

INOVAÇÃO E MUDANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Carlos Vilar Estêvão

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A partir de algumas análises dos processos de inovação e mudança nas organizações em geral e dos modelos mais comumente aplicados à compreensão das organizações educativas em especial, destacam-se dimensões da temática da inovação e mudança nas escolas públicas e privadas, sugerindo-se, ao mesmo tempo, algumas implicações que podem revelar-se pertinentes numa investigação futura sobre aqueles dois contextos.

O tema da inovação e mudança é um desses temas que goza do privilégio de anunciar a novidade, mesmo que frequentemente nada de novo se acrescenta. Com efeito, a redundância, a hiperbolização, aliadas às medidas propostas para inovar, sugerem-nos que a inovação e mudança se verificam sobretudo ao nível do discurso, beneficiando de um capital cujo valor se adivinha alto mas que ninguém sabe ao certo a quanto monta.

Além disso, estamos num domínio onde campeia, para além da prescritividade, a convicção de que a sua aceitação se constitui em virtude quase absoluta ou em vantagem organizacional evidente.

O nosso intuito, neste trabalho, é partir para a abordagem da inovação e mudança

em diferentes teorias organizacionais, a fim de as contextualizarmos depois face a modelos ou imagens de escola pública e escola privada como organizações, tendo presente uma interpretação que as privilegie como processos organizacionais que subentendem alterações estruturais e comportamentais, constituindo-se como categorias técnicas, políticas e sociais, ou seja, como fenómenos complexos, não codificáveis de modo unívoco, reclamando, por isso mesmo, focalizações plurais e teorias interpretativas várias.

Embora sem propósitos de apresentação sistematizada, referiremos algumas orientações teóricas que contribuirão, por acentuações diferentes - quer nas condições internas, quer na dependência de recursos, quer ainda nas condições institucionais -, para um melhor enquadramento desta temática, conscientes, no entanto, de que “o estado da literatura não nos fornece quaisquer perspectivas teóricas claras que possam ajudar-nos a organizar o nosso pensamento sobre a mudança” (Goodman & Kurke, 1982: 2).

A temática da inovação nas organizações

Nos primeiros teóricos das correntes administrativas, a organização era vista como um sistema funcionalmente mecanicista, regulado pela autoridade das chefias situadas no cume da estrutura. A consecução das metas organizacionais estava dependente de uma cuidadosa e centralizada programação e integração das actividades organizacionais, tornando-a fundamentalmente uma prerrogativa dos dirigentes e sujeita a uma racionalidade técnica, onde o controlo adquiria uma função dominante. Em contraste, a teoria das relações humanas e mais tarde as teorias do comportamento e dos recursos humanos, sublinham o papel dos indivíduos e da liderança não só nas diversas fases da mudança mas também nos jogos de manutenção de posições de *status* na organização, não descurando igualmente o facto dos requisitos das mudanças organizacionais, entre outros, reorientarem os objectivos das próprias organizações (Likert, 1979).

As perspectivas formais, onde incluímos a forma burocrática e as orientações estruturalistas, perfilam-se na linha de pouca ênfase às fórmulas inovadoras. Com efeito, a lógica da previsibilidade e regulação, da definição clara de órgãos e funções, da objectividade nas políticas de pessoal contribui para um contexto de estabilidade, predizibilidade, regularidade e continuidade, mais propícia a tratar com tarefas rotineiras e estáveis. Consequentemente a reorganização ou implementação de uma inovação será algo de invulgar e merecedor de esforços suplementares da organização, no sentido de a recolocar nas malhas planeadoras. Na segunda orientação, de pendor mais estruturalista, apesar do relevo dado já ao impacto do meio, as variáveis em jogo aparecem como resultados de arranjos internos que condicionam o próprio comportamento individual e a estrutura informal. Estas variáveis fornecem as mais compreensivas explicações da mudança que naturalmente ocorrem, tornando-se ao mesmo tempo pouco significativo o contributo doutras variáveis.

Partindo do conceito de “configuração” da organização, outros paradigmas e modelos operativos têm, entretanto, surgido no *management* e nas estratégias de inovação e *desenvolvimento organizacional*. E aqui poderemos incluir as teorias da contingência, o modelo de integração-diferenciação de Lawrence e Lorsch, o enfoque organização mecanicista-organização organicista de Burns & Stalker, o paradigma sócio-técnico de Tavistock, o modelo de dependência de recursos, as configurações estruturais de Mintzberg, todas elas atribuindo um papel de destaque à temática da inovação e mudança. Na verdade, quer pela acentuação da menor formalização interna, descentralização e mudanças na tecnologia e ambiente das organizações (Thompson, 1976), quer pelo destaque dado às estruturas organicista (Burns & Stalker, 1961) ou *adhocrática* (Mintzberg, 1983) ou aos princípios da integração e diferenciação (Lawrence e Lorsch, 1989), quer ainda pela tendência da organização em alterar as suas estruturas e objectivos em ordem à obtenção de recursos necessários à sobrevivência (Pfeffer, 1981), estas teorias aparecem como particularmente atentas ao fenómeno da inovação e mudança¹.

Reportando-se à actividade empresarial nas instituições de serviço público, onde se inclui a escola, também Drucker (1986) - autor ligado à *gestão por objectivos* - acentua a necessidade destas actuarem de modo inovador a exemplo das organizações empresariais, pese embora o facto de ser inerente à sua natureza a existência de forças de resistência à inovação. Quer fracasse, quer tenha sucesso, “a exigência de inovação e de fazer algo de diferente será mantida como um ataque ao seu empenhamento básico, à própria razão da sua existência, e às suas convicções e valores” (p. 192). Isto explica, acrescenta o autor, “porque é que, regra geral, a inovação nas instituições de serviços públicos tende a vir de novos empre-endimentos e não das instituições estabelecidas” (*idem*: 192; cfr. também Booth, 1991).

