Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(1), pp. 221-245
© 2007, CIEd - Universidade do Minho

Tendências actuais na formação em Administração Educacional

Guilherme Rego da Silva
Universidade do Minho, Portugal

Resumo
O texto é dedicado ao estudo das novas tendências na formação em Administração Educacional, tanto em Portugal como no contexto internacional. Procura mostrar para onde se direcciona a formação nesta área, do ponto de vista da sua base de conhecimentos e do ponto de vista organizacional. O estudo baseia-se no método comparativo, numa metodologia com alguma inspiração na educação comparada. Recorre-se a documentos, textos e livros publicados, colocando-se ao serviço deste estudo um conjunto de informações dispersas das mais diversas proveniências.

Palavras-chave
Formação; Administração Educacional

Coligimos informações que evidenciam as tendências que se têm vindo a manifestar nos últimos vinte anos, no campo da formação em Administração Educacional, não só porque isso é adequado para conhecer a situação presente, mas também por nos dar indicações concretas no respeitante à evolução futura da formação nesta área de conhecimento. É nosso objectivo apontar as actuais tendências no contexto português e no contexto internacional, de modo a obter uma visão mais detalhada das forças em presença, as quais já por si ajudam a compreender os recentes desenvolvimentos em Portugal.

O estudo das tendências actuais impõe-se com especial necessidade na presente fase de evolução do conhecimento e da formação em

Administração Educacional, quando é consensual que nos encontramos num momento caracterizado por forte "pluralismo teórico, metodológico e disciplinar" (Barroso, 1995: 457), o que implica que não estamos actualmente numa fase estável e facilmente caracterizável com base numa linha geral orientadora, mas antes, numa fase de efervescência ou numa fase considerada dialéctica (Murphy, 1998); e por isso faz ainda mais sentido esta nossa preocupação pelo rastreio do complexo das tendências em presença, as quais manifestam diferentes *abordagens*[1] à Administração Educacional, diferentes imagens da escola como organização e diferentes ideologias políticas e projectos de educação e sociedade.

Aquilo que consideramos como "as novas tendências no campo da formação", são de facto as manifestações da Era Dialéctica. Na periodização da formação em Administração Educacional, elaborada por Joseph Murphy (1998), a Era Dialéctica designa o período actual no campo da formação (posterior a 1986), caracterizado pelo questionamento e o experimentar de múltiplas soluções, afastando-se neste particular dos períodos anteriores, que foram mais estáveis: a Era Ideológica (1820-1899), onde a formação tinha fundamentos morais, filosóficos e pedagógicos; a Era Prescritiva (1900-1946), com uma formação baseada em orientações concretas, quer oriundas dos bons exemplos da prática, com base na experiência, quer com origem no poder nascente da teoria da administração de empresas, nomeadamente da sua componente mais metodológica e tecnicista; a Era Científica (1947-1985), onde se procurou construir uma base de conhecimentos própria para a Administração Educacional, com o contributo das Ciências Sociais e Humanas, num movimento de revalorização da Administração Educacional, que se desenvolveu nos EUA desde 1947, conhecido como *New Movement*. Mesmo que a periodização de Murphy se aplique fundamentalmente aos EUA, particularmente nas suas primeira etapas, ela também é relevante para compreender a situação portuguesa, tanto mais que desde 1974 existe maior consonância internacional nesta matéria, conduzindo a que todas as tendências identificadas neste texto tenham um âmbito internacional, com manifestações também em Portugal.

A Era Dialéctica marcou o seu arranque com um movimento de crítica dos programas anteriores de formação, acusando-os de ser excessivamente teóricos e irrelevantes do ponto de vista da administração como prática e

exigindo novos programas, estruturados num novo modelo (Murphy, 1998: 367). Estes novos programas, apesar de não obedecerem a um plano bem definido, vão assumindo um conjunto de contornos que, *grosso modo*, correspondem àquilo que aqui chamamos "novas tendências", mas que podemos considerar, talvez até com mais propriedade, como as tendências da Era Dialéctica.

Neste texto tentaremos ir um pouco mais longe do que elencar simplesmente as sugestões, ou exigências, que condicionaram as transformações no campo da formação no período actual, uma vez que desejamos entrar no terreno da exploração das razões que explicam o 'desencanto' com o *New Movement* e a Era Científica da Formação. Na nossa perspectiva, essas razões são fundamentalmente de ordem política e ideológica, e relacionam-se com o desenvolvimento a partir da mesma época (desde meados dos anos oitenta) do movimento neoliberal e a sua orientação para a educação contábil (Lima, 1997), a eficácia e eficiência, medidas pela regular prestação de contas (avaliação). Para corresponder a estas novas exigências, dentro do espírito de uma administração do ensino inspirada nos valores da gestão empresarial, tem sido considerada necessária a implementação de uma formação orientada para as práticas e os desempenhos mensuráveis. Foi perante este contexto que adicionamos uma outra tendência que consideramos actualmente bem visível no panorama da formação na área: é a tendência para a valorização das perspectivas específicas e dos conteúdos ligados à gestão empresarial, nos cursos de formação em Administração Educacional. Esta tendência tem feito surgir, em movimento de oposição, uma outra linha de força ou tendência que, numa perspectiva de resistência, procura uma continuidade com a linha do *New Movement*, através de uma renovação dos estudos que garanta a desejada "cientificidade", e uma formação ancorada nos conhecimentos das ciências sociais e comportamentais, resistente à linha empresarial impulsionada pela ideologia neoliberal contábil (Lima, 1997) e o correspondente movimento da "Nova Administração Pública" (Hufty, 1998). Também é possível identificar a tendência para a valorização de uma vertente profissionalizante na formação na área, com o aparecimento de *standards* e programas nacionais de formação; a revalorização das questões de ética na administração, e a valorização das tecnologias (especialmente da informática).

Depois do exposto, é ainda desejável relativizar duas ideias que se podem ter insinuado ao longo da leitura: a ideia de que todas estas tendências surgiram recentemente e a ideia de que a origem de todas ou quase todas elas estaria nos EUA. De facto, estas "novas" tendências, hoje tão visíveis, não são, na sua origem, assim tão recentes e, de certo modo, pelo menos uma parte delas já se manifestava anteriormente aos anos oitenta do século XX, com maior ou menor visibilidade; do mesmo modo, a sua origem não radica exclusivamente nos EUA ou no contexto dos países ditos anglo-saxónicos mais industrializados.

