

A INVESTIGAÇÃO SOBRE A ESCOLA: CONTRIBUTOS DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

João Barroso*

RESUMO

O desenvolvimento recente (a partir da década de 80) em Portugal, como em outros países da Europa Continental, de estudos sobre a administração, gestão e organização escolar foi marcado, inicialmente, pela influência da literatura sobre a administração e gestão de organizações em geral, quer no domínio da “administração pública”, quer da “gestão empresarial”. Ao mesmo tempo, começaram a fazer-se sentir, oriundas de outros horizontes disciplinares, influências que resultam da emergência e desenvolvimento de uma “sociologia das organizações” que deu origem, primeiro no Reino Unido, e depois em França, ao aparecimento de uma “sociologia das organizações educativas”, ou mais propriamente, tendo em conta o universo maioritariamente escolar dos seus objectos de estudo, uma “sociologia da escola”. É neste contexto que me propõe fazer uma breve análise sobre a emergência da *administração educacional* como campo de estudo específico, no domínio das Ciências da Educação, pondo em evidência as suas origens e identidade multidisciplinar, bem como a sua evolução recente, no que se refere à investigação e ao ensino, em Portugal.

Palavras-chave: Administração educacional/Administração educacional (investigação)/Administração educacional (formação de professores)

Introdução

A escola sempre esteve presente (com maior ou menor visibilidade) na diversidade de estudos realizados no âmbito das Ciências da Educação, fossem eles sobre o currículo, os professores, os alunos ou sobre o sistema educativo em geral e suas relações com outros sistemas sociais. Contudo, neste estu-

* Universidade de Lisboa

dos, a escola não constituía um objecto de investigação, em si mesma. Ela era vista, quando muito, como um lugar de aplicação ou reprodução, relativamente neutro, de determinantes macro-políticas, económicas ou sociais, ou então, como um contexto físico e administrativo de micro-interacções que decorriam na sala de aula, ou nas relações bi-polares professor-aluno ou alunos entre si.

Aquilo que faz a especificidade actual dos "estudos sobre a escola" e da investigação produzida reside, portanto, no facto de ela ser individualmente considerada como um objecto social com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultado de um somatório de acções individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas.

Contudo, como adverte Rui Canário (1996), não basta o reconhecimento social da escola, para que ela se torne num objecto científico. Como diz este autor, inspirando-se em Popper (1989), só por uma espécie de "realismo ingênuo" se pode imaginar existir

«uma adequação, ou uma correspondência directa entre o mundo da realidade objectiva e o mundo dos objectos teóricos e conceptuais, criados a partir da percepção, mas dela se autonomizando» (Canário, 1996, p.126).

Para que a escola se torne um objecto científico é preciso, por isso, que haja um processo de transformação da representação do real, a partir de uma interrogação sistemática fundada num corpo articulado de teorias e conceitos:

«É a partir deste modo de conceber a actividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objectos sociais em objectos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objecto de estudo não corresponde a "uma escolha", nem a "uma descoberta", nem sequer a "uma emergência", mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador. É ainda esta distinção entre objecto social e objecto científico, bem como a compreensão do processo que preside à passagem de um para outro, que ajuda a clarificar, ou a equacionar, uma outra dimensão importante: a escola, enquanto objecto social, não corresponde a um objecto de estudo, mas sim a múltiplos

objectos de estudo, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo.» (Canário, 1996, p.127)

Apesar da escola admitir, no seu estudo, diferentes olhares e referentes teóricos e possuir, como nota Rui Canário “uma transversalidade que não permite encerrá-la no domínio específico de uma disciplina científica, ou mesmo de uma área disciplinar das ciências da educação” (idem, p.140), isso não significa que se possa falar de uma “mestiçagem” epistemológica que ignore a especificidade e a evolução do quadro teórico e metodológico das diferentes disciplinas, em particular das que privilegiam na sua actividade investigativa, este tipo de estudos. É o caso da Administração Educacional e, mais recentemente, da abordagem sociológica das organizações educativas (Sociologia da Escola).

Neste sentido, procurarei, no presente artigo, fazer uma breve análise sobre a emergência de uma disciplina específica para o estudo da escola enquanto organização e unidade de gestão – a Administração Educacional - pondo em evidência as suas origens e identidade multidisciplinar, bem como a sua evolução recente no panorama das Ciências da Educação em Portugal.

Origens e evolução da administração educacional

A Administração Educacional como disciplina e campo de estudo tem uma origem relativamente recente. Ainda que os primeiros cursos de administração da educação remontem, nos Estados Unidos da América, ao princípio do século XX, só a partir da década de 50 se intensifica a formação universitária neste domínio. Na década de 60 a influência da Administração Educacional norte-americana estende-se ao Canadá e Reino Unido e só mais tarde (década de 70 e 80) ela emerge, como campo de estudos específico, em outros países.

Por exemplo, no caso do Quebec (Canadá), segundo Brassard (2000), os primeiros cursos de formação em administração da educação surgem na década de 50, “por instigação das associações profissionais”, mas o campo de estudos só se instalará nas estruturas do sistema educativo nos finais dos anos 60 e princípios de 70. (p.17)

No caso do Reino Unido, os primeiros cursos especializados em Administração Educacional surgem no Instituto de Educação da Universidade de Londres, nos anos 60, e só na década seguinte se estendem a outras universidades

(Bush, 1999, p.3). Ainda segundo este autor, só nos anos 70 e 80 se verifica um crescimento semelhante desta disciplina em outros países da Europa e da Commonwealth.

Nesta fase inicial (e pelo menos até aos anos 70) a formação e a produção de conhecimentos nesta área são dominadas, claramente, pelo "modelo" norte-americano.

Como afirma Bush (1999) referindo-se à situação no Reino Unido:

«Os primeiros cursos de Administração Educacional foram caracterizados por uma grande dependência em relação a conceitos e práticas derivados de modelos industriais e dos Estados Unidos, onde programas de formação (em Administração Educacional) foram largamente desenvolvidos nos anos de 1950 e 1960. Isto resultou do facto de se tratar de uma área disciplinar recente que procurava justificar o seu lugar no mundo académico» (p.3)

Ou então, como afirma Brassard (2000), a propósito do processo de institucionalização desta disciplina no Quebec (Canadá):

«o campo de estudos da administração da educação é um produto sociocultural anglo-saxão norte-americano que o Quebec herdou.» (p.16).

Para se perceberem as origens da Administração Educacional torna-se necessário, por isso, compreender como este campo de formação e estudo emerge e se desenvolve nos EUA, neste período.

No que se refere à formação ela surge, segundo Brassard (2000), claramente associada à necessidade de resolver problemas de gestão decorrentes do aumento da frequência escolar e da pressão dos contribuintes para um maior controlo dos gastos públicos:

«Foi portanto uma perspectiva de eficácia e de eficiência que, desde o início, instilou este campo de estudos. A administração da educação era concebida, assim, como uma prática social que devia ser regida pela norma da eficácia» (p.16).

A partir da revisão de literatura que Brassard (2000, pp. 16-17) faz de autores norte-americanos que se debruçaram sobre este período, é possível identificar seis características quanto ao modo como este campo de estudos se desenvolveu nos Estados Unidos e que não diferem muito das que se encontram no Canadá e no Reino Unido, nesta primeira fase:

- Influência dos conhecimentos produzidos nos diferentes domínios da administração, principalmente no domínio da administração empresarial e em menor grau da administração pública.
- Integração deste campo de estudos e dos respectivos cursos de formação nas faculdades de educação e nos centros universitários de formação de professores.
- A formação universitária em administração da educação faz-se em geral em cursos de pós-graduação na sequência de uma formação inicial em ensino.
- Os objectivos e conteúdos dos cursos oscilam entre uma formação especializada para o exercício de funções dirigentes ao nível dos distritos escolares ou estabelecimentos de ensino, e uma formação geral para a gestão (independente da função e de cargos que vão ser exercidos).
- Inexistência de formação para administração no ensino superior.
- Existência de laços estreitos (principalmente a partir dos anos 40) entre a comunidade académica e as associações profissionais de gestores da educação, consagrando-se ao desenvolvimento do campo de estudos, à formação e aperfeiçoamento dos administradores da educação e à profissionalização da prática. Todo este movimento é fortemente apoiado financeiramente pela Fundação Kellogg.

Do ponto de vista teórico, a emergência da Administração Educacional é claramente dominada pela influência da “administração científica” (a partir de Taylor e seus continuadores), bem como pelo desenvolvimento, a partir, dos anos 30, do movimento das “relações humanas”¹. Esta influência radica-se no facto de se considerar que a administração da educação não difere da administração de qualquer outra organização ou empresa e traduziu-se, essencialmente, nos seguintes domínios: no processo de construção racional do

¹ Para uma síntese sobre a evolução teórica no domínio da Administração Educacional consultar Barroso, 1995b, pp. 443-462.

currículo para responder a necessidades económicas e sociais; na concepção do sistema escolar como uma organização empresarial subordinada ao culto da eficiência; na medição de resultados escolares e quantificação de custos. Contudo, para além destes aspectos teóricos, a influência predominante fazia-se através de uma cópia de práticas e modelos de organização importados do mundo empresarial e que eram divulgados através de uma literatura florescente produzida pelos engenheiros e capitães da indústria cujo conteúdo não passava “*de uma extensão do senso comum em que se baseava a sua própria e considerável experiência prática*” (Hughes, 1987, p.9).

Só a partir dos anos 50, com o New Movement (ou Theory Movement) é que se verifica uma tentativa deliberada de substituir o “empirismo ingênuo” reinante neste domínio, por uma ciência específica da Administração Educacional.

Sem entrar no pormenor da descrição deste movimento², basta assinalar que o «*New Movement*» constitui a primeira tentativa de construir um quadro teórico próprio para a Administração Educacional, a partir do contributo de outras ciências sociais (Sociologia, Psicologia, Antropologia) aplicadas ao estudo das organizações e da administração em geral. Ele é essencialmente um movimento que procura um antídoto para as abusivas generalizações (muitas vezes baseadas em experiências limitadas e atípicas) que proliferavam na literatura sobre a Administração Educacional, nos E.U.A. (Hughes, 1987).

É este, aliás, o sentido da comunicação de Halpin (um dos impulsionadores do movimento) ao Seminário realizado em 1957 na Universidade de Chicago, promovido pelo University Council for Educational Administration (UCEA), que marca o momento fundador do “New Movement”. Com o título já de si elucidativo “*The Development of Theory in Educational Administration*”, afirma este autor na sua intervenção:

“(...) tradicionalmente, os nossos programas de formação [de administradores] sublinhavam os aspectos “práticos” e diziam mais respeito aos aspectos técnicos do que à sua compreensão. Todavia, no pós-guerra, os administradores passaram a ter um conhecimento cada vez melhor do papel da teoria e começaram a reconhecer as contribuições que os

² Para um desenvolvimento desta questão consultar, entre outros, Barroso, 1995b, Evers e Lakomski, 1991 e 1996, Greenfield, 1985, Hughes, 1987.

cientistas sociais podiam dar à nossa compreensão da administração educacional. O trabalho do “superintendente” [administrador do distrito escolar] e dos directores das escolas e dos supervisores começaram a ser vistos através das perspectivas da investigação recente sobre as relações humanas. Aqueles que eram responsáveis pela formação de administradores passaram a receber com prazer as conclusões da investigação sobre os processos de liderança e o comportamento dos grupos, e a formular as suas próprias explicações sobre a administração a partir dos contributos das outras disciplinas. Mas ao mesmo tempo ficamos embaraçados com a pobreza da teoria no nosso próprio campo de trabalho, e desanimados com o facto de a nossa investigação ter permanecido, em larga escala, ancorada ao mais puro empiricismo. É a partir do sentimento crescente que temos desta situação que nasce a nossa tentativa de desenvolver a teoria sobre administração educacional.» (Halpin, 1967, p.1)

Até aos anos 70, a Administração Educacional continua a ser dominada pela reflexão e propostas de autores, nos Estados Unidos (como Halpin e Griffiths) com vista ao desenvolvimento de um conhecimento científico (referenciado ao empirismo lógico e aos métodos hipotético-dedutivos), cujo objectivo fundamental é guiar a prática dos administradores. Assiste-se, igualmente, a uma alteração dos programas de formação que deixam de estar centrados nas experiências dos práticos, para terem em conta os contributos da “Ciência Administrativa” aplicada à educação. Como assinala Greenfield (1990):

«O New Movement forneceu uma validação social à crença de que uma ciência objectiva para conduzir as organizações tinha sido de facto inventada. A partir do momento em que esta crença foi aceite, também se instaurou, desde cedo, a ideia que os administradores deviam ser formados através de programas de estudo nas universidades. (...) Esses programas ensinavam a ciência da organização aos administradores na convicção de que lhes iriam permitir fazer aquilo que era suposto que eles fizessem: dirigir as organizações para atingir as suas metas da maneira mais efectiva e eficiente possível.» (p.126).

