



## A “escola” como categoria na pesquisa em educação

“School” as a research topic in education

Licínio C. Lima  
llima@iep.uminho.pt

---

**Resumo:** Neste artigo o autor reflete sobre os vários sentidos da escola, destacando a sua relevância para o processo de institucionalização e generalização da “forma escolar moderna”, típica da modernidade organizada e do projeto político de controle estatal sobre a produção de educação escolar em grande escala.

**Palavras-chave:** concepções de escola, modernidade, gestão escolar.

**Abstract:** In this article the author reflects on the various meanings of the school, pointing out its relevance for the process of institutionalization and generalization of the “modern school format”, typical of organized modernity and the political project of state control over the production of school education on a large scale.

**Keywords:** conceptions of school, modernity, school administration.

---

### Um objecto de estudo polifacetado

A escola revela-se um objecto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares. Referência discursiva dotada de grande centralidade na pesquisa educacional, evidenciando mesmo uma certa hegemonia face ao estudo de outros fenómenos educativos não escolares e não formais, a que nos referimos exactamente quando mobilizamos a categoria “escola” nos nossos trabalhos? Quais os seus distintos estatutos em termos de análise?

O presente texto procura abordar essa questão, ainda que em termos preliminares, referenciando alguns conceitos e representações académicas de escola, chamando a atenção para as suas diferenças em termos de significado, mas sobretudo em termos de focalização disciplinar e de abordagem teórica, certamente com implicações de ordem epistemológica e metodológica. No final, procede-se a uma breve reflexão, mais centrada sobre a escola como organização formal e como acção organizada, destacando a sua relevância no que concerne à compreensão do processo de institucionalização e generali-

zação da “forma escolar moderna”, típica da *modernidade organizada* e do projecto político de controlo estatal sobre a produção de educação escolar em grande escala, sob uma agenda específica de formalização e racionalização.

É interessante observar que a escola, numa boa parte dos trabalhos académicos, surge como uma categoria omnipresente e de tipo aparentemente universal, de todos conhecida, como se tratasse de uma realidade objectiva para a qual bastasse remeter o leitor para que a comunicação entre autor e leitor se desse, sem dificuldades de maior. Presume-se,

em muitos casos, que todos sabem daquilo que se está a falar quando se escreve e se lê sobre a escola em textos de pesquisa. Não somos todos, afinal, pesquisadores em educação, para além de longamente escolarizados e, por essas razões, conhecedores profundos da escola? No limite, um conhecimento tão íntimo pode chegar a revelar-se contrário à curiosidade epistemológica de quem investiga e à sua necessária *distância crítica*, contribuindo para um certo grau de naturalização do objecto de estudo que, pelo contrário, se encontra em processo de construção pelo pesquisador. Com efeito, a escola não é simplesmente um "dado" dado, uma realidade empírica de *primeira ordem* que seja passível de "captação" imediata, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos. Todavia, a categoria escola (realidade de *segunda ordem*) tende a surgir em muita literatura educacional com o estatuto de categoria implícita, remetendo para uma concepção genérica e necessariamente vaga ou, eventualmente, para uma espécie de traços universais que, uma vez reconhecidos, dispensariam maiores esforços de conceptualização e especificação. Em tais casos, não se encontrando a categoria escola minimamente explicitada em termos teóricos e conceptuais, só é possível deduzi-la por interpretação do contexto de análise, do enfoque disciplinar, da focalização teórica adoptada por quem pesquisou e escreveu o texto. Trata-se já de um exercício hermenêutico, procurando, *a posteriori*, as concepções e os significados que, implicitamente, foram atribuídos à categoria escola, sem no entanto a definir ou a problematizar, isto é, sem lhe prestar atenção digna de nota.

Isto tende mais facilmente a ocorrer, embora não exclusivamente, por referência a certos objectos de estudo que, em geral, não coincidem com a análise de organizações escolares

concretas, empiricamente referenciáveis. Seja porque a escala de observação transcende a escola e a invisibiliza enquanto unidade de análise, seja porque tal escala de observação, pelo contrário, se fixa em unidades ou subunidades de análise de tipo *micro*, podendo promover a diluição do objecto escola em múltiplos fragmentos significativos, embora mais dificilmente reconstituíveis em termos unitários ou integrados e mais raramente reconduzíveis a uma representação holística da realidade social.

