e de autonomização da unidade escolar estão exigindo mudanças substanciais nas formas de organiza-

ção e gestão do estabelecimento de ensino e o repensar de seu processo administrativo. Muda, nessa perspectiva, a função da administração e o papel do diretor da escola, que se amplia com a idéia da participação, através dos colegiados escolares. Ganha destaque a função do diretor como mediador, coordenador de uma ação coletiva que se consubstancia no projeto pedagógico da escola. A ele cabe a liderança do processo de construção desse projeto, que se dará em meio à reorganização da unidade escolar, de modo a assegurar as condições para uma prática pedagógica que contemple a pluralidade de idéias e a participação dos diferentes atores da escola.

De uma gestão compartilhada espera-se a superação da divisão artificial entre as dimensões administrativa e pedagógica da direção da unidade escolar, que acaba por priorizar e supervalorizar as atividades burocráticas em detrimento de sua ação pedagógica.

Nesse sentido, ao indicar os determinantes da escola eficaz, os pesquisadores têm apontado como uma das principais competências da administração escolar a de assegurar as condições para que a aquisição do saber se faça de forma consistente. Purkey & Smith (apud. Good & Weinstein, 1995, p.83) falam em "liderança pedagógica" ao referirem-se à necessidade de uma orientação capaz de promover e consolidar o desenvolvimento pedagógico.

Espera-se do diretor de escola um desempenho, ao mesmo tempo, seguro e flexível.

O diretor deve ser uma pessoa segura, que se envolve apaixonadamente com a escola, que alimenta grandes expectativas em relação ao pessoal e aos alunos, e se dá ao trabalho de estimular e dar força aos indivíduos. Isto requer muita liderança. Porém, o diretor também precisa ser um bom gerente, neste caso, ele assegura que foram criados bons sistemas, estabelece funções e responsabilidades para outros e mantém uma atitude aberta e flexível em relação a questões tanto educacionais quanto gerenciais. (...) (Mortimore, 1995, p.15).

Uma atuação dessa natureza supõe um comprometimento com a dimensão pedagógica da administração escolar. Isso requer do diretor conhecimento e habilidade para tratar as diferentes categorias de profissionais envolvidos no trabalho escolar. No que diz respeito aos docentes, categoria mais numerosa e mais importante no desempenho da ação escolar, há que se enfrentar as dificuldades características da cultura de seu isolamento, na busca de trazer para a reflexão os aspectos da "pedagogia oculta" (Sachs & Smith, 1988, p.426-7) que obstaculizam a revisão da prática pedagógica e a adoção de propostas inovadoras e dinamizadoras dessa prática.

Nas escolas eficazes estudadas por Edmons (*apud.* Good & Weinstein, 1995, p.83) foram identificadas as seguintes características:

a) gestão centrada na qualidade de ensino; b) importância primordial das aprendizagens acadêmicas; c) clima tranquilo e bem organizado propício ao ensi-

no e às aprendizagens; d) comportamento dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competência; e) utilização dos resultados dos alunos como base dos programas e dos currículos.

A enumeração dessas características coloca em evidência a dimensão pedagógica de que deve estar impregnada a gestão de uma escola que se quer de qualidade. O nível e a excelência da aprendizagem dos alunos torna-se o objeto primordial da ação administrativa na escola, que assume sua função intrínseca no processo de disposição dos meios para a consecução dos objetivos próprios da instituição de ensino: garantir a aprendizagem dos alunos.

## **2 - O cotidiano escolar revelado pela ótica da cultura organizacional**

A idéia de cultura organizacional, neste estudo, é usada como instrumento de abordagem da unidade escolar, visando conhecer seu modelo interno de organização e funcionamento.

A cultura está sendo entendida neste estudo como "a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e crítica" (Chauí, 1995, p.226). Nesse sentido, ela é tratada como o domínio do simbólico, constituído por crenças, concepções, valores, ritos e artefatos, historicamente constituídos através de um processo dinâmico de constru-

ção e reconstrução, pelo qual os homens estabelecem as bases de sua existência.

