

Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus

Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas

JOÃO BARROSO (*)

1. INTRODUÇÃO

A construção de um conhecimento científico sobre o funcionamento interno da escola, constitui um objectivo recente da investigação em várias disciplinas, no domínio das Ciências da Educação.

Marcada inicialmente por uma perspectiva predominantemente sociológica, a investigação sobre a escola abriu-se, como nota Derouet (1995), a outros campos disciplinares, como o da Ciência Política e da Ciência Administrativa, e mais recentemente da História da Educação.

No que se refere a esta última disciplina é possível identificar, como sublinha António Nóvoa (1995), diversas tendências de investigação que tentam aprofundar a análise da organização escolar e do currículo, das disciplinas e do dia-a-dia nas escolas, na linha do que Dominique Julia chama de «cultura escolar»:

«conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses sa-

beres e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).» (Julia, 1995, p. 354)

A investigação que realizei sobre a organização pedagógica e a administração dos liceus, em Portugal, no período compreendido entre 1836-1960 (ver Barroso, 1995), de que este artigo procura dar conta, situa-se claramente neste campo de pesquisa.

Por um lado, trata-se de uma reconstrução histórica das origens, finalidades e processos que estão na base da criação de uma organização pedagógica específica para o ensino das diferentes disciplinas no liceu (*o regime de classes*) e do modo como se transitou de uma normatização pedagógica para uma normatização administrativa.

Por outro lado, trata-se de um exercício de recontextualização das normas relativas à organização e administração escolar que foram sendo fixadas pelo quadro legal, através da análise do relato das práticas dos reitores nos diferentes liceus, durante o período considerado.

A investigação desenvolveu-se, assim, segun-

(*) Professor Auxiliar, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

do dois planos de análise: o plano das normas definidas pela legislação e o plano da sua aplicação prática.

No primeiro, procurei analisar a organização pedagógica como uma dimensão estruturante do próprio currículo e das suas didácticas, e a administração como o modo de governo que viabiliza essa organização e que tenta assegurar a subordinação dos diferentes actores às suas finalidades. Mas considerando, ao mesmo tempo, que uma e outra (organização e administração) são a expressão de princípios, ideais e políticas educativas, no seguimento, aliás, do que recomendava Dewey, em 1901:

«É fácil cair no hábito de olhar para os mecanismos de organização escolar e da sua administração como algo de relativamente exterior e indiferente aos objectivos e ideais educativos. Temos tendência para pensar no agrupamento das crianças em classes, na estruturação dos níveis de ensino, nos dispositivos de progressão dos estudos e nos métodos que os concretizam, no sistema de selecção dos professores e de distribuição de serviço docente, de remuneração salarial e de promoção na carreira, como, num certo sentido, aspectos meramente práticos e utilitários. Esquecemo-nos que são precisamente este tipo de coisas que realmente controlam o conjunto do sistema, mesmo no que diz respeito às suas dimensões educacionais.» (citado por Nóvoa, 1995, p. xxi).

No segundo, centrei a minha análise no processo de aplicação dessas normas nas próprias organizações, a partir do relato que os reitores (seus principais executantes) faziam das suas práticas e dos dispositivos pedagógicos e administrativos que as enquadravam.

Este duplo plano de análise justificou a utilização de diferentes abordagens disciplinares, para além da própria História da Educação, em particular da Sociologia das Organizações e da Administração Educacional, com incidência na formulação dos próprios quadros conceptuais e na construção dos instrumentos metodológicos.

Neste artigo, irei debruçar-me essencialmente sobre esta dimensão pluridisciplinar da investigação que realizei sobre a génese e evolução da organização pedagógica e da administração do liceu e sobre o reflexo que ela teve nos resultados alcançados.

Assim, começarei por apresentar, de modo

abreviado, a problemática que está na origem deste trabalho. Em seguida, porei em evidência os contributos das diferentes abordagens disciplinares e a sua influência na construção do quadro de análise e nas opções metodológicas utilizadas. Finalmente, identificarei aquilo que me parecem ter sido os resultados mais significativos deste trabalho e os contributos que eles podem ter para o conhecimento da instituição escolar e do seu funcionamento.

2. DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

A permanência e naturalização de um modo uniforme de organização pedagógica, cuja matriz essencial é «o ensino em classe», constitui um dos factores mais estruturantes do «modelo escolar» que está na base do desenvolvimento da escola pública. É a persistência desse modelo, também, que explica muitas das resistências organizacionais que se fizeram sentir, ao longo das várias tentativas de reforma, às mudanças dos currículos e das práticas pedagógicas na sala de aula.

É neste contexto da permanência de uma estrutura e organização pedagógica secular e da influência que ela exerceu como paradigma de referência para a organização e administração da escola, no quadro da evolução do sistema estatal de ensino, que se situa o meu trabalho de investigação.

Se quisesse reduzir a problemática que constitui o ponto de partida do meu trabalho, a uma formulação mais operacional diria que ela se traduziu em cinco questões fundamentais:

- Qual a génese da organização pedagógica da escola pública que foi criada em Portugal e em outros países da Europa ocidental e da América do Norte, a partir dos finais do século XVIII ?
- Por que razão essa organização pedagógica, cuja matriz essencial é o «ensino em classe», se manteve praticamente inalterável no domínio formal-legal até à actualidade, pesem embora as múltiplas tentativas de a alterar ?
- Em que medida a adopção desta organização pedagógica influenciou a definição legal da administração do próprio estabeleci-

mento de ensino e a concepção do sistema escolar estatal (no caso particular do ensino liceal)?

- De que modo o processo de erosão desta matriz inicial da organização pedagógica, resultante da própria complexificação do estabelecimento de ensino liceal, e da diversidade dos contextos em que foi aplicada, é responsável pela formação de organizações informais («liceu invisível»), contrárias às normas estabelecidas pelo quadro legal?
- Que influência teve na organização específica de cada liceu e nos seus processos de administração, o conflito de racionalidades (administrativa e pedagógica) presente na tentativa de imposição do regime de classes e nos seus «disfuncionamentos».

As respostas a estas questões, foram orientadas por nove hipóteses explicativas, cuja formulação permite identificar o «fio condutor» da própria investigação realizada:

- A construção de uma «pedagogia colectiva» necessária ao ensino simultâneo de um grupo de alunos tomou como arquétipo organizativo a relação educativa entre um mestre e o seu discípulo, própria do ensino individual, que se traduz na expressão «*ensinar a muitos como se fossem um só*».
- A operacionalização desta «pedagogia colectiva» obrigou à «invenção» de uma tecnologia educativa específica que se traduziu na divisão dos alunos em «classes» (isto é, divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimentos de complexidade crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquirido pelos alunos).
- A tecnologia da «classe» (que pressupõe a homogeneidade do grupo de alunos que a frequenta) condicionou decisivamente a própria organização do estabelecimento de ensino: processos de divisão do trabalho docente e sua coordenação; divisão do tempo escolar; classificação e selecção dos alunos; programação serial dos espaços; etc.
- A «classe» constituiu, desde a sua origem, uma forma explícita do currículo, enquanto estrutura disciplinadora (Foucault, 1975) e inculcadora de «habitus» (Bourdieu & Passeron, 1970), integrada no paradigma educacional dominante na expansão da educa-

ção popular no início do século XIX (e nos factores económicos e políticos que condicionaram essa expansão). A sua permanência, mesmo para lá do desaparecimento das razões que estiveram na sua origem, tornaram-na um elemento essencial do «currículo escondido» e reforçaram a sua função mediatizadora da influência externa (reformas, mudanças pedagógicas, etc.) que visava alterar a organização pedagógica da escola e a sua administração.

- A imposição de uma organização com estas características a todos os estabelecimentos de ensino, com a criação de um sistema escolar estatal, a partir dos finais do século XVIII, tipifica o próprio conceito de «escola» (que passa a ser associado a esta organização e às suas estruturas derivadas, tomadas como «invariantes») e explica muito do carácter centralizador de que se revestiu a sua administração formal.
- A transformação de uma organização pedagógica em organização administrativa que caracteriza o processo de evolução da «classe» (quer no ensino primário, com a «escola graduada», quer no ensino secundário com o chamado «regime de classe») cria as condições para que se desenvolva nas escolas uma porosidade entre os domínios «pedagógico» e «administrativo» que se traduz muitas vezes na «pedagogização da administração», ou na «burocratização da pedagogia», ou ainda na existência do «administrador como profissional» que caracteriza o estatuto ambíguo dos reitores.
- A reconstrução da génese e evolução da organização e administração formal-legal dos liceus em Portugal a partir da sua criação em 1836, por Passos Manuel, permite confirmar as hipóteses atrás formuladas. Essa confirmação, obriga a relativizar o determinismo dos factores externos na definição do próprio quadro legal que regula a administração dos liceus, pela influência que os próprios factores endógenos inerentes à organização e manutenção do ensino em classes exerceram na sua evolução.
- O acesso a fontes documentais (Relatórios dos reitores) que relatam como em cada liceu, num determinado período, foram exe-

cutadas as normas sobre a organização pedagógica (em particular o regime de classes), permite confirmar a existência de uma «organização real» que se distingue da «organização legal». Essa «organização real» resulta de múltiplos factores que fazem a especificidade de cada liceu, e é um dos espaços privilegiados de afirmação das estratégias dos diferentes actores, e em particular dos reitores.

