CAPÍTULO 3

A *gramática de regras* como uma dimensão de análise da *estruturação em continuum díptico*

Neste capítulo partimos do *interface* das duas propostas de síntese, apresentadas nos capítulos anteriores: perspectivas estruturalistas - perspectivas accionalistas – *teoria da estruturação*, capítulo 1; e modelos formais – modelos analítico-interpretativos – *modo de funcionamento díptico da organização escolar,* capítulo 2, para desenvolver um quadro analítico-conceptual para estudar os processos de constituição e aplicação da *gramática de regras da organização escolar*.

Consideramos que a *gramática de regras da organização escolar* pode constituir uma porta de entrada e uma dimensão de análise organizacional da escola como organização e como protagonista de processos de (re)construção e aplicação de diferentes *regimes de regras* que convocam, quer na sua constituição quer na sua aplicação, os conceitos de *estruturação, dualidade da estrutura* e *modo de funcionamento díptico da escola como organização.*

3.1. A e*struturação* em *continuum díptico*

Como começar um capítulo que fecha e tenta articular os fundamentos teórico--conceptuais deste trabalho de investigação? Permitindo-nos abrir por breves instantes o espaço à simplicidade e genuinidade do pensamento fabulado e do senso comum[1], mesmo quando essas *estórias* nos falam de realidades bem distantes do onírico como é o caso das organizações enquanto construções sociais e objectos científicos.

> "– O que te queria dizer, Cati, é que o nosso mundo é um conjunto de organizações muito fortes. Elas podem fazer imensas coisas, muito melhor e mais rapidamente do que as pessoas isoladamente. Mas as mesmas organizações também podem escapar ao nosso controle. (...) Mas podes dar-lhe esta definição: Uma organização é um conjunto de pessoas que se unem para atingir determinados fins ou objectivos." (Garder, 1977, pp. 3-4)

Esta citação mostra como as teorias e os conceitos são apenas maneiras de concretizar a *dupla hermenêutica* e *manusear* a realidade e como os sociólogos, ou aprendizes de sociólogos, partilham o *real-social*[2] objecto do seu estudo com os *actores privilegiados*[3] que podem ter uma representação mais *naïf* da mesma realidade em que se inserem mas que, apesar disso, são tão substantivas quer para teorias sociológicas quer para as teorias organizacionais analítico-interpretativas. A definição de organização, tão neutra e defensiva quanto possível dada à pequena Cati para levar ao professor, seria uma definição consensual de partida para abrirmos o espectro à pluralidade de modelos de análise organizacional da escola, que revisitámos no capítulo anterior e que focalizam sectorial e selectivamente a análise originando definições diversas de organização, iludindo-nos ou deixando na penumbra o *todo*[4] organizacional, limitação teórico-analítica ultrapassada pelo

---

[1] Talvez seja esclarecedor especificarmos os atributos do senso comum segundo Sousa Santos: "O senso comum faz coincidir causa e intenção (...) é prático e pragmático (...) é transparente e evidente (...) é superficial (...) é exímio em captar a profundidade horizontal (...) é indisciplinar e imetódico (...) reproduz-se espontaneamente (...) aceita o que existe tal como existe (...) é retórico e metafórico; não ensina, persuade" (Santos, 2001, p. 56).

[2] Sedas Nunes fala do *real-social* e da construção do conhecimento científico e refere a distinção entre "objecto real" e "objecto científico", assumindo-se este último como um "código de leitura" do *real-social* diferente da do *senso-comum* (Nunes, 2001[1973, 2ª ed.], pp. 19 e 77) (cf. também 2.1.).

[3] Que acrescenta um outro patamar, o dos participantes, àqueles que foram identificados por Albrow (1980, p. 285): a teoria das organizações, de orientação intelectualista, e a sociologia das organizações, com um olhar clínico e analítico alicerçado em estudos empíricos.

[4] Benson (1977) falava na "organization as a totality" onde se interpenetram complexamente múltiplos níveis de ideias, acções, interesses e poder num dialéctica estrutura/processo, ou seja, morfologia organizacional e subestrutura organizacional ou *praxis*.

modo de funcionamento díptico da escola como organização, e para introduzirmos o nosso objecto de estudo no âmbito da escola como organização que se apresenta como uma dimensão organizacional transversal e referencial para diferentes paradigmas teóricos sociológicos.