Aplicada às organizações, a cultura está sendo tomada como um conjunto de concepções básicas, adotadas por um grupo como resultado da sua própria aprendizagem ao lidar com seus problemas de adaptação externa e de integração interna e empregada por ele como sendo a maneira correta de perceber e sentir em relação a esses problemas (Schein, 1991, p.9). Essa forma de lidar com os problemas no interior da organização constitui um modelo (Fleury, 1995, p.27) que indica aos membros da organização a maneira correta de pensar e agir no âmbito da mesma.

Nessa perspectiva, considero que, no que diz respeito às escolas, a cultura organizacional constitui a maneira como as coisas se dão no interior da escola. Dada a natureza das relações sociais que aí se desenvolvem a escola se compõe de diferentes subculturas. Numa abordagem pluralista dessa realidade, os conflitos são percebidos como inerentes às relações entre os elementos envolvidos, enquanto a cultura escolar é entendida como resultante dos "denominadores comuns" (Sarmiento, 1997, p.94), definidores de sua identidade. Expressa nos símbolos, nos mitos e nos processos partilhados de significação, a cultura garante às escolas a idéia de unidade que as diferencia de outras organizações sociais e, no âmbito interno, a distingue de outras escolas (*ibid.*, p.95).

Tomando como pressuposto a existência de uma cultura escolar própria de cada unidade de ensino, construída a partir da relação com o contexto cultural onde se situa, procurei focalizar a ação administrativa nas escolas estudadas tendo em vista o atingimento da meta proposta pelo Projeto ProQualidade, do governo do Estado<sup>2</sup>, de mudar a cultura da repetência pela cultura da escola eficiente. Assumindo como prioridades maiores<sup>3</sup> a autonomia da escola e o fortalecimento de sua direção, esse Projeto propôs a redefinição radical do modelo de gestão escolar na busca de melhoria dos resultados do ensino.

A pesquisa empírica foi realizada em três escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora, no ano de 1997, as quais denominei de Escola Alfa, Escola Beta e Escola Delta. Nela foi utilizada uma metodologia qualitativa, com emprego da observação do cotidiano escolar, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos.

Os traços culturais marcantes nas três escolas revelaram aspectos da organização e do funcionamento das mesmas que ajudam a perceber a forma de condução de seu processo administrativo.

A) O primeiro deles diz respeito à cultura burocrática de que estão impregnadas as três escolas. Sujeitas a normas comuns, as escolas apresentaram, como era esperado, formas semelhantes de se organizarem. Todas elas revelaram, na sua

<sup>2</sup> Esse Projeto implantado no período de 1991 a 1998, na rede estadual de ensino, foi premiado pelo UNICEF e contou com financiamento do Banco Mundial.

<sup>3</sup> As outras prioridades que serviam de base ao Projeto eram a formação de professores, a avaliação externa dos alunos e a integração com os municípios.

prática, o modelo de escola conhecido no passado: organização hierárquica dos profissionais, delimitação dos tempos e espaços, divisão dos alunos por série e turmas de acordo com os conteúdos de ensino a serem ministrados e as grades curriculares a serem formalmente cumpridas por todos.

B) Contrastando com essa cultura burocrática, revelou-se em duas escolas, Beta e Delta, um tipo de organização que caracteriza o que *Rui Gomes (1993, p.82-4)* denominou de contexto doméstico. Nessas escolas, percebeu-se a existência de culturas de grupo bem constituídas. Seus contextos simbólicos apresentaram-se impregnados do espírito de família, graças ao qual foram construídas as relações de solidariedade, de colaboração, de ajuda e valorização dos sentimentos e dos compromissos, essenciais ao trabalho aí realizado. Nelas a ênfase estava centrada na valorização das pessoas e na busca do seu bem-estar, não nas exigências com o desempenho das mesmas.

C) A escola Alfa apresentou-se diferenciada das demais pelo contexto cívico (*Ibid.*). Esse contexto, que nessa escola colocava em destaque uma ação política voltada para os interesses da coletividade, no plano da prática pedagógica, no entanto, convivia com uma cultura apática (*Sethia & Von Glinow, 1985, p. 400-20*), caracterizada por certa indiferença dos profissionais da instituição em assumirem a busca de soluções para os problemas que sobre ela incidem.