Se, por exemplo, o nosso olhar recai especificamente sobre os fenómenos de interacção na sala de aula, sobre a planificação e execução do currículo, sobre as práticas de avaliação pedagógica, ou ainda sobre os métodos didácticos na aula de inglês, a categoria escola é incontornável, embora possa apresentar estatuto secundário em termos da matéria a ser elucidada teoricamente e, sobretudo, a ser caracterizada do ponto de vista empírico. Trata-se, frequentemente, de uma categoria implícita, subentendida, por vezes de uma espécie de subtexto, podendo a este propósito falar-se de uma escola *lato sensu*, genérica, abstracta e relativamente indiferenciada. O foco da análise tende a coincidir com abordagens de tipo *micro*, com indivíduos, grupos e subgrupos, e suas respectivas dinâmicas e processos de interacção, atribuindo por isso menor centralidade e atenção às dimensões de tipo estrutural, organizacional ou político, de escala superior e de alcance mais vasto.

Se a pesquisa se centra em abordagens de análise de tipo *macro*, como, por exemplo, os estudos que, em geral, são realizados sobre a rede escolar ou o sistema escolar municipal, ou estadual, ou ainda sobre os processos de organização e administração do sistema educativo, ou sobre a produção de políticas educacionais de âmbito nacional, é mais plausível que a escala analítica e de ob-

servação tenda igualmente a afastar-se de concepções de escola de tipo *stricto sensu*, contribuindo agora para representações mais genéricas e panorâmicas sobre as escolas. Tais olhares, por motivos distintos daqueles que referimos anteriormente a propósito das abordagens *micro*, podem contribuir para retirar centralidade à escola enquanto objecto de estudo passível de uma abordagem analítica de tipo *meso*, isto é, intermediária entre a abordagem de estudo de focalização global e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida.

Ainda que exista uma tensão entre abordagens analíticas de feição global, ou de largo alcance, e perspectivas de análise mais circunscritas e insulares, centradas no estudo da pequena dimensão e na compreensão de processos específicos de interacção, localizados e, frequentemente, não generalizáveis em termos estatísticos, é contudo possível estabelecer pontes entre ambas, ainda que, no limite, sejam geralmente consideradas inconciliáveis.

Em primeiro lugar porque, em termos epistemológicos, não é legítimo associar imediatamente a grande escala, bem como a maior amplitude das análises, a perspectivas nomotéticas, à descrição estatística, ao modelo de investigação centrado em variáveis e na busca da generalização estatística. A análise das políticas educacionais de âmbito nacional ou internacional, ou da macro-estrutura do sistema escolar federal, estadual ou municipal, por exemplo, podem ser realizadas a partir de perspectivas ideográficas, da investigação qualitativa e, mesmo, através de estudos de caso, em geral mais associáveis ao conceito de "generalização naturalística" (ver, entre outros, Ludke e André, 1986; Bodgan e Biklen, 1994; Stake, 2007). Também a análise documental e de conteúdo, bem como a

entrevista, são recursos bastante utilizados naquele tipo de estudos. Por outro lado, a pesquisa de uma organização de grande dimensão e amplitude de acção como, por exemplo, o MEC, pode ser levada a cabo a partir de abordagens de tipo micro-analítico, incidindo sobre a acção de certos actores individuais, sobre a sua interacção com outros actores individuais ou colectivos, sobre o poder exercido por certos grupos ou subgrupos, sobre a produção de micro-políticas. Ao contrário, das interacções entre um ministro da educação e um líder sindical, por exemplo em contexto de negociação laboral, podem resultar macro-decisões, interpretáveis pelo seu carácter estruturante, pelo impacto das suas consequências, pela amplitude do universo afectado, etc. Em qualquer dos casos, os fenómenos estudados em nível *macro* não são meros agregados de interacções em nível *micro*, nem estas se definem apenas como dimensões elementares, ou unidades básicas, constitutivas do nível *macro*.