Neste momento é nossa preocupação e objectivo construir e urdir uma conjugação dos dois patamares que tratámos nos capítulos anteriores e desenvolver um quadro analítico--conceptual de síntese que nos permita sustentar uma investigação empírica e poder experimentar a sensação, de que ouvimos falar várias vezes, "qu'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie" (Crozier & Friedberg, 1977, p. 7) ou como diz Friedberg (1993, p. 290) "la théorie elle-même ne devient concrète que rapportée à une situation empirique, c'est-à--dire à un ensemble d'interdépendances concrètes, qu'elle instruit et éclaire d'une manière nouvelle" e ensaiar algo que Mouzelis aponta como: "the task of sociological theory is, via the construction of appropriate conceptual tools, to build bridges between paradigms, and to enhance communications between theoretical approaches, so that compartmentalization is destroyed without at the same time destroying the autonomous logic of existing paradigms – without, that is, destroying the multi-paradigmatic character of sociology" (Mouzelis, 1995, p. 114). Não se leia, porém, nas nossas palavras e nestas citações uma ambição garrettiana, quando advertia o leitor das suas *Viagens,* mantendo o campo de referência talvez seja antes uma *loucura* camiliana, mas a nossa *ambição* não ultrapassa os limites do expectável para concluir este complexo *caso de estudo*, que iniciámos incognitamente há algum tempo atrás, *ambição* essa que foi certamente influenciada e desafiada também pela *ambição* dos autores que são os pilares teóricos deste trabalho.

Recuando para iniciar outra etapa desta *viagem*, temos a TE que propõe o conceito de *estruturação* para imbricar estrutura e agência num processo dinâmico de (re)construção ao nível do *sistema* onde *estrutura e agência* nos termos giddensianos não se confundem nem se fundem mas constituem *a dualidade da estrutura,* no sentido de fazer ou construir *a acção social,* por exemplo no contexto de uma organização escolar*,* e o *modo de funcionamento díptico da escola como organização* que supera dicotomias analíticas parcelares e antinomias teóricas no sentido de ler a organização escolar em função de um processo em *estruturação* que implica a estrutura, no caso identificada com o *plano* multinível *das orientações para a acção*, e a agência, no caso o *plano da acção* identificado com a acção supra-organizacional e acção organizacional escolar, inscrita num contexto espaço-

-temporal, para analisar os processos, modos e tensões gerados no *sistema escola*. Cabe-nos, agora, aprofundar as potencialidade deste *interface* teórico na interpretação heurística da organização escolar.

Giddens refere-se à escola destacando traços que talvez nos possam dar pistas:

> "As a type of social organization, concentrated upon a locale having definite physical characteristics, the characteristics of a school can be understood in terms of three features: the distribution of encounters across time and space occurring within it, the internal regionalization that it displays, and the contextuality of the regions thus identified. Modern schools are disciplinary organizations, and their bureaucratic traits clearly both influence and are influenced by the regions they contain." (Giddens, 1984, p. 135)

Os traços, as regiões e a *integração sistémica* que os actores organizam nas suas actividades de rotina ou não, e que Giddens identifica, dão-nos conta de dimensões importantes na acção organizacional. Todavia, e apesar de Giddens não ter partido da escola como exemplo edificador da sua proposta teórica, houve outros autores que deram conta dos benefícios analíticos da TE no campo da educação, alguns dos quais referiremos seguidamente. Shilling (1997 [1992]) defende que o principal aporte da TE para a sociologia da educação foi tentar integrar as perspectivas micro e macro que têm dividido os estudos sobre educação e cujo principal obstáculo têm sido as concepções dominantes de estrutura e de agência. A TE pressupõe uma reconceptualização dos conceitos de estrutura e agência, mas talvez a distinção entre estrutura e sistemas sociais, a reprodução das relações entre actores no espaço e no tempo, seja o aspecto mais relevante para a sociologia da educação. Estrutura é definida como regras e recursos: as regras estruturais são princípios embutidos nas práticas e os recursos estruturais materializam-se na interacção e referem-se ao exercício do poder e do controlo. Esta diferenciação, diz Shilling (pp. 352-6), permite, por exemplo, a análise comparativa entre sistemas educativos e a análise de como os actores formulam, implementam, medeiam e se opõem às políticas ao mobilizarem regras e recursos em *locales* específicos. Uma das principais limitações apontadas à TE tem a ver com a minimização da dimensão institucional ao maximizar a reprodução das práticas. Abraham (1994) discute a defesa feita por Shilling da TE como abrindo uma nova e importante perspectiva para a sociologia da educação. Abraham diz que Shilling ao defender a formulação da TE, os agentes no centro da reprodução social e a estrutura como sendo produzida e reproduzida pelos actores, pensa que isto ultrapassa o dualismo tradicional da investigação em educação. Este crítico questiona-se acerca da importância da TE para a

sociologia da educação dizendo que os progressos da síntese estruturacionalista entre agência/estrutura e micro/macro, aclamados por Shilling, são limitados e insatisfatórios. Tentaremos, apesar de tudo, a nossa sorte.