Contudo a partir dos meados da década de 70, como notam Evers e Lakomski (1996) a Administração Educacional, como área de estudo sofre uma profunda transformação:

«Embora as perspectivas tradicionais da ciência continuem a dominar o modo como compreendemos a teoria, a investigação e a prática administrativa, começam a surgir alternativas sistemáticas a esta abordagem. Como resultado, a Administração Educacional é hoje teoricamente muito mais rica, mais diversa e complexa do que em qualquer outro período da sua curta história». (p.15)

Inicia-se assim um período de pluralismo teórico, metodológico e disciplinar que Griffiths (1979) considera, nos finais dos anos 70, constituir um verdadeiro “*turbilhão intelectual*” (p.46). Este período coincide, aliás, com a expansão da Administração Educacional em outros países de língua inglesa, visível no número crescente de universidades com cursos ou programas destinados à formação de administradores da educação. Segundo Culberston (1980), no final da década de 70 existiam 375 universidades nos Estados Unidos com cursos deste tipo, sendo o seu número de 55 no Reino Unido, 30 no Canadá e 37 na Austrália.

Os principais autores que se destacam na crítica ao New Movement e à sua concepção positivista da ciência da administração são, aliás, oriundos de fora dos Estados Unidos, com particular destaque, a partir dos meados dos anos 70, para os canadianos Greenfield (com a sua perspectiva subjectivista) e Hodgkinson (que introduz a dimensão ética na administração) e um pouco mais tarde (a partir dos anos 80), com o australiano Bates que adopta a teoria crítica, de inspiração habermasiana, para a teorização do que chama de “administração para a emancipação” (Bates, 1996, p.196).

Ainda que os dois primeiros autores marquem uma ruptura com o movimento anterior a partir de pressupostos essencialmente filosóficos e, mais concretamente, epistemológicos (relacionados com a própria possibilidade e natureza do conhecimento das “ciências sociais”) é também nesta altura que, de um modo mais visível, a Administração Educacional se abre à influência de outros movimentos teóricos, em desenvolvimento a partir da década de 60, oriundos particularmente da “nova sociologia” (de origem inglesa) e de uma emergente sociologia das organizações.

Assiste-se, portanto, ao aparecimento de um novo paradigma que recupera a tradição weberiana da abordagem interpretativa ou da acção dos indivíduos, na análise das organizações, pondo em evidência a noção de que o homem é um produtor activo do seu próprio mundo, em vez de ser um produto passivo dele. Por isso, as explicações dos fenómenos sociais devem estar adaptadas ao nível dos indivíduos, e só assim é possível evitar a reificação, rejeitar o positivismo e não partir da premissa da necessidade do consenso como base da ordem social. (Ribbins, 1987, p. 243)

Entre as consequências que a adopção deste paradigma teve na administração educacional Ribbins (1987) destaca: o facto de os fenómenos sociais passarem a ser considerados como “artefactos culturais” com a consequente ênfase nos processos, em vez das estruturas das organizações.

Para Bates (1985) existe um certo paralelo entre a emergência deste paradigma na Administração Educacional e o aparecimento da «*New sociology*» no Reino Unido, a partir dos anos 60. Esse paralelismo reside, essencialmente, na maneira como é concebida a relação entre conhecimento e acção:

«É a relação entre conhecimento e acção que está no âmago da “nova” sociologia. (...) A nova sociologia reintroduziu uma dimensão ética na teoria social que esteve durante muito tempo excluída pela ciência social positivista. Nesse sentido, a nova sociologia da educação incide em particular: no desenvolvimento de uma metodologia que tenha em conta as bases sociais do conhecimento; numa sistemática análise das relações entre o domínio social, cultural, epistemológico e educacional; na maneira como estas estruturas de dominação controlam as práticas dos professores; e no desenvolvimento da prática, através de um processo de reflexão crítica sobre a relação entre prática e o potencial humano de emancipação». (Bates, 1985, p. 64)

Este paralelismo é notório na adopção de uma perspectiva interaccionista no estudo do funcionamento das escolas (Woods, 1983) e na necessidade de construir uma análise cultural da administração educacional, como alternativa a uma perspectiva determinista e comportamentalista da ciência (Bates, 1985). Além disso, como reconhece este mesmo autor, o processo administrativo exerce uma influência importante na definição da cultura do estabelecimento de ensino:

«A influência administrativa na linguagem da escola, nas metáforas, mitos e rituais é um factor decisivo na determinação da cultura que é reproduzida na consciência dos professores e dos alunos. (...)» (Bates, 1985, p. 71)

É no contexto desta renovação paradigmática e desta influência da Sociologia no domínio da Administração Educacional que se verifica a extensão deste campo de estudos a países da Europa continental onde ele estivera ausente, ou então confinado a abordagens jurídico-administrativas, no quadro do Direito Administrativo. É o que acontece, por exemplo, com a França e Portugal (mas de um modo geral com os outros países da Europa do Sul, Centro e Leste), onde só no final da década de 80, princípios da década de 90, se assiste ao desenvolvimento (ainda incipiente) nos departamentos de educação das universidades e outras instituições de ensino superior de pesquisas ou programas de formação nesta área.

No caso francês basta recordar as publicações de Derouet (um dos autores que vindo da sociologia, mais tem reflectido, em França, sobre uma ciência emergente da administração escolar), todas a partir dos meados dos anos 90, quer se trate do seu estudo diacrónico sobre “*o difícil nascimento de uma política de investigação e de formação em matéria de administração escolar*” (Derouet, 1994), ou sobre a necessidade de se passar de “*uma sociologia da escola a uma ciência da administração escolar*” (Derouet, 1996), ou ainda da sua apresentação do número temático da *Revue Française de Pédagogie*, relativo à administração da educação, onde se interroga se “*uma ciência da administração escolar será possível?*” (Derouet, 2000).

No caso português, o aparecimento de uma área de estudos claramente identificada com a Administração Educacional é um fenómeno igualmente recente, dos finais dos anos 80 e princípio dos anos 90, mas que conhece actualmente uma notoriedade crescente, quer no domínio da formação quer da investigação³, como iremos ver na segunda parte deste artigo.

³ Licínio Lima e eu próprio temos vindo, em diferentes momentos, a realizar uma reflexão circunstanciada sobre a história recente desta disciplina em Portugal (ver em particular, Lima 1997 e Barroso, 2000). Para uma análise de mais “longa duração” será necessário aguardar a conclusão da tese de doutoramento de Guilherme Silva, da Universidade do Minho, cujo trabalho empírico se encontra já concluído e tem por base uma análise dos programas de disciplinas que se integram nesta área, leccionados em diferentes instituições ao longo do século XX.

Em síntese: verifica-se que a Administração Educacional tem uma história recente, cujo espaço de debate científico, de formação universitária e de publicação está praticamente confinado, até aos anos 70, aos Estados Unidos. A partir do início desta década assiste-se a um alargamento deste campo de estudos a outros países anglófonos (Canadá, Reino Unido, Austrália), mas só a partir dos meados da década de 80 se começa a institucionalizar progressivamente em outros países da Europa Continental. Pode dizer-se, assim, que a Administração Educacional tem uma origem marcadamente anglo-saxónica e que como tal é conformada com as características culturais e políticas destes países e dos seus sistemas educativos. O aparecimento desta área em países europeus com outras contextos linguísticos e culturais coincide com uma abertura da Administração Educacional a outros paradigmas e disciplinas, com particular destaque, neste caso, à sociologia das organizações e mais recentemente à ciência política.

A administração educacional como área de estudo multidisciplinar

A breve síntese que foi feita das origens e evolução da Administração Educacional é reveladora da diversidade de referenciais disciplinares que influenciaram a sua constituição como campo de estudo e de ensino.

Se nos reportarmos à fase inicial da sua constituição no espaço anglo-saxónico (primeiro nos Estados Unidos da América, depois no Canadá e Reino Unido), verificamos que a matriz fundadora desta disciplina se encontra na articulação ou cruzamento de duas áreas científicas (igualmente em processo de constituição): as *Ciências da Administração* e as *Ciências da Educação*.

Posteriormente, como vimos, a partir dos anos 70, com as críticas teóricas às abordagens positivistas do “New movement” e com a emergência de um paradigma pós-estruturalista, a Administração Educacional entra num período de grande efervescência teórica e metodológica, alargando o seu campo empírico e abrindo-se ao contributo de outras matrizes disciplinares, à imagem do que se passa nas próprias Ciências da Educação em geral (ver Correia, 1998). É neste contexto que se pode falar de uma nova fase de construção da disciplina pela incorporação de outras áreas científicas, primeiro a *Sociologia* (e em particular a *Sociologia das Organizações*) e, mais recentemente, a *Ciência Política*.

Para lá destas quatro áreas científicas que serviram de núcleo central de referência ao processo constitutivo daquilo que hoje é designado por Administração Educacional, em particular no mundo anglo-saxónico, torna-se necessário ter em conta, igualmente, a influência de outras áreas científicas que partilham algumas dimensões do mesmo campo de estudo. É o caso, por exemplo, do *Direito* (mais propriamente o *Direito Administrativo*, em particular nos países do continente europeu de tradição mais centralizada e com maior peso do sistema público) e, mais recentemente, da *Economia*, pelo lugar central que a gestão de recursos ocupa hoje no processo administrativo e na definição das políticas, em educação.

Uma representação destas várias matrizes fundadoras da Administração Educacional pode ser visualizada na figura seguinte.

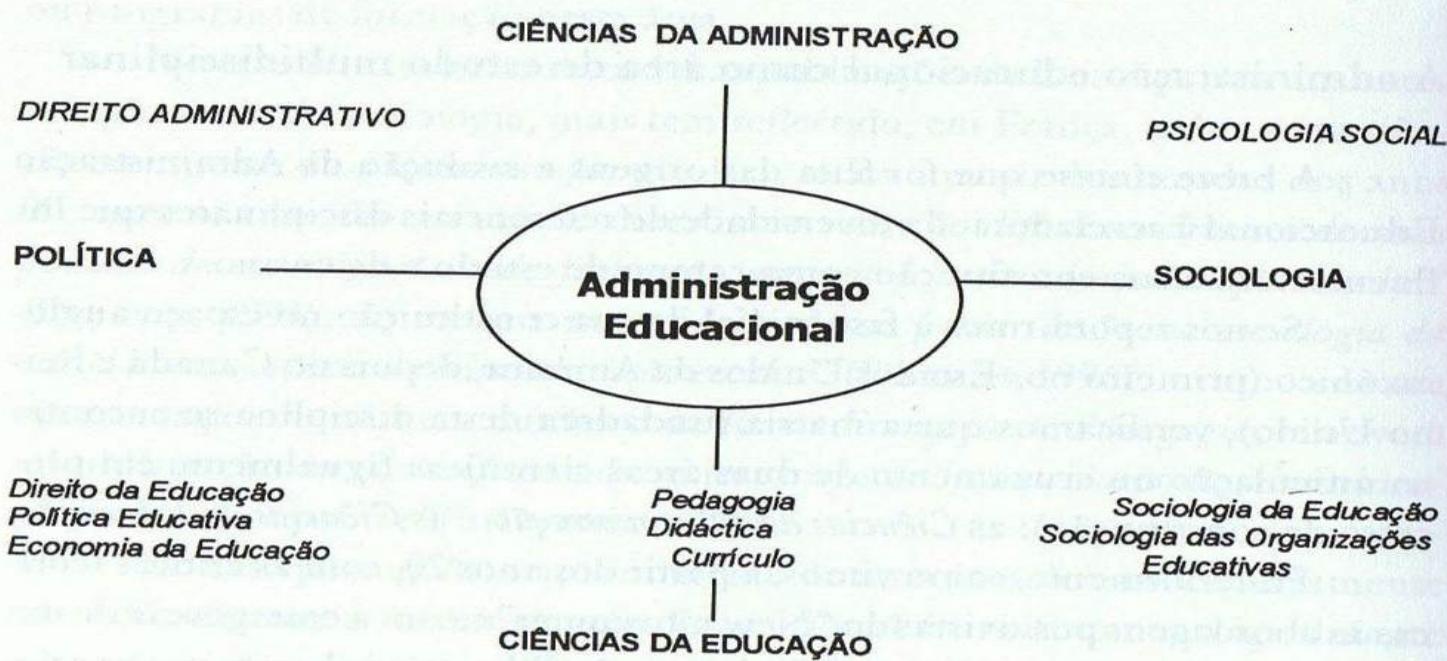


Fig. 1: Matrizes disciplinares constitutivas da Administração Educacional

NOTA: Nos extremos do eixo vertical encontram-se as áreas científicas que constituem a matrizes disciplinares fundadoras da Administração Educacional, e nas extremidades do eixo horizontal encontram-se as áreas científicas emergentes a partir da década de 80 e que contribuíram para a renovação deste campo de estudos. Em itálico, em maiúsculas, referem-se duas áreas científicas que em diferentes momentos e contextos contribuíram igualmente, embora em menor grau, para o “património genético” da disciplina. Finalmente, em itálico e em minúsculas, encontram-se os diferentes domínios das Ciências da Educação com que a Administração Educacional mais se interpenetra (ou se tem interpenetrado) ao longo da sua evolução.