Em segundo lugar, o estabelecimento de articulações entre distintas escalas de observação e diferentes estratégias de abordagem analítica pode ser facilitado pela ruptura com antinomias clássicas, por exemplo do tipo *macro/micro*, designadamente pela introdução de perspectivas de análise intermediárias ou mediadoras. Trata-se de uma espécie de “meio-campo”, a partir do qual é possível reconstruir a totalidade do social, integrando as perspectivas relevantes, e no entanto parcelares, das visões *macro* e *micro* (Lima, 1996, p. 30-32). Estaremos perante o ensaio de uma *meso-abordagem* que, de acordo com Nóvoa (1992, p.15), nos permitirá “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão”. No caso do estudo da escola, esta passa a ser assumida “como uma espécie de entre dois

onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica” (Nóvoa, 1992, p. 20). Não se trata, para nós, apenas da procura de um lugar de encontro e de síntese que passa a ser possível a partir das contribuições oriundas das abordagens *macroscópicas* e *microscópicas* das realidades educacionais. Mais do que isso, valoriza-se um terreno específico que, uma vez devidamente articulado com os outros dois, que, embora em graus variados de presença e intensidade, não pode ignorar nem dispensar, possibilitará uma forma de triangulação de perspectivas e a superação de algumas das limitações mais típicas de qualquer uma delas, quando insularmente considerada (Lima, 1996, p. 30).

Por todas as razões expostas, entende-se que um objecto de estudo complexo e polifacetado, como é o caso da escola, exige, congruente e, uma abordagem teórica de tipo plural e multifocalizado, seja em termos de abordagem analítica e de escala de observação, seja ainda em termos de interpretação teoricamente sustentada. Neste sentido, duas observações são ainda necessárias.

A primeira para precisar que o apelo terminológico às categorias *macro/meso/micro*, a que de resto se poderiam acrescentar outras (*mega*, por exemplo), não deve ser aqui entendido como uma remissão directa para sectores ou subsectores da realidade social, dessa forma empiricamente dividida ou fragmentada. Não é a realidade social a ser estudada, nem os objectos empíricos a serem analisados e interpretados, que se configuram intrinsecamente, ou se apresentam de forma imanente, com qualquer um dos estatutos mencionados (*macro*, *meso*, etc.). Como a este propósito recorda Nicos Mouzelis (1991, p. 80-94), o que confere a um dado fenómeno o carácter *macro* não é apenas a dimensão ou o número de indivíduos envolvidos numa interac-

ção social. É também a maior capacidade, o poder e outros recursos envolvidos, isto é, as relações hierárquicas e de poder entre eles, bem como as diferenças de escala e de complexidade das suas transacções, o alcance das suas macro-decisões. Não é, portanto, o objecto de estudo que, imediatamente, pelos seus atributos eventualmente objectivos, se define, ou pode “naturalmente” ser definido, por referência a uma daquelas categorias. É ao autor da pesquisa, ao sujeito cognoscente, que cabe a construção teórica e metodológica do *seu* objecto de estudo, desde logo o tipo de abordagem em termos de análise e de escala de observação e interpretação dos fenómenos. A questão fica, portanto, mais dependente das opções teóricas e dos modelos de análise seleccionados por quem pesquisa, tal como das suas opções ontológicas, epistemológicas e metodológicas (por exemplo, de raiz positivista ou de raiz construtivista), do que simplesmente, ou imediatamente, dos atributos objectivos da realidade a ser estudada.

A segunda observação refere-se ao protagonismo que, em todo o processo de investigação, é desempenhado por aquilo que temos vindo a designar por “modelos organizacionais analíticos ou interpretativos”, isto é, pelos “corpos teóricos e conceptuais, abordagens, ou lentes, que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares” (Lima, 2003, p. 98). Tais modelos de análise, de resto, ao encontrarem-se profundamente conectados com as teorias sociológicas e com os paradigmas sociológicos de análise organizacional (ver, entre outros, Burrell e Morgan, 1979 e Morgan, 1986), não deixam de influenciar decisivamente as formas como concebemos a organização-escola, bem como os conceitos e os níveis de análise que mobilizamos para o seu estudo.