Willmott (1999), pelo contrário, defende a pertinência da fórmula giddensiana que dita a interdependência entre estrutura e agência, tentando ultrapassar o dualismo entre indivíduo/sociedade, problema que continua premente no campo da sociologia da educação. Willmott (1999, p. 6) diz que a TE é apelativa porque enfatiza a agência através de conceitos como, *dualidade da estrutura* e inscrição espaço-temporal. Contudo o ponto fraco da proposta giddensiana é fazer depender a estrutura da agência, ideia aclamada por Shilling, mas a estrutura tem um estatuto independente da agência e que coloca limitações à agência. A rejeição do determinismo, diz Willmott, faz cair estes autores no voluntarismo não conseguindo o ponto de equilíbrio que pretendiam. O dualismo analítico preconizado e defendido por Willmott, como também por Archer, Thompson e Layder, não implica o determinismo mas a estrutura dá aos actores motivos para manter, desafiar ou transformar o *status quo*. A estrutura para além de regras e recursos também pressupõe uma estrutura social, ou estruturas sociais, sendo esta a principal falha que Wilmott aponta a Giddens e que, neste sentido, corrobora as críticas de Mouzelis. Os indivíduos reproduzem uma instituição nas suas acções diárias e são condicionados pelas instituições que reproduzem, ou seja, a *dualidade da estrutura*. Willmott (1999, pp. 14-7) defende que a *dualidade da estrutura* não é de *per si* uma vantagem na análise da relação escola/sociedade. Este autor diz que a estrutura não é externa aos indivíduos e que as estruturas limitam e possibilitam a acção dos seus ocupantes, aspecto de que a TE não dá conta e refere que Giddens recusa admitir as propriedades estruturais como possuindo propriedades e poderes *sui generis* (Willmott, 1999, p. 18). Uma negação *a priori* da pré-existência da estrutura cai no excessivo voluntarismo, ou seja, a agência nunca se confronta com relações pré-existentes, sendo talvez neste sentido demiúrgica. Willmott diz que em vez da dissolução ou compacto entre estrutura e agência proposta pelo conceito de *estruturação* o dualismo analítico permite ligar as duas destacando as influências mútuas ao longo do tempo.

> "Analytical dualism does not deny that structure exists only through the activities of people: it simply accords structure-relative autonomy in order to explain such activities. Bureaucracies, schools and universities are emergent relational entities and therefore exist at a different level from that of human agency (…) Analytical dualism, in contradiction, recognises the stratified nature of social reality, permiting analysis of socio-cultural change at any level." (Willmott, 1999, p. 19)

Willmott defende que a reformulação giddensiana de estrutura enquanto regras e recursos é inadequada porque não incorpora a existência anterior das formas sociais nem dá a relevância devida ao poder estrutural. Portanto a defesa da TE como meio de ultrapassar o dualismo estrutura/agência é infundada, segundo Willmott entre outros autores já referidos, porque só o dualismo analítico reconhece a natureza estratificada da realidade social permitindo analisar a mudança a qualquer nível.

Outro conceito giddensiano com potencialidades heurísticas na sociologia da educação é o de *consequências não intencionais da acção* que aplicado por Smith (1989) neste campo foca a importância das *consequências não intencionais* da política educativa na recentralização do poder. Smith admite na sua análise que a troca ou jogo do poder resulta tanto de acções intencionais como de *consequências não intencionais*, mas sobretudo das últimas nas décadas mais recentes. Smith diz que o controlo pelo governo central ocorreu principalmente pelas *consequências não intencionais* da acção governativa, ou seja, reconhece-se que as *consequências não intencionais* da política educativa têm um efeito profundo nos contextos que fazem reajustamentos para manter o equilíbrio e fazer a mudança (Smith, 1989, p. 182-90). McFadden (1995, p. 304-5) também valoriza este aspecto e reconhece que a sociedade é estruturada pela acção dos agentes qualquer que seja o carácter dessa acção, salientando as *consequências não intencionais* da acção social e as relações e condições sociais no contexto da agência e, por isso, a TE dá-nos um quadro conceptual de análise dos fenómenos sociais e da mudança no contexto educativo.