Na abordagem que releva a interacção e abertura dos diversos sistemas que compõem uma dada organização, a inovação tende a surgir como inevitável, ultrapassando o próprio planeamento, dado que este é incapaz de prever todas as contingências que afectam as suas operações ou controlar a variabilidade humana. Katz & Kahn (1977), autores enquadráveis nesta orientação, afirmam, com efeito, que a inovação, devendo considerar a interdependência no desempenho do papel institucional e as interrelações dos papéis na estrutura organizacional, afecta todo o sistema, pois vai implicar modificações nos outros processos organizacionais, concretamente na tomada de decisões, comunicação, sistema de recompensas, poder, etc. Esta visão sistémica leva-os, inclusive, a convencerem-se de que “as fontes de tensão interna são as causas mais potentes de mudança organizacional” (p. 477).

Tratando especificamente esta temática da inovação nas organizações, os teóricos da decisão, como March & Simon (1991), consideram que a iniciativa da inovação na organização está relacionada com a distribuição do poder e de influência e que existe uma “sensibilidade às inovações” diferenciada, uma especialização das funções inovadoras por níveis organizacionais. Além disso, a “filtragem selectiva” nos processos inovadores é uma realidade que aparece não só nas fronteiras da organização, mas também em cada etapa da transmissão e elaboração das propostas de programas. Os

autores chamam também a atenção para uma categoria particular de inovações que ocorre sobretudo nas zonas de reabsorção das incertezas e que é precisamente aquela que se prende com a mudança dos esquemas que a organização tem do mundo exterior face à consciência da sua inadequação.

Num aprofundamento da natureza limitada das decisões e, conseqüentemente, com um enfoque específico da problemática da inovação e mudança, dada a maior insistência na variabilidade das componentes individuais, bem como na flexibilidade das conexões entre elas, surgem-nos as abordagens que poderiam enquadrar-se no modelo da ambigüidade.

Contrariamente ao que poderia pensar-se, os teóricos desta abordagem tendem a defender que os processos organizacionais básicos são fundamentalmente estáveis, que derivam das actividades diárias dos gestores e líderes, tendendo estes a adaptarem as organizações lentamente (March, 1981). A mudança é concebida, pois, “continuous rather than episodic, small scale rather than large, improvisational rather than planned, accomoditive rather than constrained, and local rather than cosmopolitan.” (Weick, 1982: 390). Estes sistemas enquanto ‘debilmente articulados’ não são, portanto, dinâmicos, e o seu processo de diferenciação produz apenas unidades não especializadas, auto-organizadas e de baixa integração, tornando-os, conseqüentemente, mais independentes do ambiente e, daí, menos predispostos a reacções excessivas, para além de reduzirem a necessidade de mudanças em larga escala, devido precisamente à sua adaptabilidade².

O modelo mais congruente de inovação organizacional será aqui o do “caixote do lixo” (*garbage can*), criado para explicar o processo de tomada de decisões nas anarquias organizadas, sobretudo em situações de muita incerteza. Como o processo de tomada de decisões não segue um trajecto linear (Cohen, Marsh & Olsen, 1972) mas é o resultado relativamente independente de problemas, de soluções, de oportunidades de escolha e de participantes, dentro de uma *cultura* organizacional fragmentada, a inovação pode ser um resultado de relações entre ideias, problemas e escolhas inovadoras ou uma solução para um problema não existente, podendo a própria atracção pela inovação levar um membro a procurar um problema para a inovação presentemente não relevante.

A abordagem política das teorias organizacionais, assumindo embora diferentes conotações e abarcando diversas tendências, sublinha outros aspectos como a estrutura social e a dinâmica das organizações, a teoria do conflito e dos processos de influência política, e ainda as teorias do poder comunitário, da ordem negociada, dos sistemas abertos e dos grupos de interesses.

Os processos de mudança aparecem aqui como *primary concern*, articulando-se com o pressuposto da mudança contínua e com a concepção de estrutura negociada e configurada diferencialmente segundo relações de poder.

Tendo presente o estudo das organizações sociais e mobilizando os conceitos de abordagem sistémica e abordagem estratégica, Crozier & Friedberg (1963) reforçam o papel dos actores na mudança concebida esta sobretudo como transformação de um sistema de acção que resultará de uma intervenção nos níveis sistémico e estratégico e

devendo corresponder assim a uma descoberta colectiva de novas capacidades de acção colectiva. Deste modo, qualquer mudança organizacional necessita de uma mudança concomitante das estruturas, até porque estas são “sustentadas por um sistema de relações de poder em equilíbrio” (Friedberg, 1988: 97)³ que, na verdade, condicionam o sucesso ou o fracasso das inovações entretanto surgidas noutros níveis da organização.

Outra perspectiva que tem merecido, sobretudo a partir da década de 80, crescente atenção em diversos domínios, desde a ciência política, à economia, à sociologia e à educação, é a teoria (neo)institucional, que abarca uma multiplicidade de aspectos que se prendem com interpretações diferenciadas do processo de institucionalização e com concepções de instituição como sistema simbólico e sistema de comportamento. O recolocar das instituições no coração da sociedade torna-as mais independentes no seu papel de modelar e constringer a construção de sentido, assim como na sua eventual reorganização para ganhar legitimidade.

Quanto à temática da inovação e mudança, aceita-se o seu carácter complexo, dificilmente controlável, ao mesmo tempo que se reconhece que, para além de ser muito influenciado por forças institucionais externas, ela própria “desenvolve sentido através do processo pelo qual ocorre”. (Marsh & Olsen, 1989: 62), tornando-se difícil de ser controlada de um modo preciso, pois até as intenções frequentemente não são claras e unitárias⁴. Assinale-se, contudo, que esta abordagem tende a privilegiar a estabilidade e a continuidade social face à mudança nos diversos sistemas sociais.

Defendendo-se que as decisões não são resultado de pura competição racional condicionada ambientalmente, nem meras escolhas temporais constringidas pelo meio, aqueles autores defendem que as decisões de mudança, ainda que sujeitas aos processos de *garbage can*, são também afectadas pelos aspectos estruturais das instituições, dado que todas as decisões aí tomadas ocorrem num contexto de comportamentos e normas que produzem um enziejamento sistemático.

Modelos das organizações educativas e imagens de inovação

Há, nesta altura, uma grande diversidade de perspectivas e modelos de encarar as organizações educativas (Clark, *et alia*, 1981).

Na impossibilidade de os abordarmos a todos e tendo presente também as dificuldades inerentes a uma sistematização das diferentes abordagens de inovação e mudança, iremos apontar alguns aspectos daquelas que nos parecem mais importantes e frequentes na literatura especializada sobre organizações educativas.