As "novas tendências" que vamos passar a analisar, manifestam-se concretamente no campo da formação, mas estão fortemente imbricadas com as *abordagens* à Administração Educacional como conhecimento e igualmente com o papel político desta como prática. De facto, o que vamos estudar, em seguida, são movimentos complexos e difíceis de delimitar ou inscrever numa qualquer definição; desenvolvem-se ao longo de décadas e ultrapassam claramente o estatuto de modas gestionárias ou pedagógicas. Porque, por um lado, são movimentos que têm vindo a desenvolver-se ao longo de décadas e não modas gestionárias de curta duração (Spell, 1999), (reengenharia, círculos de qualidade, etc.), embora as modas de curta duração ou de média duração (conjunturais) também existam na Administração Educacional, algumas geradas mesmo no interior da especialidade e outras com origem na linguagem da gestão empresarial e nas suas publicações técnicas e de divulgação. Por outro, as tendências que aqui vamos encontrar são de facto sensivelmente mais abrangentes e consistentes, estando ancoradas em visões particulares sobre o papel da Administração Educacional e da sua formação (*abordagens*, modelos de formação) e são, na sua maior parte, não criações novas, mas tendências quase permanentes com movimentos ressurgentes e de alternância.

Organizámos o texto em torno das seguintes grandes tendências identificadas, que são apresentadas em secções consecutivas: a valorização das práticas como fonte de conhecimento; a formação baseada em *standards* nacionais e o movimento privatizador; o estabelecimento de programas nacionais de formação; a revalorização da ética e deontologia nos conteúdos da formação; a empresarializaçâo dos conteúdos da formação, e as suas resistências; outras inovações nas metodologias de ensino.

A valorização das práticas como fonte de conhecimento

Num contexto moderno marcado pelo pluralismo teórico da Administração Educacional, há uma tendência para a rejeição dos pressupostos do *New Movement,* que é agora acusado de ser positivista, e há uma procura de novos pressupostos nas abordagens fenomenológicas, pós-modernas, e críticas, pondo em questão o próprio estatuto epistemológico das teorias da Administração ou da 'Ciência Administrativa' ou o papel das ciências sociais na administração, acusando o seu carácter positivista e a sua incapacidade de prever; também se discute a existência ou não de um conhecimento de base de Administração Educacional, indo-se desde autores que simplesmente rejeitam a existência desse conhecimento até outros que tentam defender que um conhecimento de base continua a existir e a ter o seu fundamento[2]. Assim, acaba por se chegar a um ponto em que é parcialmente rejeitada ou desvalorizada a base de conhecimentos anterior e vai surgir a tentativa de criação de uma nova base, agora fundamentada no conhecimento que é originado pela prática, nos casos práticos, o que radica numa desconfiança e desvalorização da teoria elaborada na fase mais confiante do *New Movement*, chegando-se a uma tentativa de extrair o novo saber da prática, num movimento com algo de neoempirista[3].

A formação nos EUA veio a evoluir nas últimas décadas de modo a valorizar as componentes práticas e aplicativas as quais, por algumas técnicas e concepções que as informam, a aproximam da formação informal. A formação informal é o único meio de formação disponível quando não existem cursos; historicamente devemos aceitar que ela precedeu a formação formal, ocupando todo o tempo anterior ao aparecimento dos primeiros cursos e que, por vezes de modo pouco exacto, é entendido como período de inexistência de formação. Os problemas dos modelos de formação que se fundamentam no tipo informal podem estar no seu carácter autodidáctico, no conformismo, no excessivo pragmatismo e no conservadorismo, uma vez que a formação de raiz essencialmente (ou exclusivamente) prática tende a tornar-se acrítica e reprodutiva, não problematizadora. Esta aproximação às técnicas pragmáticas está relacionada com a crise de confiança na teoria que marca esta última etapa da evolução das teorias da Administração Educacional nos EUA.

A actual tendência para a (re)valorização da componente experiencial, ocorre depois de inicialmente a Administração Escolar se ter baseado nessa

componente, entre outras, ao que se seguiu a fase aqui caracterizada como de *New Movement*, que valorizou essencialmente a componente teórica.

A tendência para a valorização das práticas como fonte de conhecimento e para o ensino de destrezas práticas, tem justificado o crescente número de cursos que procuram complementar a formação em sala com outros locais considerados mais próximos da Administração Educacional praticada; destes, um tipo frequentemente referido na literatura é a implementação de cursos que complementam a formação em sala com uma componente de estágio em cargos de direcção numa escola, ou que são mesmo estruturados em torno de certas formas de estágio como administrador, prevendo este reuniões com outros 'administradores estagiários', em centros de formação. Esta tendência para o estabelecimento de um sistema de formação de administradores no interior das escolas, num regime que classificaríamos de estágio, aparece exemplificada no texto de Glasman (1996) que apresenta um "estudo de caso" sobre a University of Judaism (Los Angeles, EUA), organização privada com um curso em "school management" com a duração de dois anos e que, a partir de 1994, passou a ter um período de estágio com a duração de um ano, quando anteriormente era de seis meses.

Dentro do movimento de aproximação da formação às práticas, vamos ver em seguida, com mais algum detalhe, dois casos com forte implantação: o *mentoring* e o "estudo de casos".

O *mentoring* é uma técnica de formação de gestores/administradores escolares que tem vindo a aumentar de forma notória a sua visibilidade, em particular na literatura especializada anglo-saxónica dos últimos cinco anos. Sobre esta técnica tem sido redigida abundante literatura descritiva e teórica, e a sua representatividade na formação é também significativa, principalmente nos EUA, onde se desenvolveu a partir de 1986, aplicada à formação de administradores escolares (Milstein, 1993); o seu desenvolvimento original pode ser datado da década anterior no campo da administração empresarial (Doherty, 1999: 8-25). O *mentoring* consiste em aprender administração trabalhando em colaboração e a dar apoio a um administrador escolar experiente, sénior, que assume o papel de *mentor*; aquele que está a fazer a aprendizagem recebe designações como: *protégé* ou *junior*. Normalmente, este modelo inclui formação teórica em paralelo com

o *mentoring* propriamente dito ou num momento diferente, normalmente anterior.