- Uma das principais características deste processo de construção de uma «organização real» nos liceus, no período em estudo, prende-se com a existência de dois movimentos contraditórios que orientam a organização e administração de cada estabelecimento de ensino: um movimento centrípeto e unificador que visava eliminar as diferenças entre os liceus, subordinando-os, uniformemente, a um quadro legal extremamente rígido, e a uma administração burocrática e centralizadora; um movimento centrífugo e desagregador, que isolava os professores e os alunos no interior das salas, das aulas e das disciplinas, transformando-as em espaços e tempos de distinção.

3. DELIMITAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

O desenvolvimento desta problemática fez-se tomando como objecto de estudo as «estruturas formais» que regulam a administração e organização pedagógica do liceu entre 1836 e 1960. Estas estruturas foram analisadas a três níveis: a organização pedagógica e seus antecedentes; a administração do liceu e sua evolução legal; as práticas dos reitores.

- No caso da *organização pedagógica do liceu e seus antecedentes*, a análise incidiu no processo de formalização das estruturas que regulam a organização pedagógica do liceu e que têm na classe (no seu duplo sentido de agrupamento de alunos e de disciplinas) o seu elemento predominante.

Deste modo, a «classe» foi identificada como arquétipo organizacional do ensino colectivo tendo sido descrito o processo que conduziu à sua normatização, em Portugal, quer no ensino primário, quer no ensino secundário.

Num primeiro momento, o objectivo consistiu

em identificar o «genótipo» que está na origem de uma estrutura que é reconhecida como dominante na configuração histórica da escola como instituição educativa – a «classe» (entre outros: Prost, 1968; Foucault, 1975; Chartier, Compère, & Julia, 1976; Vincent, 1980; Petitat, 1982; Giollito, 1983; Perrenoud, 1984; Viñao, 1990; Hamilton, 1991a e 1991b).

Este trabalho incidiu sobre dois processos significativos na clarificação dos fundamentos organizativos da escola primária pública, em Portugal, no século XIX: a «*querela dos modos de ensino*» que foi desencadeada a propósito da introdução do «ensino mútuo»; e a criação das «*escolas centrais*» («escolas graduadas em classes»), nos finais do século, que, à semelhança do que aconteceu em outros países, começam a substituir nos grandes centros urbanos a escola do professor único (com ou sem auxiliar).

Num segundo momento, procedi à reconstituição da evolução das estruturas formais que asseguram a organização pedagógica dos estabelecimentos que em Portugal ministravam o ensino pós-primário identificando, para lá das suas evidentes diferenças, a permanência da matriz nuclear subjacente à criação da «classe».

Para este estudo utilizei diversas fontes: por um lado a legislação que regulamentou as diversas formas de organização, e textos pedagógicos da época que me permitissem aperceber dos argumentos utilizados para defender as diferentes modalidades utilizadas; por outro lado, procurei «reler» muita da informação levantada a partir de fontes diversas, por diferentes autores e que fazem referências à evolução da organização da escola, em vários países, para encontrar indícios que confirmassem a minha hipótese de partida.

- Quanto à análise da *administração do liceu e sua evolução legal*, o meu estudo incidiu sobre a sua génese e evolução, entre 1836 e 1947.

Tratando-se de uma área pouco explorada e sobre a qual existia à partida pouca informação, foi necessário proceder a um estudo mais intensivo das fontes primárias relativas a este período, abordando numa perspectiva diacrónica a definição progressiva e não linear das normas que regulamentaram a administração do liceu, enquanto estabelecimento de ensino público. O objecto de estudo foi definido, assim, pelas regras formais que determinaram os órgãos, as atribuições e as funções através das quais é assegurada a

administração de cada liceu (individualmente considerado).

- Finalmente, quanto às *práticas dos reitores*, a abordagem incidiu sobre o processo de apropriação, reinterpretação e dissociação normativa, realizado nos diferentes liceus entre 1935/36 e 1959/60, a partir da análise de um corpus de 546 relatórios dos reitores dos liceus existentes no Arquivo Geral do Ministério da Educação.

A «descoberta» deste corpus documental permitiu-me proceder a uma rotação do plano de análise, deslocando-me da perspectiva da administração central para a do administrador local (o reitor), da macro-estrutura para a micro-estrutura, do plano das normas para plano da sua concretização prática.

4. OS CONTRIBUTOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS

Pela importância que é atribuída à temporalidade do fenómeno «organização e administração do liceu», com a adopção de uma abordagem genealógica do processo de construção das estruturas definidas pelo quadro legal, a investigação situou-se na confluência da História da Educação, em geral, e da História da Administração do Ensino, em particular, na acepção proposta por Guy Caplat (1984), isto é da «*História entendida como geologia da ciência administrativa*» (p. 29).

Contudo, ao tomar como objecto de estudo a dimensão local do sistema e da sua administração, ao nível da escola enquanto organização, tornou-se necessário recorrer a um quadro conceptual e analítico próprio das «*teorias da organização e administração educacionais*» (tributário da Ciência administrativa, da Análise organizacional e do que Derouet apelida de «*sociologia das organizações educativas*»).

- Quanto à dimensão «histórica» desta pesquisa ela está presente na reconstrução da génese e evolução das estruturas de administração dos liceus, em Portugal. Trata-se de um processo que só pode ser observado e compreendido numa perspectiva diacrónica de «longa duração» (Braudel, 1972, pp. 7-70) que tome como referência temporal não só a criação deste tipo de estabelecimento de ensino, mas também o proces-

so de constituição das formas escolares de que é subsidiário.

Esta adopção de uma perspectiva histórica regressiva e comparativa em direcção a estádios anteriores do desenvolvimento da escolarização (primária e pós-primária), justificou-se, ainda, pelo facto de ter colocado como hipótese central desta investigação a influência que a organização pedagógica teve na configuração da própria administração do liceu.

Dáí a necessidade de ter alongado o meu estudo à organização pedagógica dos «colégios» dos jesuítas e das «aulas» dos estudos menores criadas pelo Marquês de Pombal, e à consolidação de uma organização pedagógica para escola primária pública, no século XIX.

Mas se o estudo das estruturas, sistemas da «longa duração», consiste, como o afirmaram desde o início os primeiros historiadores dos «*Annales*», na «*busca das permanências que desafiam a mobilidade da história oficial*» (Vovelle, 1982, p. 214), ele não pode limitar-se a esta perspectiva do «tempo longo». Como propõe Vovelle (na linha de outros historiadores como Le Goff & Nora, 1974) é preciso estabelecer uma relação dialéctica entre o «tempo curto» e o «tempo longo», indo da «*estrutura ao acontecimento, passando pela longa duração*» (Vovelle, 1982, p. 227). Por isso, simultaneamente com o estudo em profundidade na procura das invariantes estruturais que regulam a organização pedagógica do liceu e da sua administração, procurei identificar (e estudar com mais detalhe) os momentos de crise e de ruptura que estão na origem da proposta de novos modelos (como por exemplo, «reformas pombalina dos estudos menores», «reforma de Passos Manuel», «reforma de Jaime Moniz», «reforma de Sobral Cid», «reforma de Carneiro Pacheco», «reforma de Pires de Lima»). Estas reformas, para além do seu significado na continuidade do processo de evolução das estruturas de organização e administração dos estabelecimentos de ensino liceal, adquirem um significado próprio enquanto «acontecimento» (episódio) historicamente situado, na medida em que cristalizam determinados modelos organizativos e administrativos, cuja origem e sentido importa analisar para compreender as «resistências» que provocaram.

- No que se refere à utilização de uma abordagem teórica da organização e administração do

liceu ela revelou-se essencial para a definição do quadro conceptual, em particular na interpretação que foi dada à «organização formal», entendida como conjunto de princípios, estruturas e regras pré-definidas destinadas a assegurar a ordem e a coerência no funcionamento do liceu, bem como a relação que ela estabelece com a «organização informal».

Apesar de a organização e administração do liceu não se reduzirem aos aspectos formais, eles podem, contudo, explicar muito dos comportamentos passados e actuais dos diferentes actores escolares, bem como contribuir para uma interpretação teórica das especificidades das organizações e das administrações escolares.

Como aliás a própria corrente interaccionista reconhece, a estrutura formal não se limita a ser um «pano de fundo» para a acção organizacional, mas é o principal recurso para as estratégias individuais dos seus membros.

Embora as organizações possam ser consideradas como «*um construído humano e não tenham sentido fora da relação entre os seus membros*» (Crozier & Friedberg, 1977, p. 43), isso não significa, como dizem os mesmos autores, «*que o modelo oficial prescritivo não tenha qualquer influência. Ele determina em larga medida o contexto da acção e portanto os recursos dos actores.*» (p. 37).