Estas múltiplas progenituras fazem da Administração Educacional um lugar de transumância disciplinar, que tanto é visto como uma justaposição de abordagens disciplinares singulares, que disputam entre si a verdade, o poder e a razão, ou como o espaço de redução da diversidade disciplinar necessária à compreensão do carácter simultaneamente híbrido, sincrético e global do seu objecto de estudo – a definição e organização do sistema educativo nas suas diferentes componentes e a sua administração.⁴

Este dilema entre a subordinação da Administração Educacional a uma disciplina tutelar, ou a assunção do seu carácter “interdisciplinar” é aliás colocado de uma maneira bastante expressiva por Licínio Lima, a propósito da contribuição de uma emergente Sociologia das Organizações Educativas para “reforçar academicamente a área de Administração Educacional”:

«Não proponho, portanto, uma sociologização da Administração Educacional, consciente de que se trata de uma área marcadamente interdisciplinar para onde convergem contribuições relevantes das Ciências da Administração e da Ciência Política, da Sociologia do Trabalho, da Psicologia Social e das Organizações, da História das Instituições, ou até mesmo da Filosofia e da Antropologia Cultural. Destaco porém a tradição da Sociologia das Organizações e o seu cruzamento com perspectivas da Sociologia da Educação e da Política Educativa, capaz de ancorar solidamente no âmbito das Ciências da Educação e de assumir um diálogo a várias vozes que, não sendo de fácil construção e articulação, se revela no entanto muito estimulante e produtivo» (Lima, 1997, pp. 50-51).

Para se perceber o sentido e as consequências do carácter compósito (direi mesmo, polifônico) que a Administração Educacional possui hoje, importa analisar melhor o modo como se foram sedimentando os diferentes contributos disciplinares que lhe deram origem. É o que irei fazer de seguida, centrando a minha atenção, numa primeira fase, na articulação entre as Ciênc-

⁴ Esta interrogação sobre o carácter multidisciplinar da Administração Educacional tem muitas ressonâncias com a reflexão que José Alberto Correia faz sobre o estatuto epistemológico das Ciências da Educação: «Sendo um espaço de convergência de uma pluralidade de matrizes disciplinares e, portanto, um espaço potencialmente propenso à interdisciplinaridade, a reflexão educativa cientificamente instrumentada raras vezes conseguiu afirmar esta potencialidade tendo-se constituído antes como um espaço reflexivo estruturado no exercício do conflito disciplinar e da conflitualidade entre escolas científicas integradas numa mesma matriz disciplinar» (Correia, 1998, p. 19).

cias da Administração e as Ciências da Educação e, numa segunda fase, no seu alargamento à Sociologia das Organizações e à Ciência Política.

Ciências da Administração e Ciências da Educação

Como vimos, os primeiros cursos sobre “administração da educação” que surgiram nos Estados Unidos (e mais tarde se estenderam ao Canadá e Reino Unido) foram claramente determinados por necessidades profissionais relacionadas com a aplicação, na administração do sistema ou das escolas, de padrões de procedimentos que melhorassem a eficácia e a eficiência das organizações educativas. Neste sentido, os conteúdos dos programas de formação foram definidos com base nos conhecimentos da administração em geral (e em particular dos que decorriam da “organização científica do trabalho” ou dos que resultavam dos saberes dos práticos). Isto significava, portanto, que, pelo menos nesta fase inicial, não se fazia distinção entre a administração escolar e a administração de qualquer outro tipo de organização, embora, naturalmente, fosse necessário adaptar os conhecimentos e procedimentos administrativos gerais, às características específicas das diferentes unidades educativas, como aliás deveria ser feito com a administração de qualquer outro tipo de empresa ou serviço, público ou privado.

Contudo, e um pouco surpreendentemente, estes cursos não surgem em departamentos universitários das “ciências da administração”, mas sim em departamentos de educação. Brassard (2000), reportando-se quer à situação existente nos Estados Unidos quer no Canadá explica este facto por três ordens de razões. Em primeiro lugar, porque nos Estados Unidos essa é uma tendência comum quer à educação, quer à saúde, onde a administração hospitalar é ensinada nas Faculdades de Medicina. Em segundo lugar, porque a formação dos gestores escolares em departamentos de educação permitiria torná-los mais sensíveis às questões educativas e à cultura própria a este tipo de organizações, afastando-os assim de preocupações mais economicista, ligadas ao espírito do lucro, como seria o caso se a formação se fizesse referenciada ao mundo de negócios. Em terceiro lugar porque a administração da educação é considerada pelos especialistas da educação como fazendo parte do campo de estudos da educação, na medida em que este campo tem como objecto de estudo o fenómeno educativo e de formação em todas as suas formas.

«Neste sentido, a administração da educação como prática social e as organizações da educação como lugares onde ela se exerce são componentes do fenómeno educativo, tal como o é a produção educativa» (Brassard, 2000, p.18).

As razões apontadas por Brassard parecem óbvias e pertinentes para justificar, de um ponto de vista conjuntural, este processo de apropriação institucional, por parte dos departamentos de educação, em relação à produção e transmissão dos saberes (teóricos e práticos) necessários à administração da educação. Contudo, elas deixam de fora razões mais profundas e estruturais que têm que ver com a própria história da organização pedagógica da escola, com o processo constitutivo das Ciências da Educação, com a construção social da profissão docente e com a própria evolução teórica da Administração Educacional. Embora não possa desenvolver aqui todos estes pontos importa referir, contudo, alguns dos argumentos mais significativos que sustentam a seguinte tese:

A definição de modelos e processos para a organização e administração da educação desenvolveu-se, desde o início, no quadro de uma reflexão pedagógica, o que explica que os eventuais contributos das “Ciências da Administração” tivessem de ser sistematicamente contextualizados e reproblemizados pelas Ciências da Educação e, consequentemente, que fossem os departamentos de educação a assegurar a investigação e a formação em Administração Educacional.

Primeiro argumento: A “organização pedagógica da escola”⁵ constituiu, desde o início, um dos domínios de saber, mais significativo da Pedagogia e da Didáctica. Como demonstrei, ao longo de toda a investigação realizada sobre a história da administração da escola primária e dos liceus, em Portugal, nos

⁵ Utilizo esta expressão com o sentido dado por Buisson (1911), no seu *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* onde define a “organização pedagógica das escolas primárias públicas” como: «(...) um conjunto de regras que determinam racionalmente e de maneira precisa o modo de funcionamento das escolas, a saber: as condições de admissão dos alunos; a maneira de as classificar; o programa de ensino; o emprego de tempo a consagrar a cada uma das matérias que o programa comporta. É este conjunto de regras que constitui a organização pedagógica.». Estamos, portanto, perante uma concepção alargada de currículo que envolve não só o plano de estudos, mas também a gestão dos tempos, dos agrupamentos dos alunos, dos professores e dos espaços.

séculos XIX e meados do XX (Barroso, 1995), a passagem de uma organização pedagógica para uma organização administrativa parece ser um dos traços mais específicos do processo constitutivo da administração escolar. Essa investigação permitiu pôr em evidência este processo de transferência no caso do ensino primário (com a adopção de um modelo de gestão específico para a “escola graduada”) e no caso do ensino liceal (com as transformações introduzidas na administração do liceu a partir da entrada em vigor do “regime de classes” com a reforma de Jaime Moniz, em 1895).

O significado desta evolução é importante para realçar o primado dos princípios e critérios pedagógicos e educativos na definição de modalidades da organização e gestão da escola, mas também para mostrar de que modo a complexidade organizacional da escola exigiu a adopção de processos administrativos específicos.

Esta mesma situação já se tinha verificado, aliás, com a organização dos colégios jesuítas e é visível nas diferenças existentes entre a primeira versão (1586) e a segunda versão (1591) da *Ratio Studiorum*, antes da elaboração do texto definitivo de 1599, pois, como assinala Julia (1995), entre uma e outra «o plano foi completamente alterado». Na primeira versão, o plano organiza-se segundo o currículo das diferentes classes. Na segunda versão e também no texto definitivo de 1599,

“o plano desenvolve-se segundo as funções de cada jesuíta no interior do dispositivo que regula os estudos, desde o papel do provincial ao do humilde porteiro, passando pelo prefeito dos estudos: tudo isto com recurso a uma hierarquia de funções e de poderes especializados que se imbricam uns nos outros, segundo uma arquitectura complexa, mas extremamente precisa.” (idem, p. 363)

Não admira portanto que, quando se tenta introduzir uma formação específica para os responsáveis pela administração da educação, para responder a necessidades de melhoria da eficácia e eficiência do sistema e das escolas, isso seja visto naturalmente como sendo do foro e competência dos pedagogos e especialistas de educação, para quem a organização e administração do ensino sempre constituíram um objectivo nuclear do seu saber e acção.

Segundo argumento: A emergência de uma formação específica em Administração Educacional coincide com o próprio processo de constituição

das Ciências da Educação e a busca de uma legitimidade científica. Essa busca de legitimidade é marcada no início, particularmente na década de 20, pelo Movimento da Educação Nova e, posteriormente, a partir da Segunda Guerra Mundial, pelo desenvolvimento da “pedagogia experimental” (Ver a este propósito Correia, 1998, pp. 36-50).

Como vários autores assinalam, existe uma consonância evidente, entre estes processos de afirmação da científicidade das Ciências da Educação e a afirmação da científicidade da organização do trabalho, o que explica, segundo Correia (1998), que o Movimento da Educação Nova não tenha escapado

«à lógica da racionalização do social que estruturou o mundo do trabalho na sequência da difusão das ideias “científicas” desenvolvidas por F. Taylor» (p.37).

Apesar de ser notório que existiu na Educação Nova, dos anos 20, um certo «propósito de “taylorizar a instrução para valorizar a educação”» (idem), foi o desenvolvimento da pedagogia experimental e a sua sintonia com o “taylorismo” que mais aproximou as duas “ciências” (da educação e da administração).

Esta sintonia é visível em vários autores e propostas, nomeadamente em Portugal⁶. Não deixa de ser curioso, aliás, que um dos principais divulgadores, no nosso país, desta ligação entre a “organização científica do trabalho” e a pedagogia, tenha sido, exactamente, o professor belga Émile Planchard, professor desde 1937 da Secção de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e que desde a 1ª edição do seu livro «*Pedagogia escolar contemporânea*», em 1942, constitui um dos primeiros divulgadores deste movimento. No trabalho que realizei de análise das 8 edições deste livro entre 1942 e 1982 (ver Barroso, 1995, pp. 474-479), são visíveis as múltiplas referências feitas a diversos autores, principalmente norte-americanos, como Bobbit

⁶ Para um mais completo esclarecimento da eventual influência do taylorismo na educação, em Portugal, consultar Barroso, 1995b, pp. 462-486, onde: são feitas referências ao papel que João Camoesas, António Faria de Vasconcelos e António Sérgio (conhecedores e divulgadores da organização científica do trabalho) tiveram no Projecto de Reforma da Educação de 1923; são analisadas as várias edições da obra de Planchard (“*Pedagogia escolar contemporânea*”) para pôr em evidência a evolução do pensamento do autor no que se refere ao paralelismo entre “pedagogia científica” e “administração científica”; e, finalmente, onde são identificados alguns dos aspectos que ilustram o contributo da medicina escolar para a “organização científica da escola”.

e Cubberly, defensores da “administração científica da educação”, mas também à intima conexão existente entre a “pedagogia experimental” e “a organização científica do trabalho”, como se pode ver neste excerto (um entre dezenas de exemplos), incluído pela primeira vez, na 4^a edição da “Pedagogia Escolar Contemporânea”, de 1960:

«Em suma, podemos comparar a Escola nos seus diversos graus e nos seus múltiplos aspectos, a uma vasta empresa de fabricação; este paralelo não quer dizer, contudo, que se reduzam pura e simplesmente as instituições docentes às empresas industriais. A escola esforça-se por lançar no mercado - a sociedade de hoje - um produto tão perfeito quanto possível: os alunos bem formados. Numerosos factores concorrem, como numa oficina, para a consecução deste produto acabado: a própria matéria-prima (aqui o educando), o educador, o edifício e os programas, os manuais, os métodos, os aparelhos didácticos, o mobiliário, etc. O papel da pedagogia experimental consistirá em verificar objectivamente todos estes elementos que intervêm na produção escolar. (...)