Devem ser tidos em consideração os elementos de proximidade que existem entre a formação informal e a formação centrada na técnica do *mentoring*. De facto, na ausência de qualquer formação especializada, os administradores escolares obtiveram durante muito tempo a única formação disponível, ou o seu meio privilegiado de formação, recorrendo ao auxílio de formadores mais experientes, muitas vezes acedendo às funções de administração de mais elevado estatuto depois de terem permanecido durante um determinado tempo como administradores subalternos, beneficiando de uma formação de tipo informal, recorrendo ao auxílio do administrador mais experiente e de estatuto mais elevado; de algum modo, o *mentoring* parece inspirar-se nesta formação de tipo tradicional, acrescentando-lhe toda a intencionalidade, planeamento e mecanismos de avaliação (e burocratização) próprios de uma formação de tipo formal. Sendo o *mentoring* uma formação de tipo formal, a sua proximidade com a formação informal força muitas vezes os autores de língua inglesa a designá-lo como *formal mentoring*, uma vez que, dentro do contexto teórico justificativo do *mentoring*, a formação informal recebe a designação de *informal mentoring*. O *mentoring* tem dado origem a uma literatura recente, muito extensa, que abarca ou tenta abarcar todas as problemáticas específicas ao desenvolvimento desta técnica de formação, como é a relação entre protegido e tutor e as suas metodologias de avaliação específicas (Bolam; McMahon; Pocklington & Weindling, 1995; Bush & Coleman, 1995).

O *mentoring* é uma das manifestações mais evidentes da tendência para a valorização das práticas no processo de construção do conhecimento em Administração Educacional. De facto, no modo como está pensada a técnica de formação pelo *mentoring*, a formação teórica, embora não estando totalmente ausente, representa um papel de segundo plano.

A técnica do *mentoring* não se encontra hoje confinada aos EUA, mas abarca um conjunto de outros países, particularmente os de língua inglesa[4]. Na Grã-Bretanha, existem programas de *mentoring* desde 1992 (Bush & Coleman, 1995: 60), ano em que fez a sua estreia em Inglaterra e Gales como projecto piloto nacional para todos os novos administradores escolares (*headteachers*). Um texto publicado em 1996, que discute uma possível

aplicação das técnicas de *mentoring* na formação de administradores escolares na República da África do Sul, dá uma imagem do que seria já nessa data a difusão dessa técnica de formação: "Although mentoring has been a success in such countries as the United States, England, the Netherlands, and Israel a well-developed and structured mentoring system does not, as yet, exist for principals in the RSA or in many other developing nations." (Erasmus & Westhuizen, 1996: 204).

Em Itália, considera-se como período probatório o primeiro ano de exercício de funções dos administradores escolares, os quais durante esse período devem frequentar um curso de formação, sendo acompanhados por um colega que exerce funções de tutor (Musumeci; Pendezzini & Tadini, 2002: 76). Este sistema já inclui uma componente relevante de *mentoring*.

Em Portugal, não tomámos conhecimento da existência de nenhum caso de formação baseada no modelo do *mentoring*, no que se refere à formação de professores[5]. A existência do *mentoring*, mesmo que a título experimental, teria que obter o aval do Ministério porque a formação ocorre na própria escola e as responsabilidades de formação acrescem às responsabilidades administrativas e pedagógicas do mentor. O modelo de formação apresentado por Sanches (1995), designado por "Liderança Assistida por Pares", corresponde a um outro modelo, onde administradores escolares colaboram num projecto de formação comum baseado na partilha de experiências, com igualdade de estatuto (pares), e onde alegadamente se procura articular de um modo equilibrado as componentes de conhecimento teórico e conhecimento experiencial. Pelo contrário, sabemos que no *mentoring* predomina o conhecimento experiencial, de base empirista, onde a formação teórica tende a aparecer já despojada do seu aparato teórico-conceptual.

Para além da técnica do *mentoring*, há uma outra metodologia dentro da tendência de (re)valorização do conhecimento prático, que tem dado origem a abundante literatura: é a metodologia de ensino da Administração Educacional pela análise de casos (*case-analysis*) (Hanson, 2001). No âmbito desta metodologia, têm sido publicados manuais para uso nas sessões de formação, que apresentam casos descritos e comentados, algumas vezes acompanhados por um enquadramento do contexto institucional e social onde ocorrerem, podendo também ser acompanhados de questões dirigidas aos

formandos. O livro de Hanson (2001), composto por 34 casos que abarcam as diferentes áreas de administração consideradas relevantes, apresenta-se como um manual exemplar relativamente à formação segundo este modelo. Os casos são primeiro descritos e depois acompanhados de um conjunto de questões que servem para dinamizar as sessões de formação, num procedimento típico para a metodologia de análise de casos e resolução de problemas: depois de apresentado cada caso-problema, as questões procuram orientar os formandos no sentido de fazerem primeiro uma correcta definição do problema e depois procurarem seleccionar as decisões adequadas para a sua resolução.

A metodologia assente no estudo de casos, embora mostre maior produção e difusão nos EUA, tem presentemente uma implantação sólida fora deste país, e não só nos países de língua inglesa, mais inseridos na sua esfera cultural. Relativamente à Austrália (província de Queensland), tomámos conhecimento de um programa de dois anos de formação de *principals* aspirantes, ou em exercício nas escolas públicas, baseado na análise de problemas (Limerick & Crowther, 1996). No Canadá, um outro texto (Saint-Germain, 1993) também trata da utilização do método de caso, com recurso ao trabalho sobre incidentes críticos.

Também em Espanha é possível observar uma linha forte dentro desta tendência, em especial na Universidade de Deusto (Bilbao, País Vasco), que faz formação na área desde 1971. É particularmente pela influência de Glenn Immegart, originário dos EUA, que aquela Universidade tem trabalhado dentro da metodologia de formação da análise de casos; a linha de orientação pedagógica deste autor, e do grupo que tem colaborado com ele, foi expressa num livro publicado pela referida universidade (Immegart; Pascual Pacheco & Immegart, 1995), assumindo o estatuto de manual para os cursos de formação na área. O livro está organizado basicamente em casos práticos, estruturados em torno de uma escola simulada (Centro Escolar San Antón), sobre a qual são avançadas informações detalhadas; com base em simulações, são apresentadas situações para resolver, organizadas por temáticas, sendo a maior parte destas inscritas dentro da área da planificação e das gestão de recursos, em especial dos recursos humanos.

Hoje, podemos ver grandemente difundido este movimento que valoriza a formação assente nas práticas, com uma tendência para estruturar

a formação no estudo de casos e na aprendizagem com aqueles que adquiriram o saber da experiência.