Modelo racional-burocrático

A perspectiva racional-burocrática tem merecido, apesar da exiguidade de estudos sistemáticos enfatizando a incidência dos processos burocráticos nos sistemas escolares, sérias críticas resultantes nomeadamente de algumas das suas variáveis, como a centralização de decisões e um certo carácter avesso às inovações, apesar de se

reconhecer continuar ela a ser a abordagem dominante na análise das escolas enquanto organizações.

Na linha dos críticos desta abordagem, para além de M. Crozier (1963: 130) que acusa o ensino francês de ser uma pesada máquina “que apresenta todos os traços característicos do modelo de organização burocrática”, situação que determinaria uma certa resistência à inovação, também J. Hassenforder (1974) considera do mesmo modo que o sistema escolar francês é essencialmente imobilista. Referindo-se especificamente à problemática da inovação e às instituições privadas, que gozam de menor grau de burocratização e estão menos submetidas às decisões do centralismo afirma: “Enfim, a inovação, em virtude mesmo dos obstáculos que as estruturas actuais do ensino oficial constituem, é chamada, de futuro, a desenvolver-se no exterior. As escolas particulares, mais maleáveis, oferecem algumas aberturas; mas, no conjunto, estão ainda muito dependentes do ensino oficial e, pela dominante confessional, estão talvez mais preocupadas em assegurar uma vida comunitária em harmonia com o meio ambiente do que em singularizarem-se numa inovação necessariamente arriscada à partida” (p. 141).

Também entre nós se revelaram preocupações em caracterizar as inovações burocráticas, tendo em conta, nomeadamente, o contexto de uma administração burocrática centralizada. Assim J. Formosinho (1986) considerou que este tipo de inovação, em tal contexto, se definiria sobretudo pelo seu carácter impessoal, centralizado, universal, indiferente às vicissitudes da sua implementação; e L. Lima (1988), depois de reafirmar que o modelo dominante tem sido “o modelo centralista que confunde inovação com produção legislativa”, caracteriza a inovação burocrática como aquela que se apresenta como um “paradigma normativo-taylorista”: normativo porque estabelece normas burocráticas de alcance universal e uniforme; taylorista porque acentua determinados pressupostos da Escola Clássica da Ciência Administrativa (Lima, 1988: 38 e ss).

Se tivermos em conta agora a realidade organizacional da escola e o fenómeno da inovação, é patente, desde logo, que até à década de 70, a questão da inovação se reduzia a uma questão técnica, pensando-se que a escola mudaria se a inovação ou a mudança fosse bem desenhada, bem planificada, de modo racional, segundo a tradição empirico-analítica e consonante com uma visão de escola enquanto organização racional burocrática, prosseguindo objectivos claros e com uma estrutura bem definida e objectiva. Assim, e em relação à planificação das mudanças, ela deveria obedecer a procedimentos lógicos, identificáveis pela investigação científica (através, por exemplo, do método I & D). A ênfase seria posta nas metas e controlo claros de resultados, menosprezando-se, de algum modo, os processos ou as interacções, assim como a multiplicidade de perspectivas sobre programas, fins e resultados, e todos os aspectos potenciais da mudança, visto subentender-se que estaríamos a lidar com sistemas fortemente conectados nos seus processos e produtos e entre unidades e níveis organizacionais.

Esta concepção de organização educativa como sistema fechado, com fronteiras e níveis bem demarcados e com separação clara da “política” e da “administração”, determina quer uma certa indiferença às oposições externas à inovação, quer a visão de que as inovações são racionalmente aceites, apesar de existir alguma evidência quanto

ao facto da adopção racional das inovações educativas ser rara (Firestone & Herriot, 1981: 227). Por estas razões a mudança é, nas burocracias, um fenómeno difícil de acomodar a não ser que se adapte às estruturas organizacionais existentes.

Frise-se, contudo, que a relação íntima da organização burocrática com a dificuldade ou obstáculo à inovação e mudança tem sido questionada por vários autores, dado que “não é muito exacto o estereótipo do reflexo burocrático das escolas como essencialmente conservador no seu carácter e mecanicista na sua execução” (Tyler, 1991: 57), pois, acrescenta este autor, “Apesar dos defeitos, a forma burocrática proporciona um corpo, internamente coerente, de regras e práticas que criaram, desde um ponto de vista histórico, as condições para a autonomia profissional e para a inovação técnica” (*idem*: 58). Embora seja difícil estudar o seu alcance, de facto as variáveis burocráticas têm impacto nos padrões de inovação. Isto mesmo é esclarecido por Daft (1982) quando diz que as organizações altamente mecanicistas, como as burocráticas, podem facilitar por vezes mais a adopção de inovações, mesmo técnicas, que as organizações mais ‘organicistas’.

Então, se é verdade que o modelo burocrático tradicional, sobretudo nalgumas das suas variáveis, pode dificultar as inovações, este fenómeno da inovação, contudo, é por demais complexo para, em nome da rejeição do ‘tipo ideal weberiano’, rejeitarmos com a mesma facilidade o contributo da organização burocrática para esta temática. Daí que a transposição desta problemática para as organizações educativas públicas e privadas deva conduzir a uma reanálise da superioridade das soluções, quer do sector privado, quer do sector público, consoante se estruturarem e funcionem de um modo mais ou menos burocrático.

Modelos da ambiguidade

Recentemente, porém, os pressupostos da racionalidade técnica das organizações e da mudança têm vindo a ser questionados por novas orientações teóricas no âmbito das organizações educativas, que suscitam novas questões que têm a ver com outras condicionantes funcionais e com contextos sócio-políticos de surgimento e legitimação da inovação.

Um dos modelos alternativos para analisar as organizações educativas públicas e privadas é o da ambiguidade. Em virtude de se atacar não só a centralidade da liderança, como também a ligação entre intenções e acções, a articulação da instrução com a estrutura administrativa e institucional das escolas, as mudanças assumem um papel de relevo (sobretudo ao nível local e individual), reflectindo as disjunções estruturais das organizações educativas, visto que “O pensamento sobre como mudar as escolas está conformado pelo pensamento acerca de como são as escolas” (Firestone & Herriot (1981: 221) e, conseqüentemente, pelo conceito prevaemente de racionalidade dos seus actores-adoptantes.