## Algumas variações sobre a categoria "escola"

Sem quaisquer pretensões de exaustividade de enumeração, são seguidamente apresentados alguns exemplos, contrastantes, da diversidade de representações académicas e de concepções em torno da escola como categoria, presentes em trabalhos académicos. Tomando embora como referência um vasto *corpus* de trabalhos de pesquisa, o exercício apresentado é orientado mais segundo uma lógica de construção de "tipos-ideais", de inspiração weberiana, relativamente estilizados e de natureza algo indirecta face aos textos, do que numa lógica de confirmação ou demonstração empírica. Embora se admita que o aperfeiçoamento do presente exercício possa vir a tornar possível o trabalho de levantamento, de confirmação/infirmiação empírica, de alargamento ou revisão das variações propostas, trata-se, neste momento, de inventariar provisoriamente alguns elementos teoricamente *típicos* de certas "abstracções teóricas" (Parkin, 2000, p. 11-20).

### A escola como categoria jurídico-formal

Trata-se de uma das mais tradicionais categorias de escola, comum em abordagens de tipo jurídico, nos estudos sobre legislação escolar e nos estudos clássicos sobre administração educacional em vários países. O direito administrativo surge, geralmente, como a fonte legitimadora desta categoria, baseada nas ciências jurídicas. Este "enfoque jurídico" (Sander, 1995, p. 7-11) é responsável por visões de tipo legalista e positivista, deduzindo da letra da lei as características de cada escola concreta, raramente estudadas do ponto de vista empírico, seja nas suas semelhanças jurídico-formais (em especial em regimes centraliza-

dos), seja, especialmente, nas suas especificidades e diferenças, socialmente construídas ao longo do tempo. Por estas razões, a escola jurídico-formal é singular, perfeitamente definida dentro dos limites da lei, geral e abstracta, indiferente às diferenças dos contextos, dos actores e das suas dinâmicas de interacção. Tende a ignorar que, no momento da sua concretização empírica, extravasando já as fronteiras dos textos legais, o seu carácter geral e singular é confrontado com a pluralidade de escolas concretas, em acção concreta. A Escola toda, jurídica e racionalmente estabelecida *a priori* face às suas materializações, é porém distinta de todas as escolas. Desde logo porque se trata da escola que *deve ser*, segundo o legislador, servida pela força das injunções e da imposição jurídico-normativa, geralmente levada a cabo por aparelhos especializados de administração escolar, situados a distintos níveis hierárquicos e em diferentes lugares do ponto de vista territorial. É a Escola (com maiúscula) inscrita na legislação escolar, nos estatutos e regulamentos oficiais, nos normativos produzidos pelas administrações, nos organigramas perfeitamente e metodicamente desenhados, mas não, certamente, cada escola que *é* e que *está sendo* em cada contexto e a cada momento concreto, habitada por actores sociais e pelas suas respectivas acções.

### A escola como reflexo

Sobredeterminada por instâncias situadas a uma escala superior, seja do ponto de vista legislativo ou executivo, seja do ponto de vista da acção política e administrativa levada a cabo por agências ministeriais, estaduais, municipais ou outras, até mesmo de âmbito escolar, a escola é representada como um *locus* de reprodução, mais ou menos perfeita e mais ou menos integral, das referidas es-

truturas, orientações e regras. Ainda que algumas diferenças e diversidades possam ser admitidas de escola para escola, entende-se que, no essencial, as escolas apresentam mais regularidades políticas, estruturais e morfológicas do que diferenças, constituindo-se como reflexos das referidas sobredeterminações. Os actores escolares, em consequência, surgem como amplamente subjugados pelas estruturas, com reduzida capacidade de intervenção autónoma e de mudança social. Deste modo, cada escola concreta, para além de tender a ser representada como um todo homogéneo, integrado e coerente, surge ainda aos olhos do pesquisador numa situação de forte articulação, ou conexão, relativamente às orientações e normas superiormente produzidas, na maioria dos casos por instâncias supraorganizacionais, isto é, situadas *acima e fora* das fronteiras escolares institucionalmente reconhecidas ou, quando no seu interior, em qualquer caso fora do controlo e da acção da maioria dos actores escolares subordinados. As escolas-reflexo, em diferentes graus, resultam de abordagens teóricas de feição estruturalista, formalista e racional-burocrática, concedendo pouca importância ao estudo da acção e dos actores. Os reflexos e as acções em conformidade, ou o predomínio do normativismo por parte dos actores, são considerados normais e expectáveis. São, de resto, sistematicamente procurados em termos de análise, uma das razões por que tendem a ser confirmados, ignorando sinais contraditórios, marcas de desconexão relativa entre estruturas e acções e entre orientações políticas e práticas, fenómenos de "infidelidade normativa" (Lima, 2003), interesses e práticas divergentes, conflitos, etc.