A formação baseada em *standards* nacionais, e o movimento privatizador

Ao nível do contexto mais geral da política educativa, duas outras tendências estão a marcar fortemente este campo e têm potencial para vir a agitar uma situação que já de si se encontra em clara instabilidade: são eles o movimento dos *standards* e o movimento da privatização, ambos enquadrados no contexto das políticas educativas de pendor neoliberal. O movimento dos *standards* está já a condicionar a formação a nível geral nos EUA com o aparecimento de organizações com origem governamental que estabelecem *standards* nacionais para a formação em Administração Educacional. O movimento da privatização está a instalar-se solidamente no campo da Administração Educacional, com o aparecimento de empresas de gestão escolar e o aumento do número de escolas que estão a ser geridas por empresas com fins lucrativos[6]. O alargamento deste movimento poderá ter consequências neste momento difíceis de antever, com a transformação gradual da gestão escolar numa actividade empresarial, uma vez que se trata de organizações com fins lucrativos e que, ao que se sabe, uma dessas empresas, porventura a que se encontra melhor posicionada no mercado neste momento, até já está a dar lucro[7]. Assim, a formação em Administração Educacional poderia transformar-se numa actividade de formação profissional interna às empresas da especialidade (empresas de gestão educacional), eventualmente condicionada pela necessidade de respeitar os *standards* nacionais da formação na área. Com efeito, o Estado não deverá querer abdicar de todo de uma área com tantas implicações políticas e, por isso, será tentado a manter os *standards* para obter uma certa uniformidade nos vários contextos de formação, garantindo assim que alguns dos princípios que o Estado considera fundamentais (aqueles que constam dos *standards*) serão seguidos na formação nesta área tanto nas escolas públicas ou privadas, como nas empresas de gestão escolar. É por isso que consideramos relacionada a questão dos *standards* nacionais com a questão da empresarialização da gestão escolar, inserida no movimento geral da privatização.

Ao nível das práticas de formação nos EUA, nas últimas décadas, o que está a acontecer, parece ser um movimento lento, mas bem definido, em que se passa de uma formação própria da Era Científica para uma formação com uma componente teórica enfraquecida, em parte descredibilizada pelos textos que tendem a desvalorizar a formação da Era Científica. Estes textos estão a revelar-se incapazes de assentar uma nova base de conhecimento, deixando ficar todo um espaço livre ao nível da formação para um desinvestimento teórico e uma passagem para modelos mais empiristas, baseados em casos concretos, ou em métodos como o *mentoring*, em que se aprende com alguém mais 'experiente', valorizando-se mais a experiência que os conhecimentos teóricos com forte carácter académico e a aura de conhecimento científico. Com a crise da Era Científica há também uma valorização de modelos inspirados na formação informal e na aprendizagem no local de trabalho, tal como tradicionalmente concebida no contexto do trabalho industrial, com a consequente carga de empirismo e rotineirismo.

O movimento dos *standards* nos EUA tem mantido alguma união em torno dos *standards* publicados pelo *Interstate School Leaders Licensure Consortium*, organização a funcionar desde 1994 e que publicou os "Standards for School Leaders" em 1996, numa fase em que era dirigida por Neil Shipman e Joseph Murphy. Os objectivos dos *standards* vão no sentido de fundamentar as opções a tomar ao nível dos currículos de formação na área e também no sentido de obter padrões de desempenho profissional, para regular a formação, o acesso ao cargo e o desenvolvimento profissional (e avaliação). Actualmente, parece menos garantida a unidade em torno desses *standards* e há apelos para uma nova unidade com base numa versão mais alargada dos *standards* e com um renovado suporte institucional (Frampton & Hirth, 2003).

O estabelecimento de programas nacionais de formação

No período aqui em análise, que recorde-se é o posterior a 1986, um outro fenómeno com algum carácter de inovação é o aparecimento de programas nacionais de formação para administradores escolares, especialmente para os responsáveis de topo. Vamos caracterizar brevemente a estrutura e alguns debates em torno de um desses sistemas de formação: o NPQH (*National Professional Qualification for Headship*) no Reino Unido.

Depois de apresentar este programa nacional de formação, já com carácter bastante estruturado e a funcionar há alguns anos, vamos apontar sumariamente algumas manifestações desta tendência noutros países.

O estabelecimento dos programas nacionais de formação tem suscitado debates que discutem se estes programas não estarão a denunciar uma tendência para a centralização e o controle estatal dos sistemas de formação. Essa discussão tem sido particularmente viva no reino Unido a propósito do NPQH, e levou já a uma reformulação do modelo, de modo a reduzir os elementos centralizadores mais visíveis. É certo, que não se trata aqui de uma centralização clássica, porque o processo inclui o envolvimento de organismos autónomos ou semi-autónomos do Estado, escolas, universidades, organizações científico-profissionais que coordenam a formação e promovem o contacto com organismos empresariais; mas, mesmo assim, este movimento, que passa pela autonomia das escolas, pode por certo enveredar por um caminho mais centralizador, algo dentro da lógica da teorização desenvolvida por Licínio Lima (1994) quando discute a temática da (re)centralização do sistema de ensino em Portugal. Nesta perspectiva, torna-se claro que a estrutura desconcentrada ou aparentemente autónoma de um sistema nacional de formação não implica necessariamente que o sistema não possa estar inserido num movimento de centralização ou recentralização, através de mecanismos de controle associando legislação específica e um sistema padronizado de avaliação burocrática através de *standards* nacionais.

A questão da centralização/descentralização tem sido um dos temas mais debatidos no Reino Unido a propósito do NPQH, modelo de formação construído para os professores aspirantes à administração das escolas, e a funcionar desde 1997 na Inglaterra e no País de Gales. O programa destina-se a professores que aspiram a exercer cargos de gestão, e foi lançado pela *Teacher Training Agency* (TTA), com base nos *standards* que esta definiu para servirem de base na formação de *headteachers* aspirantes ou já em exercício de funções (Gunter, 1999: 251), o que mostra mais uma vez a tendência para que estas inovações se apresentem imbricadas e, neste caso particular, a concatenação entre os *standards* nacionais e os programas de formação nacionais que neles procuram inspiração, justificação e suporte. O NPQH transporta consigo outra questão aqui em debate: a inserção do *mentoring* neste modelo de formação (Lodge, 1998).

No NPQH, a formação baseia-se em cinco módulos obrigatórios que correspondem às cinco áreas-chave da liderança escolar identificadas nos *standards* da TTA, e que são as seguintes: *Strategic Direction and Development of the School; Teaching and Learning; Leading and Managing Staff; Efficient and Effective Deployment of Staff and Resources; Accountability* (Gunter, 1999: 255). O curso dura entre um e três anos, dependendo da situação do formando, sendo mais rápido para aqueles que já se encontram a exercer cargos de liderança.

O NPQH apareceu em Inglaterra e Gales, criando uma situação de concorrência face aos cursos de formação especializada na área que já existiam nas Universidades, o que gerou uma situação de conflito latente; ao instalar-se, o NPQH ameaçou transformar-se num monopólio capaz de extinguir os cursos que já estavam a funcionar, sendo, por isso, necessário procurar formas de articulação e acomodação. Para além do NPQH e dos Cursos de Mestrado, ainda existem vários cursos de curta duração. A situação no terreno pode ser descrita como concorrencial (Neville & Vassallo, 2002: 112).