Temos, então, idealmente, por um lado, a estrutura, limitadora e possibilitadora, como suporte e resultado da acção, ou seja, da instanciação de agentes num processo de *estruturação* em que estrutura e agência não são externos um ao outro são uma dualidade e, por outro, uma agência conhecedora e reflexiva e não apenas performativa capaz de recriar em *estruturação* sistemas sociais concretos[5]. Na nossa análise temos que nos aproximar de um contexto em *estruturação*, por outras palavras, da *organizacção*, concretizando a noção de *sistema* na organização escolar e a de *estruturação* na acção supra e organizacional porque apenas num *locale* de *estruturação* poderíamos analisar os processos que materializam a *dualidade da estrutura*. Disto resultam algumas implicações analíticas directas se nos colocarmos num nível meso de análise organizacional da escola, ou seja, se focalizarmos a análise na acção organizacional onde importará definir dois planos analíticos

[5] Confronte-se a este propósito as citações que fizemos, no final do capítulo anterior, de Crozier & Friedberg (1977 e 2000).

hierarquizados: diferentes *planos* hierárquicos[6] de *orientação para a acção* e o *plano da acção*.

Se, por um lado, não negamos que a estrutura, ou melhor as *propriedades estruturais* do *sistema escola*, representam um nível extra e intra da organização escolar que existe *de jure*, mas *ipso facto* pela acção dos macro e mesoactores. Há um nível do *plano de orientações para a acção* exógeno à organização escolar que se refere à *estruturação* protagonizada pelas instâncias desconcentradas do ME (direcções gerais, direcções regionais de educação e centros de área educativa) que produzem decretos-lei, despachos, circulares, por outro, há nível do *plano de orientações para a acção* que é endógeno à organização escolar num *continuum* de *estruturação.* Lima refere a escola como um *locus* de *reprodução* e como um *locus* de *produção*, aliás, simultaneamente ambas num processo multinível de *estruturação*. O nível endógeno da acção organizacional remete quer para um sub-nível do *plano das orientações para a acção* quer para o *plano da acção*. Afiguram-se, deste modo, dois gladiadores na dualidade desta *arena* organizacional: as propriedades estruturais e os processo dinâmicos de (re)produção agencial do sistema. É no *sistema e locale escola* que localizamos os processos que designaremos por *estruturação supra--organizacional* e *estruturação organizacional escolar*. Todavia será talvez necessário discriminar os níveis e graus deste *continuum* de *estruturação*, tendo em conta a centralidade burocrática do sistema educativo português e também as características e combinações paradoxais das políticas educativas - o *neoliberalismo educacional mitigado* (Afonso, 1998) - atestadas por vários investigadores, veja-se, *por amostra,* Lima (1998a; 1998d; 1999; 2002b), Afonso (1995; 1998), Lima & Afonso (1995; 2002), Stoer (1986; 1994), Correia, Stoleroff & Stoer (1993), Barroso (1990; 1995a; 1996; 2003; 2003a), Grácio (1986).

Há dois níveis e quatro pólos no que decidimos designar por *estruturação em continuum díptico* e que tentámos representar graficamente na figura 3.1. Analiticamente situamo-nos no nível meso, isto é, a organização escolar, representada no coração do gráfico. Porém a organização escolar é um *locale* de *estruturação* complexo, multinível e *díptico*, cujos patamares, artificialmente atomizamos na figura como significante, esperamos que possam auxiliar a criação de uma imagem esquematizada dessa complexidade. Temos, por um lado, o plano exógeno à organização escolar que é traduzido pelo conceito de *estruturação supra-organizacional* protagonizada por macroactores produtores das

[6] Fica, neste momento, apenas implícita a relevância da proposta de Mouzelis para a hierarquização do *locale* de *estruturação* e a que oportunamente voltaremos.

macrorregras, como veremos adiante, e que pretende concretizar o grau dessa *estruturação supra-organizacional* pelos conceitos de *estruturação supra-organizacional de alta intensidade* ou de *estruturação supra-organizacional de baixa intensidade*.