É legítimo, pois, falar em “organização científica da escola” (“scientific management”), em “racionalização da empresa escolar”, em “normalização das técnicas de ensino”. A pedagogia viu o partido que podia tirar dos métodos usados no campo industrial e comercial. Sabendo evitar os perigos e ilegítimas transposições e não largando a presa pela sombra, delimitou prudentemente o campo de aplicação daqueles métodos, cujo emprego reservou para a parte puramente técnica dos problemas escolares.» (Planchard, 1960, pp. 337-338)

Este e muitos outros exemplos (visíveis em autores como João Camoesas, António Faria de Vasconcelos e António Sérgio, colaboradores directos no Projecto de Reforma da Educação de 1923, ou na importância da medicina escolar para a “organização científica da escola”), mostram bem a ligação existente entre “administração” e “pedagogia” e até que ponto a cientificação da primeira era fonte de inspiração para a segunda.

Contudo, não se julgue que a pedagogia se limitou, no domínio da administração da educação, a importar os contributos da “organização científica

do trabalho". Esta última funcionou mais como processo de legitimação simbólica do princípio de racionalização do trabalho pedagógico e da organização escolar que já vinham detrás. Como tive a oportunidade de assinalar a este propósito (Barroso, 1995):

«(...) as semelhanças organizativas e administrativas da escola e das organizações industriais resultam, nesta época, não de um processo de imitação, mas da adopção de um mesmo paradigma de pensamento (filosófico, político, económico, etc.) na solução de problemas idênticos (por exemplo, ensino colectivo/parcelarização das tarefas nas manufaturas; escolarização de massa/produção de massa; disciplina escolar/disciplina do trabalho; etc.).» (p. 466).

É isto que explica, por exemplo, que o próprio Taylor tenha utilizado a organização das "escolas graduadas" como argumento para justificar algumas das suas propostas de organização do trabalho nas fábricas. (Ver Barroso, 1995, p. 103). Ou então, que muitas das características "burocráticas" da organização e administração dos liceus sejam anteriores à própria difusão da burocacia (idem, p. 482).

Terceiro argumento: O desenvolvimento do "profissionalismo docente" constitui um dos elementos que mais condicionou o exercício da administração da educação quer ao nível das escolas, quer ao nível do sistema no seu conjunto.

Como decorre da investigação que realizei sobre a evolução da organização e gestão escolar (Barroso, 1995), a história da escola, foi marcada, neste século, por uma tensão permanente entre uma "racionalidade administrativa" e uma "racionalidade pedagógica" que configuraram dois modos distintos de regulação:

- Uma regulação estatal de tipo burocrático e administrativo, em que a escola é vista como "um serviço do Estado", sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central directa (através do seu corpo de funcionários e inspectores) ou mediatisada através do director da escola, cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos.

- Uma regulação corporativa de tipo profissional e pedagógico, em que a escola é vista como “uma organização profissional”, com uma gestão de tipo colegial, gozando de uma relativa autonomia pedagógica e financeira, e onde o director exerce as suas funções mais como um líder pedagógico do que como um administrador-delegado do poder central.

Este conflito de rationalidades foi responsável por grande parte das alterações informais introduzidas no quadro legal e pela inversão, em muitos casos, do sentido das reformas, o que se traduziu no aparecimento de uma “escola invisível” (para utilizar a expressão de Hameline, noutra contexto), distinta da que era desenhada no discurso e normativos oficiais (ver para o caso português, Barroso, 1995).

A persistência desta conflitualidade acabou por dar lugar a uma política de compromisso que, na gestão da escola, se traduziu na coexistência e interface entre a “zona de influência dos administradores” e a “zona de influência dos professores” (Hanson, 1985) e que, ao nível da decisão política, se traduziu na influência crescente dos sindicatos e associações de professores.

Esta aliança ou compromisso entre o Estado e os professores reforçou as características da escola como “burocracia profissional” (Mintzberg, 1990) e fez-se normalmente à custa da redução da influência dos alunos e das suas famílias, nomeadamente, na sua participação na tomada de decisão (quer nas políticas nacionais, quer no governo das escolas).

Estas características organizacionais das escolas e a influência do “profissionalismo docente” tornaram problemática a aplicação das “teorias clássicas” oriundas das “Ciências da Administração” (em particular a “burocracia”) e relativizaram a sua aplicação operacional.

Quarto argumento: Um dos momentos mais marcantes do “namoro” entre as Ciências da Administração e as Ciências da Educação ocorre, nos Estados Unidos quando da realização, em 1957, do Seminário promovido pelo University Council for Educational Administration (UCEA) fundado em 1956 e está na origem (como já foi dito) da primeira tentativa de construir um quadro teórico próprio para a Administração Educacional: o “New Movement”. A análise da origem académica dos autores das 8 comunicações mostra bem o peso dos que são provenientes de escolas de educação (5) em relação aos que são originários de outras áreas disciplinares (ver Halpin, 1967):

- Andrew W. Halpin - Professor of Education and Psychology na Claremont Graduate School, com uma comunicação intitulada: «*The Development of Theory in Educational Administration*»;
- James D. Thompson - Professor of Business Administration, e Professor of Sociology, na Graduate School of Business, Indiana University, com uma comunicação intitulada: «*Modern Approaches to Theory in Administration*»;
- Talcott Parsons - Professor of Sociology, na Harvard University, com uma comunicação intitulada: «*Some Ingredients of a General Theory of Formal Organization*»;
- Carroll L. Shartle - Professor of Psychology, no College of Commerce and Administration, na Ohio State University, com uma comunicação intitulada: «*A Theoretical Framework for the Study of Behavior in Organizations*»;
- John K. Hemphill - Laboratory Director, no Far West Laboratory for Educational Research and Development, com uma comunicação intitulada: «*Administration as Problem-solving*»;
- Daniel E. Griffiths - Director da School of Education da New York University, com uma comunicação intitulada: «*Administration as Decision-making*»;
- Jacob W. Getzels - Professor of Education na University of Chicago, com uma comunicação intitulada: «*Administration as Social Process*»;
- Roald F. Campbell - Director da School of Education da University of Chicago, com uma comunicação intitulada: «*What Peculiarities in Educational Administration Make it a Special Case?*».

Embora a maioria dos autores que apresentaram comunicações defendam como Griffiths (1967) que a teoria administrativa diz mais respeito à substância do que à forma, o que significa que na administração educacional «é mais importante o substantivo do que o adjetivo» (p. 121), outros há que sugerem, já, existir uma certa especificidade. É o caso de Halpin (1967, p. 10) que, sem pôr em causa que há muita coisa em comum entre a administração educacional e a administração das outras organizações (aquilo a que chama de «factor "g", ou geral»), reconhece, também, que há «factores "e", ou específicos» que distinguem os diferentes tipos de administração. Por seu lado, Campbell (1967), interroga-se também, se a administração educacional não terá certas peculiaridades que fazem dela um caso especial. Na sua comunicação ele considera que as peculiaridades da administração educacional deri-

vam dos seguintes factores: a função da educação na sociedade; a natureza da actividade educativa; os grupos de referência para o administrador (o conselho de educação, os outros professores e o público); o semi-profissionalismo da administração educacional; e a dupla função do administrador educacional.

Sociologia das Organizações e Ciência Política

Se, como vimos, uma reflexão específica sobre a Administração Educacional é “gerada” no interior da pedagogia, se afirma no quadro do processo constitutivo das Ciências da Educação e, desde cedo, incorpora os contributos das Ciências da Administração, é natural que fique sujeita igualmente às múltiplas influências que estas duas áreas científicas vão sofrer, principalmente a partir dos anos 60, oriundas de outros campos disciplinares. Entre estas influências é de destacar a que resulta do desenvolvimento dos “estudo e análise das organizações” pelo impacto que estes estudos tiveram na reconceptualização da própria Administração Educacional.

Quer no domínio das Ciências Sociais em geral, quer no domínio das Ciências da Educação em particular, as organizações constituem um campo de estudo recente. No primeiro caso, o desenvolvimento das teorias da organização constitui um fenómeno dos meados do século XX (Greenfield, 1990). No segundo caso, depois de um período de optimismo inicial, nos anos 60, quanto à possibilidade de a teoria da organização contribuir para a compreensão da escola (Hoyle, 1986), seguiu-se um período de frustração pelos resultados obtidos. Esta frustração resultou do facto de as investigações se centrarem unicamente em aspectos particulares do funcionamento da escola, em especial da sala de aula ou o exercício das funções do chefe de estabelecimento, ou das relações entre os professores, etc. (Tyler, 1988), de que só se recuperou nos meados dos anos 80, com uma explosão de estudos em diversos países, centrados na escola como um todo, numa apreensão holística da sua organização específica.

Um dos aspectos mais interessantes a reter desta “falsa partida”, na aplicação das teorias das organizações às escolas, é que ela ficou a dever-se às insuficiências dessas teorias (construídas a partir da realidade das empresas, hospitalares, administrações públicas, etc.) para descreverem uma organização com a complexidade das escolas.

Como diz Tyler (1988) referindo-se à primeira fase das teorias de organização educacional:

«a razão pela qual tiveram tanta popularidade as visões fragmentadas, episódicas e parciais da vida da escola - em vez de abordagens holísticas ou sistémicas - ficou a dever-se, certamente, ao facto de os sociólogos considerarem que as escolas enquanto entidades sociais eram temas de difícil análise.» (p. 4)

Este autor, depois de dar alguns exemplos da fragilidade da abordagem realizada por este tipo de análise social da escola (baseada na analogia com outras organizações como hospitais, agências governamentais, fábricas) conclui:

«Nenhuma destas analogias nos diz muita coisa acerca das características peculiares da escola como instituição de pleno direito. São sugestivas e heurísticas, mas não passam de periféricas às questões sociológica mais importantes: o que é uma escola e o que faz com que uma escola seja diferente nas suas propriedades estruturais quer em relação a outras instituições, quer uma em relação a outra.» (Tyler, 1988, p. 4).

A superação desta dificuldade vai estar na origem de uma reformulação das próprias teorias de organização (Hoyle, 1986) com os estudos de Cohen, March e Olsen (1972) e Cohen e March (1974) sobre a ambiguidade da organização (*garbage can model* e *organized anarchy*) do “college” e universidade nos Estados Unidos, que Bell (1980 e 1989) adaptou às escolas secundárias, e com a introdução do conceito de organização como sistema debilmente acoplado (*loosely coupled system*) proposto inicialmente por Weick (1976) e desenvolvido, entre outros por Meyer and Rowan (1983).

Estes desenvolvimentos recentes na literatura das organizações representam uma mudança radical de paradigma na maneira como as organizações (e em particular as escolas) são encaradas e introduzem aquilo que alguns autores chamam de modelos pós-weberianos de organização (Tyler, 1988) ou de modernas teorias da organização educacional (Ecker, 1985).

É neste contexto que se desenvolve a sociologia das organizações (ou a “teoria das organizações”, acepção mais corrente nos países anglo-saxónicos)

que vai influenciar decisivamente o desenvolvimento de uma “sociologia das organizações educativas” (ou “sociologia da escola”, numa acepção mais francófona).

A importância que esta abordagem sociológica das organizações educativas tem tido na renovação da própria Administração Educacional, está bem patente em vários textos e autores, bastando citar como referências essenciais: em Portugal, o Relatório de Licínio Lima (1997) sobre a disciplina de “*Sociologia das Organizações Educativas*”; em França, a nota de síntese de Yves Dutercq (2000) sobre a “Administração da Educação” publicada na *Revue Française de Pédagogie*; e, em língua inglesa, a obra de referência de Tyler (1988) “*School organization. A Sociological Perspective*”.

A influência da “sociologia das organizações educativas” na Administração Educacional foi importante para uma diversificação das perspectivas teóricas e disciplinares no estudo dos fenómenos administrativos e para um alargamento do seu campo empírico, em direcção às dimensões culturais e micro-políticas, às estratégias dos actores e às dinâmicas da sua acção organizada. Deste modo, permitiu contrabalançar as influências excessivamente pedagogizantes ou gerencialistas que se exerciam do lado da educação e da administração, respectivamente.

Contudo, a evolução da agenda da política educativa (com a descentralização, a autonomia, a alteração dos processos de regulação, etc.), principalmente, a partir dos finais dos anos 80, veio exigir a mobilização de outros contributos disciplinares, nomeadamente da Ciência Política.

