

A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS¹

João Barroso

Professor Catedrático da Universidade de Lisboa. Tem como área de investigação e ensino Políticas de Educação e Formação e como grupo de investigação Política e Administração Educacional.

O estudo das políticas educativas e da organização escolar, objeto da presente obra, toma como referência teórica principal o contributo de duas disciplinas: a Administração Educacional e a Sociologia das Organizações. Importa, por isso, apresentar uma breve síntese da evolução recente destas disciplinas bem como identificar os seus principais contributos para a descrição, interpretação e análise da educação como fenómeno político, social e organizativo. Tratam-se de disciplinas que emergem sobretudo a partir dos meados do século XX e cuja evolução acompanha os debates teóricos que marcaram as Ciências Sociais em geral, neste período. Apesar de serem ainda mais recentes no campo científico e académico português (após meados da década de 1980) elas conhecem hoje um desenvolvimento acelerado, quer no domínio do ensino quer da investigação, em particular, no contexto de provas académicas (mestrados e doutoramentos).

A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL COMO DISCIPLINA

A Administração Educacional como ciência, disciplina ou campo de estudo nasceu sob

1. Originalmente publicado em: BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005. (Temas Universitários, nº 3).

o signo da ambiguidade, “comprimida” entre dois territórios de conhecimentos e práticas, anteriormente constituídos, mas ainda em processo de afirmação: as “*Ciências da Educação*” e as “*Ciências da Administração e Gestão*”. O primeiro, reduzindo a importância das questões administrativas e organizativas da escola a um campo de aplicação da *Pedagogia* e da *Didática Geral*, devidamente “assistidas” pela *Psicologia da Educação* enquanto disciplina credibilizadora de uma “área de estudos” em busca de estatuto e reconhecimento científico (ver a este propósito CORREIA, 1998). O segundo, reivindicando o monopólio dos estudos administrativos e organizacionais e fazendo do sistema educativo e das escolas um campo de aplicação das teorias da administração e organização, em afirmação crescente no comércio e indústria desde os primeiros anos do século XX.

Esta “disputa” de territórios e de dependências era agravada pelo fato de, quer as Ciências da Educação, quer as Ciências da Administração e Gestão estarem, também elas, num processo de afirmação “juvenil”, perante os que consideravam que a educação e a administração não passavam de campos de práticas, dispensando, por isso, o saber teórico de que se reclamavam aquelas disciplinas.

De registrar, ainda, que nos países de administração centralizada e com predomínio do sistema público de educação, o lugar das “ciências da administração e gestão” era secundarizado perante o primado do *Direito Administrativo* enquanto corpo estabelecido de normas e processos que regulava as práticas da administração pública, incluindo, portanto, a administração da educação, em qualquer dos seus níveis.

Por tudo isto, pode dizer-se que a Administração Educacional nasceu sob o signo da inutilidade ou da redundância.

Inutilidade porque, à semelhança do que era dito das próprias “administração” e “educação”, a administração da educação, para ser bem exercida, necessitava unicamente do respeito das normas e das regras que fixavam os procedimentos e as rotinas a adotar. E quanto ao resto, o “saber” de profissionais experimentados era suficiente para resolver, com bom senso, os casos particulares que fossem surgindo.

Redundância porque lá existiam disciplinas que disponibilizavam teorias e conhecimentos que interpretavam o que se passava nos serviços da administração e nas escolas, quer no que se refere à tomada de decisão, organização do trabalho e afetação de recursos (as Ciências da Administração), quer no que se refere à organização da escola (tempo, espaços, currículo), ao trabalho dos professores e dos alunos (métodos de ensino) e à relação pedagógica na sala de aula (Pedagogia e Didática). Sendo assim, para que era preciso a Administração Educacional?

Perante estas dificuldades, não admira que a Administração Educacional, enquanto

disciplina autônoma, só muito recentemente tenha dado os primeiros passos, como “disciplina acadêmica”, em instituições de ensino superior e como área de estudo científico. O surgimento desta disciplina começa por ser um fenômeno estritamente norte-americano, na primeira metade do século XX, que depois se estende progressivamente ao Canadá e Reino Unido, principalmente a partir da década de 70 e, mais tarde ainda, nos anos 80 em outros países da Commonwealth (BUSH, 1999). Na Europa continental o aparecimento desta disciplina ainda é mais recente, meados de 80 a 90 e, no caso dos países da Europa do Sul, com sistemas administrativos bastante centralizados, com uma história bastante peculiar.

Contudo, apesar destas trajetórias diferentes, a “explosão” recente de estudos e formações nesta área, bem como a sua própria visibilidade social, estão intimamente ligadas ao desenvolvimento de políticas educativas de descentralização e autonomia das escolas e de reforço da sua componente de gestão, como meio de promover a eficiência e eficácia da escola e a qualidade do seu ensino.

Não admira, portanto, que, neste contexto, a pressão para responder às exigências dos políticos e solicitações dos práticos fosse bastante forte e se criassem condições para, em muitos casos, a Administração Educacional cair num simples “gerencialismo”, centrado na “correção” dos processos (racionalidade técnica), sem qualquer suporte na investigação ou nos contributos teóricos de outras Ciências Sociais, em especial a Análise Organizacional e a “Nova” Sociologia da Educação.

Esta situação explica que, na tentativa de contrariar este “vazio” teórico e este “desvio” pragmático, e a partir do momento em que, por força das medidas políticas, a escola “como organização” adquiria um interesse teórico próprio (pela sua “densidade” social), se comesse a desenvolver uma “sociologia das organizações educativas” que discute (e disputa o sentido) os discursos e práticas de uma Administração Educacional “rendida ao gerencialismo”. Os contributos desta “sociologia das organizações” vão ser importantes para uma redefinição da Administração Educacional, nos anos 90, mas não retêm o exclusivo dessa influência.

Na verdade, ao contrário do que as críticas sociológicas poderiam fazer crer, nem todo o campo da Administração Educacional estava rendido à miragem facilitadora do instrumentalismo reinante nas “ciências da gestão”, ou presa de um fixismo teórico positivista que marcara os seus primeiros passos, na tentativa de constituição de uma “ciência” autônoma.

Como assinala Bush (1999, p. 3) a Administração Educacional como campo de estudos e práticas derivou dos princípios de gestão inicialmente aplicados, nos Estados Unidos, na indústria e comércio. Mas, segundo este autor,

[A Administração Educacional] evoluiu de uma situação de dependência em relação a ideias desenvolvidas em outros campos para se tornar numa disciplina estabelecida com teorias próprias e alguns dados empíricos para testar a sua validade na educação. Esta transição foi acompanhada por uma animada discussão para saber, até que ponto, a educação deve ser vista, simplesmente, como um outro campo de aplicação dos princípios gerais da administração e gestão, ou como uma disciplina separada, com o seu próprio corpo de conhecimentos.

Esta questão é hoje um problema central na afirmação desta disciplina e existe uma controvérsia importante no meio acadêmico e nos investigadores que se reclamam desta área que não se deve ignorar. Por isso, mais do que fazer uma “história” da disciplina baseada no protagonismo que várias teorias da administração e da organização foram tendo, ao longo do tempo, nos diferentes estudos desenvolvidos sobre a escola e sua administração, importa conhecer o debate epistemológico que, desde os anos 50 tem sido animado por alguns autores, de que se destacam Halpin, Griffiths, Greenfields, Hodgkinson, Hoy e Miskel, Willower, Bates e mais recentemente Evers e Lamomski, entre tantos outros.

São alguns dos elementos deste debate, que Hodgkinson (1996) diz estar na origem de uma “*emergente filosofia da Administração Educacional*”, que irei apresentar resumidamente de seguida, pondo em destaque os elementos mais significativos da evolução de paradigmas que marcaram o desenvolvimento desta disciplina, entre o positivismo reinante até aos anos 70, a ruptura marcada pelas críticas de Greenfield, baseadas numa visão subjetiva e humanista da Administração Educacional e a tentativa da sua recientificação, baseada numa “teoria da administração prática” (materialismo pragmático) proposta por Evers e Lamomski.