A tendência para o estabelecimento de um programa nacional de formação orientado para o acesso aos cargos de gestão das escolas secundárias também se tem manifestado em França, segundo o modelo descrito no texto de Pelage & Evetts (1998). Neste país, para se tornarem membros dos órgãos de administração das escolas, os professores que reúnam as condições necessárias (mais de 30 anos de idade e 5 de serviço) devem fazer um concurso, incluindo exame oral e escrito, e depois dessa prova ingressam num período de formação de seis meses, incluindo aulas teóricas e formação em exercício de funções; no período introdutório deste curso são dedicadas entre quatro a seis semanas para estabelecer um primeiro contacto com o mundo da gestão empresarial. Depois de concluídos os seis meses de formação, ocorre um novo período de formação de três semanas durante o primeiro ano subsequente.

Um outro exemplo do estabelecimento de um programa nacional de formação é a Itália: depois da Lei de 15 de Março de 1997, que instituiu a autonomia das escolas, saiu um conjunto de normativos legais em 1998, lançando o curso nacional de formação para acesso ao estatuto de administrador escolar, conhecido como o curso/concurso (*corso/concorso*

selettivo di formazione) (Guido, 2002: 250-253). Entretanto, legislação complementar vem tornar o curso/concurso obrigatório para acesso ao referido estatuto.

Em Portugal, não existe um programa nacional de formação para os administradores das escolas e, como se sabe, o sistema de formação tem funcionado de modo descentralizado, com base na autonomia das instituições formadoras e com alguma coordenação, essencialmente de tipo formal, da parte do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. No entanto, houve recentemente uma proposta no sentido da criação de um sistema nacional de formação mais coordenado, proposta que aparece no estudo da autoria de João Barroso (1997: 69-70). Esta proposta procura, por antecipação, obviar à manifestação dos "vícios" que tanto têm sido criticados nos sistemas nacionais de formação, como por exemplo o centralismo, procurando conjugar o princípio da competência técnica expresso pelas universidades com experiência e conhecimentos na área, com o princípio democrático da autonomia na formação, expresso pela participação dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Referimos esta proposta por se enquadrar numa tendência de âmbito internacional. No entanto, até ao momento, nada de concreto e credível se visualizou no panorama político e normativo no sentido de a corporizar; a sua implementação implicaria de qualquer modo a necessidade de aprender com a experiência do NPQH, procurando evitar a sobreposição de cursos de formação pertencentes a diferentes lógicas, modelos e instituições formadoras.

Recentemente, a tentativa do Instituto Nacional de Administração e do Ministério da Educação, através da Direcção Geral da Administração Educativa, de darem ao seu "Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar" o estatuto de formação especializada, evidencia o desejo, ainda que embrionário, de criação de um programa nacional de formação de administradores escolares em Portugal. O modo como as entidades promotoras têm vindo a apresentar o seu projecto tem levantado resistências por parte das universidades portuguesas com mais experiência de formação na área. Na verdade, estas instituições têm-se mostrado reticentes à colaboração na concessão do estatuto de formação pós-graduada a estes cursos, antevendo problemas semelhantes aos que se têm verificado no Reino Unido com o curso do NPQH, nomeadamente relativos à

coexistência entre estes cursos de âmbito nacional e os seus centros de formação, e os Cursos de Especialização e Mestrado a cargo das universidades. No caso português, só é de desejar que as pressões existentes no sentido da criação de um programa nacional de formação, a par do que já acontece em alguns países europeus mais influentes, não ocorram sem a necessária aprendizagem dos problemas que surgiram nesses países com a implantação desses programas, de modo a que não se venham a repetir os mesmos erros e a criar os mesmos problemas, nomeadamente com uma duplicação de cursos e instituições formadoras que, além de não evidenciar uma boa gestão dos recursos, cria conflitos desnecessários e pode enfraquecer seriamente o próprio projecto de construção de um programa nacional de formação.

A revalorização da ética e deontologia nos conteúdos da formação

A crescente (re)valorização dos temas de ética e deontologia profissional nos conteúdos da formação em Administração Educacional é outra das tendências a ter em consideração. Dizemos revalorização porque, nos primeiros tempos da formação na área, os conteúdos de carácter ético tiveram um peso significativo, como se indica na periodização da formação em Administração Educacional nos EUA, de Joseph Murphy (1998), que data o primeiro período de 1820 a 1899 e o denomina de "A Era Ideológica", com uma formação assente numa forte componente de tipo ético-moralista, que era, em boa parte, o modo comum de entender a Pedagogia no período anterior ao movimento da Escola Nova.

Num trabalho publicado nos EUA (Beck & Murphy, 1994: 33 e segs.) e dedicado ao estudo da recente expansão dos conteúdos relacionados com a ética nos programas de formação, nomeadamente através de um inquérito às entidades formadoras, verificou-se que o papel das temáticas ligadas às questões de ética e moral estava em crescimento nesse país. De acordo com os autores, a actual Era Dialéctica recupera, num outro contexto, o valor que foi dado às questões éticas e pedagógicas no domínio da Administração Educacional durante a Era Ideológica e, assim, afasta-se dos modelos das eras prescritiva e científica que, por motivos diferentes, tenderam a desvalorizar o ensino do lado ético da Administração Educacional: a primeira,

porque assentava na vertente técnica da administração e no modelo industrial e empresarial, com a valorização da eficácia de tipo industrialista e com a valorização do perfil de homem de negócios como modelo para o administrador escolar; e a segunda porque era dominada pelo modelo racionalista e teórico de inspiração científica, com o modelo do administrador como investigador, analista e alguém que toma decisões cientificamente fundamentadas.

Em Portugal, não encontramos nos programas de formação na área, uma representatividade muito significativa das temáticas ética e deontológica[8]; no entanto, a tendência existe a nível internacional, o que abre a possibilidade de que o tema venha no futuro a ter maior penetração no campo da formação na área que estamos a tratar.

A empresarialização dos conteúdos da formação e as suas resistências

O modelo empresarial tem vindo a permeabilizar diversos aspectos do campo da formação na área. Brundrett (2001) fala-nos de um outro programa de formação desenvolvido no Reino Unido pela TTA, pouco depois do aparecimento do NPQA, e destinado a *headteachers* já em serviço, o *Leadership Programme for Serving Headteachers*, o qual previa um regime de *mentoring* onde seria atribuído a cada formando um mentor do mundo dos negócios, exterior ao universo das escolas e da educação, o que desde logo causou preocupação.