D) Outro elemento marcante na cultura das três escolas refere-se à submissão ao sistema com a conseqüente falta de

autonomia e de identidade da unidade escolar. Os elementos analisados mostraram que essas escolas mantinham-se presas às normas do sistema e, conseqüentemente, não lograram firmar-se de forma autônoma, mesmo porque a Secretaria de Estado da Educação, SEE, embora proclamando autonomia, vinha procedendo num sentido inverso, ao reforçar e ampliar os mecanismos de controle sobre as instituições de ensino. Nelas evidenciou-se uma cultura do formalismo (*Dias, 1985, p.92*) pela qual as determinações dos órgãos competentes eram cumpridas do ponto de vista formal, enquanto, na prática, se procurava adaptá-las ou ignorá-las.

Compreendendo que a identidade da unidade escolar resulta de sua capacidade de diferenciação do modelo uniformizante do passado e daquele que lhe é imposto do exterior, a partir da definição de um projeto próprio de ação, que leve em conta a sua realidade, pode-se falar da inexistência de identidade própria das três unidades de ensino. Nelas se constatou a inexistência de um projeto pedagógico próprio.

A Escola Alfa, não chegando a constituir grupo cultural definido, não apresentava as condições necessárias para construção de uma proposta coletiva de trabalho. As Escolas Beta e Delta, entretanto, embora revelando-se como culturas bem constituídas, se mostraram incapazes de chamarem para si a definição de um projeto coletivo de ação pedagógica que lhes fosse próprio. Um projeto que representasse a vontade e o compromisso da maioria do seu pessoal, capaz de orientar a prática escolar. Cumpre destacar, no en-

tanto, que na Escola Beta, registrou-se um esforço intenso nessa direção sem que tivesse logrado êxito, no sentido de definir uma proposta unificadora dos esforços de transformação da sua prática escolar.

E) A persistência das práticas tradicionais de ensino marca a atividade docente nas três escolas estudadas.

Nas escolas Beta e Delta, onde foram identificadas algumas experiências de um trabalho docente alternativo e dinâmico, constatou-se que elas foram insuficientes para romper com o modelo de prática pedagógica prevalecente.

F) O culto à nota, denominação que adotei para simbolizar o apego dos docentes à questão da nota, se fazia presente nas três escolas. As pressões do sistema de ensino em direção ao aumento dos índices de promoção de alunos nas escolas estaduais e a ameaça à extinção do modelo seriado de organização escolar, cujos pilares estão firmados na idéia de aprovação e reprovação dos alunos, a partir da adoção do sistema de notas, colocaram em evidência o apego dos professores à sua função de conferir notas e a valorização atribuída por eles a esse instrumento de registro das avaliações da aprendizagem. Nas três escolas esse processo acabou por transformar a nota em uma entidade quase desgarrada do processo de ensino. Em lugar de medir o alcance dos conhecimentos e indicar as correções necessárias para que o processo de ensino se efetive a contento, as avaliações foram transformadas em instrumentos para conferir notas e estas, em recursos para intimidar e submeter alunos. A indicação, pela SEE, de mudança

do sistema de organização seriada do ensino fundamental com adoção da promoção automática, resultou em insegurança e desorientação dos professores. Em lugar de encaminhar a reflexão e a formulação de um novo modelo de ação, a proposta de inovação acabou gerando descontentamento, revolta e decepção.

G) Também se revelou nas três escolas o que denominei de tabu pedagógico, a dificuldade dos docentes em aprofundarem as discussões sobre o processo de ensino que realizam, ou seja, sobre o papel do professor na condução da aprendizagem dos alunos. Isso pode ser interpretado como uma consequência do modelo tradicional de ensino adotado, no qual o papel do professor se restringe à transmissão dos conhecimentos, tributando-se aos alunos a responsabilidade por todos os desvios ocorridos na reprodução desses conhecimentos, mas pode também significar a manutenção de uma cultura que luta por preservar aquilo que lhe é mais "sagrado" (Corbett, Ferestone & Rossman, 1987, p.36), e, portanto, mais resistente às propostas de mudanças vindas do exterior.