Como afirma Yves Dutercq (2000):

«(...) se, até aqui, a sociologia das organizações foi o modelo dominante da análise do funcionamento do sistema educativo, hoje em dia, é mais do lado da sociologia política e da ciência política que podemos encontrar pistas próprias para construir uma ciência da administração válida. Ao tornar-se uma sociologia da acção organizada, a própria sociologia das organizações traçou o caminho: por um lado as organizações, públicas ou privadas, só funcionam em função das decisões que são tomadas pelos seus actores, cuja racionalidade é aleatória e que não são motivados, unicamente, por questões de poder, mas também pela sua visão do mundo; por outro lado, são as próprias organizações

que dão sentido às escolhas feitas pelos indivíduos ressituando-as numa globalidade que os ultrapassa” (p.161)

Esta abordagem política da Administração Educacional é tanto mais necessária quanto, como nota Brassard (2000):

«Para os que trabalham na administração da educação, o conceito de administração, tomado no seu sentido mais amplo, inclui numa das suas dimensões as políticas. Por isso, o seu campo de estudo devia incluir, no seu objecto, tanto o conteúdo das políticas educativas que estruturam e condicionam a expressão do fenómeno educativo, como os processos de elaboração, de determinação, de realização e de avaliação das políticas, da sua decisão à sua concretização» (p.26).

Em síntese: A análise do processo constitutivo da Administração Educacional a partir dos contributos de diferentes matrizes disciplinares que aqui referenciei, em particular Ciências da Educação, Ciências da Administração, Sociologia das Organizações e Ciência Política, coloca hoje, de modo mais premente ainda, o problema da identidade desta disciplina ou campo de estudo.

Por isso, suponho que se pode aplicar à Administração Educacional aquilo que March e Simon (1979, p.4) afirmavam dos estudos organizacionais quando falavam da necessidade de, para estudarmos as organizações, termos de «*juntar bocados, fragmentos, partículas de teoria de organização e de dados empíricos de origens muito diversas*», como seja, por exemplo: o saber dos práticos (dirigentes e administradores); a Gestão; a Psicossociologia; a Sociologia; as Ciências Políticas; a Economia.

Neste sentido, parece evidente a complexidade que resulta desta natureza inter ou transdisciplinar dos estudos sobre a administração da educação, bem como do seu carácter pluri-paradigmático, o que faz correr o risco da sua “balcanização” (para recorrer à expressão que o próprio March utiliza em 1999, a propósito da situação existente nos estudos organizacionais).

A administração educacional em Portugal: investigação e ensino⁷

Em Portugal, os estudos sobre as organizações ou instituições educativas podem ser, de um modo geral, referenciados a uma área científica e disciplinar que, embora adoptando diferentes nomes⁸, conforme a tradição académica e filiação teórica em que se inserem, corresponde genericamente à “Administração Educacional”.

Esta área é de um desenvolvimento recente, quer no que se refere ao ensino quer à investigação, principalmente se, como diz Lima (1997), a identificarmos com

“uma matriz académica que se articula criticamente, mas não se confunde com a produção jurídica e normativa, ou com as práticas da organização e administração do sistema educativo e das escolas”(p.12).

Tendo em vista caracterizar a situação portuguesa, irei apresentar, sumariamente, a evolução e tendências actuais no que se refere ao ensino e à investigação neste domínio.

Ensino

Até aos meados da década de 70, o ensino da Administração Educacional (ou da “Administração Escolar”), nas instituições do ensino superior e es-

⁷ Este texto foi extraído e adaptado de uma conferência apresentada no VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas realizado em Granada em Novembro de 2000 e publicadas em Manuel Lorenzo Delgado et alli eds. (2000). *Las Organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitário (ver Barroso, 2000).

⁸ Veja-se a título de exemplo as designações adoptadas pelas principais instituições de ensino superior com cursos de mestrado em Educação ou Ciências da Educação e especialização nesta área: *Administração e Gestão Educacional* (Universidade Aberta); *Análise Social e Administração da Educação* (Universidade de Aveiro); *Administração e Gestão Escolar* (Universidade Católica); *Administração Escolar* (Universidade de Évora); *Administração e Organização Escolar* (Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências); *Administração Educacional* (Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação); *Organizações Educativas e Administração Educacional* (Universidade do Minho). Apesar deste mosaico terminológico, pode dizer-se que a partir da década de 90 se assiste a uma tentativa crescente, principalmente nos textos científicos, na identificação de cursos e sociedades científicas, para a utilização de uma designação mais abrangente “administração educacional” (com tradição aliás em alguns países anglo-saxónicos) e que foi pela primeira vez proposta entre nós por Lima (1991).

colas de formação de professores, em Portugal, estava confinado a um conjunto de noções e práticas jurídico-administrativas tendo em vista, essencialmente, o exercício de funções de carácter burocrático e disciplinar pelos directores das escolas. Só a partir do início da década de 80 é que se assiste a um desenvolvimento deste ensino, a partir de outros referentes científicos e curriculares, como iremos ver a seguir (para uma descrição mais completa deste processo consultar Lima, 1991, 1996 e 1997, Barroso 1996 e 1997a, Silva, 1996 e 1997, Costa, 1999).

Numa primeira fase, surge integrado nos programas da disciplina de "Organização e Administração Escolar" que, com esta ou outras designações semelhantes, passa a ser incluída no plano de estudos dos cursos de formação de professores. Nesta fase, não se pode dizer que exista uma delimitação muito rigorosa do campo científico da disciplina e o seu programa reparte-se, em geral, por dois grandes temas: a organização do sistema de ensino, com um carácter descritivo e prescritivo; o exercício de cargos de gestão, em particular de gestão intermédia (como delegado de disciplina, ou director de turma), particularmente vinculado a um "saber-prático" que os docentes que lecionam estes cursos normalmente adquiriram na sua experiência profissional anterior.

Numa segunda fase, a partir dos meados dos anos 80, assiste-se, em algumas instituições, a uma tentativa de abordar estes temas a partir de outros quadros de referência teóricos, em particular oriundos da Sociologia da Educação e, mais concretamente, de uma emergente "Sociologia das Organizações Educativas". Exemplos significativos deste movimento situam-se no Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em torno do grupo disciplinar "Organização e Administração Educacional" (ver Lima, 1992 e 1997) e na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, primeiro com a criação da disciplina de "Análise da Instituição Escolar", nos cursos de licenciatura (ver Nóvoa, 1990) e depois com a criação da área de especialização em "Administração Educacional" nos cursos de licenciatura e mestrado em Ciências da Educação (ver Barroso, 1996).

A partir do início da década de 90, assiste-se ao desenvolvimento de uma terceira fase, que decorre em paralelo com a anterior, e que é marcada pela proliferação de "cursos de estudos superiores especializados" (nas Escolas Superiores de Educação públicas e privadas) e de "cursos de pós-graduação" e "cursos de mestrados" na área da Administração/gestão escolar, bem como o

seu alargamento à formação continua de professores. Esta fase é, em grande parte, determinada pelo aumento da procura de formação no domínio da gestão escolar, induzida por um certo discurso “gerencialista” que dominou o Ministério da Educação até 1996 e pelas expectativas abertas com a criação do cargo de “director executivo”, no quadro da entrada em vigor, em regime experimental, de um novo “modelo de gestão” (Decreto-lei 189/91).

De um modo abreviado podemos dizer que cada uma destas fases é influenciada por três grandes orientações teóricas e curriculares:

- a primeira fase é dominada por uma perspectiva “jurídico-administrativa”, centrada no estudo das normas e conhecimento da legislação e por alguns saberes-práticos retirados da experiência dos profissionais que exercem cargos de gestão nas escolas.
- a segunda fase, por uma perspectiva “sociológica e organizacional”, centrada na análise crítica da escola enquanto organização e no comportamento dos seus actores;
- a terceira fase, por uma perspectiva “gerencialista”, centrada no desempenho de cargos de gestão, em particular o de membro do conselho directivo ou director executivo.

Estas orientações coexistem, hoje, em muitos cursos e contribuem para uma certa ebuição em que se encontra o ensino da “Administração Escolar” e que Licínio Lima retrata deste modo:

«No momento em que, em várias Universidades, se iniciava um desenvolvimento sustentado dos projectos de ensino e de investigação nesta área, por vezes como resultado de esforços empreendidos ao longo dos últimos quinze anos, e que algumas escolas públicas do ensino superior politécnico investiam em sentido semelhante, o “boom” recentemente verificado no ensino da Organização e Administração Escolar, nas condições acima referidas, poderá tornar consideravelmente mais difícil o sucesso do movimento de reconceptualização e desenvolvimento teórico da Administração Educacional em Portugal, principalmente ao nível da formação de educadores/professores. O retorno a perspectivas normativistas e legalistas típicas do ensino da Administração Educacional ao longo da maior parte deste século, parece cons-

tituir um cenário possível, e em certos casos já confirmado, radicado no subdesenvolvimento teórico e na ausência de investigação que caracteriza alguns projectos.» (Lima, 1992, p. 14).

Verifica-se, assim, que o aumento e orientação da oferta de formação inicial e formação contínua⁹ no domínio da administração escolar acentuou uma certa clivagem entre duas perspectivas antagónicas:

- Uma formação crítica e interpretativa, referenciada à Administração Educacional, enquanto área científica específica para a análise das organizações e da administração educativas, integrada nas Ciências da Educação e que incorpora os contributos de diferentes ciências sociais, em particular a Administração, a Gestão, a Sociologia das Organizações, a Ciência Política, mas também o Direito e a Economia. Esta formação está, normalmente, ligada aos centros de investigação ou de formação pós-graduada de instituições de ensino superior da área das Ciências da Educação, com departamentos ou grupos disciplinares próprios para o ensino e investigação da administração educacional (com este ou outro nome).
- Uma formação utilitária e instrumental, referenciada à administração escolar vista como aplicação prática da gestão empresarial (e, em menor grau, da administração pública) “subordinada às questões técnicas e de implementação, à apresentação e defesa de modelos normativos / prescritivos e à reprodução das ideologias organizacionais e administrativas que vêm conhecendo sucesso, geralmente efémero, no domínio empresarial” (Lima, 1997, p.33). Trata-se de uma formação que, em geral, “está focalizada, exclusivamente, para “saberes práticos” e operacionais, valorizando os aspectos técnicos da gestão e minimizando a dimensão ideológica, política e social das suas práticas” (Barroso, 1997a, p. 102). Esta concepção encontra-se, normalmente, presente em instituições do ensino superior das Ciências da Educação, sem departamentos ou grupos disciplinares específicos da área

⁹ Embora muita da formação contínua, nesta área, seja dirigida para os professores em geral, mesmo os que não desempenham cargos de gestão, existem cursos de formação especializada (cerca de 250h), oferecidos obrigatoriamente por instituições do ensino superior, para professores que exercem ou desejam vir a exercer cargos de direcção das escolas. Esta formação especializada passou a ser exigida, recentemente, aos professores que se desejem candidatar ao cargo de presidente da comissão executiva (ou director) das escolas de todos os graus de ensino (decreto-lei 115/A- 98).

da Administração Educacional ou em centros de formação e cursos cujos docentes vêm de outras áreas disciplinares (Economia, Direito e Gestão), ou, simplesmente, são recrutados em função da sua experiência anterior no exercício de cargos de gestão das escolas.

Investigação

A caracterização da situação portuguesa, no domínio da investigação em Administração Educacional, debate-se com a inexistência de estudos sistemáticos e longitudinais, baseados em análises detalhadas do corpus científico existente¹⁰, pese embora o esforço que tem sido feito, por alguns autores, para estabelecer uma análise diacrónica do processo de construção deste campo de estudo e da sua produção científica (em particular Lima 1991, 1992, 1996, 1997; Barroso, 1996, 1997a; Silva 1996 e 1997).

Entre estes textos, pelo seu carácter precursor e pelo contributo que deram à afirmação da disciplina de Administração Educacional na comunidade das Ciências da Educação, são de destacar as conferências de Licínio Lima no I Congresso das Ciências da Educação em 1989 (Lima, 1991) e no V Colóquio da secção portuguesa da AIPELF/AFIRSE, em 1994, subordinado ao tema "*A escola, um objecto de estudo*" (Lima, 1996).

Segundo este autor (Lima, 1991) a investigação académica na área de administração educacional só começou a ser empreendida, de forma mais sistemática, a partir do início da década de 80 e mesmo assim caracterizava-se por ser bastante escassa.