Também em França se relata a existência, desde 1988, de um sistema nacional com um concurso seguido de um curso de seis meses, sendo três a quatro das primeira semanas dedicadas ao contacto com o mundo empresarial e de negócios, uma vez que este sistema de formação se insere num movimento de empresarialização desde os anos setenta, visando a valorização das componentes empresariais no perfil do administrador escolar (Pelage & Evetts, 1998: 462).

A empresarialização conduz a uma valorização das temáticas que lhe estão mais relacionadas, como é nitidamente o caso da temática da gestão financeira e contabilidade; estes temas vêem-se reforçados nos currículos, não só por uma decisão daqueles que têm o poder de os construir, mas

também por necessidade específica de quem procura a formação. E isto acontece porque as novas responsabilidades de decisão da escola, agora com uma autonomia mais alargada, responsabilidades ainda acrescidas dos poderes de tutela de controle e fiscalização, vêm colocar particular stresse ao nível da gestão financeira e da contabilidade. Num conjunto de estudos realizado na Austrália junto de administradores escolares a cumprir o primeiro ano de exercício de funções, as temáticas anteriormente referidas foram citadas como sendo aquelas onde eles declararam ter maiores necessidades de formação, e não uma formação 'teórica', mas uma formação prática de aplicação imediata à escola, porque, nas palavras de um inquirido: "it is not enough to be told what programme budgeting is – principals need to know how it applies to a school" (Hewitson, 1995: 27).

Também em Portugal vimos, ao analisar a documentação referente à formação contínua e especializada no período posterior 1993, como há uma representatividade significativa, e crescente, dos temas de carácter empresarialista nos currículos (Silva, 2003, 2004).

A tendência dominante nos últimos vinte anos, assente em modelos de formação de inspiração empresarial, tem suscitado um movimento de resistência, com propostas de modelos de formação alternativos. Em Portugal, além da Universidade do Minho, outras universidades estatais têm igualmente desenvolvido um modelo de formação em Administração Educacional, que não embarca no modelo empresarial, como são os casos das Universidades de Lisboa, Aveiro e Évora, para além de um grupo de outras entidades formadoras, como a ESE de Bragança, que se destacam pelo trabalho desenvolvido na área e pela estabilidade do seu modelo de formação. No entanto, o modelo de formação de tipo empresarial já tem a sua implantação no contexto português desde 1993, influenciando de forma evidente um grupo de entidades formadoras, maioritariamente do Ensino Particular e Cooperativo.

Na última década têm-se intensificado os contactos entre os centros de formação e investigação portugueses e centros e organizações congéneres do Brasil, envolvendo especialmente as Universidades do Minho e de Lisboa e mediatizados pelo Fórum Português de Administração Educacional. Tal aproximação tem vindo a aprofundar os laços de cooperação e colaboração, envolvendo este organismo com a brasileira ANPAE (Associação Nacional de

Política e Administração da Educação) e as universidades referidas, no domínio de projectos de investigação e formação. Estes processos colaborativos vieram reforçar os contactos com o Brasil, onde é igualmente muito representativo o trabalho numa linha de resistência à empresarialização da Administração Educacional. Esta linha de trabalho, congénere com a portuguesa, parte de uma perspectiva crítica da teoria administrativa capitalista-burocrática (Paro, 1990), apresentando uma imagem da administração como instrumento de dominação burocrática e exploração capitalista, idealizando uma administração assente em outros valores. As concepções críticas da administração, presentes nos trabalhos brasileiros, cuja extensa bibliografia não pode ser aqui referida, constroem uma concepção de educação resistente ao modelo empresarial e que terá igualmente as suas implicações ao nível da formação na área.

Uma outra manifestação de uma *abordagem* marcada pela resistência pode ser identificada em França, com contornos definidos por Durand-Prinborgne (1994), num livro importante, escrito para ser usado nos cursos de Administração Educacional a decorrer em França nos IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*). O texto apresenta-se como um curso completo de Administração Educacional e o que individualiza a sua perspectiva resistente à corrente empresarial é o facto de procurar modernizar a corrente tradicional francesa, mantendo-se fiel, porém, ao essencial da concepção de um sistema nacional de educação pública, laica, universal e gratuita, e à formação de professores numa ética de serviço público. Esta perspectiva demonstra o seu posicionamento de resistência à introdução dos valores de mercado na educação, tratando a temática da administração educativa com base numa ética de serviço público, ancorada em princípios fundamentais como a igualdade, a neutralidade, a laicidade, a gratuitidade e a obrigatoriedade escolar. Esta perspectiva renovada em torno da defesa da ética do serviço público de educação assume-se também como posição ideológica de resistência à *abordagem* empresarialista de conceber a Educação e em particular a Administração Educacional.

Outras inovações nas metodologias de ensino

Para além desta acentuação do papel da formação prática por via do *mentoring* e do estudo de casos, a literatura dos EUA (particularmente esta)

tem vindo a explorar outras possibilidades inspiradas na aprendizagem com fundamento num conhecimento com origem nas práticas, numa certa explosão de criatividade que vai desde tentativas de construção de metodologias de ensino através de teatro (Meyer, 2001), diferentes formas de biografia ou histórias de vida, individuais e de grupo (histórias relativas a uma equipa administrativa, por exemplo), quase sempre entendida em paralelismo com o *mentoring* como técnica de transmissão do saber dos mais experientes.

Outras possibilidades de inovação têm sido abertas no campo da formação a distância com o recurso aos novos meios informáticos, e nomeadamente à *Internet*, onde se pode optar por uma formação totalmente a distância ou por uma formação mesclada com momentos de contacto pessoal e reunião de grupo com um formador. Um grupo de instituições de ensino superior em Inglaterra já se tem lançado nesta área, na senda do pioneirismo da Open University (Law, 1997). São conhecidas outras experiências de formação a distância, nomeadamente no Canadá (Laurin, 1993).

Em Portugal, foi realizada nos últimos anos uma experiência na formação contínua, no âmbito do Instituto de Inovação Educacional com o chamado "dispositivo de formação à distância", com temáticas diversificadas, incluindo aquela em análise.