Do mesmo modo (e este é um dos aspectos mais fecundos da abordagem da análise estratégica proposta por Crozier, e das relações entre estruturas formais e informais) o sistema oficial é igualmente influenciado e corrompido pelas pressões e manipulações dos actores:

«*Em vez de considerar as práticas informais unicamente como excepções ou acomodações no quadro da lógica tradicional, é preciso inverter a perspectiva para tentar compreender o próprio sistema oficial a partir de uma análise mais realista das dificuldades com que ele se depara, e indo mesmo um pouco mais longe, como uma resposta a estas práticas informais e como uma solução aos problemas que estas colocam.*» (Crozier & Friedberg, 1977, p. 38).

Como diz Friedberg (1993), no seu trabalho sobre as dinâmicas da acção organizada «*a regulação que a estrutura formal opera nunca é total. Ela é constantemente ultrapassada por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que ela estabelece. Através destas práti-*

cas, os participantes, em função da sua percepção dos contrangimentos como recursos da situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal, e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as sequências teóricas.» (Friedberg, 1993, p. 145)

E isto é válido quer nas relações na macro-estrutura formal (o sistema de ensino e as escolas) quer na micro-estrutura formal de cada estabelecimento de ensino.

Na verdade, esta perspectiva interaccionista que se revela bastante eficaz para descrever as relações entre o formal e o informal ao nível de cada escola, bem como o facto de ela ser não só um «*locus de reprodução*», mas também um «*locus de produção normativa*» (ver a este propósito Lima 1992), pode ser utilizada igualmente para explicar a influência exercida pela acção dos actores organizacionais sobre a produção normativa emanada do centro de decisão que governa o sistema educativo.

A definição da organização formal das escolas pela administração pública processa-se segundo um modelo de decisão que se assemelha ao que Lindblom (1965) chama de «*modelo sinóptico*». Este modelo pressupõe uma «*racionalidade a priori*» que é legitimada pelo facto de o legislador ser suposto tomar as suas decisões na defesa do interesse público e dispôr de uma autoridade legal (no sentido weberiano do termo) para «impor» essa racionalidade.

Mas, como advertem Crozier e Friedberg (1977) no seu comentário ao modelo de Lindblom, «*os actos legislativos são compromissos cuja interpretação pode ter bastante latitude. As intenções do legislador podem prestar-se à discussão, e principalmente em cada caso concreto, ou para cada missão, podem entrar em oposição, directa ou indirectamente, com interesses legítimos, consagrados pela lei, ocasionando conflitos, e bloqueamentos administrativos e jurídicos. Donde a impressão de irracionalidade que suscitam as actividades públicas.*» (p. 268).

Nesta situação de aparente irracionalidade ocorre aquilo que Lindblom chama de «*racionalidade a posteriori*» e que resulta de um ajustamento mútuo que os actores e a administração fazem para vencer esses bloqueamentos e conflitos, ou por obra do próprio jogo democrático, ou

porque a correlação de forças entre as partes em conflito a isso obriga.

É o que acontece, por exemplo, nas escolas, com as «*infidelidades normativas*» assinaladas por Licínio Lima (1992) como «*fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias (...) e contraponto ao normativismo burocrático*» (p.171). Contudo, estas «infidelidades» não só constituem uma forma de «racionalidade a posteriori» que relativiza as próprias normas gerais aos contextos organizacionais e individuais, mas por vezes, elas têm um efeito de retorno sobre o centro de decisão administrativa levando-o a ajustar a sua própria «racionalidade».

Esta interpretação dá um outro sentido (não substitutivo, mas complementar) à análise, normalmente unívoca, da evolução do quadro legal. A incoerência que se verifica, muitas vezes, na sucessão legislativa não é unicamente o resultado do mau funcionamento da administração central, ou da alteração de políticas dos diferentes partidos ou ministros, mas reflecte também o conflito de poder e a relação de forças entre os professores (em particular os seus membros mais influentes) e as suas organizações, por um lado, a Administração e o poder político, por outro.

Nesse sentido, uma investigação centrada na análise retrospectiva do «corpus normativo», se apoiada em séries longas, não se limita a dar a visão unilateral dos diversos legisladores, dos seus valores e sistemas de decisão, mas é também, o reflexo, ao nível macro, de racionalidades conflituais que opõem os administradores aos pedagogos, os «burocratas» aos «profissionais», a administração central às escolas, os «teóricos» aos «práticos», etc.

Foi com esse fim que foram estudadas neste trabalho (numa perspectiva histórica e organizacional) as estruturas formais que regulam a administração e a organização pedagógica do liceu.

De registar ainda que a utilização destes dois campos disciplinares me permitiu estabelecer, tal como propõe Boudon (1979) uma relação dialéctica entre a «descrição» e a «explicação», valorizando a função interpretativa que as teorias da organização e administração educacionais podem ter na análise secundária de dados recolhidos em outros estudos de história da educação, em Portugal, e na orientação da recolha e

tratamento de dados produzidos pela investigação própria, quer no que se refere à legislação e à imprensa pedagógica, quer, em particular, no que se refere aos relatórios dos reitores.

5. DAS FONTES E DA SUA METODOLOGIA DE ANÁLISE

A reconstituição do processo que está na origem da classe como modelo uniforme de escolarização, a descrição das suas características como «tecnologia da sala de aula» e a influência que tiveram nas formas escolares que precederam a criação dos liceus (colégios e «aulas») baseiam-se, essencialmente, na informação e dados recolhidos nas principais fontes secundárias existentes em Portugal, e que não tinham sido tratados nesta perspectiva. Tratou-se, portanto, do ponto de vista metodológico de uma «análise secundária» de dados descritivos que tinham sido recolhidos com outro fim.

Quanto à investigação sobre o processo de organização e administração do liceu utilizei dois tipos de fontes:

- as séries legislativas que regularam, entre 1836 e 1960, a organização e a administração do liceu, cuja informação foi cruzada com os artigos que saíram na imprensa pedagógica da época, e que comentavam, a partir do ponto de vista dos professores, as principais medidas que iam sendo tomadas;
- um corpus constituído por 546 relatórios de reitores referentes ao período compreendido entre 1935/36 e 1959/60.

5.1. As fontes legislativas

No quadro da renovação da agenda de investigação da História de Educação e da diversificação das suas fontes, das suas práticas de trabalho e dos seus instrumentos metodológicos, existe uma certa tendência para desvalorizar os estudos baseados na «*hermenêutica doutrinal dos textos oficiais ou dos projectos de Reforma*» (Fernandes, 1988). É comum dizer-se, como faz Dominique Julia (1995) que «*não há história da educação mais tradicional que a das normas*» que tem por base os textos regulamentares, pois estes

não nos permitem aceder à própria realidade das coisas.

Contudo, na investigação que conduzi sobre a administração do liceu o recurso a um levantamento sistemático das fontes normativas não tinha por pretensão reconstruir a partir delas a realidade das escolas e das suas práticas, mas antes constitui um objecto de estudo em si mesmo, ou seja, as estruturas formais definidas pelo quadro legal.

Estas estruturas correspondem ao que Lima (1992) chama de «*plano das orientações para a acção organizacional*» e têm as seguintes características:

«São [estruturas] reguladas por regras formais-legais (normas) com carácter impositivo, estruturadas e codificadas geralmente em linguagem jurídica (ou nela inspirada), e estão inscritas em suportes oficiais. São regras sempre em vigor, até serem substituídas por processos formais semelhantes aos utilizados no momento em que foram instituídas, e são obrigatoriamente do conhecimento dos actores (enquanto presunção). Constituem um quadro construído e fixado em torno de objectivos oficiais da organização (para a organização), são atribuidoras de significado normativo à acção organizacional, instituem uma hierarquia formal e distribuem atribuições e competências. Em termos de procura de racionalidade estamos perante o modelo racional-legal, isto é, um modelo que toma por referência a racionalidade (a priori) do sistema, do ponto de vista da sua administração centralizada. As regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e de fiscalização.» (Lima, 1992, p. 160)

Estas estruturas fornecem assim «um retrato oficial» da administração dos liceus, embora não permitam reconstruir a diversidade (pessoal, temporal e local) dos modelos e práticas da administração e gestão dos liceus, no período em análise (1836-1947). Este retrato foi sistematicamente confrontado com as posições que os professores individualmente ou nas suas associações profissionais tomaram na imprensa pedagógica, bem como em obras que para tal tenham escrito.