Nos sistemas “debilmente articulados” reconhece-se, entre outros aspectos, que a finalidade central da organização educacional pode não ser controlada pelo quadro administrativo e que as decisões podem não seguir a lógica racional, mas sim a lógica *a posteriori* do modelo *garbage can*. O planeamento de uma alteração ou de uma

inovação pode, ao nível da escola ou da área ou departamento escolar, não passar de uma interpretação de decisões já tomadas, de símbolos, de encenação para fins propagandísticos, por ex., em que as planificações frequentemente se tornam, com uma pálida ressonância depois ao nível da sua implementação, pois o processo de resolução de problemas é pouco frequente (Cohen & Marsh, 1974). As decisões sobre as inovações e mudanças aparecem, então, imersas numa certa nebulosidade e falta de racionalidade, cumprindo sobretudo funções de legitimação.

Acresce que a complexidade estrutural das organizações educativas, possibilitando o aparecimento de vários “garbage can”, contribui para aquilo a que Daft (1982) chamou - a propósito sobretudo das universidades - de uma “espécie de mudança em retalhos”, cujas regras para a decisão são frequentemente sujeitas a interpretações *ad hoc*⁵.

Temos então que a mudança educativa é também, quer nas organizações educativas públicas, quer nas privadas, não totalmente predizível, mas “é considerada um processo negociado envolvendo mútuas adaptações dos objectivos da inovação e o contexto no qual a sua implementação está sendo atingida. Factores menos susceptíveis de ser planificados, como as normas organizacionais, estruturas e *clima* organizacional, são assumidos como tendo pelo menos tanto impacto no sucesso dos programas da mudança como as condições que estimulam a mudança ou o plano racional” (Rosenblum & Louis, 1981: 22). Com efeito, a ambiguidade resultante quer da incerteza do poder relativo dos diferentes órgãos das escolas, quer das dificuldades de aprender com as consequências da sua próprias acções, quer ainda da estrutura formal da organização educativa e das incertezas do meio, particularmente em períodos de crise, quer, finalmente, das solicitações diferenciadas dos actores que também podem influir nos processos internos da organização, torna a estrutura organizacional das escolas altamente indefinida e, conseqüentemente, os processos de mudança também mais ambíguos e problemáticos (Weick, 1976). Para além disso, as mudanças ou as inovações educativas podem produzir efeitos diversificados, desde os directos numa determinada área da organização até a efeitos simbólicos noutras níveis⁶.

Já vimos também que os sistemas “debilmente articulados” não são particularmente adequados à promoção de mudanças sistemáticas, embora denotem uma maior adaptabilidade e abertura a pequenas mudanças localizadas. Esta conclusão é igualmente confirmada por outros estudos, nomeadamente por Rosenblum & Louis (1981), que acrescentam que as variáveis de articulação cultural, como a colegialidade e enculturação através da educação profissional, prediriam melhor a expansão da mudança e que as inovações seriam mais facilmente implementadas nos níveis mais fortemente acoplados.

Finalmente, há que considerar uma outra variável que interfere na mudança e inovação pela flexibilidade ou rigidez que pode provocar na organização educativa. Referimo-nos aqui à posição privilegiada de certos actores em termos de poder na organização e que podem constituir-se em variáveis insensíveis, bloqueando a comunicação e outros processos organizacionais, como a inovação. Alterar este sistema equivaleria a devolver a flexibilidade às variáveis, por exemplo, através de táticas de mudança para a resolução de conflitos.

Modelo político

Neste modelo, as organizações educativas públicas e privadas são “arenas políticas” onde interesses diversificados, ou não coincidentes, se confrontam. Contrariamente ao modelo anterior, não se realçam tanto os traços da desconexão estrutural da organização mas outras dinâmicas. A participação fluída, o carácter normal do conflito, a fragmentação de interesses, a autoridade limitada, a diferença de *status* de grupos ou serviços, a importância dos grupos de interesse externos são alguns dos pressupostos deste modelo.

Também o poder formal e informal se assume, nestas teorias, como uma variável central, originado a partir de fontes diferentes (Afonso, 1992) e com usos ou objectivos também diversos. Ele se reflecte na tomada de decisão que é condicionada pela atenção forçada a certas questões retiradas do limbo dos problemas gerais, verificando-se mais essa atitude nas decisões ou mudanças críticas, ou seja, naquelas que têm um maior impacto no futuro da organização. Simultaneamente, verifica-se uma luta para alocar a decisão numa determinada pessoa ou grupo ou instância, considerando que as decisões geralmente estão já preformadas e, portanto, que nem todas as opções estão abertas e disponíveis, sendo as escolhas limitadas por controvérsias ou conflitos prévios que perdurarão eventualmente mesmo após a decisão.

Mais especificamente quanto à inovação e mudança, estas aparecem como tema de conflitos e compromissos entre grupos, mormente quando os seus interesses são contraditórios ou os recursos se apresentam escassos, tornando-se o conflito um factor significativo para o êxito da mudança organizacional.

Aqui, a produção de uma inovação é principalmente “um processo conflitual de ruptura” (Correia, 1988: 38; também Huberman, 1982), sujeita aos processos de debate, tal como as políticas, e entrecruza-se com a dos próprios processos de estratificação social que subjazem a muitas práticas escolares. Mesmo as inovações concebidas centralmente, pelo Ministério de Educação, “inserir-se geralmente num processo de reestruturação das relações do poder no centro do sistema e das relações que este estabelece com as escolas, ou seja, com a periferia do sistema” (Correia, 1988:38). Estamos, pois, perante uma estrutura organizacional entendida como algo flexível, negociado, sujeita a mudar de acordo com a diversidade e hegemonia de interesses de grupos internos e externos que detêm ou pretendem deter determinadas posições na organização. Dentro desta lógica, a monorracionalidade e o sucesso da inovação deverão ser questionados face às plurirrationalidades dos actores e à possibilidade de obter-se a sua anuência ou consenso.