Como dizem estes últimos autores (EVERS; LAMOMSKI, 1996, p. 129):

É útil dividir o desenvolvimento da teoria da Administração Educacional, nos últimos quarenta anos, em dois períodos aproximadamente iguais. O primeiro, que se inicia nos inícios da década de 50 até o início da década de 70, do século XX, cobre o intervalo do domínio intelectual das concepções de administração educacional baseadas na tradicional ciência comportamentalista. O segundo, que cobre o tempo até o presente, é caracterizado pela diversidade teórica e diferentes contributos sobre a natureza da administração, dos seus métodos e objectivos. Apesar das perspectivas tradicionais ainda predominarem na literatura da especialidade e nos programas de formação dos administradores, sistemáticas alternativas estão agora facilmente ao dispor.

O “NEW MOVEMENT” E O DOMÍNIO DO PARADIGMA POSITIVISTA

Até os anos 50, pode dizer-se que os estudos sobre a administração da educação estiveram quase que exclusivamente confinados aos EUA e adoptaram como referência os princípios de racionalidade, os objectivos de eficiência e as técnicas de gestão dominantes na “organização científica do trabalho”. É de registrar, contudo, como assinala Hughes (1987), que a literatura sobre a administração da educação, neste período, tem uma fraca fundamentação teórica e é influenciada, mais pelos escritos de engenheiros e capitães de indústria que se limitam a produzir “*uma extensão do senso comum da sua própria e considerável experiência prática*”, do que pelas perspectivas teóricas de Taylor, Fayol, Gurwick, e outros.

A situação altera-se com o intenso debate teórico e epistemológico gerado pela tentativa de construir uma teoria específica para a Administração Educacional (movimento conhecido por *New Movement*), iniciado nos E.U.A. nos princípios dos anos 50 e pela controvérsia desencadeada pelas críticas e propostas alternativas do canadiano Greenfield, a partir dos meados dos anos 70.

O “*New Movement*” constitui uma 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).

Na linha das críticas já proferidas por Simon (1983, p. 38) aos conhecimentos difundidos pelas “teorias clássicas” de administração (Taylor, Urwick, Fayol, etc.) que considerava sofrerem de “*superficialidade, supersimplificação e falta de realismo*”, os promotores do “*New Movement*” punham em causa “a teoria feita pela prática dos administradores” (THOMPSON, 1967, p. 25, 27), cuja literatura não passava de “*uma mistura de senso comum, categorias descritivas ligeiramente distantes do senso comum, e slogans e frases com forte sentido apelativo, mas pouco mais*”.

A mudança de paradigma subjacente a este movimento assenta numa nova interpretação das relações entre a teoria e a prática, neste domínio, e segundo Greenfield (1985 e 1989) é fortemente influenciada pelos trabalhos de Herbert Simon e, em particular pela sua obra “*Administrative Behavior*”, publicada em 1945.

Simon reclama que o conhecimento da realidade administrativa deve ser baseado e validado no, e pelo, poder, objectividade e utilidade da ciência, e não se limitar, como até aí, aos juízos prescritivos dos práticos (SIMON. 1983, p. 37):

A primeira tarefa da teoria administrativa consiste em desenvolver um conjunto de conceitos que permitam a descrição, em termos relevantes para a teoria, de situações administrativas. Os conceitos, para serem cientificamente úteis, devem ser operacionais: isto é, o seu sentido deve corresponder a factos ou situações observáveis.

É nesta perspectiva positivista que se funda, segundo Greenfield (1989), a convicção dos promotores da ciência de administração de terem descoberto uma base racional para a tomada de decisão e uma tecnologia isenta para desenvolver a eficácia e a eficiência das organizações.

Segundo Hughes (1987) as três principais áreas de desenvolvimento do “*New Movement*” foram: os estudos baseados no “modelo de sistema social”, proposto por Getzels-Cuba (1957), que estabelece a distinção entre a dimensão organizacional (ou nomotética) e a dimensão pessoal (ou ideográfica): os estudos sobre o papel desempenhado pelos administradores dos distritos escolares ou das escolas, em particular os de Carlson (1962) e de Hemphill, Griffiths e Fredericksen (1962); e os estudos sobre o clima organizacional, em particular dos de Halpin e Croft (1962) que estão na origem do OCDQ (“*Organizational Climate Description Questionnaire*”)

Apesar das perspectivas abertas pelo paradigma teórico que presidiu à reformulação dos estudos sobre a Administração Educacional a partir dos anos 50, nos Estados Unidos, o “*New Movement*” ficou aquém das expectativas inicialmente anunciadas pelos seus promotores.

Como nota Hughes (1987) “o ideal de uma ciência da administração educacional baseada numa única grande teoria tornou-se menos atraente, a partir dos meados dos anos 60” (p. 17). Os próprios “fundadores” deste movimento reconhecem mais tarde que as suas ambições eram exageradas. Griffiths, por exemplo, aconselha em 1966, que “a busca de uma teoria abrangente (se é que alguém ainda a procura) deve ser abandonada (...) Aprendemos que uma abordagem mais modesta da teoria é mais gratificante” (citado por HUGHES, 1987, p. 17). Do mesmo modo, Halpin, alguns anos depois de propagandar as ideais do “*New Movement*”, desiludiu-se delas, ou como diz Greenfield (1985, p. 5245¹) “pelo menos, perdeu muita da sua fé de que era possível pôr em prática o núcleo essencial das ideias do Movimento.”

1. Um dos aspectos em que esse recuo é notório diz respeito à suposta influência que a teoria da administração educacional teria na prática dos administradores. Em 1960, confrontado com a questão “Pode a ciência guiar a mão dos administradores?”, Halpin afirmava já que a resposta completa e definitiva só podia ser “Não!” (GREENFIELD, 1985, p. 5246).

AS CRÍTICAS DE GREENFIELD AO POSITIVISMO NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Os pressupostos e propostas do “*New Movement*” foram duramente criticados por Greenfield (1975, 1985, 1990). Estas críticas e as propostas alternativas que foram apresentadas constituem um marco decisivo no desenvolvimento das teorias da administração educacional (CULBERSTON, 1980; HUGHES, 1987; RIBBINS, 1987), a que Evers, C. e Lakomski, G. (1991) na sua bem documentada revisão sobre as controvérsias metodológicas contemporâneas, no domínio da investigação em administração educacional, chamam mesmo de “*The Greenfield Revolution*”².

As principais críticas de Greenfield dirigem-se à influência que Herbert Simon exerceu nos promotores do “*New Movement*, especialmente devido à sua concepção positivista da ciência administrativa. Esta concepção positivista valoriza exclusivamente os aspectos “técnicos” da administração, separando os fatos dos valores, e reduz a ciência da administração a preocupar-se só com os meios e não com os fins. Como afirma Greenfield, esta concepção positivista elimina do seu campo de estudo

tudo o que tem a ver com a paixão humana, a condição dos fortes e dos fracos, a convicção, a esperança, os desejos, a piedade, a fraternidade, o altruísmo, a coragem, o vício e a Virtude (GREENFIELD, 1990, p. 120).

Segundo Greenfield, a influência das ideias de Simon no “*New Movement*” nota-se em vários aspectos e é semelhante ao que ocorreu no domínio das teorias da organização nos anos 50. Ambos os movimentos se inspiram nas tentativas de Simon de fundamentar o estudo das organizações e das administrações em bases científicas. Defendem a ruptura com os movimentos anteriores e consideram que a ciência, se inserida num molde positivista, pode salvar a administração dos “filósofos, moralistas e outros subjectivistas”. Um e outro movimento buscam uma nova ciência das organizações, cujo principal objetivo é estabelecer a verificação experimental de uma teoria hipotético- dedutiva que pudesse produzir um controle sobre as organizações semelhante ao que é permitido sobre o mundo físico:

O grande objetivo do New Movement na administração educacional, era gerar uma teoria semelhante acerca das escolas, colocá-la nas mãos dos administradores, e treiná-los no seu uso. E assim, começou o esforço de formar administradores na ciência das organizações (GREENFIELD, 1990, p. 125).