A pertinência de uma abordagem deste tipo

justificou-se, no quadro da minha investigação, por diferentes motivos:

- A evolução da organização pedagógica e o processo de estatização do ensino tornaram necessária uma administração específica para o serviço público de educação. Esta administração construiu-se através de uma «sedimentação progressiva» da legislação e foi-se especializando quer do ponto de vista funcional quer departamental. A análise da produção normativa que acompanhou a criação dos liceus e as diferentes fases do seu desenvolvimento contribui, assim, para o conhecimento da génese e funções da própria administração escolar.
- O conhecimento das normas e das estruturas que são impostas para a administração dos liceus permite identificar qual o modelo (ou modelos) organizacional e administrativo que inspira a decisão política e a actuação administrativa, neste domínio, bem como a sua evolução. Ainda que este modelo possa representar uma ficção do que é cada liceu enquanto organização, nem por isso deixa de ter uma influência decisiva no seu processo histórico de desenvolvimento.
- A análise das continuidades e rupturas na definição do enquadramento legal que regulamenta a administração do liceu, bem como do debate público que lhes está muitas vezes associado, permite ter uma visão dinâmica da pluralidade de opiniões que se foram construindo ao longo deste processo e identificar os discursos dominantes.
- O conhecimento da produção normativa e da sua retórica contribui para esclarecer quer as estratégias dos decisores da administração central, na definição de uma organização específica para os liceus, quer as estratégias, muitas vezes autónomas, dos actores locais, sejam eles reitores, directores de classe, professores ou alunos. Neste sentido é possível estabelecer um confronto entre a «racionalidade a priori» e a «racionalidade a posteriori», identificando a influência que a segunda teve, muitas vezes no «ajustamento» das decisões tomadas pela administração.

O recurso às fontes legislativas ganhou assim

um outro sentido, no quadro desta investigação e é justificado pelos seguintes argumentos:

- O conhecimento das séries legislativas permite reconstituir «*a trama histórica*» (Caplat, 1984, p. 36) do processo de construção das estruturas formais da organização e administração do liceu, e interpretar o sentido das linhas de continuidade e de ruptura que se foram estabelecendo, neste domínio, ao longo da própria evolução do ensino liceal.

A estratificação do «corpus» normativo constitui como que um património institucional que serve de quadro de referência simbólica aos professores, aos alunos, aos pais e à opinião pública e que condiciona as suas relações na e com a organização-liceu.

- O conhecimento das ideias e das normas que regulamentaram a administração interna do liceu, se perspectivado pelos próprios contributos das teorias da organização e administração educacionais, permite estabelecer relações pertinentes com outras dimensões da História da educação, como por exemplo a «história do currículo», a «história das políticas de educação», a «história das correntes e ideias pedagógicas», a «história dos professores», «a educação comparada», etc. e outros níveis da «história da administração escolar», como seja a «história da administração central», a «história da inspecção», etc.

- Pelas suas características, os diplomas legais constituem um «corpus» documental imprescindível para o estudo da retórica oficial sobre a reforma educativa (neste caso sobre a reforma da administração dos liceus) não só pelas medidas que preconizam, mas também pelo discurso legitimador que acompanha a legislação de maior importância, onde são apresentados os fundamentos da racionalidade administrativa em que se baseiam.

- Se se situar a produção legislativa no contexto dos sistemas de decisão da administração pública (nos diferentes períodos em estudo) e aplicando a classificação de Lindblom (1965), atrás apresentada, sobre o «modelo sinóptico» e o «modelo de ajustamento», é possível ver no normativo legal, não só a expressão da racionalidade «*a priori*» da administração (ou do legislador seu intérprete), mas também o reflexo das racionalidades «*a posteriori*» dos actores indivi-

duais ou colectivos, em particular, os reitores, os professores e as suas associações.

Além disso, a análise comparativa da sucessão legislativa permite pôr a descoberto (pelas omissões, pelas repetições, pelas reformulações, pelas alterações, de certas normas) não só a diversidade de estratégias dos decisores, mas igualmente os focos de conflito, os polos de interesses contraditórios, os campos de forças, que a aplicação dessas normas gerava.

Como se depreende desta argumentação, ao contrário de muitos estudos baseados na análise da legislação, não me move qualquer concepção determinista do processo de decisão política na administração da educação.

A ruptura com este paradigma, dominante em muitos estudos de história das políticas de educação (ver Prost, 1992), ou de administração escolar (ver Caplat, 1984; Fridenson, 1989), justifica-se quer pelo facto de as políticas educativas serem resultado de «*estratégias plurais de actores sociais que são igualmente actores plurais*» (Prost, 1992, p. 216), quer pelo facto de elas estarem sujeitas à retroacção das estratégias dos actores individuais e colectivos sobre os quais elas deviam exercer-se.

É esta a razão porque não confinei o meu estudo à produção legislativa, mas procurei fazer um contraponto sistemático com as reacções que essa legislação provocava nos professores e nos liceus e cujo eco era transmitido na imprensa e literatura pedagógicas, nas posições assumidas pelas associações de professores, nos Congressos pedagógicos e nos anuários dos liceus.

O recurso a estas fontes permitiu-me não só identificar a natureza dos conflitos, de pontos de vista, de interesses e de estratégias, existentes entre os decisores e entre estes e os actores locais, mas também encontrar um espaço pertinente para mobilizar os contributos das ciências da organização e da administração educacionais na explicação dos factos histórico-educativos.

À semelhança do que Prost (1992, p. 218) considera a propósito das relações entre a história e a sociologia no estudo das políticas de educação («*uma sociologia das organizações colocada numa perspectiva diacrónica*»), a história da administração escolar torna-se assim uma aplicação da administração educacional e da análise organizacional à descrição e interpreta-

ção dos fenómenos educativos perspectivados diacronicamente.

A transferência de teorias, conceitos, modelos e métodos da administração educacional à história da educação permitiu-me não só estruturar a recolha e tratamento dos dados das fontes primárias, mas também propôr uma interpretação teórica sobre a evolução da administração dos liceus em Portugal, no período em estudo.

Essa interpretação utiliza os contributos recentes das teorias das organizações e da administração para esclarecer os modelos subjacentes às diferentes medidas legislativas e identificar o sentido que o fluxo normativo foi dando à própria configuração legal do liceu, enquanto organização e administração, cuja forma final definida em 1947 se manteve até 1974.

5.2. Os relatórios dos reitores

O segundo tipo de fontes que utilizei foram os relatórios que os reitores elaboravam anualmente para darem conta do balanço das actividades desenvolvidas no liceu. A feitura destes relatórios constitui uma obrigação sistematicamente prevista nos Estatutos e Regulamentos desde a criação deste tipo de estabelecimento de ensino, mas o seu conteúdo só foi definido com precisão a partir da Reforma de Jaime Moniz (Regulamento de 14 de Agosto de 1895).

O corpus documental que serviu de base à minha investigação é constituído por um conjunto de 546 relatórios dos reitores do liceu, «descobertos» no Arquivo Geral do Ministério da Educação e abrangendo o período entre 1935/36 e 1959/60.

Estes relatórios correspondem a 54% do total possível, nesse período. Entre 1935 e 1946, período em que os relatórios eram enviados para a Direcção Geral do Ensino Liceal, foram encontrados 173 relatórios (36% do total possível). Entre 1947 e 1960, período em que os relatórios eram enviados para a Inspeção do Ensino Liceal, a percentagem é de 69%, correspondendo a 373 relatórios.

Como já foi referido, a «descoberta» deste corpus documental permitiu-me proceder a uma rotação do plano de análise, deslocando-me da perspectiva da administração central para a do administrador local (o reitor), da macro-estrutura para a micro-estrutura, do plano das normas pa-

ra plano da sua concretização prática, ao mesmo tempo que me permitia indagar do processo de apropriação, reinterpretação e dissociação normativa, realizado nos diferentes liceus.

De registar, contudo, que as características documentais dos relatórios limitaram a sua utilização como fonte, para analisar de um modo sistemático o «*jogo organizacional da cooperação e do conflito*» dos membros de uma organização que, segundo Friedberg (1993), integra o próprio processo de formalização e endogeneização das suas estruturas.

Na verdade, a elaboração dos relatórios obedece a normas rígidas, e eles destinavam-se a servir de instrumento de controlo do funcionamento do liceu por parte da Direcção geral do ensino liceal e da Inspeção do ensino liceal (a partir de 1947), além de que, sendo elaborados pelo reitor, traduzem normalmente o seu ponto de vista e a representação que ele tem da organização.

Todavia, o carácter extensivo com que é descrito o funcionamento do liceu, num determinado ano, a importância que era atribuída pela Administração aos aspectos organizacionais, nomeadamente no que se refere à execução do regime de classes, e por vezes o próprio estilo de gestão dos reitores, permitiram utilizar os relatórios dos reitores para estabelecer um contraponto ao «desenho organizacional» traçado pelo quadro legal.

Esse contraponto fez-se a dois níveis:

- os «*desvios*» que os reitores introduziam no modelo organizacional e administrativo, por sua iniciativa, por força das circunstâncias, ou como resultado do jogo de forças que se estabelecia no interior do próprio liceu entre a sua acção e a de grupos de professores;
- a *quebra da coesão interna da própria organização* que era um dos pressupostos fundamentais de toda a filosofia de administração subjacente à aplicação do «regime de classes».