Ao longo deste texto foi possível traçar um conjunto de tendências que, tudo indica, se manterão actuantes num futuro próximo. A força de uma parte destas tendências está no facto de estarem associadas a movimentos político-ideológicos, onde o "novo espírito do capitalismo" (Boltanski & Chiapello, 2001) gera, ao nível dos Serviços do Estado, a reforma inspirada na "nova administração pública" (Hufty, 1998). Este movimento combinado, de inspiração neoliberal, é marcadamente empresarialista e assume pontualmente uma orientação centralista. A sua valorização do conhecimento experiencial, com origem na administração como prática se, por uma lado, é defensável e até pode ser enriquecedora do ponto de vista epistemológico e pedagógico, por outro, tem um problema: nesta visão concreta, esse sentido prático tende a estar excessivamente dependente das técnicas de gestão empresarial, com uma valorização notória da vertente técnica da administração, e da imagem da escola como empresa, com um perfil ideal de administrador como técnico.

Esse movimento, com manifestações visíveis em Portugal desde a década de 1985-1995 com a política de "neoliberalismo educacional mitigado" (Afonso, 1998), tem sido, como vimos neste capítulo, oposto por um movimento de resistência, com expressão significativa em Portugal e em vários países estrangeiros; resistência assente numa *abordagem* sociopolítica e que decididamente não pretende desistir de entender a Administração Educacional como ciência, valorizando a sua face teórica. Esta resistência tende a ser sustentada pela comunidade mais ligada ao processo de academização da Administração Educacional, do qual resultou um desenvolvimento que dificilmente se imaginaria possível apenas há algumas décadas atrás. Esta comunidade já deu provas de que consegue resistir eficazmente ao movimento empresarialista. O desenvolvimento futuro está em aberto.

Notas

1 Temos vindo a considerar a existência de três *abordagens* à Administração Educacional, genericamente identificáveis: legal-burocrática, empresarialista e sociopolítica. A primeira orientada para o normativismo legalista e burocrático, a segunda para a imagem da escola como empresa e a terceira para uma perspectiva estruturada na análise política e nas ciências sociais.

2 Esta polémica pode ser acompanhada pela colectânea de textos, editada por Donmoyer; Imber & Scheurich (1995), onde a maioria dos autores aceita o pluralismo teórico, defendendo ao mesmo tempo algum tipo de base de conhecimentos para a Administração Educacional; um texto mais radical, como o assinado por Littrell & Foster (1995), já considera que a existência de qualquer base de conhecimentos é simplesmente um mito, não só na Administração Educacional, mas em toda a área da Teoria Administrativa. O estudo destas polémicas é relevante, porque quando se discute a base de conhecimento de uma disciplina isso tem repercussões óbvias ao nível da formação.

3 O espírito empirista e antiteórico é vísivel no prefácio de um livro onde "two experienced public school administrators" (ambos juntam o título "Ph. D." aos respectivos nomes) se propõem transmitir o saber prático do terreno, como "manual de sobrevivência" para os colegas: "Preface - Why this book? - The last thing our profession needs is yet another textbook on educational administration. There are already hundreds of them […] Such wisdom, which is so vital for the survival and advancement of anyone in this field, cannot be learned from books. Such knowledge is gained from the 'school of hard knocks' - from years of experience, of collecting scars, of learning from past mistakes" (Black & English, 1986, fol. xi).

4 "Mentoring is an important mode of professional development in many countries, including Australia, Singapore, the UK and the USA. Its underlying assumption is that a more experienced colleague can facilitate the professional development of a new principal" (Bush & Coleman, 1995: 60).

5 Foi-nos indicado que a formação de inspectores escolares em Portugal (IGE) tem vindo recentemente a adoptar um modelo de formação com uma componente relevante de *mentoring*, e este campo, mesmo não se tratando estritamente de formação de professores, é claramente formação em Administração Educacional.

6 "Private Management of Schools: The number of public schools managed by for-profit companies continues to grow, according to a report from Arizona State University. The Commercialism in Education Research Unit at Arizona State's college of education found that 417 charter schools and traditional public schools are being managed by companies this academic year in 24 states and the District of Columbia. That is an increase from 368 achools in 2001-02 and 285 in 2000-01. The report identifies 47 for-profit companies managing schools this year, compared with 36 last year and 21 two years ago […] More than 74 percent of schools run by for-profit concerns this year are charter schools" (Walsh, 2003).

7 "Edison Schools Posts Profit For First Time in Its History: Edison Schools Inc. has posted its first quarterly net income, the company announced this month. Edison, which is the nation's largest private company offering management services for public schools, reported net income of $10.2 million for the quarter ending June 30, compared with a net loss of $48.9 million for the same period a year ago" (Bradley, 2003).

8 Mesmo assim, algumas entidades formadoras incluem esta temática nos seus cursos de formação. É o caso da Universidade Católica Portuguesa que tem a disciplina de "Gestão Ética de Organizações Educativas" ao nível dos cursos de Mestrado na área em estudo.

Referências

AFONSO, Almerindo (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional.* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARROSO, João (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. 2 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96).

BECK, Lynn G. & MURPHY, Joseph (1994). *Ethics in Educational Leadership Programs: An Expanding Role*. Thousand Oaks: Corwin Press.

BLACK, Johan A. & ENGLISH, Fenwick W. (1986). *What They Don't Tell You In Schools of Education About School Administration*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing.

BOLAM, Ray; McMAHON, Agnes & POCKLINGTON, Keith & WEINDLING, Dick (1995). Mentoring for new headteachers: recent british experience. *Journal of Educational Administration*, vol. 3, nº 5, pp. 29-44.

BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Ève (2001). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.

BRADLEY, Ann (2003). Edison schools posts profit for first time in its history. *Education Week*, Sep. 24, p. 4.

BRUNDRETT, Mark (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: A comparative analysis. *Educational Management & Administration*, vol. 29, nº 2, pp. 229-245.

BUSH, Tony & COLEMAN, Marianne (1995). Professional development for heads: The role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, vol. 33, nº 5, pp. 60-73.

DOHERTY, Theresa M. (1999). *The Role of Mentors in the Development of School Principals*. Blacksburg - Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and the State University: Dissertation in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership and Policy Studies (utilizámos uma edição digital disponibilizada pela Universidade de Virginia).

DONMOYER, R.; IMBER, M. & SCHEURICH, J. J. (Eds.) (1995). *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*. Albany: State University of New York Press, pp. 74-95.

DURAND-PRINBORGNE (1994). *L'Éducation Nationale: Une Culture, Un Service, Un Système*. 3ª ed., France: Éditions Nathan.

ERASMUS, Morkel & WESTHUIZEN, Philip C. Van der (1996). The need for mentoring in a developing country. In S. L. Jacobson; E. S. Hickcox R. & B. Stevenson (Eds.), *School Administration: Persistent Dilemmas in Preparation and Practice*. Westport: Praeger Publishers, pp. 197-204.