### A escola como invólucro

Cada escola é um contexto específico de acção, certamente marcado

por dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diverso tipo, mas também pelas capacidades de agenciamento e intervenção dos actores individuais e colectivos. Uma forma de escapar às sobredeterminações jurídico-formais e às abordagens de tipo reflexo, anteriormente referidas, é exactamente através da consideração das particularidades e da concretude inerentes a cada contexto escolar. Porém, só aparentemente a presente categoria consegue realizá-lo, uma vez que, mais do que definir em profundidade um contexto, procurando a sua compreensão e interpretação aprofundadas e densas, limita-se à descrição genérica e superficial das suas características mais imediatamente evidentes. Trata-se, em muitos casos, de cumprir uma rotina pouco expressiva, especialmente quando a matéria substantiva da pesquisa incide sobre questões de ordem pedagógica, sobre comportamentos e interações entre actores educativos, sobre assuntos didácticos ou sobre métodos de ensino-aprendizagem, entre outros. O contexto escolar surge, então, esboçado a traços largos e imprecisos, instrumental face à centralidade do problema a pesquisar, raramente se chegando a perceber as vantagens de tal exercício e, muito menos, as relações que seria possível estabelecer entre o contexto organizacional escolar e os fenómenos em observação. É como se em vez de uma verdadeira contextualização, exigindo estudo específico e elaboração própria por parte de quem pesquisa, em vez de mera reprodução de factos e dados genéricos, indiferentes às especificidades e aos requisitos daquele estudo em concreto, se optasse por uma visão muito simplificada da realidade, indiferente à compreensão das relações mais complexas, entre as quais as relações de poder, que ocorrem *dentro e fora* da organização escolar, apenas desta-

cando alguns elementos superficiais que envolvem os aspectos centrais da pesquisa. Em tais casos, é da apresentação de um envoltório, de uma espécie de “membrana” que cobriria o nosso objecto de estudo, ou de um simples invólucro, que se trata, mas não de um ensaio de contextualização que leve minimamente a sério o estudo e a interpretação da escola enquanto contexto complexo.

### A escola como colecção

A escola, enquanto categoria, assume aqui um estatuto resultante de um processo de mera adição, ou soma, de certos atributos. Aparentemente, o problema não reside na ausência de uma perspectiva holística sobre a escola, mas antes no processo utilizado para a produção de tal perspectiva. Porém, a escola nunca chega a ser abordada na sua totalidade e complexidade, mas antes cindida e fragmentada em múltiplos olhares cirúrgicos, de tipo micro-analítico, incidindo sobre objectos de estudo insulares e atomizados, relativamente independentes e desligados uns dos outros. O individualismo metodológico revela-se, portanto, capaz de subordinar a perspectiva holística, tal como o protagonismo atribuído à micro-abordagem inibe as abordagens analíticas de tipo *macro* e *meso*. Em sentido semelhante, opera-se um grande desequilíbrio entre os termos da tensão estrutura/acção, a favor de uma concepção voluntarista, e por vezes demiúrgica, do actor social, representado com capacidades ilimitadas de autonomia. Tende-se, por isso, à generalização de ocorrências específicas, de atributos pessoais ou, até, de traços de personalidade, ou ainda de elementos resultantes de ensaios de tentativa-erro ou de experimentação social e educativa. Contudo, a escola não é uma mera colecção de indivíduos e de grupos, de departamentos ou uni-

dades organizacionais, de objectivos e estratégias, de meios e de fins, de alunos e professores. Não é, portanto, uma mera soma das partes que a constituem, mas transcende o resultado do processo de adição dos seus constituintes. Não é, finalmente, um conglomerado de classes ou salas de aula, ou simplesmente um agregado de relações entre professores e alunos, de interações verbais e não verbais, de textos produzidos, de decisões tomadas... embora também seja tudo isso, mas não apenas isso.