No primeiro caso, os relatórios dão conta de múltiplos exemplos de «infidelidades» que fazem do liceu um «*locus de produção normativa*» (Lima, 1992) e permitem relativizar a influência centralizadora de uma administração burocrática, autoritária e fortemente ideologizada, como a que vigorou no período em estudo.

Sem pôr em causa o carácter heterodirigido da administração dos liceus e a sua modelação pela política educativa do Estado Novo, foi possível utilizar os relatórios dos reitores para identificar «outras» racionalidades (mais subjectivas e definidas «a posteriori»), que imprimiam, por vezes, um carácter distintivo à organização do liceu ou às modalidades utilizadas na sua administração.

Atendendo ao papel chave que os reitores desempenhavam neste processo, a análise dos relatórios permitiu igualmente proceder a uma «análise funcional» mais fina do que a realizada a partir do quadro legal, dando conta da diversidade de estilos e de modalidades de acção que era possível encontrar.

No segundo caso, a análise dos relatórios permitiu mostrar como, contrariamente, ao que uma análise da escola como burocracia levaria a supôr, os liceus no período em análise, apresentam já características que os aproximam, em certos aspectos, dos modelos de «*sistemas debilmente acoplados*» definidos por Weick (1976) ou de «*anarquias organizadas*» apresentados por Cohen e March (1974).

Os relatórios dos reitores, no seu duplo registo de instrumento de «normalização» (enquanto elemento de controlo externo) e de «distinção» (enquanto memória da instituição que exprime a sua identidade), permitem analisar o processo de perda progressiva da sua coesão interna que, apesar de desejada pela administração, dificilmente era concretizada. Eles tornam-se assim, por vezes, testemunhos do confronto entre a visão que a administração tinha do liceu como organização «fortemente acoplada», não só internamente, mas entre cada liceu e os próprios serviços da Administração central, e a inevitável fragilidade das articulações que ligavam não só muitos dos seus elementos internos (professores e classes, por exemplo), mas o próprio liceu, ao sistema no seu conjunto.

A metodologia utilizada para recolher e tratar os dados seguiu de perto este quadro de análise.

- Numa primeira fase, o conjunto dos 546 relatórios foram tratados de um modo essencialmente qualitativo, com o fim de reconstituir uma visão holística da organização do liceu, à semelhança do que é praticado nos estudos organizacionais dos actuais estabelecimentos de ensino. Trata-se, no fundo, de adoptar em relação

aos relatórios, uma *atitude de escuta*, numa atitude «quase-etnográfica» face ao material escrito. Esta atitude tinha por finalidade permitir-me, enquanto observador-investigador, armado de um quadro conceptual que tem em conta os contributos das modernas teorias da administração e da organização educacionais, ter uma visão de conjunto do funcionamento do liceu, em particular no que se refere à aplicação do «regime de classe».

Nesta fase, simultaneamente com a recolha de um número limitado de dados de estrutura e de funcionamento, tomei inúmeras notas e transcrevi ou fotocopiei os excertos mais significativos de relatórios, no sentido de recolher informação sobre a organização do tempo, dos espaços, dos agrupamentos, da coordenação dos professores, e da conexão do ensino.

Com base nestas «notas de campo» foi possível reconstituir o funcionamento do liceu naqueles domínios e identificar algumas das razões que explicam a sua eventual divergência com o que está legislado.

Para identificação dos processos utilizados na constituição de turmas, na coordenação de professores e conexão do ensino (elementos centrais da implementação do regime de classes) procedi a uma análise de conteúdo das rubricas dos relatórios onde eram referidos esses processos com a construção de categorias identificadoras das diferentes modalidades utilizadas e cálculo da frequência com que aparecem referidas nos relatórios.

- Numa segunda fase, selecionei um conjunto mais restrito de relatórios referentes a anos que fossem significativos da evolução do próprio quadro legal sobre a administração dos liceus, no interior do período de tempo a que correspondem os relatórios (1935-1960). Foram seleccionados os anos de: 1937-38 (após a entrada em vigor do Estatuto de Carneiro Pacheco de 1936); 1947-48 (a seguir ao Estatuto de Pires de Lima, 1947); 1957-58 (para manter a mesma periodicidade, abrangendo um momento em que a maior parte dos liceus começa a entrar em rotura, pelo excesso de alunos e insuficiência de instalações).

Os relatórios destes anos foram analisados em função de uma grelha mais detalhada que descrevesse de um ponto de vista quantitativo o funcionamento do liceu nos domínios que interessavam ao meu estudo (edifício; titulares de cargos; dis-

tribuição do pessoal docente por diferentes categorias profissionais; pessoal não docente; alunos por ciclos e turmas; aulas previstas e dadas; absentismo de professores e alunos; orçamento e contas; resultados escolares; número e tipo de reuniões; principais assuntos tratados; actividades circum-escolares; visitas de estudo; festas e celebrações; filiação na mocidade portuguesa; associações; cantina).

Ao mesmo tempo procurei aprofundar a análise qualitativa realizada na primeira fase através de recolha de elementos sobre: organização pedagógica (turmas, horários, afectação de espaços, etc.); coordenação dos professores e conexão do ensino (supervisão pedagógica, visitas a aulas, reuniões, etc.); relação com a família; desempenho do cargo pelo reitor (projecto, estilo de gestão, representação da organização, etc.).

Apesar de muitos relatórios possuírem grandes lacunas de informação foi possível construir um conjunto significativo de *indicadores* que sistematizam a informação sobre o perfil profissional dos reitores, sobre a estrutura das receitas, das despesas e dos custos, sobre a qualificação do pessoal docente, o enquadramento dos alunos por pessoal docente e não docente, a dimensão das turmas e as faltas disciplinares.

Estas fases seguem de perto o processo de «condensação dos dados» descrito por Huberman e Miles (1991) e deram lugar a um conjunto de escolhas analíticas cujas configurações correspondem às três dimensões com que foram reconstituídos os dados obtidos:

- *nível institucional*: contextualização da instituição liceu no quadro das políticas educativas do Estado Novo, no período em estudo (1935-1960);
- *nível organizacional*: modalidades de concretização da organização pedagógica definida pelo quadro legal (em particular no que se refere à aplicação do regime de classes);
- *nível pessoal (reitor)*: análise funcional do cargo e características do seu desempenho.

6. ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS

A síntese e reflexão que pretendi fazer neste artigo, sobre a minha investigação, ficariam incompletas se não tentasse pôr em evidência o

contributo que ela teve quer para uma melhor compreensão do modo como se fixou e evoluiu, no período considerado, uma organização pedagógica e uma administração específica para os liceus, mas também as implicações que este conhecimento traz à compreensão actual da escola e do seu funcionamento.

São vários os aspectos que me parecem relevantes, neste domínio, como por exemplo:

- A verificação de que a administração das escolas, mesmo do ponto de vista do quadro legal, não é uma realidade homogénea, constante e unívoca. Ela foi-se constituindo através de um processo de sedimentação das normas e das estruturas, não só como resultado das dezenas de decretos, portarias e circulares que foram referenciados, mas também das rupturas e continuidades que determinam a ordem dessa acumulação e a manutenção, alteração ou anulação dos diferentes diplomas.

É esta realidade multifacetada que permite identificar diferentes configurações extremas da organização do liceu que vão desde a organização predominantemente burocrática, à organização predominantemente não burocrática, conforme a sua estrutura é mais «mecânica» ou «orgânica», ou se faz sentir mais a influência dos professores ou dos administradores, respectivamente.

- A existência de um campo de influências multipolar (política, administrativa, pedagógica e profissional) que determina as diferentes produções normativas ao longo do período em estudo. Estas múltiplas influências sobre a definição do quadro legal que rege a organização e administração dos liceus, permitem relativizar o determinismo político ou administrativo de algumas das interpretações que têm sido feitas sobre esta evolução, pondo em evidência a pluralidade de influências que se fazem sentir (de maneira isolada ou conjunta) na configuração das estruturas formais-legais. Nomeadamente, as que decorrem da teoria educativa e da evolução da pedagogia, bem como as que são ditadas pela pressão dos professores e que reforçam o seu profissionalismo.

- A tensão que é visível, no processo de evolução da organização e administração do liceu, entre um aparelho administrativo, burocrático e centralizado, por um lado, e uma organização profissional e descentralizada, por outro. Esta tensão latente ou explícita que opõe os adminis-

tradutores aos professores, e a organização administrativa à organização pedagógica, traduz-se a nível legislativo, por avanços e recuos na imposição do regime de classes.

- A verificação, através da análise dos relatórios (entre 1936 e 1960), da diversidade de situações existente (em contradição com a imagem homogénea que a retórica oficial dá do sistema), bem como da construção progressiva de uma organização pedagógica divergente da que estava consagrada no quadro-legal. Quer no domínio da organização dos horários, da constituição das turmas e da distribuição dos espaços, é notória a distância que separa a «estrutura formal» da «estrutura informal». É possível identificar, igualmente, um «liceu invisível», muito menos homogéneo do que o previsto na legislação e onde as incoerências entre o modelo legislado e as suas condições de execução constituem espaços de improvisação de soluções e de tomada de decisões, ditadas por critérios de racionalidade diferente.