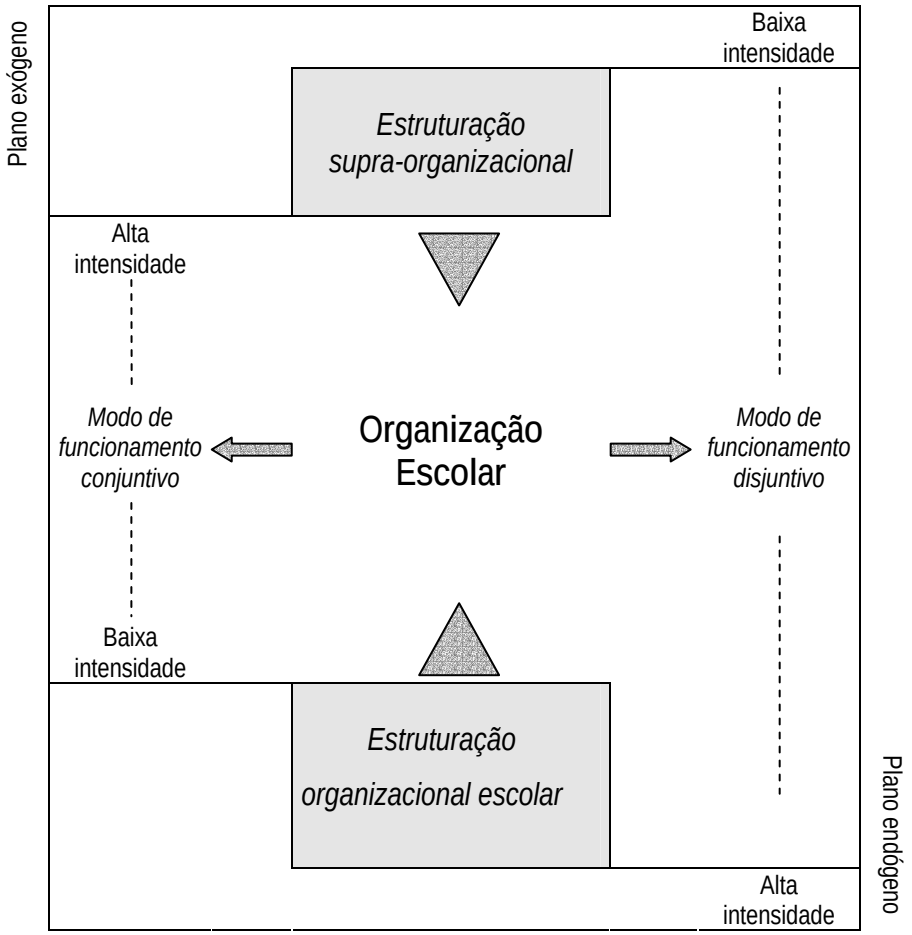


Figura 3.1. – *Estruturação* em *continuum díptico*

Pareceu-nos de igual modo plausível distinguir entre uma *estruturação organizacional escolar de alta intensidade* e uma *estruturação organizacional escolar de baixa intensidade* quando ela é protagonizada por mesoactores ou actores organizacionais. Numa *estruturação organizacional de alta intensidade* na organização escolar observar-se-iam processos pluricausais lentos, ambíguos e heterogéneos na acção endógena que reinventariam o sistema de uma forma diversificada, inovadora, transformadora, subjectiva, maleável e incerta, apontando para uma mutabilidade das estruturas, e dando a entender uma *agentia* organizacional possibilitadora e estratégica, expressão da *dialéctica do poder*. Numa *estruturação organizacional de baixa intensidade* na organização escolar o plano exógeno de

hetero-orientações seria regulador, padronizador, normativo, unificador e limitador contribuindo para o reforço e manutenção do sistema pela indução de processos monocausais rápidos. A universalidade e o determinismo atrairiam uma *inertia* organizacional consentidora do poder unidireccional e dominador[7].

Estes conceitos e esta configuração são propostos para tentar traduzir a noção de *estruturação em continuum díptico* e o *modo de funcionamento díptico da organização escolar*, especificando, os conceitos de *estruturação supra-organizacional de baixa intensidade* e de *estruturação organizacional escolar de alta intensidade in extremis* associar--se-iam aos conceitos da escola como *locus de produção* e ao *funcionamento disjuntivo* da organização escolar. Os conceitos de *estruturação supra-organizacional de alta intensidade* e de *estruturação organizacional escolar de baixa intensidade,* no extremo oposto, associar-se--iam aos conceitos da escola como *locus de reprodução* e ao *funcionamento conjuntivo.* Evitando, portanto, uma colagem simplista entre a Face B e a estrutura e a Face A e a acção organizacional e tentado antes procurar o que haverá de *modo de funcionamento díptico* no plano exógeno e de *modo de funcionamento díptico* no plano endógeno da organização escolar. Será talvez pertinente ao ler esta representação esquemática pensar na orientação *top-down* do sistema educativo português, na hierarquia da administração central e na organização escolar como *nó de articulação periférica* e como *centro periférico*.

Este esquema de *estruturação em continuum díptico* passará a ser um dos pilares do nosso quadro analítico-conceptual na interpretação dos dados obtidos na nossa pesquisa empírica. O outro apresentá-lo-emos mais à frente depois de problematizarmos algumas implicações analítico-metodológicas a partir da construção deste quadro analítico-conceptual.