2. As críticas que Greenfield dirigiu ao “*New Movement*” (a partir de 1975) revelaram-se estimulantes e deram lugar a um amplo debate, nomeadamente nas revistas “*Educational Administration Quarterly*” (E.U.A.) e “*Educational Administration*” (Reino Unido) a partir dessa data (Hughes, 1987). Gronn (1983) que fez um resumo das principais posições de Greenfield e dos seus opositores referenciou 12 artigos e comunicações deste autor e cerca de 46 publicações que deram uma certa relevância às suas propostas.

Como se vê, e em síntese, pode-se dizer que as críticas do Greenfield ao “New Movement” são por um lado epistemológicas (e tem que ver com os princípios e os pressupostos destas teorias) e por outro lado éticas (pois dizem respeito aos valores e aos papéis que ocupam no trabalho dos administradores) e podem ser resumida neste comentário:

Uma teoria de administração educacional que separa os fatos dos valores, a teoria da prática, a racionalidade do senso comum, e a educação da administração, revela-se incapaz de guiar a mão dos administradores (BATES, 1985, p. 64, sintetizando as críticas de GREENFIELD)

Estas críticas iam no sentido de contrapor ao paradigma estruturo-funcionalista dominante na administração educacional, na sequência das propostas dos promotores do “New Movement”, aquilo que o próprio Greenfield (1995, 1989, entre outros) chama de “uma teoria alternativa” que pode ser sintetizada nas seguintes ideias-chave:

Primeiro, as organizações são pessoas- nada mais, nada menos. As organizações estão nas pessoas; não estão fora delas. É possível, e até necessário, falar no conceito de organização. Mas cometemos um grave erro se pensarmos que este conceito representa uma entidade natural que existe para lá da ação humana e que só se sujeita ao controle humano através dos senhores que governam, através das leis, as entidades naturais de todas as espécies. (...)

Segundo, as organizações são invenções sociais. São como o teatro, tudo artifício. (...) Aquilo que reconhecemos como organização é uma construção da realidade, uma invenção social, e uma ilusão. A organização não é um sistema ou uma estrutura. É uma construção social, realidade ou ilusão, que é feita pelas pessoas e mantida por elas. A organização não tem poder para atuar para lá da ação de indivíduos específicos e concretos. (...) A organização é uma outra palavra para significar as pessoas que vivem num contexto com outras pessoas. Um ambiente é, evidentemente, uma outra maneira de dizer organização. (...)

Terceiro, o poder organizacional tem origem no compromisso das pessoas com as determinações de alguém. O poder é a alma da organização, do mesmo modo que a organização é a alma da política. (...) As organizações são instrumentos para a realização dos fins daqueles que gozam de um direito explícito para comandar os outros, quer este direito resulte da força, tradição, eleição, designação ou escolha pessoal. (...) O poder organizacional é, contudo, sempre sujeito ao controle que resulta da possibilidade de retirar o consentimento. (...)

Quarto, o mundo dos valores está dentro de nós, bem para dentro de nós. Os valores são a mais remota realidade subjetiva. (...) Na medida em que as organizações são pessoas que partilham uma mesma concepção de si mesmas e tentam impô-las às outras, as nossas organizações estão plenas de valores e são, também, inevitável e irremediavelmente subjetivas. (...) Torna-se deste modo claro que é impossível ter em consideração os valores na organização e na administração se elas forem concebidas em bases teóricas que separam as determinações humanas das ações humanas. Os valores só podem aparecer numa organização se o indivíduo tiver lugar nela. (...) (GREENFIELD, 1985, p. 5248-5249).

As propostas de Greenfield inserem-se num novo período da evolução das teorias da administração educacional que Criffiths considera, nos finais dos anos 70, ser marcado por um *"turbilhão intelectual"*, tal como acontece com a teoria da organização, *"sua progenitora"* (GRIFFITHS, 1979, p. 46).

Para Evers e Lakomski (1996) a ruptura com a perspectiva científica tradicional, baseada no *"empirismo lógico"*, iniciada com as críticas de Greenfield, dá lugar a um período de evolução da Administração Educacional marcado pelo subjectivismo e pela introdução de uma perspectiva moral na administração.

Para estes dois autores o *"subjectivismo"* deriva do fato de se recusar aquilo que era o núcleo central da estrutura da ciência da administração tradicional defendida pelo New Movement:

produzir um conhecimento consistente a propósito do modo como os meios produzem os fins; isto é, produzir um fundamentado modelo de causalidade com generalizações adequadas e relevantes de factos empíricos, para cada situação (EVERS; LAKOMSKI, 1996, p. 7).

Ora como vimos, para Greenfield, não existe qualquer objetividade num modelo ou teoria que se baseia em métodos hipotético dedutivos e testes empíricos. Além do mais, para este autor, as ciências sociais são fundamentalmente distintas das ciências naturais e, como tal as ciências sociais são irredutivelmente subjetivas (EVERS; LAKOMSKI, 1991, p. 76-97).

Esta subjetividade põe em questão um dos problemas centrais da relação entre as teorias e a prática da administração e a sua capacidade de explicarem o sentido da atividade dos práticos. Contudo, como Evers e Lakomski (1996, p. 12) sublinham, as atividades dos práticos estão cheias de teorias, quer as conheçam quer as desconheçam, pelo que, se queremos que os nossos conhecimentos nesta matéria avancem, a própria prática administrativa deve tornar-se numa arena mais preocupada com a análise e controlo dos seus próprios processos.

Esta preocupação pela requalificação do “saber dos práticos” e pela denúncia do “saber teórico” como sendo essencialmente manipulativo e usado como “tecnologia de controle”, constitui, aliás, um dos elementos centrais da “teoria crítica”, movimento filosófico que teve, igualmente, neste período forte influência, dando lugar aquilo que Bates (1996, p. 196) chama de “*administração para a emancipação*”.

PARA UMA “NOVA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL”

No quadro do debate atual sobre a natureza do conhecimento e dos fundamentos científicos sobre as teorias da Administração Educacional têm-se distinguido dois autores australianos Colin Evers e Gabriele Lakomski que, principalmente através de três obras publicadas na última década (1991, 1996, 2000), propõem uma leitura sistemática da evolução teórica neste domínio e uma interpretação por vezes polémica da contribuição dos seus principais autores³. Apesar de alguma complexidade inerente à abordagem filosófica (sobretudo epistemológica) que estes autores fazem da evolução dos paradigmas que dominaram este campo teórico, desde os meados do século passado, a leitura das suas obras é bastante estimulante, não só para compreender as principais posições em confronto mas, acima de tudo, para problematizar os seus pressupostos e a incidência que têm no modo como é encarada a própria disciplina, sua natureza e objetivos. De registar, ainda, que, subjacente a esta reflexão, está uma tentativa, progressivamente explicitada, de construir uma “teoria alternativa” ao paradigma positivista dominante e que é formulada de modo mais sistemático no seu último livro (2000) intitulado “*Doing educational administration. A Theory of Administrative Practice*”.

O raciocínio lógico que está subjacente à necessidade de desenvolver “uma nova ciência da Administração Educacional” pode ser resumido do seguinte modo⁴:

- As críticas que foram feitas ao paradigma positivista presente na ciência tradicional da administração educacional (New Movement), nomeadamente por Greenfield, Hodgkinson, pelos defensores da teoria crítica (como Bates) e

3. A obra de 1996, intitulada “*Exploring educational administration. Coherentist applications and critical debate*” inclui a transcrição integral de vários artigos publicados por figuras proeminentes nesta área que debatem o seu primeiro livro de 1991 intitulado “*Knowing Educational Administration Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research*”. Entre esses autores (alguns deles visados diretamente do livro de 1991) contam-se: Donald Willower, Peter Gronn e Peter Ribbins, Richard Bates, Christopher Hodgkinson, Trevor Maddock e Martin Barlosky.