- Identificação, a partir dos mesmos relatórios, de zonas de conflitualidade do papel do professor na organização da escola e que se reflete na oposição entre os papéis de «operacionais» e «funcionais», de «funcionários» e «especialistas». Estas conflitualidades manifestam-se essencialmente na dificuldade que os reitores manifestam em realizarem a conexão do ensino e a coordenação dos professores.

- A sobreposição de papéis que o reitor desempenha entre o «administrador» (em que predominam as funções de delegado da administração central, enquanto responsável pela execução das normas que regem o funcionamento dos liceus) e o de «profissional» (com predomínio do seu perfil de professor, de líder pedagógico e educativo).

Estas e outras conclusões do meu trabalho justificariam um desenvolvimento que não cabe na economia do presente artigo. Por isso, e na impossibilidade de referir e resumir todos os aspectos que me parecem mais pertinentes, queria unicamente chamar a atenção para duas das dimensões do meu estudo que mais contribuem para desconstruir o carácter «aparentemente natural» da organização pedagógica que, ainda hoje, estrutura as práticas escolares, bem como para a problematização dos processos de governo e de

controlo que estão na base da administração da escola:

- a cultura da homogeneidade expressa na criação e manutenção de uma organização pedagógica baseada na «classe»;
- os fundamentos pedagógicos da administração escolar, traduzidos no modo como se faz a passagem de uma organização pedagógica para uma organização administrativa, quer na escola primária quer no liceu, e no modo como é definido o perfil funcional do reitor e dos outros órgãos de gestão.

6.1. *A cultura da homogeneidade*

O princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da «cultura escolar».

A adopção deste princípio é visível desde a génese da organização pedagógica da escola primária pública e estendeu-se às escolas de outros graus de ensino, através de um processo complexo e de longa duração que é possível sintetizar (a partir da informação recolhida na minha investigação) do seguinte modo:

Quer a organização da escola primária, quer a organização do liceu, constituíram-se a partir de uma estrutura nuclear que tinha como referência a «classe», enquanto grupo de alunos que recebiam simultaneamente o mesmo ensino.

A classe surgiu da necessidade de adaptar ao ensino colectivo, as modalidades de ensino que eram tradicionalmente adoptadas no ensino doméstico, baseadas na relação face a face entre um mestre e o seu discípulo.

A evolução que tracei da organização pedagógica do ensino primário público é elucidativa das características estruturais que a escola tem hoje enquanto organização.

Primeiro as crianças eram ensinadas pelo «modo individual». O espaço e o tempo da «escola» era simultaneamente um espaço e um tempo de lazer, de trabalho e de ensino. O professor só controlava directamente este último, chamando um a um os alunos ao pé de si, para a lição. A organização da «escola» era fluida, sem sistemas de coordenação entre os seus elementos, sem especialização de funções, sem compar-

timentações rígidas quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo. A própria escolarização era vista como um processo contínuo, e os alunos abandonavam a escola quando «estavam prontos» (na própria terminologia utilizada na época).

Este modo de ensino foi posto em causa com a adopção do «ensino simultâneo» (de que um dos primeiros difusores, no ensino das primeiras letras, foi J.-B. La Salle, no século XVIII), mas acabou por sobreviver até ao século XX, principalmente nas escolas de professor único, associado a práticas mais estruturadas introduzidas por outros modos.

A adopção do «modo simultâneo» (século XVIII) e do «modo mútuo» (século XIX) corresponde à introdução de critérios de racionalidade no trabalho pedagógico que são ditados por duas ordens de razão. Por um lado, o próprio crescimento de efectivos que eram escolarizados em conjunto, como resultante da difusão do ensino das primeiras letras. Por outro, a necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inculcação de valores e normas sociais que enquadrem o próprio processo de escolarização das classes populares, e a sua preparação para o trabalho fabril (com os primórdios da revolução industrial).

Num e noutro caso, a solução adoptada passa pela divisão do trabalho dos alunos, pela especialização de funções docentes (com recurso a monitores ou a auxiliares do professor), pela seriação do espaço (ainda que no interior de uma mesma sala), do tempo (horários detalhados), dos saberes (compartimentação das matérias), e dos alunos com a divisão em «classes» e secções, no ensino simultâneo, ou de «monitorias», no ensino mútuo.

O processo de racionalização surge deste modo associado à imposição a todas as escolas primárias de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de *«ensinar a muitos como se fossem um só»*.

O aumento do número de alunos, principalmente nas escolas urbanas, permitiu fazer evoluir a organização pedagógica no sentido de alcançar uma «maior homogeneidade» das divisões, fazendo corresponder a cada «classe», um conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, um espaço, um professor e um plano de estudos distintos. Era a «escola graduada» (que

em Portugal se chamou de «escola central» e que aparece em Lisboa nos finais do século XIX).

A classe, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num «padrão» organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar. Simultaneamente, adquire o valor de «medida» na progressão dos alunos (passar de «classe») e na divisão temporal do percurso escolar (o termo «classe» vai tornando-se sinónimo de «ano» de escolaridade).

Como se vê nesta breve síntese, a organização pedagógica da escola primária evolui, principalmente a partir do século XVIII, de uma organização sincrética, debilmente acoplada, com estruturas rudimentares de tipo «unicelular», para uma organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular que exige que os seus elementos estejam fortemente acoplados (entre si e com os objectivos finais), com o fim de garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade na progressão dos alunos, e a unidade da acção educativa.

Esta evolução que obedece a princípios claros de racionalização (do modo de ensino, cujo paradigma continua a ser a relação face a face de um mestre com o seu discípulo) e de eficiência (procurando ensinar ao maior número com o menor dispêndio de meios), faz com que, desde cedo, a escola primária, enquanto organização, adquira um conjunto de características «burocráticas» (temporalmente «pré-burocráticas» se atendermos ao «ideal tipo» de organização definido, mais tarde, por Weber). É o caso, por exemplo, da existência de uma hierarquia de autoridade (entre o professor e os alunos, entre os diversos escalões de alunos-monitores e os alunos menos adiantados, entre os professores das últimas e das primeiras classes, entre o director e os professores), assente numa divisão funcional do trabalho (director, professores de cada classe, alunos), prescrita através de regulamentos escritos que possam ser postos em prática, qualquer que seja a escola e qualquer que seja o professor.

No que se refere ao ensino liceal, esta «cultura da homogeneidade» não está só presente na organização do tempo, dos espaços e dos alunos (como na escola primária), mas também na homogeneização dos professores e das disciplinas, a partir da instauração do «regime de classes» com a reforma de Jaime Moniz, em 1895.

As principais características deste tipo de organização curricular (que se opunha ao «liceu das disciplinas» que vigorara anteriormente) consistem na «concentração das disciplinas», na «coordenação dos professores» e na «conexão do ensino». Com o «regime de classes» pretende-se combater o «atomismo disciplinar» e desenvolver, a partir da articulação das diferentes disciplinas que compõem o plano de estudos (em cada ano e nos anos do mesmo ciclo), a «educação integral», a «formatura do espírito» a «ordem e a unidade do ensino».

A integração horizontal das disciplinas (para combater a sua heterogeneidade) constitui assim um instrumento privilegiado para desenvolver o valor formativo da aprendizagem e a dimensão moral do acto educativo.

A «classe» liceal completa deste modo o sentido homogeneizador que esteve na base da sua instauração no ensino primário («classe de alunos») para se tornar igualmente numa «classe de professores e de saberes».

6.2. *Dos modos de ensinar, aos modos de administrar*

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

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

Esta mesma situação já se tinha verificado, aliás, com a organização dos colégios jesuítas e é visível nas diferenças existentes entre a primeira versão (1586) e a segunda versão (1591) da *Ra-*

tio Studiorum, antes da elaboração do texto definitivo de 1599.

Como assinala Julia (1995), entre uma e outra versão «o plano foi completamente alterado»:

«Na primeira, o plano desenvolve-se segundo as tarefas a cumprir, isto é segundo o currículo das diferentes classes: trata-se de um programa de lições e de exercícios graduados que parte do curso de teologia para terminar na “*infima grammatica*”, isto é na classe mais baixa de gramática. Na segunda, a de 1591, mas também no texto de 1599, o plano desenvolve-se segundo as funções de cada jesuíta no interior do dispositivo que regula os estudos, desde o papel do provincial ao do humilde porteiro, passando pelo prefeito dos estudos: tudo isto com recurso a uma hierarquia de funções e de poderes especializados que se imbricam uns nos outros, segundo uma arquitectura complexa, mas extremamente precisa.» (p. 363)

Para este autor esta alteração ficou a dever-se ao facto de «o colégio não ser unicamente um lugar de aprendizagem de saberes, mas ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência do governo transcendente e dirigente segundo a sua própria finalidade, tanto de formação cristã como de aprendizagens disciplinares» (Julia, 1995, p. 364)

No caso da instalação da escola graduada em Portugal assiste-se a um fenómeno semelhante. Na verdade, a estrutura montada para a escola graduada, com uma mais acentuada divisão dos espaços, dos agrupamentos dos alunos e dos professores, representa, do ponto de vista organizativo, uma aproximação de modelos em vigor noutros graus de ensino (liceus, universidades), embora isso se faça no quadro de uma evolução interna, muito particular.