### 3- A dimensão pedagógica: uma ausência sentida na gestão da escola

Os traços culturais marcantes nas três escolas estudadas indicaram a persistência de um modelo burocrático de organização e gestão e de uma prática pedagógica predominantemente tradicional. Nelas, a função administrativa não absorveu a dimensão pedagógica como componente



prioritário de sua ação. Enfatizando a dimensão administrativa da gestão escolar, os diretores dessas escolas não foram capazes de demonstrar competência técnica e política para conduzir o processo de formulação coletiva do projeto pedagógico dessas escolas, instrumento importante para suscitar a reflexão sobre as práticas escolares em uso e, rompendo as resistências, vencer o "sagrado" da cultura docente, encaminhando a renovação das mesmas, a partir das necessidades e possibilidades do próprio contexto, com a reconstrução da cultura escolar.

Não existindo um projeto claramente definido, também não se observou uma ação em direção à adoção de uma prática docente dinâmica e inovadora. Apenas, no que diz respeito às quatro primeiras séries do ensino fundamental, foi constatada a ação de supervisores pedagógicos junto aos docentes na orientação da prática por eles desenvolvida. Essa ação, entretanto, não se revelou capaz de orientar a transformação da prática tradicional desenvolvida nas três escolas.

A análise da situação descrita permite

afirmar-se que a ação administrativa desenvolvida nessas escolas não se efetivou em direção à melhoria do ensino ministrado.

É inegável que as propostas do ProQualidade trouxeram mudanças para a organização interna das escolas. A transferência de recursos financeiros para que as escolas pudessem gerenciar suas necessidades, o fornecimento de equipamentos de apoio à administração escolar, assim como o fornecimento de materiais de ensino, beneficiaram as unidades escolares dotando-as de recursos essenciais ao seu funcionamento. Essas medidas não foram suficientes para produzir os efeitos esperados na organização e no funcionamento interno das escolas. Também as mudanças processadas em decorrência dos processos democráticos de escolha dos dirigentes escolares e a constituição dos colegiados não foram capazes de substituir crenças e valores e reverter em benefício da melhoria do ensino. Nesse sentido, pode-se afirmar que as ações administrativas desenvolvidas nessas escolas se mostraram insuficientes para efetivar o objetivo principal do ProQualidade, substituindo a cultura da repetência pela cultura da escola eficiente<sup>4</sup>.

**Recebido em:** 03/10/2001

**Aceito para publicação em:** 12/11/2001

---

<sup>4</sup> As melhorias de resultados estatísticos apontadas no discurso oficial não foram observadas em duas das três escolas estudadas no que se refere às taxas de evasão e repetência no ano de 1996.

## ABSTRACT

In this text I discuss the pedagogic dimension of school administration. I start from the point that we have few studies about the internal organization of a school in a general way and, particularly the ones that point to the comprehension of the processes, which go beyond formal structures, in order to contemplate the relations occurred inside a school. Trying to overcome a bureaucratic and uniform perception of a school, I use a cultural approach, opening space for a consideration concerning the defining relations of its own pedagogic practice.

**Keywords:** Administration – Pedagogic dimension – School – Culture – Internal organization.

## RESUMEN

En este texto discuto la dimensión pedagógica de la administración de la unidad escolar. Empiezo con la constatación que, en general, son poco numerosos entre nosotros los estudios acerca de la organización interna del establecimiento de instrucción y, particularmente, aquellos que se vuelven para la comprensión de los procesos que van más allá de las estructuras formales, para contemplar las relaciones que se procesan en el interior de la escuela. Buscando superar la percepción burocrática y uniforme de la unidad de instrucción, adopto un enfoque cultural, creando espacio para la consideración de las relaciones que van a definir sus prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** La administración – Dimensión pedagógica – Escuela – Cultura – Organización interna.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. In: *Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1925: actos do poder executivo*. Rio de Janeiro, v.2, p.20-89, jan./dez 1926.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 19.890 de 18 de abril

de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. In: *Coleção das Leis da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil de 1931: atos do governo provisório*. Rio de Janeiro, v.1, p.562-76, jan./abr. 1932 a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 20.158 de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão do contador, dá outras providências. In: *Coleção das Leis*

da República dos Estados Unidos do Brasil de 1931: atos do governo provisório. Rio de Janeiro, v.2, p.465-88, maio/ago.1932b.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

CORBETT, H. D.; FERESTONE, W. A.; ROSSMAN, G. B. Resistance to planned change and the sacred in school cultures. *Educational Administration Quarterly*. Newbury Park, CA, v. 23, n. 4, p. 36 - 59, Nov.1987.