A mudança é vista, portanto, como contextualizada, como o resultado de actividades de rotina de actores comuns fazendo os seus trabalhos de todos os dias e em que o planejar, onde se inscreve a mudança, é entendido como um processo político, uma função organizacional natural, em que os indivíduos e grupos defendem os seus interesses, negociam e equilibram as suas tensões e, simultaneamente, como um processo simbólico, ordenando e definindo os seus espaços vitais dentro da organização (Lotto, Mackibbin & Malkas, 1981). Uma das possíveis tarefas do agente de mudança é ajudar a criar condições que facilitem e encorajem o comportamento inovador, tendo

sempre presente que a mudança é realizada, não através de intervenções de larga escala, mas através de uma coordenação entre pequenas intervenções e processos naturais globais.

Esta abordagem conflitual chama ainda a atenção para o peso desigual dos grupos que investem nas mudanças organizacionais, mormente daqueles que detêm já alto *status*, por ocuparem postos-chave, e que podem contribuir para a ocorrência de mudanças fundamentalmente conservadoras, que não questionem as posições adquiridas na organização. Do mesmo modo, numa situação de recursos escassos ou controlados por uma minoria de membros, as organizações, mesmo as não-lucrativas “poderão estar mais inclinadas a trocar tácticas de confrontação ou programas controversos por abordagens mais aceitáveis e dominantes” (Powell & Friedkin, 1987: 180). Esta dependência de recursos e de apoios tornam, na verdade, algumas organizações, mormente as não-lucrativas, muito vulneráveis a influências exteriores, condicionando o sentido e alcance das suas inovações e mudanças.

Modelo (neo)institucional

Se, em termos gerais, este modelo se encontra ainda numa fase pouco consolidada, abarcando orientações, conceitos e argumentos diferentes, com faces diversas, mais difícil se torna extrair conclusões para o domínio das organizações educativas e, mais particularmente, para a temática da inovação e mudança.

Reagindo contra os pressupostos racionalistas das teorias organizacionais, através da acentuação, ora dos aspectos simbólicos das organizações e dos seus ambientes institucionais, ora da intencionalidade (individual e colectiva), ora do controlo hierárquico, da sua utilidade e funcionalidade, algumas das abordagens da teoria (neo)institucional tendem a chamar a atenção para o papel de actores vários que modelam a vida organizacional, ou directamente por imposição de constrangimentos e exigências várias, ou indirectamente pela criação e promulgação de novos mitos racionais (cfr. Scott, 1987: 499).

No domínio da educação, os trabalhos que relevam esta orientação definem a escola como *institutionalized organization* que mobiliza apoios e recursos, não por gestão de tecnologias de ensino ou instrução, mas por conformação a regras altamente institucionalizadas e legisladas, regras essas que focam a qualificação de pessoal, fornecimento de serviços, admissão e colocação de alunos, etc. Aqui, as actividades das organizações educacionais são entendidas, não como processos similares aos da produção industrial, mas algo cujo sucesso depende fundamentalmente da confiança e estabilidade realizada pelo isomorfismo com as regras institucionais. Esta capacidade de conformação às regras institucionais e sociais (que transparecerá na acreditação da instituição e na certificação dos alunos) condicionará, portanto, mais o seu sucesso e a capacidade de inovar do que a sua capacidade de aumentar a *performance* dos alunos. Ou seja, as formas institucionalizadas (acreditação e certificação) do processo de trabalho (actividade de instrução) são mais importantes que a própria actividade. Decorre daqui que as escolas que porventura sejam suspeitas em termos do seu *status* de

acreditação ou de legitimidade, suportam perspectivas de sobrevivência drasticamente enfraquecidas, independente do empenho que elas tenham posto na sua eficácia instrucional ou no seu sucesso na socialização.

Privilegiando, pois, a conformidade, as organizações educativas recorrem ao mecanismo de integração, que não se encontra no sistema de autoridade formal ou nos objectivos partilhados, mas sim na “lógica da confiança” ou na presunção de competência (Meyer & Rowan, 1977), dado que, o mais saliente é o facto da escola surgir fundamentalmente para submeter o processo educativo a categorias institucionais socialmente padronizadas. O que interessará é a incorporação dos “mitos ambientais” à sua estrutura formal, tornando-se o controlo e a coordenação das actividades técnicas, dentro desta visão, pouco relevantes ou até perigosos por poderem transferir a incerteza dos processos técnicos para as estruturas rituais que tendem a ser mais estáveis.

Uma das implicações destas abordagens para a temática da inovação e mudança, é que as inovações podem falhar, não porque o sistema seja rígido, mas porque existem desarticulações internas. Além disso, como as classificações e categorias rituais que organizam e dão sentido à educação são altamente controladas, as inovações devem ser vistas, por isso mesmo, dentro deste enquadramento limitador, uma vez que, como afirma Pfeiffer (1981: 229), o processo de institucionalização torna a capacidade de mudar, incluindo a capacidade de mudar a distribuição de poder e controlo, bastante limitada. Isto vem ao encontro do que outros autores afirmam (March, 1981) a propósito da inércia organizacional, considerando-a como a situação predominante nas organizações devido, entre outros aspectos, à desarticulação entre o nível político e o nível técnico. Com isto não se pretende negar a possibilidade de inovações nos processos técnicos, embora elas aconteçam sobretudo por processos de selecção de rotinas existentes, mais do que por procedimentos de mudança planificada.

Face à natureza destas conexões pode haver também pouca mudança nas práticas de ensino como resposta ao nível político ou administrativo, mas ocorrer um contínuo processo de mudança como resposta a acontecimentos verificados nos meios institucionais (Ellstrom, 1992). Enfim, e enquanto sinal de modernização, a mudança (tal como a inércia e a reforma) só poderá, portanto, ser compreendida se se compreender igualmente a interacção das intenções dos inovadores ou reformadores com as estruturas institucionais e as próprias transformações da sociedade (Olsen, 1991: 132). Por outras palavras, a dimensão política da mudança educativa só será cabalmente entendida se recorrermos a uma teoria das instituições educativas.

