

# Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria

RENATO GIL GOMES CARVALHO  
Direcção Regional de Educação da Madeira, Portugal

---

## 1. Introdução

A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. É neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspectos, transversais, que caracterizam a escola como instituição.

Com o desenvolvimento dos estudos em torno da cultura organizacional, com a descentralização e maior preocupação com o nível *meso* de intervenção e conseqüente construção de uma pedagogia centrada na escola-organização (Nóvoa, 1995), surgiu uma nova dimensão epistemológica de análise, que remete para a consideração das especificidades contextuais e das idiossincrasias locais. Com efeito, a educação pode ser definida, como Durkheim (cit. *in* Fauconnet, 1973) sugere, como o desenvolvimento do indivíduo nas atitudes e capacidades que lhes são exigidas, não só pela sociedade em conjunto, mas também pelo meio a que em particular está determinado. É neste sentido que a consideração das realidades locais assume um papel central na Educação.

Pretende-se, assim, com o presente texto, sublinhar a importância do nível *meso* e, em particular, das especificidades locais que devem ser consideradas, face a uma cultura global de carácter homogeneizante. Salienta-se a escola enquanto organização idiossincrática, com capacidade de reinterpretação e adaptação dos elementos que compõem a cultura *macro*. Começa-se por abordar o conceito de cultura organizacional como elemento que poderá ser descritivo e aplicável à escola e à realidade escolar, sendo após assinalada a importância da escola como veículo socializador e transmissor de cultura. Para, finalmente, enfatizar a importância do nível *meso* de intervenção, designadamente o papel activo que as escolas assumem na geração de uma cultura própria e diferenciada.

## 2. Cultura organizacional

A cultura é um factor decisivo no funcionamento organizacional. De acordo com Schein (1992), pode ser definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido. A cultura organizacional é composta

por numerosas variáveis relacionadas entre si e modelada com o somatório das cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégias e psicossociais, que justapõem factores humanos individuais, relacionamentos grupais, interpessoais, formais e informais (Torquato, 1991). Bilhim (1996) considera que a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objectivos gerais da organização. Remete, portanto, para a ideia de identidade, de distinção, ou seja, daqueles caracteres que tornam particular e distinguem uma organização da outra (Rebelo, Gomes e Cardoso, 2001).

A cultura é fundamental na criação de uma linguagem e categorias conceptuais comuns, que permitam aos membros comunicar eficazmente, como também na definição de critérios de inclusão ou de exclusão do grupo e no estabelecimento de relações de intimidade e amizade. Além disso, é fulcral nas questões de poder e estatuto no seu interior, no sistema de recompensas e punições e, finalmente, no modo como de interpretar e atribuir significados aos acontecimentos (Chambel e Curral, 1998; Schein, 1990, 1992).

A cultura de uma organização manifesta-se a três níveis fundamentais: artefactos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos. Ao nível dos artefactos encontram-se as estruturas e os processos organizacionais visíveis. Também são considerados artefactos da organização a sua tecnologia, o seu espaço, a sua linguagem, os seus mitos e histórias e os seus rituais. Os valores manifestos são os valores partilhados pelos elementos da organização, os objectivos e as estratégias da organização. O nível mais profundo é o dos pressupostos básicos e inclui as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes sobre a natureza do tempo e espaço, da realidade e verdade, da actividade humana e das relações humanas no contexto da organização. Este nível é, portanto, a fonte última de valores e acções (Schein, 1992).

A cultura pode ser criada de duas formas diferentes. Normas e crenças podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos que ocorrem a seguir tende a criar a norma. Esta, por sua vez, pode tornar-se uma crença e depois um pressuposto se o mesmo padrão de acontecimentos recorrer. Reconstruindo a história da forma como se lidou com incidentes críticos no grupo obtém-se uma boa indicação dos elementos culturais importantes nesse grupo. Maanen e Schein (1979) referem, justamente, 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.

Outro modo através do qual se cria uma cultura é por identificação com a liderança. Este mecanismo funciona através da modelagem do grupo pela imagem do líder, o que permite ao grupo identificar-se e interiorizar os seus valores e pressupostos.