Lima (1998a, pp. 581-601) tipifica um modelo organizacional da escola pública portuguesa em que esta é perspectivada como um "*locus* previlegiado de reprodução de orientações políticas e normativas heteronimamente, e supra-organizacionalmente, produzidas", como um *nó* de articulação periférica com um centro de decisão política e de controlo e como um *locus* de produção ou criação periférica capaz de conferir à organização

[7] Pareceu-nos relevante introduzir, a título quase provocatório, a definição de *poder simbólico* de Bourdieu : "O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário" (Bourdieu, 2001b [1989], p. 14) e deixar ao leitor os juízos de valor. Muito embora proferido noutro contexto, também julgamos pertinente o conceito de "*discurso de instituição* poderoso e actuante, que tem os meios de criar as condições da sua própria avaliação" (Bourdieu, 2001a [1994], p. 101).

"*margens de autonomia relativa*"[8] concedendo à escola uma "*centralidade periférica*" configurando, assim, um *sistema educativo policêntrico*[9] (cf. também Lima, 1998d e 1999). É a partir desta "*centralidade periférica*", que incorpora dois planos analíticos o *plano das orientações para a acção* e o *plano da acção,* que focalizaremos a nossa análise da *gramática de regras da organização escolar*, mais precisamente do agrupamento de escolas vertical como organização, embora já quase *desenganados* porque a *estruturação organizacional escolar* das regras não irá para além dessa *centralidade periférica* ou como tentámos antecipar ao propor uma *estruturação organizacional escolar de baixa intensidade.*

Mas parece ser possível outra interrogação quando confrontamos os conceitos de *estruturação supra-organizacional* e de *estruturação organizacional escolar* e a "análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública" que é a seguinte: que conexões é que os modelos organizacionais para uma escola pública socialmente construída na tensão entre estrutura e agência podem ter com a nossa proposta de *estruturação em continuum díptico*? Primeiro estabeleceremos um ponto de ordem e revisitaremos essa proposta teórico-analítica de Lima:

> "A escola não é apenas uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas é também uma instância *auto*-organizada para a produção de orientações e regras, expressão das capacidades estratégicas dos actores e do exercício (político) de margens de *autonomia relativa*, o que lhe permite, umas vezes retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam." (Lima, 1998a, pp. 592-3)

Lima propunha, por um lado, os "modelos organizacionais de orientação para a acção", ou seja, o *plano* [multinível] *das orientações para a acção organizacional*, subdividido--o em: "modelos decretados ou orientados para a reprodução", extensivos e com força racional-legal porque "se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais (legislação e outros documentos de orientação normativa) e são aqueles que, do

[8] A metáfora da *terra prometida* foi escolhida por Lima & Afonso (1995) para caracterizarem a autonomia profetizada para o sistema educativo português. Esta "margem de autonomia relativa" é designada pelo autores como autonomia no processo de implementação, isto é, é uma autonomia como técnica para uma gestão eficiente no sentido de articular o centro (ME) e as periferias (escolas) num processo crescente de recentralização.

[9] Veja-se também Lima (1999) de onde se retirou este trecho: "Desta forma se tem podido articular dois movimentos contraditórios: por um lado movimentos de centralização e de recentralização das decisões e, por outro, iniciativas descentralizadoras. Porém, a contradição é apenas aparente pois a centralização de decisões políticas e estratégicas de grande alcance é servida e reforçada pela descentralização de decisões locais ou periféricas, mas de tipo predominantemente processual e implementativo, consideradas instrumentais relativamente às primeiras e delas hierarquicamente dependentes. (...) O conceito de autonomia é revelado, discursivamente, como elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais." (pp. 58-9)

ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas" (Lima, 1998a, p. 594); "modelos interpretados ou de recepção", um (pluri)*feedback* incerto da acção porque "sendo resultantes de processos de recontextualização, os modelos interpretados ou de recepção são fortemente condicionados pelos contextos e pelos actores envolvidos" (Lima, 1998a, p. 596), estes dois integrando uma supra-nível do *plano de orientações para a acção*, ou seja, a *estruturação supra-organizacional*; e "modelos recriados ou orientados para a produção" produzidos no nível organizacional escolar do *plano de orientações para a acção*, "quando a recepção dos modelos decretados redunda numa interpretação não conforme às regras estabelecidas, ao ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras [o que não é uma *verdade de la Palisse*, muito pelo contrário], estamos em presença daquilo que designarei por modelos recriados" (Lima, 1998a, p. 596). Todavia, em relação a estes "modelos recriados" surgem-nos as primeiras dúvidas porque há um nível do *plano de orientações para a acção* que é meso-determinado e, do ponto de vista do autor, essas meso-orientações que podem ser *regras não-formais* e *regras informais*, digamos que são um nível inferior do *plano de orientações para a acção* mas não deixam de ser modelos decretados e interpretados apesar de terem como protagonistas os actores organizacionais. Porém, pelo facto de estarmos *inter pares,* numa *estruturação organizacional escolar,* não significa que possamos associar a estes "modelos recriados" uma (re)produção ou (re)criação menos normativista, menos decretada ou menos formalizada e, por isso, expressamos essa nossa dúvida no conceito de *estruturação em continuum díptico*. As derivações desta enunciação deixá-mo-las para o capítulo 5. Outra questão aqui entroncada é a autonomia relativa dos "modelos recriados" face aos anteriores para a construção autónoma da organização escolar. Estes "modelos recriados" podem em potencial ser majorados, face à minimização dos outros, para a construção da autonomia da escola em sentido forte e de uma *organizacção* também em sentido forte, ou seja, uma *estruturação organizacional escolar de alta intensidade*. Aguardemos pela confrontação com os dados.