4. Como é evidente, faz-se aqui uma brevíssima síntese dos amplos e desenvolvidos argumentos que os autores foram utilizando ao longo das suas obras, tendo em conta o carácter didático do texto, pretende-se unicamente dar a conhecer a lógica argumentativa e alguns dos seus principais pressupostos. Como é evidente qualquer tentativa de conhecer o conteúdo das propostas não dispensa uma leitura das suas obras, em particular dos capítulo 3 (“Towards coherence in administrative theory”) e do capítulo 19 (“Three dogmas: a rejoinder”) da obra de 1996, e o capítulo I (Theory, mind and the new cognitive science”), capítulo 2 (“Representing knowledge of practice”) e o capítulo 9 (“Coherent educational research”). da obra editada em 2000.

outros (genericamente designados por pós-positivistas), ao negarem a objetividade do empirismo lógico e dos seus métodos hipotético-dedutivos, acabaram por negar a própria cientificidade da Administração Educacional.

O argumento radical utilizado por estes autores era que as “ciências sociais” são distintas das “ciências naturais” (donde estes métodos tinham sido “importados”) e que, naquelas, a relação entre a teoria e a evidência prática era muito mais problemática. Para Evers e Lakomski (1996, p. 241) estes argumentos baseavam-se num novo paradigma (subjetivista):

Quando as teorias são construídas em função daquilo que as pessoas acreditam, então aquilo que as pessoas vêem, sentem e experienciam é muito mais uma questão de crenças, dos seus próprios juízos subjetivos e do modo como avaliam o mundo. De fato, nesta perspectiva, o mundo que as pessoas habitam é largamente determinado por fatores subjetivos, e não por um qualquer apelo objetivo em relação a uma evidência empírica.

Ou seja, dito por outras palavras, para estes autores radicava-se a ideia que “*havia mais conhecimento do que o conhecimento científico*” (*idem*) o que está na base de novos modelos de investigação, como a “investigação-ação”, do desenvolvimento das teorias culturalistas e críticas e das metodologias qualitativas.

Evers e Lakomski (1996, p. 240) estão de acordo com as críticas que foram feitas por estas correntes à ciência tradicional da Administração Educacional (positivista):

Uma teoria do conhecimento baseada no empirismo lógico é demasiado limitada para ser aplicada em qualquer abordagem sistemática da Administração Educacional. Apesar do aparato estatístico das metodologias de investigação quantitativas ser capaz de extrair padrões a partir de “surveys” e outras técnicas de recolha dados (no caso de esses “padrões” existirem para serem encontrados), a complexidade dos fenómenos sociais reduz drasticamente a possibilidade de produzir inferências consistentes, a partir desses dados. As generalizações são difíceis de se fazerem. Além disso, muito do conhecimento sobre as organizações é adquirido por processos informais, não por processos associados com os testes hipotético-dedutivos das hipóteses, mas sim por processos mais semelhantes à socialização e enculturação. A tradicional ciência comportamental, com a sua ênfase na testabilidade, definições operacionais, e exclusão de valores, parece ser mais um ataque ao conhecimento, do que um modo de o fazer avançar. (Até mesmo os físicos não conseguem atender a todas as exigências do empirismo lógico). Como metodologia aplicada aos fenómenos sociais, ela perde informação, não tomando em consideração muito do que sabemos

ser importante a propósito da vida organizacional.

Contudo, se Evers e Lakomski (1996, p. 240) estão de acordo com o diagnóstico que fazem os pós-positivistas, não estão de acordo com a “terapêutica”. Na verdade, contestam aos críticos da ciência tradicional da Administração Educacional o pressuposto em que se basearam para produzirem propostas alternativas, isto é, de que toda a ciência era positivista e não havia alternativa ao positivismo que não passasse pela negação da possibilidade do conhecimento científico:

Muito dos argumentos contra a ciência são, na realidade, argumentos contra o positivismo que é uma mera teoria acerca da ciência e que nós também consideramos errada.

Por isso, Evers e Lakomski propõem se desenvolver uma “nova ciência da administração” que seja capaz de incorporar os valores e a subjetividade humana, através de uma nova visão do conhecimento e da sua justificação. Como afirmam estes autores, há mais evidências do que a “evidência empírica”. Há outros critérios para determinar a validade do conhecimento e das teorias para além dos que se baseiam na sua adequação à realidade empírica.

A teoria proposta (primeiro chamada de “*pragmatismo materialista*” e nas suas obras mais recentes “*naturalistic coherentism*”) baseia-se no princípio de que é possível “*aplicar as ciências naturais para compreender a subjetividade humana*” (*idem*, p. VII), pelo que, ao contrário do que afirmam os defensores do “subjetivismo”, existe um *continuum* entre o natural e o social.

Para isso utilizam os desenvolvimentos recentes na ciência cognitiva (nomeadamente, Patrícia Churchland) como base para a compreensão do modo como teorizar a prática em geral e a prática da administração educacional, em particular.

Baseados nas representações da rede neuronal defendem uma perspectiva naturalista na epistemologia segundo a qual (EVERS; LAKOMSKI, 1996, p. 241)

as teorias do conhecimento devem ser informadas pelas nossas melhores ciências naturais, em particular por esse ramo da ciência que lida com a cognição humana. Esta perspectiva leva ao predomínio do holismo na epistemologia e à utilização de procedimentos de “*coherentism*” para justificação do conhecimento.

Não cabe neste texto resumir ou sintetizar a complexidade e densidade teórica desta nova abordagem do conhecimento em Administração Educacional, proposta por estes autores, nem a aplicação que fazem ao conhecimento (e esclarecimento) de temas centrais desta

área de estudos, como sejam “a liderança”, “a aprendizagem organizacional”, “o processo de tomada de decisão” “a formação dos administradores” e a própria “investigação sobre as práticas” (ver especialmente, EVERS; LAKOMSKI, 2000).

A referência que é feita a estes autores e suas propostas (bem como à polêmica que geraram) destina-se a sublinhar unicamente a tentativa que elas consubstanciam de ultrapassar alguns dos dilemas que subsistem nos estudos da Administração Educacional e que as teorias pós-positivistas (nomeadamente as abordagens subjetivistas e críticas) não conseguiram ultrapassar: separação entre “saber teórico” e “conhecimento prático”; separação entre “administração das aprendizagens” e “processos educativos das aprendizagens”; separação entre “fatos” e “valores”, “meios” e “fins”, etc.

Para se perceber o sentido alternativo das propostas teóricas de Evers e Lakomski, apresentamos, na página seguinte (quadro I), um quadro esquemático, sugerido pelos autores, para estabelecer a distinção entre a sua proposta de “*naturalistic coherentism*” e os modelos teóricos anteriores: a realidade social como “*sistema natural*” (perspectiva positivista dominante no “New Movement”) e como “*invenção humana*” (perspectiva emergente a partir das propostas de Greenfield, mas comum a outras abordagens teóricas posteriores baseadas na crítica ao positivismo e empirismo lógico).

Independentemente da confirmação da validade desta teoria (que o seu estágio precoce de desenvolvimento impede de ajuizar com segurança) ela tem dois aspectos positivos que vale a pena sublinhar: o primeiro é o propósito claro de constituir uma “teoria unificadora” que englobe num mesmo sistema explicativo, capaz de produzir juízos factuais e normativos, os dilemas atrás referidos; o segundo aspecto positivo, é a tentativa consistente e fundamentada, em curso noutras áreas das Ciências Sociais, de utilizar os novos contributos das Ciências Naturais (elas também em ruptura com o paradigma positivista), nomeadamente da ciência cognitiva e da neurociência, para uma justificação teórica comum às várias ciências.

QUADRO 1 – TEORIAS DA REALIDADE SOCIAL

Dimensões da comparação	Sistema natural	Invenção humana	“Naturalistic coherentism”
<i>Base filosófica</i>	Realismo: o mundo existe e é conhecido como realidade que é. As organizações são entidades com uma vida própria	Subjectivismo: o mundo existe, mas ele é construído de maneira diferente por pessoas diferentes. As organizações são invenções sociais.	Naturalismo o mundo natural existe porque é a melhor e mais coerente maneira de explicar os fenômenos. As organizações são padrões reais das associações humanas.