A cultura perpetua-se e reproduz-se através da socialização dos novos membros que entram no grupo. Apesar do objectivo da socialização ser a perpetuação da cultura, o processo não tem efeitos uniformes. Os indivíduos respondem diferenciadamente ao mesmo tratamento e podem ser hipotetizadas diferentes combinações de estratégias de socialização para produzirem diferentes resultados na organização.

Sendo a cultura de uma organização fruto de uma rede de relações que os indivíduos estabelecem enquanto sistema social, os contextos organizacionais são criados pelos sujeitos-actores organizacionais

nas suas inter-relações, ao mesmo tempo em que os papéis, projectos pessoais, necessidades, valores e entendimentos de cada um, do grupo e da sua própria organização, são limitados e reformulados nesses mesmos contextos de interacção colectiva (Vala, 1995).

### 3. A escola transmissora de cultura

Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. De facto, como afirma Parsons (cit. in Forquin, 1995), a educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001).

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo “desculturalizado”. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que reflectem as ideologias impressas no contexto social e político *macro*. Está-se, portanto, a falar de uma dimensão cultural e ideológica da educação enquanto base e transmissor estrutural da reprodução social.

A educação é influenciada cada vez mais por factores socioeconómicos e políticos, e é nesta conjuntura participativa que cresce o seu papel em relação ao desenvolvimento como compromisso social. Gimeno Sacristán (1997) afirma que “as reformas educacionais são referentes para analisar os projectos políticos, económicos, sociais e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico em que surgem” (p. 25).

### 4. Cultura escolar e homogeneização

As circunstâncias referidas anteriormente fazem com o que ao Sistema Educativo esteja associada uma determinada cultura, isto é, fazem com que a Escola encerre um conjunto de elementos que reflectem a sociedade e o contexto sócio-cultural em que se insere. Esses elementos, provenientes de um nível de natureza mais *macro*, têm uma influência indubitável na cultura escolar, contribuindo para a sua definição. Como refere Barroso (2004), uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Todavia, não se pode considerar a cultura escolar como uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral.

A este propósito, Barroso (2004) distingue diversas perspectivas quanto à cultura escolar. Numa perspectiva *funcionalista*, a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida e

produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa perspectiva *estruturalista*, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Por fim, a perspectiva *interaccionista*, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola; considera-se, portanto, cada escola em particular. É esta posição que será retomada mais à frente.

Pode falar-se, assim, na existência de uma cultura própria, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflecte todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito.

Trata-se, porém, de uma cultura que pode não ser assumida por todos, já que tende a uma homogeneização, contemplando e referindo-se ao todo e não às realidades locais específicas. Como refere Santos Guerra (2002), “os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à homogeneização do comportamento; à uniformidade das regras; ao agrupamento estável; à rotinização da actividade; à transmissão cultural; à eficácia da obediência; e ao valor da autoridade” (p. 187).

Esta circunstância torna-se ainda mais premente se se atentar ao facto de, como afirma Bourdieu (1987), a escola impor um arbítrio cultural, socialmente discriminatório. Isto é, são os próprios valores e o património cultural da sociedade que não são consensuais, o que relativiza o determinismo social sobre o individual, situação que vem mostrar como existem relações entre aquilo que a escola valoriza e ensina e a educação dos grupos sociais com maior poder cultural e social – a questão do arbítrio cultural da escola (Caria, 1992). Ou seja, é a própria socialização que poderá enviesar-se por uma “homogeneização condicionada” e tender para uma reprodução social específica.

Bourdieu e Passeron (1978) propõem mesmo o conceito de violência simbólica, definindo-o como uma pedagogia destinada a impor dissimuladamente um duplo arbítrio cultural. Por um lado, no sentido de que a cultura de qualquer grupo social não se fundamenta em nenhum princípio lógico-racional, mas somente num processo histórico que originou transformações sociais (Caria, 1992). Por outro lado, arbítrio no sentido em que “a cultura que a escola ensina é apresentada como universal e neutra, dissimulando o facto de ser um conjunto de obras tendencialmente homogêneas, produto de uma operação de selecção, reorganização e institucionalização de manifestações e conteúdos culturais diversos, plurais e contraditórios, realizado pelos grupos e fracções de classes sociais com poder simbólico e cultural” (p. 177).