CUBAN, L. Culture of teaching: a puzzle. *Educational Administration Quarterly*, Newbury Park, CA, v. 23, n. 4, p. 25 - 35, Nov. 1987.

DEROUET, J. L. Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'une nouvel object scientifique. *Revue Française de Pedagogie*, Paris, n.78, p. 73-108, 1987.

DIAS, J.A. O contexto político educacional: Brasil – Estados Unidos. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.3, n.2, p. 86-97, 1985.

FELIX, M. F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989. (Coleção educativa contemporânea)

FISCHER, R. M. O círculo do poder: as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: FLEURY, M.T.L.; FISCHER, R. M. (Coord.). *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1996.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. *Aprendizagem*

e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1995.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Publicações Don Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Nova enciclopédia; 40).

GOMES, R. *Culturas de escola e identidade dos professores*. Lisboa: EDUCA, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar editorial / Ideias, 1997.

GOOD, T. L.; WEINSTEIN, R. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Don Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

LADERRIÈRE, P. A investigação sobre a escola: perspectiva comparada. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto (Port.): Porto, 1996. (Ciências da Educação; 23).

LIMA, S. A. S. C. Gestão democrática, qualidade de ensino e autonomia da escola: algumas considerações sobre a organização do trabalho escolar. *Educativa*. Goiânia, GO, v. 2, n.2, p.127-54, jan./dez., 1999.

MANIFESTO dos pioneiros da escola nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 65, n.150, p. 407-25, maio/ago. 1984.

MAIA, N. A. A autonomia da escola básica - uma discussão filosófica. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.3, n.2, p.7-14, ago./dez. 1995.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Unidade de Coordenação do Projeto. Plano de Implantação. *Projeto Pro-Qualidade : qualidade na Educação básica em Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG, 1994 (Não impresso).

MORTMORE, P. Democracia e eficácia no ensino. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, MG, n.5, p.5-17, set/out. 1995.

NEWMAN, W.H. *Ação administrativa: as técnicas de organização e gerência*. Tradução de: Avelino Correa. 4 ed. São Paulo: Átlas. 1974. Título original: *Administrative action: the techniques of organization and management*.

NÓVOA, A. Para uma análise da instituição escolar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *As organizações escolares em análise*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 5 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991. (Educação contemporânea).

PETITAT, A. *Produção da escola: produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução por Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. (Educação: teoria & crítica).

PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção: (o poder das práticas cotidia-*

*nas na transformação da escola)*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da Educação; série 1 - Escola; v.2).

SACHS, J.; SMITH, R. Constructing teacher culture. *British Journal of Sociology of Education*. Oxford, (Engl.), v.9, n.4, p.423-36, 1988.

SARMENTO, D. C. (Coord.). *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: EDUFJUF, 1997.

SCHEIN, E. H. *Organizational culture and leadership: a dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey - Bass Publishers, 1991. (The Jossey-Bass management series) (Jossey-Bass social and behavioral science series)

SETHIA, N. K.; VON GLINOW, M.A. Arriving at four cultures by managing the reward system. In: KILMANN, R.H.; SAXTON, M.J.; SERPA, R. (Ed.). *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1985.

TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da administração escolar. In: \_\_\_\_\_. MASCARO, C.C.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON, M. *Administração escolar*. Salvador, BA: ANPAE, 1968. (Administração Escolar).

TEIXEIRA, L. H. G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais*. Campinas, SP, 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas.

### **Correspondência:**

**e-mail:** luciahelenat@acessa.com