<i>A função da Ciência</i>	Descobrir as leis universais que regem as condutas sociais e humanas	Descobrir de que modo as diferentes pessoas interpretam o mundo em que vivem	Descobrir empiricamente os algoritmos adequados para captar e compreender as regularidades na vida social
<i>As unidades básicas da realidade social</i>	A coletividade: sociedade ou organizações.	A ação humana individual ou coletiva.	A interação entre indivíduos e grupos e o mundo natural.
<i>Método de compreensão</i>	Identificar condições ou relações que permitem à coletividade existir. Conceber o que são essas condições e relações.	Interpretação dos sentidos subjetivos que os indivíduos colocam na ação. Descobrir as regras subjetivas de tais ações.	Explorar as redes de expressões adequadas aos comportamentos dos indivíduos e dar conta das suas teorias de comportamento.
<i>Teoria</i>	Um edifício racional construído por cientistas para explicar o comportamento humano.	Conjunto de significados que as pessoas usam para dar sentido ao seu mundo e as ações que desenvolvem nele.	A rede mais coerente de asserções sobre o mundo.
<i>Investigação</i>	Experimental ou quase experimental validação da teoria	A busca de relações significativas e descoberta de suas consequências para a ação.	Busca das características não aleatórias do mundo.
<i>Metodologia</i>	Abstração da realidade, especialmente, através de modelos matemáticos e de análises quantitativas.	Representação da realidade com fins comparativos. Análise dos discursos e dos sentidos.	Um conjunto diversificado de técnicas que permitem estabelecer a existência de padrões.
<i>Sociedade</i>	Ordenada. Governada por um conjunto uniforme de valores e tornada possível unicamente em função desses valores.	Conflitual. Governada pelos valores das pessoas que tem acesso ao poder.	Padronizada. Governada por redes de causas descritas de diferentes maneiras.
<i>Organizações</i>	Orientadas por metas. Independente das pessoas. Instrumentos de ordem na sociedade servindo quer a sociedade quer os indivíduos.	Dependente das pessoas e dos seus fins. Instrumentos de poder que algumas pessoas controlam e que usam para atingir fins que consideram positivos.	Dependente dos indivíduos e dos seus fins coletivos, cuja estabilidade é assegurada pela memória e recordações.

<i>Patologias Organizacionais</i>	As organizações deixam de corresponder aos valores sociais e às necessidades individuais.	Atendendo à diversidade das finalidades humanas, existe sempre conflito entre as pessoas que procuram atingir essas finalidades.	Dissonância entre indivíduos e entre a organização e a sociedade.
<i>Prescrições para "curar" as "doenças" organizacionais</i>	Mudar as estruturas da organização para adequá-la aos valores sociais e às necessidades individuais.	Identificar que valores estão incorporados na ação organizacional e de quem são. Mudar as pessoas ou seus valores, se possível.	Promover estruturas para desenvolver a aprendizagem organizacional.

Fonte: EVERS; LAKOMSKI, 1996, p. 139-140.

A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

James March, um dos autores fundamentais para o reconhecimento e sistematização do estudo das organizações formais, nos anos 60 (MARCH, 1965; MARCH; SIMON, 1979), referia-se deste modo, num livro mais recente (MARCH, 1999, p. 41), às principais transformações ocorridas neste domínio, nos últimos 40 anos:

Desde o início dos anos 60 foram redescobertas e elaboradas novas versões sociológicas, econômicas e políticas de uma perspectiva institucional no estudo das organizações. A transação dos custos econômicos tornou-se igualmente significativa. A ligação entre organizações hierárquicas e mercados e entre hierarquias e outras formas de redes, bem como o papel que essas redes têm na compreensão do comportamento humano organizado, tornaram-se mais importantes. Uma variedade de abordagens que enfatizam as perspectivas humanística, interpretativa e etnográfica da pesquisa organizacional tornaram-se comuns. Os estudos sobre a mudança e aprendizagem organizacionais estenderam-se aos estudos sobre a evolução das populações da organização, sobre formas e regras organizacionais e sobre as dinâmicas dos contextos da aprendizagem mútua. A simples observação de que as organizações envolvem conflitos de Interesses tornou-se a base de aplicações das teorias dos jogos, e conceitos relacionados, para a análise dos processos de comunicação, negociação, contratos e problemas de execução. As questões de gênero, etnia e cultura atraem cada vez mais estudiosos das organizações, com recurso a uma variedade de estilos metodológicos, bem como a saberes de diferentes ciências sociais [...].

Estas transformações tiveram um natural impacto não só no modo como são pensadas as organizações, mas também no modo como é feita a sua análise Reed e Hughes (1992) propõem, a este propósito, uma descrição da evolução do “conceito de organização” e das práticas de “análise organizacional”, desde os anos 60, dividida em três fases. De um modo abreviado, podemos caracterizar estas fases do modo seguinte:

- ✱ Numa primeira fase, que se inicia nos finais dos anos 1960, as abordagens contingenciais das organizações (dominantes no início da década) são progressivamente postas em causa. Passa-se, assim, duma perspectiva em que o enfoque era posto na adaptabilidade do desenho organizacional aos imperativos do ambiente externo, para uma outra perspectiva, em que é posta a tónica na construção da realidade organizacional através de processos internos de relações de poder e de intervenções simbólicas. Neste sentido, como dizem estes autores, “o *desenho organizacional é percebido não como um resultado de uma força impessoal e objetiva, mas sim como a construção e manipulação de um artefato social*” (REED; HUGHES, 1992, p. 3)
- ✱ A separação conceptual entre organização e ambiente externo que decorre desta última perspectiva, fez com que, a partir dos finais dos anos 70, se assistisse ao próprio questionamento da concepção de organização e da legitimidade científica da sua análise, baseada em estudos organizacionais concebidos como “uma *ciência social adaptada à identificação de relações causais entre organização e ambiente*” (idem, p. 3). Este período (até finais dos anos 80) é atravessado por um grande turbilhão teórico e metodológico caracterizado pelo fim de uma visão “ortodoxa” das organizações e pela “ênfase que é dada aos processos culturais e simbólicos através dos quais as organizações são socialmente construídas e as análises organizacionais academicamente estruturadas” (Idem, p. 4). Do mesmo modo, assiste-se a uma crescente importância das análises sobre o nível macro das relações de poder e dos sistemas ideológicos que configuram as organizações, bem como das abordagens centradas na complexa interação entre inovações teóricas e contexto social.
- ✱ A situação a partir dos finais dos anos 80 é caracterizada, por estes autores, como sendo marcada pela diversidade, pluralismo, incerteza e fragmentação da análise organizacional. Para utilizar uma expressão de March (1999, p. 42), verifica-se uma tendência para a “balcaniza-

ção dos estudos organizacionais”, moderada, contudo, pela tradição de abertura a outros campos disciplinares e de continuidade de ideias que têm marcado, desde o início, a investigação organizacional.

Como se depreende desta breve resenha, os estudos organizacionais continuam a não estar referenciados a uma disciplina unificadora (uma eventual “ciência das organizações”), nem a uma única teoria explicativa (a “teoria geral das organizações”). Neste sentido, preservam as características já apontadas por March e Simon (1979, p. 4), quando falavam da necessidade de, para estudarmos as organizações, termos de “*juntar bocados, fragmentos, petttcules de tcoria de organização e de dados empíricos de origens muito diversas*”, como sejam, por exemplo: o saber dos práticos (dirigentes e administradores); a gestão; a psicossociologia; a sociologia; as ciências políticas; a economia.

A complexidade que resulta desta “*natureza inter ou transdisciplinar da reflexão organizacional*” (como acentua FRIEDBERG, 1993, p. 27), ou deste “*estádio multiparadigmático*” (CRUERE, 1994, p. 14) em que se encontra o processo de construção de uma “ciência das organizações”, parece evidente, sendo de salientar a multiplicidade de domínios, teorias, metodologias, objetos e níveis de análise que as diferentes disciplinas geram no próprio campo de investigação e corpus de estudo das organizações.

Contudo, se de um ponto de vista epistemológico, não podemos falar nem de primazia nem de unificação disciplinares, o reconhecimento das organizações como objeto de estudo específico e legítimo, no interior das ciências sociais, e a importância crescente das organizações na sociedade, com a sua proliferação, diversificação e complexificação, vieram facilitar a emergência ou renovação de áreas disciplinares quase que exclusivamente centradas no estudo da organização como unidade de análise.