Fazendo uma síntese da produção realizada até então, escrevia:

«Em jeito de balanço podemos afirmar que os estudos e publicações na área de administração educacional conheceram um aumento notável nesta década [de 80] e sobretudo na sua segunda metade. Porém, os trabalhos de investigação não foram desenvolvidos ao mesmo ritmo e representam apenas uma parte de tais publicações, onde os diagnósticos, as descrições, a apresentação de dados empíricos (predominan-

¹⁰ À semelhança do que Lorenzo Delgado e outros (1994), Gairin (1996) e Martín-Moreno Cerrillo (1996), por exemplo, tentaram em Espanha, ou Wittmann e Gracindo, coords. (2001), no Brasil.

temente quantitativos, geralmente resultantes de inquéritos e raramente convocando teorias e conceitos para a sua interpretação e discussão), as propostas, os debates e polémicas são dominantes. As temáticas da gestão democrática, da direcção e da gestão das escolas, da descentralização e da regionalização, são as mais consideradas, embora tenha recentemente despontado algum interesse pelos fenómenos educativos não escolares, educação de adultos, intervenção socio-educativa, etc.» (p. 107)

Quanto aos referenciais teóricos dominantes, Licínio Lima considerava que a investigação se encontrava bastante radicada nos modelos formais, na teoria da burocracia e no modelo político, sendo notória, igualmente, ainda que muitas vezes de maneira implícita, a influência da teoria sistémica, da teoria da contingência e das perspectivas estrutura-funcionalistas. As abordagens com base na sociologia das organizações eram incipientes e, quanto ao objecto e metodologia de investigação, «a administração central, a macro-organização, a morfologia organizacional têm dominado sobre os estudos de caso, os estudos etnográficos conduzidos numa organização, os estudos sobre os actores, as suas concepções e práticas» (p.107)

Esta situação explica que, até finais da década de 80, por exemplo, a escola estivesse relativamente «apagada enquanto objecto de estudo, mais ou menos insinuada, subentendida, por vezes condenada à reprodução e à conformidade, qual imagem reflectida sem distorções assinaláveis de todo o tipo de constrangimentos, de normas e de imposições que sobre ela se abatem». (Lima, 1996, p.26).

Contudo, a situação tende a alterar-se a partir da década de 90, sendo notória uma «revalorização da escola como objecto de estudo» (idem, p. 27) que é acompanhada por uma utilização mais intensiva de abordagens de tipo qualitativo e interpretativo, e pela emergência de uma “sociologia das organizações educativas” que supera as oposições clássicas entre as abordagens de tipo macro e micro.

A década de 90 constitui, assim, um momento importante de afirmação e desenvolvimento desta área de estudos em Portugal, visível não só no aumento e consolidação de uma comunidade de docentes, investigadores e de diplomados com mestrado ou doutoramento em “administração edu-

cacional”, ou áreas afins, mas também na produção científica por eles realizada¹¹.

É uma breve panorâmica dessa produção que irei apresentar de seguida, com base no levantamento e análise das teses de doutoramento e dissertações de mestrado referenciáveis a esta área (administração da educação e análise da organização escolar), apresentadas em universidades portuguesas (ou estrangeiras, por portugueses), bem como na inventariação de outra investigação, realizada no quadro de projectos em curso em diferentes centros.

Doutoramentos e mestrados

O *corpus* de análise é constituído por 56 teses (12 de doutoramento e 44 de mestrado) apresentadas, entre 1990 e 2000, em universidades portuguesas ou estrangeiras (por investigadores portugueses)¹², tendo sido adoptados os seguintes critérios de análise, de que se explicita o sentido, através de exemplos de categorias criadas e conteúdos identificados:

- *Problemática* - Este critério de análise aplica-se à formulação da questão central de pesquisa, em função da qual o quadro teórico de referência é mobilizado, os objectivos são definidos (ou formuladas hipóteses de investigação), o objecto de estudo é seleccionado e o plano de investigação empírica elaborado (incluindo os procedimentos metodológicos). Tendo em conta o conteúdo do *corpus* documental utilizado foram identificadas cinco categorias de análise cujo sentido e distribuição se explicita no quadro 1. Estas categorias foram construídas, numa primeira fase, a partir do tema principal em torno do qual foi definida a problemática da investigação. Numa fase posterior do trabalho serão igualmente consideradas outras questões complementares presentes no projecto de pesquisa.

¹¹ Embora existam, antes de 1990, teses nesta área, como, por exemplo, as de Boavida (1986), Formosinho (1987) e Sanches (1987), todas elas realizadas em universidades estrangeiras, só a partir desta data é que se verifica um aumento significativo de conclusão de provas académicas realizadas no âmbito de doutoramentos e mestrados abertos em universidades portuguesas.

¹² Apesar de não ser possível garantir que foram recolhidas a totalidade das teses apresentadas (devido a dificuldades inerentes ao sistema de recolha de informação), trata-se, seguramente de uma larga maioria, suficientemente significativa, tendo em conta o fim em vista. A lista das teses que constituem o *corpus* analisado encontra-se no final deste texto e pode ser igualmente consultada, numa versão que tem vindo a ser progressivamente actualizada em <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola>

QUADRO 1:

Principais temas e questões que configuraram a problemática da investigação (teses de doutoramento e mestrados, 1990-2000)

Temas	Nº de teses	Categorias de conteúdos
Políticas e administração da educação	9	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios organizadores, características e modos de funcionamento da administração central, e sua evolução histórica, à luz de diferentes teorias. - Descrição e análise de processos de decisão e de medidas de política educativa com incidência na organização e gestão das escolas.
A escola e o local	6	<ul style="list-style-type: none"> - Configuração de políticas educativas municipais e sua articulação com as escolas. - Interacção das escolas com o seu ambiente societal e comunitário. - Emergência de territórios educativos pela articulação em rede de relações inter-escolares.
A escola como organização complexa	16	<ul style="list-style-type: none"> - Análise organizacional da escola à luz de diferentes teorias e enfoques: estruturas; comportamentos; clima; cultura; construção do projecto educativo; dinâmicas e lógicas de acção; gestão e processos de participação.
A gestão escolar	17	<ul style="list-style-type: none"> - Teorias e políticas subjacentes a diferentes tipos, práticas e modos de gestão escolar resultantes da alteração do quadro legal. - Funcionamento de órgãos e desempenho de cargos de gestão de topo e intermédia. - Lideranças e tomada de decisão. - Gestão de recursos.
Os actores e sua intervenção	8	<ul style="list-style-type: none"> - Participação na organização e gestão da escola de grupos específicos de actores: pais; professores; alunos.

- *Objecto de estudo* – Este critério de análise aplica-se à definição do campo empírico onde são recolhidos os dados da pesquisa.

Na grande maioria dos casos, o objecto de estudo é a própria escola (pública ou privada e de diferentes graus de ensino), ou na sua globalidade enquanto organização, ou só em algumas dimensões da sua constituição e funcionamento (estruturas, relações internas e externas, cultura, inovações, processos de decisão, recursos, etc.).

Noutros casos o objecto de estudo são as medidas legislativas (textos normativos, processos de decisão) e as próprias estruturas e serviços da administração central e local. São muito poucas as teses que têm como objecto de estudo as instituições do ensino superior ou os processos de avaliação (e auto-avaliação) das escolas, tão frequentes em outros países.

- *Quadro teórico* - Este critério de análise aplica-se ao quadro teórico de referência (áreas científicas, teorias, autores, obras) que é mobilizado para esclarecer a questão de pesquisa, orientar a recolha de dados e servir de fundamento à sua interpretação. De um modo geral a literatura de suporte enquadra-se nas tendências mais recentes da Administração Educacional (tal como foram apresentadas na primeira parte deste trabalho), havendo o esforço de explicitação dos pressupostos teóricos que legitimam a abordagem da escola como organização. São convocadas as diferentes teorias da organização e da administração, ou como síntese das várias abordagens possíveis, ou como suporte para a análise da escola à luz de uma determinada teoria. Muitos estudos assumem um carácter diacrónico com recurso a abordagens socio-históricas e, em função do carácter mais específico dos temas abordados, recorrem ao contributo de outras ciências, em particular a Economia (gestão de recursos), o Direito Administrativo (produção legislativa) e a Ciência Política (análise das políticas e acção públicas). Verifica-se, recentemente, um acréscimo das abordagens que adoptam manifestamente uma perspectiva socio-organizacional, centradas no estudo das dinâmicas da acção organizada e das lógicas e estratégias dos actores.

- *Metodologia* - Este critério de análise aplica-se à descrição da natureza, fundamentos e técnicas de recolha de dados, bem como aos procedimentos metodológicos adoptados na sua planificação, análise e interpretação.

Existe um claro predomínio de metodologias de tipo qualitativo, com recurso a estudos de caso e abordagens etnográficas. As técnicas de recolha de dados mais frequentes são a observação (muitas vezes directa e participante) e as entrevistas não estruturadas de tipo compreensivo. Existem, contudo, investigações que privilegiam a análise documental (quadro legal, normas, projectos educativos, imprensa), embora complementando-a com outros procedimentos, como sejam, normalmente, as entrevistas a informantes privilegiados. Os estudos assumem, a maior parte das vezes, um carácter exploratório para a compreensão de determinados fenómenos organizacionais ou de gestão, faltando ainda um trabalho de meta-análise que poderá enriquecer o contributo disperso e multifacetado dos estudos de caso efectuados.

Outra investigação

Para além da investigação realizada no quadro de provas académicas, existe outra investigação que tem vindo a ser desenvolvida em centros universitários no quadro de linhas de pesquisa próprias, ou de projectos de investigação financiados por organismos nacionais e estrangeiros (principalmente União Europeia), bem como na sequência de encomendas da administração, ligadas à execução de reformas.

No primeiro caso (projecto de iniciativa dos centros de investigação universitários), são de citar, a título de exemplo, os projectos desenvolvidos nas seguintes instituições:

- Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, sob a coordenação de Maria de Fátima Sanches, centrados, particularmente, nas questões da liderança e gestão escolares: *Projecto Culturas de Ensino e Liderança Escolar*; *Projecto Professores Transformadores: A Utopia de Abril*; *Projecto Modelos Reais e Ideais de Gestão Escolar* (ver a este propósito, Sanches, 1996, 1998, 1999).
- Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, de que se referem a título de exemplo o “*Projecto Gafanha: escola e comunidade numa sociedade em mudança (1992-1994)*” (ver Arroteia et alli, 1997) e o projecto “*Gestão pedagógica e lideranças intermédias num TEIP*” (ver Costa et alli, 2000).
- Grupo de Sociologia da Educação e da Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, sob a coordenação de Licínio Lima, no âmbito de uma linha de investigação designada, genericamente, por “*Instituições, Organizações e Contextos Educativos: Políticas, Racionalidades e Práticas*” e onde, entre outros projectos, há a destacar, pela sua originalidade no panorama português, o que incidiu sobre o *Associativismo Estudantil e Organização Escolar no Ensino Secundário* (ver Lima, dir. 1998).
- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: a *Escola e o Espaço Local* (ver Alves et alli, 1996); os *Centros de Formação das Associações de Escolas* (ver Barroso e Canário, 1999); os projectos desenvolvidos no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração Educacional: *Memórias de Gestores Escolares e Avaliação Externa e Desenvolvimento*.

vimento Organizacional da Escola; os projectos desenvolvidos pelo *Centro de Estudos da Escola* (integrado na Unidade de I&D em Ciências da Educação) e que incidem, predominantemente, sobre a temática da *Autonomia, Gestão e Regulação Local da Escola*¹³, sendo de referir, neste caso, a participação no Projecto “*Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparaison*” (Reguleducnetwork).

- Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, nomeadamente o projecto intitulado *Comunidades Educativas: Potencialidades e Limites*, coordenado por João Formosinho (ver Sarmento e Ferreira, 1995 e Formosinho *et alli* 1999), bem como outros projectos em curso, integrados no Centro de Estudos da Criança, sobre os “*Municípios e a Educação*” e a “*Relação Escola-Pais*”.

Embora esta listagem não seja exaustiva dos centros de investigação e dos projectos, ela é significativa das principais linhas actualmente em curso. Convém dizer, contudo, que a maior parte destas linhas de investigação são bastante recentes (inícios dos anos 90) e que, apesar do seu peso crescente, ainda são bastante diminutas no conjunto da investigação em Ciências da Educação¹⁴.

No segundo caso (projectos que decorrem de encomendas da administração) são de citar nesta área, como mais relevantes: os estudos realizados por Formosinho, Fernandes e Lima (1988) no quadro da reforma do sistema educativo; os projectos de investigação, por diferentes equipas afectas a instituições do ensino superior, para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do novo regime de administração escolar (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1996); os estudos de caso e as análises temáticas subordinados ao tema “*A evolução do sistema educativo e o PRODEP (Programa de desenvolvimento educativo para Portugal, 1986-1996)*” (ver Lima, 1998; Prostes da Fonseca *et alli*, 1998); o estudo preparatório para um programa de reforço da autonomia

¹³ Para mais informação consultar a página na Internet do *Centro de Estudos da Escola* em <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola>

¹⁴ Como indicador desta situação pode ser referido o estudo que Nôvoa (1996) fez de um conjunto de 67 projectos de investigação financiados pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, entre 1989 e 1994, onde os projectos relativos à “organização e gestão escolar” só correspondiam a 7% do total de projectos financiados.

das escolas (Barroso, 1997b); o programa de avaliação externa da aplicação do novo regime de autonomia e gestão escolar, realizado pelo Centro de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Barroso, 2001). Neste contexto, são de citar igualmente (apesar de serem trabalhos executados em serviços da própria administração) os estudos de Carmo Clímaco sobre a Qualidade e Avaliação da Escola, realizados primeiro no Gabinete de Planeamento do Ministério da Educação e depois no âmbito do Programa de Educação para Todos - PEPT 2000 (ver Clímaco, 1991, 1992, 1994 e Clímaco, Araújo, França, 1994).