Por isso, como afirma Viñao referindo-se à criação das escolas graduadas em Espanha: «Ao reunirem-se vários professores num grupo escolar pareceu necessário, de imediato, que algum deles devia dirigir, coordenar ou representar os restantes face ao exterior. Do mesmo modo, pareceu conveniente que esses professores se reunissem de forma periódica e estável. Surgiram assim os novos órgãos: o director e o “*claustrum*” (conselho de professores).» (1990, p. 62)

Em Portugal, a necessidade de designar um director para as escolas centrais surge logo nos

primeiros diplomas que prevêm a possibilidade de abrir este tipo de escolas (Carta de Lei de 2 Maio de 1878). Todavia, só a partir dos princípios do século XX é que a organização das escolas centrais é encarada, do ponto de vista legal, como uma organização que exige uma administração específica que deva regular e potenciar a circunstância de estarem vários professores concentrados no mesmo edifício.

Exemplo desta tomada de consciência sobre a necessidade de criar uma administração que se ajustasse às características da organização pedagógica das escolas centrais é o «Regulamento da criação e funcionamento dos conselhos de professores nas escolas primárias centrais», de 24 de Fevereiro de 1910, publicado no Diário de Governo de 28 de Fevereiro que cria, pela primeira vez em Portugal, nas escolas primárias, o conselho escolar – «*orgão formado pela reunião de todos os professores e presidido pelo regente*» (designação dada ao director).

As atribuições do «conselho escolar» são bastante extensas (apesar de se confinarem aos aspectos pedagógicos) e, logicamente, afectam toda a «vida» da escola: desde «*tomar conhecimento de todas as necessidades educativas da escola e providenciar a seu respeito*» (art.º 1), passando por «*deliberar sobre a aplicação e adopção dos programas*» (art.º 2), «*estudar os métodos e processos de ensino*» (art.º 3), organizar e administrar diferentes serviços e instalações (biblioteca, museu escolar, caixa económica, cantina, etc.); organizar a distribuição dos exercícios em cada classe, elaborar regulamentos internos, escolher entre os livros adoptados os que são adoptados pela escola, desempenhar funções consultivas junto do director, etc.

A transcrição é longa, mas justifica-se pelo facto de sintetizar de uma maneira feliz, alguns dos aspectos essenciais da definição de uma administração específica para o exercício do governo da escola primária, na sua forma organizativa mais evoluída – escola graduada de várias classes. Entre esses aspectos (que irão estar sempre presentes ao longo de todo o século XX) é importante destacar:

- A emergência de um poder profissional dos professores (nas questões técnico-pedagógicas), exercido colegialmente, que pretende recuperar o espaço de autonomia que era deixado aos professores individualmente, na sua aula (métodos e

processos de ensino), antes da constituição da escola graduada. Este «poder profissional» ao nível da escola no seu conjunto, sobrepõe-se ao «poder individual» na sala de aula.

- Influência que o modo de organização pedagógica exerce no modo de organização administrativa: a divisão em classes e a divisão do trabalho dos professores obrigou a aumentar os mecanismos de coordenação, controlo e supervisão subjacentes à criação do «conselho de escola».

- A afirmação de um conjunto de competências organizativas que os professores deverão possuir (planificação de programas e actividades escolares, gestão de instalações específicas) para o exercício da sua participação na administração e organização da escola;

- Tentativa de delimitar, na administração da escola, os campos pedagógico e administrativo, o que passa por uma partilha de poderes entre o director e o conselho dos professores.

Quanto à influência que a organização pedagógica teve no modelo de administração dos liceus ela é visível principalmente na criação do regime de classes, quando da reforma de Jaime Moniz, em 1895.

Na verdade, a tentativa de impôr o «regime de classes» está na origem do desenvolvimento de uma organização administrativa específica para o liceu que se caracteriza, do ponto de vista formal-legal, por: regulamentação minuciosa das tarefas e dos deveres dos professores, e responsáveis pelos diferentes cargos; criação de uma estrutura hierárquica para exercício do poder de decisão e controlo assente no reitor e nos seus «auxiliares», com relevo para os «directores de classe»; diminuição da autonomia dos professores subordinados às decisões dos conselhos e à fiscalização das autoridades do liceu.

Estas características são particularmente visíveis nos 225 artigos do «Regulamento Geral do Ensino Secundário» de 14 de Agosto de 1895, abrangendo todas as actividades da escola, desde as que eram normalmente objecto de regulamentos anteriores (plano de estudos, matrículas, exames, exercício da actividade docente, disciplina, administração do liceu, etc.), até outras actividades que eram simplesmente ignoradas, pouco regulamentadas, ou deixadas ao livre arbítrio dos professores.

A responsabilidade pelo cumprimento destas

normas e pelo normal funcionamento do estabelecimento de ensino é confiada ao reitor e aos seus órgãos delegados, os «directores de classe».

O reitor é considerado como sendo «*o chefe do liceu*» e o processo adoptado para a sua nomeação retoma o estabelecido pelo decreto de 14 de Junho de 1880, ao abrir a possibilidade de ser escolhido um elemento estranho ao professorado, mas vai mais longe ao precisar que se for professor, não pode pertencer ao quadro do liceu.

Em relação à evolução verificada anteriormente, a preocupação do legislador é a de reforçar o grau de dependência do reitor em relação à administração central, e furtá-lo à influência dos outros professores. Este processo de nomeação é acompanhado de atribuição de maiores responsabilidades funcionais, de uma maior autoridade sobre o pessoal docente, e de um aumento significativo da gratificação pelo exercício do cargo (passa de 200\$000 para 500\$000 réis, nos liceus centrais; e de 150\$000 para 400\$000 réis nos liceus nacionais).

O reforço da autoridade e prestígio do reitor são justificados pela própria necessidade de assegurar a unidade de ensino exigida pelo regime de classes:

«Ao reitor, como director do instituto de ensino cuja administração literária, económica e disciplinar lhe está encarregada, incumbe velar incessantemente por que em cada classe, e entre todas, impere a unidade de espírito e de acção, que é uma das condições essenciais para a completa realização dos fins da instrução secundária.» (art.º 129)

Além destas funções genéricas o Regulamento enumera mais 21 «competências» e atribuições avulsas do reitor, com diferentes níveis de responsabilidade, em geral executiva, de fiscalização, ou de carácter administrativo.

Outra das influências que a criação do regime de classes vai ter na administração do liceu prende-se com as atribuições dos directores de classe, cargo criado pela primeira vez neste diploma.

«Ao director de classe incumbe guardar e fazer guardar a conexão interna ou a unidade científica e disciplinar na classe confiada ao seu cuidado. Deve pois entender-se com os seus colegas de classe a fim de manterem juntos acção combinada no exercício do ensino, e desta arte

se efectuarem os estudos pelo modo mais vantajoso em todas as disciplinas.» (art.º 53).

Este cargo de gestão intermédia funciona como um elo decisivo na cadeia hierárquica interna ao estabelecimento de ensino e constitui um instrumento fundamental para a administração do «regime de classes» no liceu, reforçando assim, por delegação, as competências do reitor nesta matéria.

7. CONCLUSÃO

Quando em 1993 escrevi o «epílogo» com que encerrava a redacção da minha tese de doutoramento (cuja investigação produzida serviu de base ao presente artigo), perguntava-me, em jeito de balanço, qual a utilidade social que este trabalho podia ter para os que trabalham nas escolas e para os que decidem sobre a sua organização e administração.

A minha expectativa era que, apesar de tudo, esta investigação pudesse contribuir para a desconstrução de algumas «evidências» que, embora falsas, continuam a alimentar o conhecimento que temos do passado da escola e a condicionar a nossa visão do seu futuro, e a este propósito escrevia:

«Suponho, assim, que aquilo que pode dar actualidade e utilidade à minha investigação sobre a organização pedagógica e a administração dos liceus é o seu eventual contributo para fazer com que, neste domínio, “o familiar pareça estranho”, ajudando em especial os professores a ganharem consistência na busca de modalidades alternativas que muitos deles já desenvolvem, no quadro da sua margem de autonomia.

Finalmente, em tempo de “reforma” em que, como acontece em outros processos de mudança, a excessiva focalização nos objectivos e no futuro, desencadeia um esforço de “racionalização a priori” que leva a ignorar o carácter contingente da acção organizada e a existência de outras racionalidades, espero que este “relembrar” do passado possa conter referências bastante úteis» (Barroso, 1995).