Barroso (2004) menciona que o princípio da homogeneidade (das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar. A organização da escola, nos diversos níveis de ensino, constituiu-se em torno de uma estrutura que tem por referência a classe, enquanto grupo de alunos que recebiam simultaneamente o mesmo ensino. A classe, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num padrão organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar. Trata-se, deste modo, de um processo de racionalização associado à imposição a todas as escolas de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2004), que durante séculos constituiu o paradigma vigente e que, apesar das modificações que se têm vindo a implementar, continua amplamente difundido.

Com efeito, desde o momento em que o ensino deixou de ser individualizado e intercalado pelo recreio, como inicialmente ocorria, e passou a assumir uma complexificação e burocratização crescentes, tem persistido a filosofia do tratar todos como iguais ou um só. Esta ideia, que inicialmente poderá ter sido proveitosa e pragmática, veio a transformar-se num paradigma dominante, tendo sido ainda mais potenciada com a massificação do ensino e a generalização do acesso à educação, e consubstanciou-se numa grande homogeneização, desde a sala de aula até ao modo como é estruturado o sistema educativo. Esta circunstância redundou, por exemplo, na necessidade dos professores terem de trabalhar para uma média e para um aluno médio, que representa somente uma construção. As práticas pedagógicas, o nível de exigência e modo global como o docente lida com a turma passou a centrar-se nessa média, o que, por um lado, é insuficiente e desmotivante para quem está acima dela, e frustrante e complicado de gerir para quem está abaixo. Pelas suas características, a cultura de homogeneidade acabou por ser conducente a fenómenos de exclusão e de dificuldades acrescidas.

Foi, portanto, concebida uma igualdade falaciosa em vários níveis, como sejam, o dos alunos ou das escolas. Neste último, as assunções referidas *supra* traduziram-se pela consideração de todos os estabelecimentos como sendo iguais e constituindo meros reprodutores de orientações normativas de nível *macro*. Isto é, ignorou-se totalmente a heterogeneidade existente, também ao nível das escolas, que foram assumidas como instrumentos de transmissão da cultura, hábitos e valores externos, e não como instituições também possuidoras, *per se*, de uma cultura própria.

No entanto, uma série de factores, em que se destaca o desenvolvimento de um corpo sustentado de conhecimentos relativos à sociologia das organizações, ao aprofundamento do conceito de cultura organizacional, bem como um incremento no interesse pela instituição escola e pelo nível *meso* de intervenção, fez com que os processos de mudança e de inovação educacional passassem pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade (Nóvoa, 1995).

A estas circunstâncias associaram-se novas tendências e modificações no âmbito do Sistema Educativo, designadamente, uma progressiva autonomia das escolas, aos níveis pedagógico, curricular e profissional, que proporcionaram um maior enfoque ao nível da escola enquanto unidade específica e única. De facto, progressivamente, passou-se de um sistema escolar para um sistema de escolas e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais. Esta maior visibilidade social da escola enquanto organização e, conseqüentemente, este acréscimo de pertinência do seu estudo, está na origem do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola (Barroso, 2004).

## 5. Cultura da escola

A reflexão sobre a cultura organizacional aplicada ao âmbito escolar derivou em muito dos estudos a respeito da cultura empresarial, que se impôs na literatura de administração em geral, há aproximadamente dez anos (Paula e Silva, 2001). A importância deste tipo de abordagem é destacada por Nóvoa (1995), que afirma que a utilização dos modelos de análise que introduzem alguns conceitos políticos e simbólicos, como poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo ou regulação, permitem uma compreensão mais apurada da construção das estruturas da organização escolar.