Dentro da lógica destas abordagens, a resistência à mudança é interpretada igualmente, não como um fenómeno especial, mas antes como fazendo parte do processo de negociação da ordem social que caracteriza toda a organização. Neste contexto, o ‘cerimonial do envolvimento’ ganha um destaque assinalável, aparecendo a mudança como um processo que envolve investimentos sobretudo de ordem simbólica. Contudo, a renovação deste cerimonial, no sentido de obter-se altos índices de legitimidade e apoio, pode tornar as escolas mais preocupadas com a necessidade de

incorporação no núcleo técnico das mais variadas inovações, assim como verificar-se um rápido desaparecimento das mesmas também, suscitando, por isso mesmo, problemas de adequabilidade.

Organizações educativas públicas e privadas: que imagens de inovação e mudança?

Conscientes de que não há uma teoria especial da mudança, mas que “Uma boa teoria da mudança organizacional é simplesmente uma boa teoria organizacional” (Baldrige & Deal, 1983: 4); que o processo de inovação e mudança, em si, é de algum modo indiferente, ou seja, nem positivo nem negativo, podendo a própria organização não ter necessidade nenhuma de inovação; que a questão da incidência das formas burocráticas ou não burocráticas da organização na inovação e mudança não é pacífica, vamos agora sugerir algumas conclusões ou problemas relativamente à temática que nos propusemos desenvolver.

Face às diferentes abordagens, uma primeira conclusão que poderá extrair-se prende-se com a constatação do escasso tratamento da temática da inovação e mudança de acordo com a especificidade dos contextos organizacionais educativos públicos e privados, apesar da natureza das organizações escolares e da sua centralidade enquanto unidades básicas de mudança educativa condicionarem, como um filtro organizacional, as inovações. Esta situação remete-nos mais uma vez para a necessidade de compreender as características estruturais que condicionam e são condicionadas pela capacidade inovadora da organização: “Uma instituição escolar de estruturas organizativas pouco diferenciadas, com um alto grau de formalização institucional e fechada ao meio, fecha-se em si própria e oferece aos seus membros menos possibilidades para a inovação educativa que outra instituição escolar de estruturas organizativas de notável diferenciação, com um baixo grau de formalização e provida de elementos reguladores e adaptativos a respeito do seu meio, dinâmico e cambiante” (Lopes Herrerías *et al.*, 1989: 315; também González & González, 1988).

No entanto, é possível detectar uma orientação que tende a acentuar a ideia de que, não obstante a ausência de diferenças significativas no comportamento inovador segundo a titularidade da escola e a grande similitude estrutural (que não funcional) das escolas privadas com as escolas públicas (Ribas Navarro, 1983; também Estêvão, 1991), aquelas propenderiam, até pelo *ethos* de mercado que muitas delas mais claramente assumem, a ressaltar uma orientação mais definida para a inovação. Contrariamente, as públicas, pela ausência de uma lógica empresarial, pela não repercussão dos resultados obtidos na sua sobrevivência e ainda pelo seu estatuto de serviço público, teriam um baixo nível de inovação⁷.

Além disso, as mudanças nas escolas públicas seriam mais influenciadas por mudanças e controlos provindos de meios exteriores, sendo certas decisões críticas tomadas muitas vezes por indivíduos ou grupos políticos que têm apenas um interesse marginal no sistema educativo (por ex., os legisladores estatais), podendo essas

mudanças, externamente induzidas, interferir com a escola e afastá-la da sua missão, por contribuírem para o aparecimento de resistências à consecução dos objectivos das inovações pretendidas.

Isto que acabamos de dizer pode levar a concluir apressadamente que as escolas privadas serão mais inovadoras que as públicas, o que pode não acontecer: “Although the private sector is frequently seen to have an edge in innovation, it may also have a competitive edge in its ability to resist change”. (Levy, 1986: 22). Ou, pelo menos, pode faltar evidência para tal conclusão: “There is little evidence that rates of innovation are higher in private than public schools (...) but innovations is not the only or most important measure of entrepreneurial behavior”. (Cibulka, 1989: 95).

Todavia, parece-nos analiticamente pouco correcto extrair ilações baseadas num modelo ou numa imagem pretensamente explicativa do ‘comportamento’ global das organizações, sejam elas privadas ou públicas, e sem uma tipificação prévia das inovações e da consideração da especificidade das suas fases. Então, é possível afirmar que muitas escolas privadas, na vertente da prossecução de metas académicas, por ex., apresentam um investimento num tipo de inovação que poderíamos apelidar de ‘mecanicista’, dado beneficiarem de uma visão mais consensual sobre essas metas e sobre os valores morais que as reforçam, ao passo que na explicação das inovações verificadas nas escolas públicas, e em certas escolas privadas de tipo cooperativo, nesta mesma dimensão, tenhamos de recorrer provavelmente a outras imagens mais próximas dos modelos político e de ambiguidade.

Creemos, na verdade, que algumas práticas escolares, certas orientações ideológicas e climas que promovem a ordem, a disciplina, selectividade, desenvolvimento moral e ainda certas características estruturais associadas aos objectivos de eficiência e eficácia académica, com clara valorização, por ex., de um enfoque académico do currículo, podem, no sector do ensino privado, ocasionar uma certa rigidez pouco favorável a originar grandes inovações, mas, simultaneamente, podem permitir uma institucionalização e mesmo uma implementação mais fácil das inovações, em virtude do seu ambiente se apresentar frequentemente mais homogéneo e da sua liderança, com procedimentos mais personalizados, se orientar mais claramente para a criação de facilidades académicas.

Se nos ativermos às relações com o meio, é possível que ocorram acentuações diferentes das inovações por parte daqueles dois tipos de escolas. As privadas, de algum modo mais protegidas de algumas forças externas⁸ que actuam nas escolas públicas (apesar de, em Portugal, a diferença não ser tão significativa como noutros países) e porque não têm um meio externo tão fragmentado, podem incrementar formas “institucionais” mais específicas, através de inovações conservadoras que ajudem a reforçar e exteriorizar o ‘cerimonial de envolvimento’ dos pais e a impedir, simultaneamente, críticas doutros potenciais actores. Esta situação parece-nos, no entanto, não se reproduzir nestes termos na escola pública, face a uma menor intencionalidade explícita e a uma maior ‘mecanicidade’ dos processos de institucionalização e legitimação.