Conclusão

Como se pode concluir da breve apresentação que foi feita sobre a situação da investigação, em Portugal, no domínio da Administração Educacional, trata-se de uma área de estudos relativamente recente que tem conhecido, principalmente a partir do início da década de 90, um grande desenvolvimento. Ao contrário do que aconteceu em outros países, nomeadamente em França (Derouet, 1996), a emergência dos estudos e do ensino em administração educacional (e particularmente os estudos sobre a escola) não resultaram, directamente, do desenvolvimento das políticas públicas neste domínio, mas sim da própria iniciativa de alguns centros universitários e respectivas equipas de docentes, com particular destaque para o Grupo de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pioneiro neste domínio.

Esta situação pode ser explicada por um conjunto diversificado de factores que têm que ver, não só, com os próprios percursos académicos e científicos dos docentes envolvidos, mas também, com as características específicas da administração da educação em Portugal, até finais da década de 80: forte centralismo da administração da educação; gestão escolar baseada, até 1991, numa direcção colegial de professores eleitos, sem que fosse exigida qualquer formação prévia em administração e gestão escolar.

Contudo, a partir dos finais da década de 80, verifica-se uma alteração da política educativa, com o desenvolvimento de uma retórica e de algumas medidas legislativas visando a descentralização territorial da administração, o reforço da autonomia das escolas e uma alteração das estruturas e processos de

gestão, privilegiando a direcção unipessoal, a participação dos pais e a qualificação dos gestores.

Estas medidas avivaram o debate político, com um claro envolvimento da comunidade científica, tendo sido responsáveis por um aumento da procura de formação (nomeadamente pós-graduada) nesta área e pelo aparecimento de uma literatura de divulgação/formação, muitas vezes de tipo gerencialista (primado das técnicas de gestão sem reflexão crítica), nem sempre sustentada quer do ponto de vista teórico quer da pesquisa.

Apesar da agenda da formação e da investigação estar (nos últimos anos) cada vez mais subordinada à agenda política e às "reformas" do Ministério da Educação, tem sido possível, apesar de tudo, salvaguardar uma relativa autonomia científica neste domínio, quer no quadro teórico de referência quer na selecção de linhas de pesquisa. Para este facto muito tem contribuído, não só, a importância crescente das abordagens sociológicas e políticas nos estudos de administração educacional (e o seu efeito de resistência às derivas gerencialistas), mas também, a forte presença de uma perspectiva crítica no seio da própria comunidade de investigadores.

Em termos futuros, convém ter presente os efeitos (já visíveis ou anunciados) que decorrem de um aumento abrupto da procura de formação nesta área (que não pode ser satisfeita com os diminutos recursos humanos existentes) bem como da influência (política e científica) que a adopção, em muitos países, particularmente anglo-saxónicos, de políticas neo-liberais, na educação pública, tem tido quer junto de alguns sectores de decisão quer junto da comunidade académica, o que se traduz no relevo que têm tido temas como: "mercado" educativo, concorrência entre escolas, controlo de qualidade e eficácia da gestão, avaliação das escolas, estilos de liderança dos gestores, e sua profissionalização.

RÉSUMÉ

Le développement récent (dans les années quatre-vingt), au Portugal et dans des autres pays de l'Europe continentale, d'études sur l'administration, la gestion et l'organisation scolaire, il a été influencé par la littérature sur l'administration et gestion des organisations en général, soit dans le domaine de l'administration publique, soit du management des entreprises. En même temps, on assiste aussi à l'émergence d'une «sociologie des organisations» qui a donné lieu, en Angleterre, d'abord et en France,

après, au développement d'une «sociologie des organisations éducatives» (ou sociologie de l'école). C'est dans ce contexte que je me propose analyser le processus de construction de *l'administration scolaire* comme champ d'études spécifique, dans le domaine des Sciences de l'Education, en mettant en évidence ses origines et son identité multidisciplinaire, aussi bien que son évolution récente, dans ce qui concerne la recherche et la formation, au Portugal.

Mots-clés: Administration educationale/Administration educationale (recherche)/Administration educationale (formation des enseignants)

ABSTRACT

As in other countries from continental Europe, the recent development in Portugal (starting in the 80's decade) of studies concerning administration, management and school organisation was influenced by general administration and management literature, either the public administration or the business and enterprise management. Nevertheless, at the same time, other influences started emerge, namely from the development of «sociology of the organisations». This disciplinary area resulted, first in England and later in France, in the appearance of an «educational organisation sociology» or a «school sociology», attending to the fact that most of the study objects are relate to schools. In this context, I propose to produce a brief analysis about the emergence of the *educational administration* as a specific study area within the Educational Sciences, presenting its origins, multidisciplinary identity and its recent evolution in research and teaching in Portugal.

Key-words: Educational administration/Educational administration (research)/Educational administration (teacher training)

Referências bibliográficas

- Alves, Natália *et alli* (1996). *A Escola e o Espaço Local: Políticas e Actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Arroteia, Jorge *et alli* (1997). « Gafanha da Nazaré : escola e comuidade local em mudança ». In AAVV. *Escola e comunidade local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (1996). *Métodos e práticas de Administração Educacional*. Relatório de disciplina. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Relatório policopiado)

- Barroso, João (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian. (2 volumes).
- Barroso, João, (1997a). "A Formação em Administração Educacional em Portugal". In: Luís, Ana, Barroso, João, Pinhal, João, eds. (1997). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional (pp. 85 - 104).
- Barroso, João, (1997b). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João e Canário, Rui (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (2000). "El análisis de las instituciones educativas en Portugal: principales tendencias y líneas de investigación". In: Manuel Lorenzo Delgado et alli eds. *Las Organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario. (pp. 65-95)
- Barroso, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Efetuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamento de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999).
- Bates, Richard (1985). "Administration of Education: Towards a Critical Practice". In T. Husen e T. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Bates, Richard (1996). "On Knowing: Cultural and Critical Approaches to Educational Administration". In: Evers, Colin W. e Lakomski, Gabriele (1996). *Exploring educational administration. Coherentist applications and critical debates*. Oxford: Pergamon. (pp. 189-198)
- Bell, L.A. (1980). "The School as an Organization: a reappraisal". *British Journal of Sociology of Education*, 2, pp. 183-192. [Publicado em: Westoby, Adam (1988). *Culture and Power in Educational Organization*. Milton Keynes: Open University Press.]
- Bell, Les (1989). "Ambiguity Models and Secondary Schools: a Case Study". In: Bush, Tony, ed. (1989). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University.
- Boavida, Vítor (1986). *The major problems in the portuguese committee system of school administration: an exploration study*. Boston: Universidade de Boston (tese de mestrado policopiada).
- Brassard, André (2000). "L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation: une analyse critique de l'expérience québécoise". In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, janvier-février-mars 2000, pp. 15-28.
- Buisson, Ferdinand (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Hachette.
- Bush, Tony, et alli, ed. (1999). *Educational Management. Redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Campbell, Roald (1967). "What Peculiarities in Educational Administration Make it a Special Case?". In: Halpin, Andrew, ed. (1967). *Administrative Theory in Education*. New York: The MacMillan Company. (pp. 166-185).
- Canário, Rui (1996). "Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas". In João Barroso (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

- Clímaco, M. C., Araújo, S. e França, Z. (1994). *Observatório da qualidade da escola – Um ano de implementação*. Lisboa: Ministério da Educação. PEPT.
- Clímaco, Maria do Carmo (1991). "Os indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa". In *Inovação*, vol.4, nº2-3, pp. 87-125.
- Clímaco, Maria do Carmo (1992). *Observatório da qualidade da escola – guião organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, Maria do Carmo (1994). *The use of performance indicators in school self-evaluation*. Cranfield University. School of Management. (Phd. Thesis policopiada)
- Cohen, Michael e March, James (1974). "Leadership and ambiguity". In: Bush, Tony, ed. (1989). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University.
- Cohen, Michael, March, James e Olsen, J. (1972). "A garbage can Model of Organisational Choice". In: *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei nº 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Costa, Jorge Adelino (1999). "A administração Educacional na formação de professores: retrospectiva de duas décadas na Universidade de Aveiro". Comunicação apresentada no *I Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Santos/SP, Novembro de 1999 (policopiado).
- Costa, Jorge Adelino et alli (2000). "Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro". In *AAVV Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Culbertson, J. (1980). "Educational Administration: Where We Are and Where We Are Going". In Farquhar, R. and Housego, I.E. (ed.) *Canadian and Comparative Educational Administration; The Developing Decades*. Berkeley: McCutchan.
- Derouet, Jean-Louis (1994). "La difficile naissance d'une politique de recherche et de formation en matière d'administration scolaire en France (1965-1990)". In: Bernard, M. dir. *Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-qubécoises*. Paris: Revue des Sciences de l'Education e INRP. (pp. 257-280)
- Derouet, Jean-Louis (1996). "O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição". In Barroso, João (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Derouet, Jean-Louis (2000). "Présentation. Une science de l'administration scolaire est-elle possible? Réflexions autour de la circulation des savoirs entre recherche, politique et administration." In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, janvier-février-mars 2000, pp. 5-14.
- Dutercq, Yves (2000). "Administration de l'éducation: nouveaux contexte, nouvelles perspectives". In *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, pp. 143-170.
- Ecker, G. (1985). "The Theories of Educational Organization: Modern". In: Husen, T. e Postlethwaite eds. (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Evers, Colin W. e Lakomski, Gabriele (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon.
- Evers, Colin W. e Lakomski, Gabriele (1996). *Exploring educational administration. Coherentist applications and critical debates*. Oxford: Pergamon.

- Formosinho, João (1987). *Educating for passivity : a study of portuguese education (1926-1928)*. London: Institute of Education of the University of London (tese de doutoramento policopiada).
- Formosinho, João et alli (1999). *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J., Fernandes, A. & Lima, L. C. (1988). "Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas". In *CRSE, Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gairin, Joaquin (1996). "La investigación en organización escolar". In *Actas do IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona: Facultat de Ciències de l' Educació I Psicologia, pp. 53-106.
- Greenfield, Thomas (1985). "Theories of Educational Organization: A critical perspective". In: Husen, T. e Postlethwaite eds. (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Greenfield, Thomas (1990). "The Decline and Fall of Science in Educational Administration". In Westboy, Adam (ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Griffiths, Daniel (1967). "Administration as Decision-making". In: Halpin, Andrew, ed. (1967). *Administrative Theory in Education*. New York: The MacMillan Company. (pp. 119-149).
- Griffiths, Daniel (1979). "Intellectual turmoil in educational administration". In *Educational Administration Quarterly*, nº15-3, pp. 45-65.
- Halpin, Andrew, ed. (1967). *Administrative Theory in Education*. New York: The MacMillan Company.
- Hanson, Mark (1985). *Educational Administration and Organization Behaviour*. Newton: Ally & Bacon Inc.
- Hoyle, Eric (1986). *The Politics of School Management*. London: Hodder & Stoughton.
- Hughes, Meredyd et alli, eds. (1987). *Managing Education - The System and the Institution*. London: Cassell Education.
- Julia, Dominique (1995). "La culture scolaire comme objet historique". In Nôvoa, Depaepe & Johanningmeier (eds.). *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Paedagogica Historica, supplementary series, vol. 1, 1995.
- Lima, Licínio C. (1991). "O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal - Situação e Perspectivas". In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 91-117.
- Lima, Licínio C. (1992). *Organizações educativas e Administração Educacional. Relatório de uma disciplina*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. (Relatório policopiado)
- Lima, Licínio C. (1996). "Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola". In João Barroso (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (1997). *Sociologia das organizações educativas*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. (Relatório policopiado)
- Lima, Licínio C. (1998a). "A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996)". In AAVV. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos*, vol I. Lisboa: DAPP. Ministério da Educação, pp. 15-95.
- Lima, Licínio C., coord. (1998b). *Por favor, elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lorenzo Delgado, Manuel et alli (1994). *La comunidad científica en los profesores universitarios de Organización Escolar. Reflexiones y características*. Granada: ICE. Universidad de Granada (opúsculo).
- March, James (1999). *The Pursuit of Organizational Intelligence*. Oxford : Blackwell Business.
- March, J. e Simon, H. (1979). *Les organisations*. Paris: Bordas (2^a edição, traduzida do original editado em Nova Iorque, em 1958).
- Martin-Moreno Cerrillo, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Meyer, W. e Rowan, B. (1983). "The Structure of Educational Organization". In: Westboy, Adam, ed. (1988). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press. (pp. 87-114)
- Mintzberg, Henry (1990). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Paris : Les Editions d'organisation
- Nóvoa, António (1990). *Análise da Instituição Escolar. Relatório de disciplina*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Relatório policopiado).
- Nóvoa, António (1996). "O IIE e a investigação educacional". In Bártoolo Campos, org. *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Planchard, Émile (1960). *Pedagogia Escolar Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora. (4^a edição).
- Popper, Karl (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Prostes da Fonseca, José et alli (1998). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Reflexões sobre democratização, qualidade e modernização*. Lisboa: DAPP. Ministério da Educação.
- Ribbins, Peter (1987). "Organisation Theory and the Study of Educational Institutions". In: Hughes, Meredyd et alli, eds. (1987). *Managing Education - The System and the Institution*. London: Cassell Education.
- Sanches, Maria de Fátima (1987) *A study of organizational self-efficacy and motivation : becoming a directive council member in the context of the portuguese secondary schools*. Iowa: Universidade de Iowa (tese de doutoramento policopiada).
- Sanches, Maria de Fátima (1996). "Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnicrática ou Acção Moral e de Transformação?". In *Revista de Educação*, vol 6 (1), pp.13-35.
- Sanches, Maria de Fátima (1998). "Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: da Concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participativa e Colegial". In *Revista de Educação*, vol 7(1), pp. 49-63.
- Sanches, Maria de Fátima (1999). "Liderança pedagógica e social: retratos entre pares". In *Revista de Educação*, vol 8 (1), pp. 65-81.
- Sarmento, Manuel; Ferreira, Fernando (1995). "A Construção Social das Comunidades Educativas". In *Revista Portuguesa da Educação*, 8 (1), pp. 99-116.
- Silva, Guilherme (1996). *O ensino da administração educacional. Ensaio para uma análise organizacional*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. (Relatório policopiado).
- Silva, Guilherme (1997). "Para o estudo da formação em Administração Educacional: algumas questões iniciais". In Luís, Ana, Barroso, João, Pinhal, João, eds. (1997). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional (pp. 105-120).