É o caso da “sociologia das organizações” (ou “teoria das organizações”, aceção mais corrente nos países anglo-saxónicos) e da sua influencia na própria gestão.

Este movimento disciplinar em torno do estudo das organizações primeiro, numa perspectiva comportamental, com o Movimento das Relações Humanas, e depois, numa perspectiva sociológica, acabaram por ter uma influencia significativa no domínio da educação. Como assinalam Evers e Lakomski (1996, p. 41):

o estudo científico das escolas como organizações formais está tradicionalmente ligado a instrumentos e quadros teóricos derivados do estudo das organizações em geral.

Por isso, irei apresentar de seguida uma breve síntese sobre a emergência e desenvolvimento dos estudos organizacionais, analisando a influência que tiveram numa abordagem

sociológica das organizações educativas e no crescente desenvolvimento dos “estudos da escola”. Estes estudos constituem hoje uma importante área de interface entre a “Administração Educacional” e outras ciências sociais (em particular a sociologia de organizações) o que os tornam num analisador e campo de aplicação prática da multidisciplinaridade destes estudos.

OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Os estudos organizacionais desenvolveram-se inicialmente no quadro da gestão do trabalho industrial e administrativo do primeiro terço do século XX e assumiram, desde o início, um objetivo pragmático e instrumental de busca da eficiência das estruturas e dos processos do trabalho nas organizações⁵. Contudo, a crítica que é feita aos princípios da “racionalização do trabalho”, iniciada nos anos 30, abre caminho para a introdução, nos estudos de gestão, de perspectivas menos “mecanicistas” e mais “interacionistas”, com o reconhecimento da importância do “fator humano” (Mayo), da “distinção entre organização formal e informal” (Roethlisberger e Dickson) e da “organização como sistema social de interação complexa” (Barnard), por exemplo. Esta evolução faz com que as ciências da gestão se “envolvam”, do ponto de vista teórico e metodológico, com outras ciências sociais (em particular a psicossociologia e a sociologia) que conhecem um extraordinário desenvolvimento a partir dos anos 50.

5. Como escreve Catherine Ballé (1990, p. 121): “Nascida de um encontro entre as preocupações gestionárias dos responsáveis da indústria e da administração e as preocupações, menos pragmáticas, dos especialistas em ciências humanas, mais particularmente dos sociólogos, a análise organizacional transporta em si mesma a marca deste dualismo”.

É neste contexto que se desenvolve uma área disciplinar específica que tem como objeto de estudo a organização no seu conjunto, já não vista, simplesmente, como estrutura ou unidade de gestão, mas sim como sistema social.

Trata-se de uma área disciplinar recente que se funda nas “análises sociológicas das organizações” emergentes nos Estados Unidos, desde os anos 50, na sequência dos trabalhos de Merton e seus continuadores sobre os “disfuncionamentos burocráticos” e de Parsons sobre as estruturas das organizações formais e suas relações com o sistema social englobante.

De inspiração weberiana e, inicialmente, muito marcada pelas perspectivas estruturo-funcionalistas dos dois autores citados, a “sociologia das organizações” institucionaliza-se a partir da década de 60, nomeadamente na Europa, em França, com os trabalhos de Crozier e da sua equipa do “Centre de Sociologie des Organisations”.

Não cabe aqui propor uma síntese da “história” recente desta disciplina⁶, contudo, é importante referir, muito brevemente, três das principais tendências atuais da análise sociológica neste domínio.

6. Ver a este propósito algumas boas sínteses como Silverman, 1970, Gruski e Miller, eds. (1970), Bernoux, 1985; Ballé, 1992; Lafaye, 1996; Amblard *et alli*, 1996. Ver a explicitação deste conceito em: Amblard *et alli* (1996), p. 216.

A *primeira tendência* resulta (como assinala, entre outros, CHANLAT, 1989, no estudo que fez da produção anglo saxónica contemporânea nesta matéria) da “crise do paradigma estruturo-funcionalista” nos anos 70, que provocou um estilhaçar dos interesses e perspectivas de investigação no domínio da análise sociológica das organizações com o aparecimento de numerosas correntes de que ele destaca culturalista; crítica; ecológica, institucional.

A *segunda tendência*, traduz-se na recomposição do próprio campo conceptual de estudo, através daquilo que Friedberg (1993, p. 29) chama de “complexificação e, portanto, relativização radical da noção de organização”. Como diz, ainda, este autor (1993, p. 29-30):

[A noção de organização] deixa de designar um objecto social específico, e de certo modo *sui generis*. Doravante, ela pode e deve ser englobada numa perspectiva analítica mais vasta, que se interessa pela organização, não tanto como objecto social singular, mas enquanto processo de construção de uma ordem local. portanto enquanto modalidade particular, mas central e omnipresente da construção da acção colectiva dos homens”.

Esta passagem da “organização” à “ação organizada” como objeto de estudo funda-se na desmontagem que Friedberg (1993) faz do próprio “conceito clássico de organização” a partir da crítica a três dos seus principais fundamentos: o carácter instrumental da organização em relação a finalidades exógenas, pré-determinadas e fixas, ao serviço das quais se encontra e para as quais é uma simples correia de transmissão transparente, passiva e obediente; a premissa da unidade e da coesão da organização como se ela fosse um todo homogêneo e coerente que impusesse a sua racionalidade aos comportamentos dos seus membros; a premissa da delimitação clara e unívoca da organização por fronteiras formais que separam, sem ambiguidade, o funcionamento interno dos acontecimentos exteriores cuja ação só se repercutira no interior da organização quando mediatizados pelas suas estruturas dirigentes

Finalmente, a *terceira tendência*, traduz-se num alargamento do campo teórico e empírico a novas problemáticas, como sejam, por exemplo: a coordenação das ações individuais como expressão de acordos e convenções entre os diferentes “mundos” (interesses, princípios, legitimidades) que compõem a organização, o que remete para as “teorias da convenção” e “economias da grandeza” (ver a este propósito, BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991); a passagem da noção de organização à noção de rede, e seu contributo para análise dos processo dinâmicos e inovações nas organizações (o que remete para a teoria da tradução, e para os trabalhos de Latour e Callon).

Para Bernoux (1999, p. 47) estas novas abordagens sociológicas contemporâneas inserem-se no que este autor designa como uma “sociologia das lógicas de ação”⁷:

7. Para um balanço da produção portuguesa nesta área consultar Lima, 1996 e 1997 e Barroso, 2002.

[...] as lógicas de ação são uma maneira de definir o sentido que um ator dá à sua ação. Os conflitos, a construção de regras, os compromissos, a reconstrução das identidades e das culturas, os comportamentos de ajustamento e não-ajustamento resultam da maneira como os atores interpretam o seu lugar e o seu papel nas organizações, à luz dos seus percursos anteriores e da situação de ação em que se encontram.

Todo este movimento teórico recente no domínio da sociologia das organizações que aqui enunciei, brevemente, não deixa de ter repercussões na própria gestão das organizações.

Por um lado, como notam Sainsaulieu e Segrestin (1986, p. 336) assiste-se desde o princípio dos anos 80 a uma “revolução no modo como os dirigentes e os seus pensadores falam da empresa”:

(...) todos falam no nascimento de uma empresa mais política e mais coletiva. isto é, capaz de basear o seu desenvolvimento na consideração dos poderes e forças internas, através de um grande esforço de negociação e de uma participação acrescida, em toda uma série de projetos e a todos os níveis de responsabilidade

(...) A empresa aparece como um meio humano específico, onde as regulações sociais e culturais intervêm pesadamente nas suas performances económicas.

Por outro lado, embora a sociologia das organizações não tenha a vocação para fornecer soluções técnicas aos atores nem aos dirigentes das organizações (e neste aspecto distingue-se claramente das “ciências da gestão”), ela produz conhecimentos que os podem levar a refletir sobre as suas práticas.

Assiste-se por isso, hoje, a uma maior permeabilidade entre os dois campos de estudo “organização” e “gestão” o que é particularmente visível no caso dos estudos sobre a escola, como iremos ver a seguir.

A SOCIOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

As análises sociológicas das organizações de ensino decorrem, por um lado, da reação aos grandes inquéritos sociais sobre os “efeitos de escola” (de que o célebre Relatório Coleman, nos meados dos anos 1960, é o mais conhecido), e por outro lado, do movimento de renovação da sociologia da educação no Reino Unido (BATES, 1985; DEROUET, 1987).

No primeiro caso, o que está em causa é, fundamentalmente, uma mudança de méto-

dos, com a introdução de abordagens etnográficas que relativizem e contextualizem os dados quantitativos de âmbito nacional, o que, em breve, conduz a substituir os objetivos de medir os “efeitos de escola”, pelos de identificar e avaliar as “escolas eficazes” (ver a este propósito, entre outros, BARROSO, 1997 e BOLÍVAR, 2000 e 2003).

No segundo caso, a “sociologia da escola” (designação proposta por SHIPMAN, 1968) desenvolve-se no contexto da reação aos paradigmas macrosociológicos até então dominantes na sociologia da educação. Trata-se, portanto, de uma mudança de unidade de análise que toma a escola como objeto e que utiliza teorias, conceitos e procedimentos metodológicos inspirados na sociologia das organizações.

Esta “sociologia da escola” que Derouet (1987), na sua já antiga, mas ainda atual síntese, classifica de “sociologia pragmática da organização escolar”, estendeu-se a outros países, nomeadamente à França, onde o seu desenvolvimento, embora tardio, foi claramente induzido pelas mudanças das políticas educativas, principalmente a partir do início dos anos 80 do século passado (descentralização, autonomia, projeto, etc.).

Esse fenômeno é igualmente visível em Portugal, onde, a partir da década de 1990, se desenvolvem atividades de ensino e de investigação neste domínio, com particular destaque para os trabalhos realizados pelos docentes do Grupo disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho, nomeadamente no âmbito de provas académicas (ver entre outros, LIMA, 1992, 1997; TORRES, 1997, AFONSO, 1998, ESTÊVÃO, 1998), bem como de outros centros universitários (GOMES, 1993; AFONSO, 1994; BARROSO, 1995; COSTA, 1995; SANCHES, 1998; SARMENTO, 2000)⁸.

Contudo, para alguns autores, com particular destaque para Derouet, a evolução dos estudos neste domínio tem posto em evidência o risco de uma “despolitização das relações sociais”, na medida em que as abordagens microsociológicas (pela sua natureza e dimensão) tornam difícil ter em consideração a função da escola no processo social global de que a educação faz parte.

Por isso, Derouet tem vindo a propor (1996, p. 83) que

a sociologia da escola evolua para uma ciência mais alargada da administração escolar, cujo objetivo seria a coordenação da ação, no seio deste conjunto compósito que, por comodidade, se continua a designar por sistema educativo.

Na mesma linha Yves Dutercq (2000, p. 161) na sua estimulante síntese publicada na *Revue Française de Pédagogie* sobre a evolução da administração educacional, afirma:

[...] 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 ação 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 atores, 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 ressitando-as numa global idade que os ultrapassa.

Neste mesmo sentido, Licínio Lima alertava já, no seu trabalho pioneiro de análise organizacional de uma escola secundária em Portugal (LIMA, 1992) para a necessidade de encarar a escola como uma instância, simultaneamente hétero organizada (locus de reprodução) e auto organizada (locus de produção). Esta perspectiva justificaria uma natural reserva quer em relação a visões deterministas de estudos centrados exclusivamente em análises macropolíticas, quer em relação a visões atomizadoras de estudos centrados exclusivamente em análises insularizadas da realidade organizacional. Por isso propõe que a sociologia das organizações educativas se abra a outros campos disciplinares de modo a cobrir a diversidade de objetos e problemáticas que resultam desta visão contextualizada das organizações (LIMA, 1997, p. 54).

Conferindo uma “autonomia relativa” à organização escolar contempla-se a importância do Estado e das estruturas macro-sociais, mas contraria-se o monopólio da sua intervenção e as explicações de tipo meramente reprodutivo. Contempla-se, também por isso, a importância dos contextos locais e organizacionais, e sobretudo dos atores, restando-se embora perspectivas demasiado voluntaristas que sistematicamente fazem apelo às suas capacidades estratégicas ilimitadas e onipotentes.

Trata-se de procurar admitir, desde logo no plano teórico, as tensões estabelecidas entre o sistema, a administração e os poderes centrais, por um lado, e a escola e os atores escolares organizacionalmente ancorados, por outro, tensões tanto mais importantes quanto, nos terrenos da ação em contexto escolar, nenhuma das partes exercer hegemonicamente o controlo total sobre a outra.

OS ESTUDOS DA ESCOLA

De um modo geral pode-se dizer que 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 como outros sistemas sociais. Contudo, neste estudos, a escola não constituía um objeto de investigação, em si mesma. Ela era vista, quando muito, como um lugar de aplicação ou reprodução, relativamente neutro, de determinantes macro-políticas, econômicas ou sociais, ou então, como um contexto físico e administrativo de micro-interações que decorriam na sala de aula, ou nas relações bipolares professor-aluno ou alunos entre si.

Aquilo que faz a especificidade atual dos “estudos sobre a escola” é, portanto, o fato de ela ser individualmente considerada como um objeto 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 ações individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas.

Contudo, como adverte Rui Canário (1996, p. 126), não basta o reconhecimento social da escola, para que ela se torne num objeto 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 direta entre o mundo da realidade objetiva e o mundo dos objetos teóricos e conceptuais. criados a partir da percepção, mas dela se autonomizando.

Para que a escola se torne um objeto 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 (CANÁRIO, 1996, p. 127):

É a partir deste modo de conceber a atividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objetos sociais em objetos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objeto 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 objeto social e objeto 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 objeto social, não corresponde a um objeto de estudo, mas sim a múltiplos objetos de estudo, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo.

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*” (CANÁRIO, 1996, 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 atividade investigativa, este tipo de estudos. É o caso da administração educacional e, mais recentemente, da abordagem sociológica das organizações educativas (sociologia da escola).

Como se vê, estamos hoje no centro de uma recomposição do campo de estudo da administração e das organizações educativas. Depois de uma coexistência e sobre posição dos contributos dominantes da “teoria da organização” e da “teoria da gestão” nos estudos da escola, eis que, por força da própria evolução destas teorias (e que resumidamente apresentei aqui), mas também pela própria evolução da escola como objeto político (na sequência das medidas de descentralização, reforço da autonomia e da gestão centrada na escola), se assiste a um alargamento do campo de estudo a novas abordagens, em particular no que se refere à adopção de uma perspectiva política.

Como escreve José Alberto Correia (1998, p. 121)

Definida como processo, a escola não é assim um novo objeto susceptível de ser interpelado pelo “discurso sociológico em educação”. Ela interpreta o próprio discurso que a interpela apelando como realça Berger (1990) para um conjunto de opções teóricas, metodológicas e... cívicas onde a ênfase que a sociologia das organizações atribui à problemática do “como” e do “porquê” construída no registo da eficácia, deve dar lugar a uma atitude mais crítica, a uma “sociologia crítica preocupada com a capacidade instituinte dos atores e dos autores, a uma sociologia política” (BERGER, 1990, p. 338) centrada na problemática do sentido, centrada na problemática da construção da justiça e da justificação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas Educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, Natércio. **A Reforma da Administração Escolar**. A Abordagem Política em Análise Organizacional. Lisboa: IIE, 1994.
- AMBLARD, Henri; et al. **Les nouvelles approches sociologiques des organisations**. Paris: Seuil, 1996.
- BALLÉ, Catherine. **Sociologie des organisations**. 2. ed. Paris: PUF, 1992.

BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direção e gestão. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, 8 (1), p. 33-56, 1995a.

BARROSO, João. **Os Liceus organização pedagógica e administração (1836 -1960)**. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian, 1995b. (2 volumes).

BARROSO, João. Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: Consequências para a investigação. In: ESTRELA, Albano (Org.) et al. **Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997.