FRAMPTON, Pamela M. & HIRTH, Marilyn A. (2003). Teaching leaders how to lead better. *Principal Leadership*, May 24, pp. 61-65.

GLASMAN, Naftaly S. (1996). School management training: programmes: status and improvement. *International Journal of Educational Management*, vol. 10, nº 4, pp. 4-9.

GUIDO, Cosimo (a cura di) (2002). *Manuale Per il Concorso a Dirigente Scolastico*. Firenze: Giunti.

GUNTER, Helen (1999). Contracting headteachers as leaders: an analysis of the NPQH. *Cambridge Journal of Education*, vol. 29, nº 2, pp. 251-264.

HANSON, Karen L. (2001). *Preparing for Educational Administration Using Case Analysis*. Upper Saddle River (New Jersey) & Columbus (Ohio): Prentice Hall.

HEWITSON, M. T. (1995). The preparation of beginning principals in Queensland: an overview of findings. *Journal of Educational Administration*, vol. 33, nº 2, pp. 20-30.

HUFTY, Marc (Dir.) (1998). *La Pensée Comptable: État, Néoliberalisme, Nouvelle Gestion Publique*. Paris: Presses Universitaires de France.

IMMEGART, Glenn; PASCUAL PACHECO, Roberto & IMMEGART, Mary Lou K. (1995). *Formación de Directores de Centros Educativos: Un Enfoque Práctico*. Bilbao: Universidad de Deusto.

LAURIN, Paul (1993). Le développement des Administrateurs Scolaires: paradigme et modèle de formation à distance. In A. Godin (dir.), *Pratiques et Modèles de Formation en Administration Scolaire.* Québec (Canada): Éditions du CRP, pp. 67-84.

LAW, Sue (1997). Learning lessons: why choose distance learning in education management? *International Journal of Educational Management*, vol. 11, nº 1, pp. 14-25.

LIMA, Licínio C. (1994). Reformar, recentralizar, controlar: ou a eterna questão da autonomia negada. *A Página da Educação*, ano 3, nº 28, Jun., pp. 6-7.

LIMA, Licínio C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, nº 4, pp. 43-59.

LIMERICK, Brigid & CROWTHER, Frank (1996). Problem-based learning as an approach to the professional development of School Leaders: a case study. In S. L. Jacobson; E. S. Hickcox R. & B. Stevenson (Eds.), *School Administration: Persistent Dilemmas in Preparation and Practice.* Westport: Praeger Publishers, pp. 167-176.

LITTRELL, Janet & FOSTER, William (1995). The myth of a knowledge base in administration. In R. Donmoyer M. Imber & J. J. Scheurich (Eds.), *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives.* Albany: State University of New York Press, pp. 32-46.

LODGE, Caroline (1998). Training aspiring Heads on NPQH: issues and progress. *School Leadership & Management*, vol.18, nº 3, pp. 347-357.

MEYER, Matthew J. (2001). Reflective leadership training in practice using theatre as representation. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 4, nº 2, pp. 149-169.

MILSTEIN, Mike M. (1993). *Changing the Way we Prepare Educational Leaders: the Danforth Experience.* Newbury Park: Corwin Press.

MURPHY, Joseph (1998). Preparation for the School Principalship: the United States story. *School Leadership & Management*, vol. 18, nº 3, pp. 359-372.

MUSUMECI, Gianfrancesco; PENDEZZINI, Antonella & TADINI, Francesco (2002). Il Sistema Educativo Italiano. In G. Barzanò; M. C. Climaco & J. Jones (Eds.), *Management e Leadership nella Scuola: Un Approccio comparativo in Italia, Catalogna, Inghilterra e Portogallo*. Roma: Edizioni Anicia, pp. 57-79.

NEVILLE, Bryan & VASSALLO, Martin (2002). England — outline of the Education system. In G. Barzanò; M. C. Climaco & J. Jones (Eds.), *Management e Leadership nella Scuola: Un Approccio comparativo in Italia, Catalogna, Inghilterra e Portogallo*. Roma: Edizioni Anicia, pp. 97-118.

PARO, Vitor H. (1990). *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez Editora, 4ª ed.

PELAGE, Agnès & EVETTS, Julia (1998). Structural and cultural dimensions of Secundary Headteacher careers in France: similarities and differences with British patterns. *European Journal of Education*, vol. 33, nº 4, pp. 459-468.

SAINT-GERMAIN, Michel (1993). L'utilisation de la méthode des cas. In A. Godin (dir.), *Pratiques et Modèles de Formation en Administration Scolaire*. Québec (Canada): Éditions du CRP, pp. 177-190.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1995). Liderança assistida por pares: articulação entre conhecimento experiencial e conhecimento teórico. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (eds.), *A Escola Um Objecto de Estudo.* Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE, Lisboa: AFIRSE Portuguaise, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 523-544.

SILVA, Guilherme (2003). Oito anos de formação contínua de professores (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, nº 2, pp. 25-43.

SILVA, Guilherme (2004). Formação em Administração Educacional em Portugal na última década: análise de alguns indicadores. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 4, pp. 99-116.

SPELL, Chester S. (1999). Where do management fashions come from, and how long do they stay? *Journal of Management History*, vol. 5, nº 6, pp. 334-348.

WALSH, Mark (2003). Private management of schools. *Education Week*, Apr. 2, p. 17.

CURRENT TENDENCIES IN TEACHING EDUCATIONAL ADMINISTRATION

Abstract

The text is dedicated to the study of the new tendencies in teaching Educational Administration in Portugal as well as in the international context. It seeks to elaborate on where the teaching in this area is going, considering its knowledge base and its teaching organisations. The study uses a methodology that draws inspiration from comparative education. To achieve its objectives, it refers to documents, texts, and books, assembling information from the most diverse origins.

Keywords
Teaching; Educational Administration

TENDANCES ACTUELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ADMINISTRATION SCOLAIRE

Résumé

Le texte est consacré à l'étude des nouvelles tendances dans l'enseignement de l'administration scolaire au Portugal et également dans un contexte international. Il cherche à déterminer vers où se dirige l'enseignement dans ce domaine, prenant en considération sa base de connaissances et ses organisations éducatives. L'étude utilise une méthodologie qui tire son inspiration de l'éducation comparée. Pour atteindre ses objectifs, il se réfère à des documents, textes et livres, assemblant l'information depuis les sources les plus diverses.

Mots-clé
Enseignement; Administration Scolaire

Recebido em Maio, 2006
Aceite para publicação em Janeiro, 2007

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Guilherme Rego da Silva, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: grs@iep.uminho.pt