- Weick, Karl E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". In Adam WESTOBY (1988) *Culture and Power in Educational Organization*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wittmann, Lauro Carlos & Gracindo, Regina Vinhaes, cords. (2001). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil, 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados.
- Woods, Peter (1983). *Sociology and the school: An International View-point*. London: Routledge & Kegan Paul.

ANEXO

Lista do corpus de teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre administração da educação e análise da organização escolar de autores portugueses (1990-2000) que foram objecto de análise.

Esta lista é uma adaptação e actualização de : Barroso, João (1996). *Métodos e Práticas de Administração Educacional (Relatório da disciplina)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Policopiado). Embora tivesse havido a preocupação de fazer um levantamento relativamente exaustivo da produção portuguesa neste domínio é natural que haja algumas omissões quer por deficiência de informação quer pela subjectividade dos critérios que presidiram à selecção das obras e sua integração nos temas “administração da educação” e “análise da organização escolar”.

1. Teses de doutoramento

1991	LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva <i>A escola como organização e a participação na organização escolar : um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1992	FERNANDES, António Manuel de Sousa <i>A centralização burocrática do ensino secundário : evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano : 1836-1926.</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1993	AFONSO, Natércio Augusto Garção <i>The reform of school administration in Portugal : a case study in organizational politics.</i> University of Boston.
1993	TEIXEIRA, Maria Manuela Nogueira Pinto <i>O professor e a escola : contributo para uma abordagem organizacional</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1993	BARROSO, João <i>A organização pedagógica e a administração dos liceus (1836-1960).</i> Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1994	CLIMACO, Carmo <i>"The use of performance indicators in school self-evaluation"</i> Cranfield University. School of Management.(Phd. Thesis)
1995	COSTA, Jorge Adelino Rodrigues da <i>"Administração Escolar: Imagens organizacionais e projecto educativo de escola".</i> Universidade de Aveiro
1996	BARROS, J. <i>Sinergias para um Sucesso: do Poder Central ao Poder Local.</i> Universidade de Aveiro
1996	ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar <i>"Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional".</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia

1997	AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves "Para uma análise sociológica da avaliação nas políticas educativas. A reforma educativa em Portugal e a avaliação pedagógica no ensino básico (1985-1995)" Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1997	SARMENTO, Manuel Jacinto "Lógicas da acção. Estudo organizacional da escola primária". Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1999	MENDES, Augusto Neto O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional. Universidade de Aveiro

2. Dissertações de mestrado

1990	BRAS, José Gregório Viegas <i>A homogeneidade / heterogeneidade do grupo-turma. Estudo realizado no ensino preparatório.</i> Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
1991	ALBERTO, Isabel Maria Marques Os centros de recursos em Portugal : inovação ou manutenção de uma imagem de escola? Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
1991	CARVALHO, Luís Miguel (1991). <i>O clima da escola e a estabilidade do corpo docente : estudo em dois estabelecimentos de ensino.</i> Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1992	ALVES, José Joaquim Ferreira Matias <i>Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais: um estudo de quatro situações.</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1992	FERREIRA, Henrique da Costa <i>A administração da Educação Primária entre 1926 e 1986: que participação dos professores?</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1992	GOMES, Rui Adelino Machado <i>Culturas organizacionais de escola e identidades profissionais dos professores: estudo de dois estabelecimentos do ensino secundário.</i> Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana
1992	SARMENTO, Manuel Jacinto <i>A vez e a voz dos professores : contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária.</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1992	VERDASCA, José <i>O Sistema de aprendizagem como rede de escolarização oposta. Do centralismo normativo às lógicas e interpretações locais dos actores.</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1993	ALMEIDA, Fernando Miguel de Matos Vasconcelos <i>Escola e espaço local : representações e práticas dos professores do Barreiro.</i> Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia
1993	GALEGO, Francisco Jesus Pereira <i>Gestão e participação numa escola secundária</i> Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1993	MACEDO, Berta Sousa Furtado Fontes <i>A construção do projecto educativo de escola. Contributo para o estudo dos processos de definição da lógica de funcionamento da escola.</i> Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia

1993	PINHAL, João Manuel da Silva <i>L'Emergence du territoire éducatif</i> Universidade de Caen
1993	PINTO, Aquiles Sequeira <i>Os alunos e o estabelecimento de ensino.</i> Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação
1993	VINAGRE, Antão de Jesus Lopes <i>Poder local, desenvolvimento e educação : a política educativa da Câmara Municipal do Seixal de 1986 a 1992 : um estudo de caso.</i> Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia
1994	CASTRO, Engrácia da Luz Rebelo da Fonseca e <i>O Director de turma nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Em busca da imagem dominante.</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1994	QUINTELA, Octávio <i>Clima de escola. (Estudo de um caso: uma escola secundária nos arredores de Lisboa).</i> Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1994	SANTOS, J.A. <i>A participação dos pais na escola. Factores facilitadores do envolvimento dos pais no processo escolar dos filhos.</i> Universidade de Aveiro
1995	CARTEADO, M. <i>Área-Escola: do modelo instituído à prática instituinte.</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1995	MENDES, A. <i>Escola Básica integrada: A nova escola e os velhos professores - Estudo de um caso.</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1995	NAVE, Gracinda <i>Conflito de Courrel : regresso ao passado ou desafios do futuro? Contributo para a análise dos modos de produção das práticas educativas locais.</i> Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
1995	RAMOS, Maria da Conceição Moniz Amaral de Castro <i>A decisão política em educação : análise estratégica da mudança de modelos decisionais em administração pública : o caso do Estatuto da Carreira Docente.</i> Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia
1995	SÁ Virgílio Isidro Martins de <i>Racionalidades e práticas na gestão pedagógica : o caso do director de turma.</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1995	TORRES, Leonor Maria Lima <i>Cultura organizacional escolar : um estudo exploratório a partir das representações dos professores.</i> Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
1995	VIEIRA, Joana <i>Percurso de Fidelidade na Escola Privada. Um Estudo em Contexto Organizacional Escolar.</i> Universidade de Aveiro
1996	ALMEIDA, Emilia <i>A Participação dos Alunos Numa Escola secundária - Estudo de Um Caso.</i> Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Porto
1996	LUIS, Ana <i>O Novo Modelo de Gestão e Administração Escolar: Mudança ou Continuidade. Estudo de Caso.</i> Universidade Católica. Faculdade de Ciências Humanas
1996	PORTO, Delfina Feijó Alvarez <i>Análise da implementação do novo modelo de gestão na escola secundária. Dinâmicas entre os órgãos de direcção, administração e gestão.</i> Universidade Católica Portuguesa

1996	XARÁ, Teresa <i>O Director de Turma em Contexto Organizacional.</i> Universidade do Minho
1997	COELHO, Maria Norberta Valente Falcão <i>Parcerias e poderes na organização escolar. Dinâmicas e lógicas do conselho de escola.</i> Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia
1997	DINIS, Luís Leandro Vasques <i>Presidente do conselho directivo: o profissional como administrador. Escolas do 2º/3º ciclo do ensino básico. Dois estudos de caso.</i> Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1997	FONSECA, António José Duarte <i>A tomada de decisões na escola. Contributo para o estudo dos processos de construção da área-escola.</i> Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1997	SAMPAIO, José <i>Parceria na Gestão Escolar: Atitudes dos Professores Perante uma Gestão Participada.</i> Universidade de Aveiro
1998	ALBUQUERQUE, Acácio <i>Os Departamentos Curriculares e a Reorganização da Escola a Nível Intermédio.</i> Universidade de Aveiro
1998	ALMEIDA, Aníbal <i>A Autonomia, a Gestão das Escolas e a Organização do Sistema Educativo. Um Estudo de Caso.</i> Universidade de Aveiro
1998	COSTA, José Miguel <i>O Conselho Pedagógico. Uma Estrutura de Participação Formal Colectiva.</i> Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1998	ESPINHA, Fernando <i>A Escola Secundária Portuguesa.. Funcionamento das Estruturas e Comportamento das Principais Clientelas.</i> Universidade de Aveiro
1998	FILIPE, José <i>O Delegado de Grupo: Uma Estrutura de Gestão Intermédia. Opiniões dos Professores em Duas Escolas Secundárias.</i> Universidade de Évora
1998	HOMEM, Maria Luísa Fernandes <i>A participação dos pais na educação pré-escolar. Um estudo de caso numa instituição particular de solidariedade social.</i> Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1998	OLIVEIRA, Maria Clara <i>A Administração dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Poderes Funcionais Assumidos.</i> Universidade de Aveiro
1998	SOUSA, Romeu <i>A Escola como Ecossistema Social: Subsídios para um Projecto de Escola.</i> Universidade de Aveiro
1999	LOPES, Maria Conceição <i>Autonomia das Escolas (Decreto-Lei nº 43/89): Estudo Rétrospectivo (1987-1991).</i> Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
1999	TONIM, Francisco <i>O Externato Dr. António Francisco Colaço – 1960/1977: uma abordagem histórica e organizacional de uma escola privada.</i> Universidade de Évora

2000	MARQUES, António <i>A Gestão Financeira como Espaço de Autonomia.</i> Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
2000	VASCONCELOS, António <i>Conservatório de Música. Actores, organização e políticas</i> Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Investigar em Educação. Recenseamento Nacional de Cursos de Formação de Professores é um projeto direcionado fundamentalmente para o campo da investigação e análise da educação, face ao Portugal, em diversas áreas técnicas, seleccionadas sobretudo por critérios de relevância que garantem que publicações produzidas pelo projeto de investigação devem ser de interesse e contribuições de relevância à sua área de origem.

Nosso de culto noção

As qualidades actuais das pessoas docentes são o objectivo do projecto *Investigar em Educação*, que pretende investigá-las de modo a identificar competências específicas que as fazem ser profissionais qualificadas para a realização das suas tarefas e missões na sua realidade.

O Conselho Técnico constitui tipicamente cada conselheiro especialista de uma disciplina determinada para cada professor, a quem competências leitura, crítica de texto elaborado, grandeza, riqueza e variedade de argumentos, competências de ensino e de avaliação.

As competências para professores devem ser acompanhadas de competências auxiliares, nomeadamente competências de organização, competências de comunicação e competências de trabalho em grupo.

No final do projecto, deve ser feita uma avaliação da sua eficácia, com base na avaliação dos resultados obtidos, e deve ser elaborado o relatório final.

As competências docentes que devem ser desenvolvidas e aplicadas na prática da docência. Neste sentido, a sua formação deve ser centrada na aplicação das competências docentes.

As competências docentes que devem ser desenvolvidas e aplicadas na prática da docência. Neste sentido, a sua formação deve ser centrada na aplicação das competências docentes.