Em certos processos internos, como os de liderança, comunicação e resolução de conflitos, muitas vezes as inovações apresentam aspectos não coincidentes nos dois

contextos organizacionais estudados, tendendo a escola privada a mobilizar um tipo de inovação mais 'organicista', em contraste com o que acontece nas escolas públicas em que estes processos surgem frequentemente mais formalizados. Então, e a título de exemplo, a atitude dos directores pedagógicos das escolas privadas face às inovações constitui-se como uma das variáveis sensíveis que deve ser tida em conta na análise dos procedimentos inovadores, dado que estes actores, enquanto gestores de sentido, de interdependências e de lealdades organizacionais, condicionam as práticas e os esquemas interpretativos dos restantes membros acerca da realidade organizacional e da própria mudança, quer propiciando-a, quer inibindo-a em qualquer uma das suas fases. Mais uma vez, o carácter inovador ou conservador das organizações depende da conjugação dos 'comportamentos' diversificados de variáveis, não explicáveis pelo recurso a um único modelo organizacional. Uma escola com tradições e rotinas muito marcadas tanto pode apresentar altas taxas de inovação como baixas; no entanto, se ela possuir simultaneamente sistemas de comunicação internos debilmente articulados, ela propenderá a tornar-se quase impermeável e bastante rígida (cfr. Rudduk, 1991: 28).

Outra questão que merecia uma atenção maior era a de saber se as organizações públicas ou governamentais são, quanto às mudanças estruturais, mais estáveis e mais perenes que as privadas, devido à forma que assumem e que lhes permite integrar as pequenas alterações de uma forma incremental. Embora não aprofundemos, neste momento, esta problemática, diremos apenas que, contrariamente ao que comumente se julga, há autores, que defendem que "os dados sugerem que as organizações publicas não são mais imortais que as organizações privadas" (Olsen, 1991: 143).

Relacionado ainda com o nosso tema está a problemática da privatização debatida com algum ardor em certas áreas e em certos países e em conjunturas de alguma escassez de recursos. Transposta para o campo da educação, e em nome do movimento de modernização do sistema educativo e da sociedade em geral, a privatização se identifica por tender a reforçar não a igualdade mas a qualidade através, principalmente, da incorporação no sistema público de características do sector privado, do seu dinamismo e poder de iniciativa, das virtudes do 'livre mercado' na educação, da orientação para o cliente.

Quando este movimento origina um relacionamento competitivo entre sectores do ensino público e privado, o que no nosso país não é tão visível face à sobre-determinação estatal do ensino privado e a um certo alheamento desta problemática no domínio do ensino não superior sobretudo, pode suscitar medidas inovadoras que os capacitem para uma maior agilidade de resposta às expectativas exteriores e para novas fontes de financiamento e patrocínio, implicando, por isso, uma redefinição da natureza e papel das relações do Estado com as escolas e da própria noção de bem comum e interesse nacional.

Para finalizarmos, pensamos que haveria outros modelos especialmente úteis à compreensão do fenómeno da inovação e mudança nas organizações educativas, a partir, quer da perspectiva interpretativa, quer da perspectiva sócio-crítica, aquela reforçando aspectos simbólicos, esta a componente ideológica e política da mudança, ou seja, os processos ideológicos e sociais que subjazem à própria definição da mudança e sua orientação. Ficarão para um próximo trabalho.

NOTAS

- 1 Assim, H. Mintzberg (1983), após apresentação das cinco configurações organizacionais, aponta a *adhocracia* como sendo aquela que melhor se adequa a ambientes de inovação e mudança, dado possuir uma estrutura altamente orgânica, com pequena formalização de comportamento, grande flexibilidade interna e pouca ênfase no controlo e autoridade.
- 2 Os sistemas debilmente articulados, segundo Lyles & Schwenk (1992), são aqueles que possuem uma orientação estratégica mais inovadora, apesar de serem os simultaneamente complexos e débeis aquelas que mais facilmente se adaptam ao meio.
- 3 Sainsaulieu (1990: 188) critica a postura das análises sociológicas tradicionais que se têm preocupado mais com as resistências à mudança, com os circuitos e sistemas sócio-políticos da decisão, com os efeitos de controlo social reproduzido no seio das instituições, etc., ficando a “matéria social” de todas estas transformações situada no “antes ou depois da mudança estrutural”.
- 4 A título de exemplo, os autores apresentam a política de privatização como um termo político ambíguo, cobrindo uma variedade de mudanças nas relações entre o sector público e o privado. Ele é um termo com sentido simbólico contraditório em diferentes culturas políticas (p. 102).
- 5 Apesar da descrição deste modelo parecer arredá-lo do sector privado, tal conclusão pode ser incorrecta ou, pelo menos, precipitada (cfr. R. Cole, 1982: 169 e 172).
- 6 Esta vertente simbólica da mudança educativa é frequentemente esquecida, nomeadamente na sua função de criar ou restabelecer ilusões (cfr. Baldrige & Deal, 1983).
- 7 Relativamente à problemática da inovação num tipo especial de organizações enquadráveis no sector não-lucrativo, diz-nos Middleton: “Although the nonprofit sector is often conceptualized as the independent sector, able to experiment and innovative because it is less encumbered than the public and private sectors, it appears that the board structure of many of these organizations - the most enduring and stable ones in fact - leads them to emphasize the status quo.”(Middleton, 1987: 146).
- 8 Afirma a propósito J. Douglas: “The private school, on the other hand, because it is not legally and politically bound to its rules in the same way, can be more flexible. It can rely on more subjective criteria and trust more in the judgments of its officials.” (Douglas, 1987: 50).

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J. (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula.* Braga: Universidade do Minho.
- Baldrige, V. & Deal, T. (Ed., 1983). *The Dynamics of Organizational Change in Education.* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Booth, S. (1991). La gestion de l'innovation: un modèle général. *Revue Française d'Administration Publique*, nº 59, Juillet-Septembre, pp. 367-377.
- Boyd, W. L. & Cibulka, J. G. (1989). *Private Schools and Public Policy.* London: Falmer Press.
- Cibulka, J. G. (1989). Rationales for private schools: a commentary. In W. L. Boyd & J. G. Cibulka (op cit.), pp. 91-104.
- Clark, D. L. McKibbin, S. & Malkas, M. (ed., 1981). *Alternative perspectives for viewing educational organizations.* San Francisco: Far West Laboratory.