BARROSO, João. El análisis de las instituciones educativas en Portugal principales tendencias y líneas de investigación. In: DELGADO, Manuel Lorenzo (Eds.) et al. **Las Organizaciones educativas en la sociedad neoliberal**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2000. p. 65-95.

BARROSO, João. A investigação sobre a escola contributos da Administração Educacional. **Investigar em Educação**. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, v.1, n.1, p. 277-325, jul. 2002.

BATES, Richard. Administration of Education: Towards a Critical Practice. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (Eds.) **The International Encyclopedia of Education**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

BATES, Richard. On Knowing: Cultural and Critical Approaches to Educational Administration. In: EVERS, Colin W.; LAKOMSKI, Gabriele. **Exploring educational administration**. Coherentist applications and critical debates. Oxford: Pergamon, 1996. p. 189-198.

BERGER, Guy. Synthèse des Travaux. In: AECSE. **L'établissement. Politique nationale ou stratégie locale?** Paris: AECSE, 1990.

BERNOUX, Philippe. **La sociologie des organisations**. Paris: Éditions du Seuil, 1985.

BERNOUX, Philippe. Sociologie des organisations. Les nouvelles approches. In: CABIN, Philippe (Coord.). **Les Organisations**. Etat des savoirs. Auxerre: Sciences Humaines Editions, 1999.

BOLIVAR, Antonio. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades**. Madrid: Editorial LA Muralla, 2000.

BOLIVAR, Antonio. **Como melhorar as escolas**. Porto: Edições ASA, 2003.

BOLTANSKI, L; THÉVENOT, L. **De la justification**. Paris: Mátaillé, 1991.

BUSH, Tony (Ed.) et al. **Educational Management Redefining theory, policy and practice**. London: Paul Chapman Publishing, 1999.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CARLSON, R. U. **Executive Succession and Organizational Change**. Chicago: University of Chicago, 1962.

CHANLAT, J. F. L'analyse sociologique des organisations. Un regard sur la production anglo-saxonne contemporaine (1970 1988). **Sociologie du Travail**, n.3, p. 381-399, 1989.

CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica em educação**. Contributos para uma reciclagem do campo educativo. Porto: Porto Editora, 1998.

COSTA, Jorge Adelino. Administração Escolar. Imagens organizacionais e projeto educativo de escola. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento policopiada), 1995.

CULBERTSON, J. Educational Administration Where We Are and Where We Are Going. In: FARQUHAR, R.; HOUSEGO, I. E. (Eds.) **Canadian and Comparative Educational Administration, The Developing Decades**. Berkeley: McCutchan, 1980.

DEROUE, Jean-Louis. Une Sociologie des Établissements Scolaires: Les Difficultés de Construction d'un Nouvel Objet Scientifique. **Revue Française de Pédagogie**, n.78, 1987.

- DEROUET, Jean Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França um objeto científico em redefinição. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola Porto**: Porto: Porto Editora, 1996.
- DUTERCQ, Yves. Administration de l'éducation: nouveaux contextos. nouvelles perspectives. **Revue Française de Pedagogie**, n.130, p. 143-170, 2000.
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- EVERS, Colin W.; LAKOMSKI, Gabriele. **Knowing educational administration**. Oxford: Pergamon, 1991.
- EVERS, Colin W.; LAKOMSKI, Gabriele. **Exploring educational administration**. Coherentist applications and critical debates. Oxford: Pergamon, 1996.
- EVERS, Colin W.; LAKOMSKI, Gabriele. **Doing educational administration**. A Theory of Administrative Practice. Oxford: Pergamon, 2000.
- FRIEDBERG, Erhard. **Le Pouvoir et la Regle**. Dynamique de l'Action Organisée. Paris: Éditions du Seuil, 1993.
- GETZELS, J. W.; Cuba, E. C. Social Behavior and the Administration Process **School Review**, 65, p. 423-441, 1957.
- GOMES, Rui. **Culturas de escola e identidade dos professores**. Lisboa: EDUCA, 1993.
- GREENFIELD, T. B. Theory About Organization: A New Perspective and its Implication for the Schools. In: HUGHES. M. C. (Ed.) **Administering education International Challenge**. London: Athlon, 1975.
- GREENFIELD, T. B. Theories of Educational Organization A Critical Perspective. In: **The International Encyclopedia of Education** [T. Husen e T Postlethwaite, ed.]. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- GREENFIELD, T. B. Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change. In: **Managing Education Theory and Practice**. Milton Keynes: Open University Press, p. 81-95, 1989.
- GREENFIELD, T. B. The Decline and Fall of Science in Educational Administration. In: WESTBOY, Adam (Ed.). **Culture and Power in Educational Organizations**. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- GRIFFITHS, Daniel E. Intellectual turmoil in educational administration. **Educational Administration Quarterly**, n.15-3, p. 45-65, 1979.
- GRONN, Peter. Rethinking Educational Administration: T. B. Greenfield and his Critics. Greelong, Victoria: Deakin University, 1983.
- GRUERE, Jean-Pierre. Introduction. In: AUBERT, Nicole et al. **Management**. Aspects humains et organisationnels. Paris: PUF, 1994. p. 8-27.
- GRUSKI, O; MILLER, C. (Eds.). **The Sociology of Organizations**. Glencoe: Free Press, 1970.
- HALPIN, H.; CROFT, D. B. **The Organizational Climate of Schools**. Washington: Office of Education Research Project, 1962.
- HEMPHIL, J. K; CRIFFITHS, D. E.; FREDERICKSEN, N. **Administrative Performance end Personality**. New York: Teachers College, Columbia University, 1962.
- HODCKINSON, Christopher. The Epistemological Axiology of Evers and Lakomski: Some Un-Quineian Quibblings. In: EVERS, Colin W.; LAKOMSKI, Gabriele (1996). **Exploring educational administration**. Coherentist applications and critical debates. Oxford: Pergamon, 1996. p. 199-210.
- HUCHES, Mereddy (Eds.). et al. **Managing Education - The System and the Institution**. London: Cassell Education, 1987.
- LAFAYE, Claudette. **La sociologie des organisations**. Paris: Nathan Université, 1996.

LIMA, Licínio. **A Escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação, 1992. (2ª edição em 1998).

LIMA, Licínio C. Construindo um objeto para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

LIMA, Licínio C. **Sociologia das organizações educativas**. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, 1997. (Relatório policopiado).

MARCH, James. **Handbook of organizations**. Chicago: Rand McNally, 1965.

MARCH, James. **The Pursuit Of Organizational intelligence**. Oxford: Blackwell Business, 1999.

MARCH, J.; SIMON, H. **Les organisations**. Paris: Bordas, 1979. (2ª edição, traduzida do original editado em Nova Iorque, em 1958).

POPPER, Karl. **Em busca de um mundo melhor**. Lisboa: Fragmentos, 1989.

REED, Michael; HUCHES, Michael. **Rethinking organization**. New directions in organization theory and analysis. London: Sage Publications, 1992.

RIBBINS, Peter. Organisation Theory and the Study of Educational Institutions. In: HUGHES, Mereddy (Eds.). et al. **Managing Education – The System and the Institution**. London: Cassell Education, 1987.

SAINSAULIEU, Renaud; SECRESTIN, Denis. Vers une théorie sociologique de l'entreprise. **Sociologie du Travail**, n.3, p. 335-351, 1986.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão. **Teoria e investigação em Administração Escolar**. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências, 1998. (Relatório de disciplina).

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas da ação**. Estudo organizacional da escola primária. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SHIPMAN, M. D. **The sociology of the school**. London: Longman, 1968.

SILVERMAN, D. **The Theory of Organization**. London: Heinemann, 1970.

SIMON, Herbert A. **Administration et Processus de Décision**. Paris: Economica, 1983. (Tradução da edição americana de 1957).

THOMPSON, James D. Modern Approaches to Theory in Administration. In: **Administrative Theory in Education**. New York: The Macmillan Company, 1967. p. 20-39.

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional escolar**. Representações dos professores numa escola portuguesa. Lisboa: Celta, 1997.