Nos finais dos anos 70 desenvolveu-se um interesse notório pelo estudo da cultura organizacional. Assiste-se à tomada de consciência, por parte dos teóricos e práticos, da importância dos factores culturais nas práticas de gestão, e a crença no facto da cultura constituir um factor de diferenciação das organizações (Ferreira, 1996). É justamente ao adquirir o estatuto de técnica ao serviço dos objectivos educacionais, que o conceito de cultura organizacional ganha um sentido político-ideológico marcante, apresentando consideráveis potencialidades heurísticas na perspetivação e na problematização da organização escolar actual (Lima Torres, 2000).

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1995). As organizações educacionais, como afirma Brunet (1995), apesar de estarem integradas num contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura nacional, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras.

Trata-se, de acordo com Viñao Frago (cit. in Souza, 2001), do conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o quotidiano da escola, ou, como refere Stolp (1994), de um sistema de padrões de significado, que incluem as normas, valores, crenças, cerimónias, rituais, tradições e mitos, variando nos graus, partilhados pelos membros da comunidade escolar, e específicos de cada uma.

A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (Barroso, 2004) e que, por isso, demonstram que não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento activo na sua reinterpretação e operacionalização.

A este propósito, é de referir o estudo de Barroso (Barroso, 1995), que analisa os relatórios dos reitores dos liceus em Portugal entre 1836 e 1960. No contexto sócio-político que conhecemos, é curioso verificar que, mesmo nesse período histórico, em que se proclamava a unicidade e a normatividade, ocorreram re-interpretações e práticas específicas, adequadas aos contextos em que ocorriam. É interessante constatar os desvios que introduziam no modelo organizacional e administrativo, por sua iniciativa e força das circunstâncias ou a relativização da influência centralizadora de uma administração burocrática, autoritária e fortemente ideologizada.

No fundo, outras racionalidades que imprimiam um carácter distintivo à organização do liceu ou às modalidades utilizadas na sua administração. O que demonstra a existência de um duplo registo em que, por um lado, se aplicam instruções *macro*, e, por outro, se efectua uma adaptação e reinterpretação das mesmas. Além disso, este trabalho evidencia ainda a diversidade de situações existentes e mesmo uma construção progressiva de uma organização pedagógica divergente da que estava consagrada num quadro legal. Quer no domínio da organização de horários, constituição das turmas e da distribuição dos espaços, foi notória a diferença entre estrutura formal e informal.

A escola é, deste modo, essencial na aplicabilidade e eficácia das reformas. Contudo, a sua cultura e o seu contexto são muitas vezes ignorados pelas mesmas. Sem se considerar as pessoas que estão na escola, os seus interesses e a cultura da instituição, em suma, deixando de lado a opinião das pessoas que

irão operar com as directrizes emanadas da reforma, não é possível o total êxito dos objectivos por esta propostos (Souza, 2001).

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 escolas, ou seja, as lições da história sobre as continuidades e as mudanças no âmbito da educação.

De resto, quando se abordam, por exemplo, as questões da autonomia, administração e gestão escolar, democratização do ensino, participação activa da comunidade educativa, ou envolvimento de pais e encarregados de educação na vida da escola, é necessário ponderar sobre como todas essas novas dinâmicas serão enquadradas nos modelos organizacionais que actualmente pontificam nas escolas (Silva, 2005).

A questão da autonomia das escolas e da importância das manifestações específicas e decisões locais assume um papel preponderante, se se pretender uma real eficácia das reformas e, em última instância, o sucesso do Sistema Educativo. A sucessiva autonomia atribuída às escolas e a descentralização de decisões e, conseqüentemente, do poder, associada a uma maior abertura à diferenciação pedagógica e às reinterpretações locais dos *curricula*, revela uma evolução e demonstra a importância da dimensão local. Ou, como menciona Barroso (1996), a descentralização é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diversos actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do "local", um lugar de negociação, uma instância de poder e um centro de decisão.