### A escola como mediação

A escola não se apresenta como apenas um *locus* de reprodução política e normativa, nem, muito menos, como um reflexo ou cópia fiel das estruturas sociais que a constroem e definem. Constituindo uma organização formal, dotada de objectivos, recursos, estruturas, tecnologias, etc., é necessariamente habitada por actores sociais concretos que são responsáveis pela acção organizacional, ou seja, por uma aceção de organização não só como unidade social, mas também como actividade de organizar e de agir – a organização em acção –, não apenas um nome (*organização*) mas também um verbo (*organizar*). Como categoria de mediação, a escola intervém na relação entre meios e fins, que é afinal a tarefa substantiva da administração escolar (Paro, 2007, p. 27-32), revelando-se amiúde um *locus* de produção de orientações e de regras, seguramente condicionadas, mas não determinadas. A própria relação entre as estruturas organizacionais e administrativas, a organização pedagógica, as estruturas e os processos didácticos, revela uma função essencial de mediação na organização escolar, qualquer que seja a concepção de articulação e coordenação de tais elementos. Outra modalidade de mediação é a que releva dos encon-

tros e desencontros entre as políticas educacionais nacionais, regionais ou locais e as políticas organizacionais, seja de âmbito geral, seja já no interior de departamentos, grupos e subgrupos, formais ou informais. Isto significa que o estudo da organização escolar em acção demanda também uma capacidade de mediação analítica, permitindo estabelecer articulações, mesmo que débeis, entre olhares distintamente ancorados do ponto de vista da escala de observação, bem como da maior ou menor amplitude das interacções sociais, dos fenómenos de poder, etc. Este tipo de mediação *meso-analítica* é que permite o trânsito teórico e a intersecção entre focalizações *macro* e *micro* das realidades escolares. Neste sentido, a mediação, a correspondente coordenação e cooperação mínimas exigidas, remetem necessariamente para o conceito de organização e de acção organizada.

### O estudo da escola como organização em acção

A escola resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, incluindo as especificidades e as diferenças que evidencia de país para país e de cultura para cultura. A existência de muitos elementos comuns às escolas actuais resulta, em nosso entender, de um processo de formalização e de racionalização, típico da *modernidade organizada*, centrado em variados elementos, tais como: a produção de educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização e fragmentação do currículo, a especialização académica e profissional dos professores, o controlo do tempo e do espaço escolares, a introdução de hierarquias de tipo organizacional e de actividades de suporte administrativo tendo em vista a consecução de um determinado projecto de educação. No caso paradigmático da escola pública,

esse projecto corresponde a uma política estatal que, entre outros objectivos, pretende assegurar o controlo legítimo do estado sobre as escolas e a educação escolar, isto é, perpetuar uma forma de dominação de tipo racional-legal. Emergiu, por isso, um tipo novo de organização formal, uma "forma escolar moderna" que, à semelhança da organização industrial, se revelará indispensável à perpetuação de um poder, bem como à transmissão eficiente e em larga escala, adoptando diversos elementos de extracção racionalista, produtivista e industrial. Uma organização metódica quanto ao tempo e aos processos pedagógicos, de raiz mecanicista, surge já no projecto de ensinar tudo a todos e em todos os lugares, proposto no século XVII por Coménio, na sua *Didáctica Magna*. À escola irá o pai da "Administração Científica", Taylor, buscar o elemento legitimador da tarefa, do método e da ordem para o justificar na organização industrial e na divisão técnica do trabalho.

Ignorar, portanto, que a categoria escola, seja qual for o contexto científico da sua utilização ou convocação, remete também, e necessariamente, para uma organização moderna, formal e complexa, acarreta sempre consequências para a pesquisa. Não se trata de fazer a apologia dos estudos organizacionais em torno da escola, ou, menos ainda, de defender uma espécie de sobredeterminação organizacional que, no limite, impediria qualquer estudo sobre a educação escolar e o processo de ensino-aprendizagem que não conferisse suficiente atenção aos dados da pesquisa organizacional. Mas trata-se de ponderar os sentidos diversos, e frequentemente antagónicos, que atribuímos à categoria "escola" nos nossos trabalhos de pesquisa, tantas vezes sem sequer reflectirmos minimamente sobre o assunto.