- Cohen, M. D. & March, J. G. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, M. D. & March, J. G. & Olsen J. (1972). A garbage can model of organizational choice. In *Admin. Science Quarterly*, vol 17, nº 1, pp. 1-46.
- Cole, R. E. (1982). Diffusion of participatory work structures in Japan, Sweden, and the United States. In P. S. Goodman & Associates (Ed.), *Changes in Organizations*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 166-225.
- Correia J. (1988). Mudança e inovação nos sistemas educativos. O modo de funcionamento dos sistemas educativos. *Aprender*, 6, 33-41.
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Seuil
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.
- Daft, R. (1982). Bureaucratic versus Nonbureaucratic Structure and the Process of Innovation and Change. In Kerskhoff (ed.), *Research in the Sociology of Organizations and Socialization*. Greenwich, Conn.: JAI Press Inc., vol. 2.
- Douglas, J. (1987). Political theories of nonprofit organizations. In W. Powell (Ed.), *The Nonprofit Sectors*. New Haven: Yale Univer. Press.
- Drucker, P. (1986). *Inovação e Gestão. Uma nova concepção de estratégia de empresa*. Lisboa: Presença.
- Ellstrom, P. E. (1992). Understanding educational organizations: an institutional perspective. *Revista Portuguesa de Educação*, 1992, 5 (3), 9-22.
- Estêvão, C. V. (1991). Ensino particular e cooperativo-a face oculta do ensino estatal. *Revista Portuguesa de Educação*, 1991, 4, (2), 85-107.
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *O Ensino*, nºs 7-10, pp. 101-107.
- Friedberg, E. (1988). L'analyse sociologique des organizations. *Pour*, nº 28. Paris: Privat.
- Firestone, W. (1985). The study of loose coupling: problems, progress, and prospects. In R. G., Corwin (Ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*. Greenwich, Conn.: JAI Press Inc. vol. 5, p. 3-30.
- Firestone, W. A. & Herriott, R. E. (1981). Images of organization and the promotion of educational change. In R. G. Corwin (Ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*. Greenwich, Conn.: JAI Press Inc. vol. 2, pp. 221-260.
- González & González, M. T. (1988). Organización Escolar y Innovación Educativa. Actas do IX Congreso Nacional de Pedagogía. *La Calidad de los Centros Educativos*. Alicante. pp. 177-199.
- González, M. T. & Escudero Muñoz, J. M. (1987). *Innovación Educativa. Teorías e Procesos de Desarrollo*. Barcelona: ed. Humanitas.
- Goodman, P. S. & Kurke, L. B. (1982). Studies of change in organizations. A status report. In Goodman & Associates, (ed.), *op. cit.* pp. 1-46.
- Hassenforder, J. (1974). *A Inovação do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Huberman, A. M. (1982). De l'innovation scolaire et son marchandage. *Révue Européenne des Sciences Sociales*, T. XX, nº 63, 198.
- Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1989). *Adapter les Structures de l'Entreprise*. Paris: Ed. Organisation.
- Levy, D. (1986). *Private Education*. Oxford University. Press.
- Likert, R. (1979). *Novos Padrões de Administração*. S. Paulo: Pioneira Editora.
- Lima, L. (1988). Inovação e mudança em educação de adultos. Aspectos organizacionais e de política educativa. *Forum*, Braga, 4, Out.
- Lopez Herrerias, et al. (1989). *Sistematización y Innovación Educativa*. Madrid: UNED.
- Lyles, M. A. & Schwenk, C. R. (1992). Top management, strategy and organizational knowledge structures. *Journal of Management Studies*, 29:2 March 1992, p. 155-174.
- Katz, D. & Khan, R. L. (1977). *Psicologia Social das Organizações*. S. Paulo: Atlas.
- March, J. G. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 26, 563-577.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- March, J. G. & Simon, H. (1991). *Les Organisations*. Paris: Dunod.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structures as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, vol. 83, nº 2, pp. 340-363.
- Middleton, M. (1987). Nonprofit boards of directors: beyond the governance function. In W. Powell (Ed.), *op. cit.*, pp. 141-153.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in Fives. Designing Effective Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Olsen, J. P. (1991). Modernization programs in perspective: institutional analysis of organizational change.

Governance, vol. 4 , n° 2 April, pp. 125-149.

Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Cambridge: Ballinger Publ. Company.

Powell, W. & Friedkin, R. (1987). Organizational change in nonprofit organizations. In W. Powell (Ed.), *op. cit.*, pp. 180-192.

Ribas Navarro (1983). *El Comportamiento Innovador en las Instituciones escolares: Variables y Niveles*. Madrid: Complutense.

Rosenblum, S. & Louis, K. S. (1981). *Stability and Chance: Innovations in Educational Context*. New York: Plenum Press.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change. Developing Involvement and Understanding*. Open University.

Sainsaulieu, R. (1990). *Entreprise, Terre de Changement*. In R. Sainsaulieu (Org.), *L'Entreprise une Affaire de Société*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Scott, R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, n° 32, pp. 493-511.

Thompson, J. D. (1976). *A Dinâmica Organizacional*. S. Paulo: Macgraw-Hill.

Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.

Weick, K. (1976). Educational organization as loosely coupled systems. *Adm. Science Quarterly*, 21, p. 1-19).

Weick, K. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In W. Goodman & Associates (Ed.), *op. cit.* pp. 375-408.

INNOVATION ET CHANGEMENT DANS LES ORGANISATIONS PUBLIQUES ET PRIVÉES

Résumé

À partir de quelques analyses des processus d'innovation et de changement dans les organisations en général et des modèles plus communément appliqués à la compréhension des organisations éducatives en particulier, on met en relief des dimensions de la thématique de l'innovation et du changement dans les écoles publiques et privées, en suggérant quelques implications qui peuvent se révéler pertinentes dans une recherche future sur ces deux contextes.

INNOVATION AND CHANGE IN PRIVATE AND PUBLIC EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract

From an analysis of both the processes of innovation and change in organizations in general and the models commonly used for the understanding of educational organizations in particular, the author identifies dimensions of innovation and change in public and private schools. Suggestions are made as to implications which might become important in future research in both contexts.