Hoje, passados quase três anos sobre a conclusão da tese, ignoro se estas expectativas têm sido confirmadas ou não, pela reacção dos even-

tuais leitores do meu trabalho (só editado em 1995).

Contudo, as múltiplas intervenções que tenho feito junto dos professores e das escolas (que retomam algumas das ideias centrais da tese) e a investigação que entretanto tenho realizado sobre questões actuais da organização e gestão das escolas têm reforçado duas ideias nucleares que ressaltam daquela investigação:

- A impossibilidade de introduzir mudanças substanciais no funcionamento das escolas, sem pôr em causa o «núcleo duro» da sua organização pedagógica que continua a ser a «*classe*», enquanto modalidade de pedagogia colectiva cujo objectivo é «*ensinar a muitos como se fossem um só*».
- As influências determinantes que o «modo de trabalho pedagógico», específico das situações educativas, exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e acções dos seus diversos actores.

Basta lembrar, a este propósito, que a «classe» (um agrupamento pré-definido de alunos que, face-a-face com um professor aprende, em simultâneo, um conjunto delimitado de conhecimentos) continua a ser o módulo de base de todos os arranjos organizacionais, espaciais, temporais, pedagógicos, disciplinares, etc. que estruturam a escola, definem as práticas dos professores e regulam as actividades dos alunos.

Por isso, todas as medidas que em Portugal (e o mesmo se poderá dizer de outros países) tentaram introduzir mudanças estruturais na organização pedagógica das escolas, falharam os seus objectivos, por nunca ter sido posto em causa, globalmente, o princípio do ensino em classe.

Foi o caso (e só para dar exemplos recentes):

- da introdução das escolas de «área aberta» (tipo P3) que, ao acabar com as divisórias entre as salas de aula, punha em causa a ordenação serial e segmentada do espaço escolar;
- da introdução do regime de fases no ensino primário que punha em causa a rotação anual das classes e a divisão homogénea dos alunos;
- da criação de um sistema de avaliação baseado no princípio da «progressão contí-

nua» que punha em causa a função selectiva e distributiva das classificações anuais dos alunos;

- da criação da «área-escola» como unidade curricular transdisciplinar que punha em causa a seriação do saber e a compartimentação do trabalho docente.

Na verdade estas e outras inovações não passaram de «enxertos», pretensamente totalizantes, que não pegaram devido a fenómenos de rejeição não controlados.

Num livro recente, David Tyack e Larry Cuban (1995) analisam a ocorrência de fenómenos semelhantes nos Estados Unidos através do conceito de «gramática da escola» (que corresponde à organização pedagógica que tenho vindo a utilizar):

«As bases da gramática da escola, como a própria configuração da classe, têm permanecido estáveis ao longo das últimas décadas. Poucas têm sido as mudanças na maneira como as escolas dividem o tempo e o espaço, classificam os alunos e os distribuem pelas classes, agrupam os conhecimentos em disciplinas e concedem graus e “créditos” como evidências da aprendizagem. (...)

A continuidade na gramática da instrução frustrou gerações de reformadores que sonharam alterar estas formas estandardizadas» (p. 85)

Para estes autores a falência das reformas que têm sido tentadas, em vários domínios da educação, resultou, essencialmente, de elas terem ficado de fora deste «núcleo central» que é a sala de aula. Isto ficou a dever-se, muitas vezes, à adopção de uma perspectiva a-histórica, por parte dos políticos e dos reformadores que os leva a ignorar o carácter construído das instituições escolares e a origem das suas especificidades. É esta aliás uma das razões da própria externalidade e voluntarismo, com que os reformadores abordam a educação e as escolas.

Como dizem Tyack e Cuban (1995):

«Trazer o desenvolvimento ao cerne da educação – a instrução na sala de aula, cuja forma é definida por esta “gramática” – constitui a mais difícil espécie de reforma, e ela resultará, no futuro, mais de mudanças internas criadas pelo conhecimento e perícia dos professores do

que de medidas tomadas por decisores políticos externos.» (p. 135)

E é para esse conhecimento e perícia que estudos como este, podem contribuir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris: Hachette.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (s.d.). *A reprodução – Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Lisboa: Vega.
- Braudel, F. (1972). *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Caplat, G. (1984). Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France. *Histoire de l'Éducation*, 22, 27-58.
- Chartier, R., Compère, M. M., & Julia, D. (1976). *L'éducation en France, du XVIème au XVIIIème siècle*. Paris: SEDES.
- Cohen, M. D., & March James, G. (1989). Leadership and ambiguity. In Tony Bush (Ed.), *Managing education: Theory and practice* (pp. 118-130). Milton Keynes: Open University Press (trabalho publicado originalmente em 1974).
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Derouet, J.-L. (1995). Le fonctionnement des établissements scolaires en France. Un objet scientifique en redéfinition. In Estrela, Barroso & Ferreira (Eds.), *A escola: um objecto de estudo* (pp. 45-65). Lisboa: AFIRSE Portuguesa e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, R. (1988). História da educação, história das mentalidades, história da cultura. In *1.º Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Editions Gallimard.
- Fridenson, P. (1989). Les organisations, un nouvel objet. *Annales ESC*, 6, 1461-1477.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. Paris: Editions du Seuil.
- Giolitto, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIXème siècle. L'organisation pédagogique*. Paris: Nathan.
- Hamilton, D. (1991a). De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula. *Revista de Educación*, 296, 23-42.
- Hamilton, D. (1991b). Orígenes de los terminis «Clase» y «Currículum». *Revista de Educación*, 295, 187-206.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. In Nóvoa, Depaepe & Johanningmeier (Eds.), *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives*. Paedagogica Historica, supplementary series, vol. 1.
- Le Goff, J., & Nora, P. (1974). *Faire de l'histoire* (3 vols.). Paris: Gallimard.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Lindblom, C. E. (1965). *The intelligence of democracy*. New York: McGraw Hill.
- Nóvoa, A. (1995a). On history, history of education, and history of colonial education. In Nóvoa, Depaepe & Johanningmeier (Eds.), *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives*. Paedagogica Historica, supplementary series, vol. 1.
- Nóvoa, A. (1995b). Prefácio. In J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Librairie Droz.
- Petitot, A. (1982). *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en occident*. Genève: Librairie Droz.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- Prost, A. (1992). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Seuil.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España*. Madrid: Akal Universitária.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires.
- Vovelle, M. (1982). *Idéologies et mentalités*. Paris: François Maspero.
- Weick, K. E. (1988). Educational organisations as loosely coupled systems. In Adam Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organization* (pp. 56-73). Philadelphia: Open University Press (trabalho publicado originalmente em 1976).

RESUMO

O presente artigo toma como base a investigação que realizei sobre a organização pedagógica e a admi-

nistração dos liceus, em Portugal, no período compreendido entre 1836 e 1960.

Esta investigação desenvolveu-se segundo dois planos de análise: o plano das normas definidas pela legislação e o plano da sua aplicação prática.

O primeiro, permitiu fazer uma reconstrução histórica das origens, finalidades e processos que estão na base da criação de uma organização pedagógica específica para o ensino das diferentes disciplinas (o regime de classes) e o modo como se transitou de uma normatização pedagógica para uma normatização administrativa.

O segundo, permitiu recontextualizar a aplicação das normas que foram sendo definidas sobre a organização e administração escolar através da análise do relato das práticas dos diferentes reitores no período considerado.

Para além de apresentar, de modo abreviado, a problemática de origem e alguns dos resultados mais significativos dessa investigação, o artigo contém uma reflexão metodológica sobre as diferentes abordagens disciplinares que foram utilizadas. Nesse sentido é posto em evidência o contributo que a História da Educação, a Sociologia das Organizações e a Administração Educacional tiveram na formulação dos próprios quadros conceptuais e na construção dos instrumentos metodológicos de recolha e análise de dados.

Palavras-chave: Administração educacional, história da educação, organização escolar, regime de classe, reitor, liceu.

ABSTRACT

The current exposition is based on my research about Portuguese pedagogical organisation and high school management, from 1836 to 1960.

This research has been developed according to two analysis plans: the plan of the rules as defined by the legislation and the plan of their practical application.

The first one has enabled me to reconstruct historically the origins, purposes and proceedings which led to the creation of a specific pedagogical organisation for the teaching of the different subject matters (the class regime), and how a pedagogical organisation has become a management organisation.

The second one has enabled me to recontextualize the application of the rules defining school organisation and management, through the analysis of the different headmasters practices during the same period of time.

Besides presenting a summary of the problems of origin and some of the more meaningful results of that investigation, the exposition contains a methodological reflection about its different disciplinary approaches. Thus, the role which the History of Education, the Sociology of Organisations and School Management have had in the formulation of the conceptual frameworks themselves and the creation of methodological tools of data gathering and analysis is emphasised.

Key words: School management, history of education, school organisation, class regime, school head, high school.