Porém, mais do que o estudo das estruturas e dos actores escolares, o

estudo da acção em contexto escolar, seja qual for o seu domínio de intervenção e os sujeitos envolvidos na interacção social, remete, mediata ou imediatamente, para a consideração da escola como organização em acção. Por esta via, teórica e metodológica, é possível atender, ainda que com distintos graus de detalhe, às intersecções entre os comportamentos e interacções de tipo micro-social, à composição social e às relações de poder em contexto organizacional e, ainda, a elementos de mudança macro-social (Albrow, 1997, p. 138-140).

Enquanto esfera própria de mediação entre o contexto social mais amplo (a economia e a sociedade, por exemplo, tal como as políticas públicas e as estratégias educacionais) e as interacções de pequena escala que ocorrem quotidianamente em espaços intersticiais (dos órgãos de gestão das escolas à sala de aula e às relações pedagógicas entre professores e alunos), sobressai a escola como organização especializada e, necessariamente, como acção organizada, isto é, sobressai a organização escolar em acção. Aí, o pesquisador confronta-se com uma miríade de alternativas, de paradigmas de análise sociológica das organizações educativas, com modelos teóricos, com imagens ou metáforas organizacionais de vocação compreensiva e interpretativa (Lima, 2006). Em tal quadro de referência, emergem novas categorias e concepções de escola, mas, nesse caso, já de natureza explícita e intencional, teoricamente elaboradas e discutidas, mais resultantes de opções bem informadas e justificadas por parte de quem elabora a pesquisa, constrói a problemática e o modelo de análise, do que de concepções implícitas ou de efeitos não desejados. As concepções de escola como "burocracia racional", como "cultura", como "arena política", como "sistema social", como "anarquia organizada", ou

como “sistema debilmente articulado”, entre muitas outras, revelam-se alternativas a exigir estudo e opção justificada.

O estudante das organizações educativas, ao menos numa perspectiva sociológica, dificilmente poderá dispensar-se de conhecer e de debater tais categorias de análise. Quanto aos outros, se certamente não lhes é exigível grau semelhante de especialização, é pelo menos desejável que reflitam criticamente sobre os contornos teóricos e sobre as implicações que para as suas pesquisas terão as suas opções, implícitas ou explícitas, em torno da categoria “escola”, afinal algo que tende a revelar-se tanto mais complexo quanto, aparentemente, de todos conhecido e sem mistério.

## Referências

- ALBROW, M. 1997. *Do Organizations Have Feelings?* Londres, Sage, 157 p.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora, 336 p.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. 1979. *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Guilford, Gower, 432 p.
- LIMA, L.C. 1996. Construindo um objecto de estudo: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: J. BARROSO (org.), *O Estudo da Escola*. Porto, Porto Editora, p. 15-39.
- LIMA, L.C. 2003. *A Escola como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo, Cortez, 189 p.
- LIMA, L.C. 2006. Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: L.C. LIMA (org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto, Asa, p. 15-69.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. 1986. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 99 p.
- MORGAN, G. 1986. *Images of Organization*. Londres, Sage, 421 p.
- MOUZELIS, N. 1991. *Back to Sociological Theory. The Construction of Social Orders*. Londres, Macmillan, 214 p.
- NÓVOA, A. 1992. Para uma análise das instituições escolares. In: A. NÓVOA (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Dom Quixote, p. 15-43.
- PARKIN, F. 2000. *Max Weber*. Oeiras, Celta, 98 p.
- PARO, V. 2007. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. São Paulo, Ática, 120 p.
- SANDER, B. 1995. *Gestão da Educação na América Latina: Construção e Reconstrução do Conhecimento*. Campinas, Autores Associados, 209 p.
- STAKE, R.E. 2007. *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 187 p.

Submetido em: 14/07/2008

Aceito em: 23/07/2008