Por outro lado, Lima propunha *os* "modelos organizacionais praticados ou em acção", o reflexo com a nitidez possível dos "modelos organizacionais de orientação para a acção" no espelho organizacional escolar, ou seja, no *plano da acção organizacional*, que Lima designa por "modelos actualizados", já que um espelho nunca espelha na perfeição um "modelo" original em potencial, como nos diz Bauman:

> "No human act is a clean and exact imitation, carbon copy, precise reproduction of a pattern or a role scripted in advance. (...) In every act patterns are reproduced anew, in forms never fully identical; every act is to some extent and original *permutation*, a unique version of the pattern. Patterns do not exist in any other way but in the process of continuous and inescapable transformation." (Bauman, 1997, p. 136)

Assim, fica a interrogação no(s) *plano(s) da acção* sobre quais, como, e quando são as orientações para a acção efectivamente actualizadas porque "estas regras externa ou internamente produzidas, de carácter formal ou não, têm impactos variáveis no plano da acção, isso é, podem vir a ser actualizadas, ou não, (...) Existem contudo muitas aproximações possíveis ao estudo da acção organizacional, e, em todo o caso, exigidas pelo facto de a produção de regras pelos actores escolares, distintas das regras formais típicas dos modelos decretados, não se constituir nunca como condição suficiente para a sua adopção e actualização" (Lima, 1998a, p. 598) como intentaremos verificar no *locale* observado. O *cruzamento dos olhares* é, por isso, elementar na análise sociológica da organização escolar:

> "Trata-se, assim, de valorizar o estudo das tensões estabelecidas entre o sistema e a administração central, por um lado, e a escola e os actores organizacionais escolares, por outro; tensões tão mais importantes quanto, no plano da acção em contexto organizacional, nenhuma das partes tiver garantido, e muito menos *a priori*, o controlo total sobre a outra." (Lima, 1998d, p. 9)

Reconhecíamos que esta proposta de "modelos organizacionais" nos suscitou alguma insatisfação teórica que tentaremos (des)codificar numa linguagem e numa formulação adequadas a este relatório. Mas, retomando a interrogação que acima nos colocávamos, julgamos poder dizer que o conceito de *estruturação em continuum díptico* pode ser um outro esquema ou ferramenta para ler conceptualmente o que Lima (1998, pp. 581-601) tentava trazer e integrar na teoria organizacional ao propor a "análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública", ou seja, a *estruturação* multinível da escola como organização intervencionada por macroactores, mesoactores e, porque cremos não ser irrelevante *a posteriori* acrescentamos, microactores. Portanto, está implícita a ambos uma *estruturação* multinível num *continuum díptico*. Dizíamos que havia um travo de insatisfação analítica relativamente àqueles "modelos" e é exactamente essa a insatisfação o facto de serem apresentados como "modelos". Deste ponto de vista, seríamos mais favoráveis a uma *desmodelização* decorrente de uma lógica anti-normativista de aproximação a um *locale* de *estruturação*, ou seja, uma dúvida metódica na prossecução da

nossa análise da organização escolar inspirada nas palavras com que Bauman descrevia a *actuação* (*actorship*) e se quiséssemos nomear a nossa tarefa recorrendo à criatividade das suas construções vocabulares diríamos "dismantling-in-order-to-reconstruct" (1997, p. 178). Não seria, aliás, *modelizar* a intenção de Lima, uma vez que há sempre uma realidade a balizar a imaginação (teórica) sociológica já que essa *modelização* organizacional da escola pública ensaiava dar conta de uma realidade escolar refractária a uma análise monofocalizada e mono-sediada da acção com consequências organizacionais para a escola. Ora, esse é também o busílis do nosso conceito de *estruturação* em *continuum díptico*. Pensamos que o conceito de *estruturação* multinível, influenciado pelo contributo de Mouzelis quando convoca o conceito de *hierarquias sociais* na análise de contextos de acção para reconhecer as hierarquias e as relações horizontais e verticais na interacção estabelecidas a partir dos papéis extra e intra-organizacionais (cf. 3.2.), pode ser interessante na leitura da constituição multi-intervencionada e mitigada da organização escolar. Portanto, a lógica e a leitura da realidade inerentes a estas duas ferramentas analíticas da organização escolar parece ser no essencial a mesma, isto é, a *dipticidade* multinível da *estruturação*, mas a noção de *modelização a posteriori* parece-nos preferível a "modelos" porque incorpora a consciência de um processo em aberto e em *continuum* e a ambiguidade da acção supra--organizacional e organizacional.