## Conclusão

A educação e o sistema educativo, como fenómenos que assumem grande complexidade, dada a intervenção de diversas variáveis, requerem uma perspetivação e uma postura que contemplem os seus diversos níveis de intervenção. Apesar de inicialmente ter existido um maior enfoque aos níveis *micro* e *macro* (Nóvoa, 1995), tem-se registado uma evolução no sentido da valorização do nível *meso* de intervenção, o que se traduz numa maior preocupação com o estudo da escola e dos traços que a caracterizam enquanto sistema e organização.

Ao contrário de posições funcionalistas, que consideram a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior, da sociedade em que se insere, é necessária e curial uma perspectiva que contemple cada instituição escolar como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social (Santos Guerra, 2002).

Não se poderá, portanto, esquecer que, face a uma cultura escolar global de tendência homogeneizante, deve também ser considerada uma realidade local e particular diversa, que frequentemente intervém activamente sobre as orientações e directrizes provenientes do nível *macro*. E é

nesta perspectiva que, ao se questionar a eficácia de reformas, normas e medidas legislativas, se deve não esquecer que a sua verdadeira implementação decorre, também, de uma reinterpretação e de uma adaptação a contextos diversos e idiossincráticos, com uma acção decisiva.

É por isso que, como menciona Nóvoa (1995), a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

## Bibliografia

- BARROSO, João (1995): *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa, Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (2 vols.).
- (1996): *O estudo da escola*. Porto, Porto Editora.
- (2004): *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.
- BILHIM, José Faria (1996): *Teoria organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BOURDIEU (1987): “Reprodução cultural e reprodução social”, in MICELI (org.): *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectivas, pp. 295-336.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J. C. (1978): *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Vega.
- BRUNET, Luc (1995): “Clima de trabalho e eficácia da escola”, in NÓVOA, A. (ed.): *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.
- CARIA, T. (1992): “Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias”, in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 12, pp. 171-184.
- CHAMBEL, Maria José, e CURRAL, Luís (1998): *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, Texto Editora.
- FAUCONNET, Paul (1973): *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos.
- FERREIRA, J. M. (1996): *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, McGraw Hill.
- FORQUIN, Jean Claude (1993): *Escola e cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- (1995): *Sociologia da Educação*. Petrópolis, Vozes.
- LIMA TORRES, Leonor (2000): “Genealogia da cultura organizacional (escolar). Uma abordagem dos fundamentos epistemológicos”, in *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra, Portugal.
- MAANEN, Van, e SCHEIN, Edgar (1979): Toward a Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behaviour*, 1, pp. 1-37.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1997): *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- NÓVOA, António (1995): *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.
- PAULA E SILVA, Joyce (2001): “Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: Alguns elementos para a reflexão”, in *Cadernos de Pesquisa*, n.º 112, pp.125-135.
- REBELO, Teresa; GOMES, Duarte, e CARDOSO, Leonor (2001): “Aprendizagem organizacional: relações e implicações”, in *Psicologica*, 27, pp. 69-89.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002): *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto, Edições Asa.
- SCHEIN, Edgar (1990): “Organizational Culture”, in *American Psychologist*, vol. 45, 2, pp. 109-119.
- (1992): *Organizational Culture and Leadership*, S. Francisco, Jossey Bass.

- SILVA, Rui (2005): "Estrutura e dinâmica das organizações (escolares)", in *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 35/8.
- SOUZA, Ângelo Ricardo (2001): "A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira", in *Revista Ibero-americana de Educação*, <[http://www.campus-oei.org/revista/fin\\_edu3.htm](http://www.campus-oei.org/revista/fin_edu3.htm)> [consulta: Fev. 2006].
- STOLP, Stephen (1994): "Leadership for School Culture", in *ERIC Digest*, 91, University of Oregon, <<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest091.html>> [consulta: Fev 2006].
- TORQUATO, Gaudêncio (1991): *Cultura, poder, comunicação e imagem - fundamentos da nova empresa*. São Paulo, Pioneira.
- VALA, José (1995): *Psicologia social das organizações: estudos em empresas portuguesas*, 2.ª ed., Lisboa, Celta.