3.2. Implicações analítico-metodológicas

Se os conceitos de *estruturação supra-organizacional* e de *estruturação organizacional escolar* pretendem superar a dicotomia actor/estrutura, sujeito/objecto ou plano exógeno/plano endógeno em função de novas condições teóricas uma vez que "o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda" e "a distinção [sujeito/objecto] perde os seus contornos dicotómicos e assume a forma de um *continuum*" (Santos, 2001, pp. 24 e 26), quase consensual em termos teóricos mas ainda causadora de dissenso em termos de análise, talvez seja oportuno equacionar uma outra dicotomia aparentemente essencial na análise organizacional - a dicotomia formal/ informal. Esta dicotomização pareceu-nos bastante limitadora e insatisfatória na análise da *estruturação em continuum díptico*, nomeadamente se aplicada à dimensão organizacional que será por nós privilegiada na análise – a *gramática de regras* da organização escolar, mas sobretudo se associarmos formal a um prolongamento lógico-natural do *plano das orientações (do ME) para a acção*, grosso modo, exógeno, e informal a uma existência ilegal no *plano da acção,* grosso modo, endógeno. A *dipticidade* da *organizacção* e da *estruturação em continuum* são *a priori* demolidoras desta hipótese. Citando Sousa Santos sobre o "colapso das distinções dicotómicas":

> "O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis (...)." (Santos, 2001, p. 40)

Todavia há vários autores que se referem a esta problemática ou incorporando-a ou questionando-a. Burns & Flam na *Teoria dos Sistemas de Regras Sociais* (TSRS (2000 [1987], pp. 213-6) referem-se à dicotomia formal/informal em que os sistemas de regras oficiais e formais não são os que operam na prática frequente e quotidianamente regida por regras informais e até ilegais. A organização racional-legal é um regime de regras formal e estável, definindo tarefas e esferas de competência, que dispõe de um *staff* para atingir determinados objectivos. Deste modo, a dominação racional-legal sistemática e estável é conseguida por sanções legais e legítimas e pela distribuição de recursos e, portanto, a organização burocrática organizaria tecnicamente a acção de uma forma precisa, contínua,

disciplinada, rigorosa e previsível. Burns & Flam falam dos sistemas de regras informais como a "astúcia da irracionalidade" porque as regras informais contrariam, muitas vezes, as formais (as leis) por incorporarem as subculturas locais, os problemas de aplicação e a discrepância entre objectivos e meios. A organização informal é aquela que existe pelas práticas contextualizadas de actores. A este nível temos as regras operativas que nem sempre são uma transposição das formais porque há ajustamentos e adaptações em função do contexto, porque os actores regulam as áreas não abrangidas por regras formais e porque as *metarregras* pretendem compatibilizar inconsistências e ambiguidades entre regras formais (Burns & Flam, 2000, pp. 217-25).

De facto as estruturas informais suportam poder, influência, conciliam a interacção e resolvem problemas práticos. Os sistemas de regras informais surgem porque os sistemas formais não contemplam os problemas e condições concretos da aplicação. O hiato entre o formal e o informal na organização acontece por vários motivos, designadamente, pela multiplicidade de situações e problemas concretos, pelas contradições entre sistemas de regras, pelas diferentes interpretações, estratégias e dinâmicas na aplicação das regras e pela adaptação e reformulação das regras oficiais tomando, *in extremis*, as regras informais o lugar das regras formais (Burns & Flam, 2000 [1987], pp. 238-41). É esta também a conclusão de Lima (1998a [1992] e 2001) ao distinguir dois planos analíticos: *o plano das orientações para a acção* e o *plano da acção*, e ao vincular ao estudo da *organizacção* as "regras efectivamente actualizadas" e ao *plano das orientações para a acção* as "regras formais, as regras não-formais e as regras informais". Aliás, as primeiras edições destas obras são quase contemporâneas o que testemunhará a existência de condições teóricas que permitiram uma nova tendência emergente na sociologia das organizações.

De acordo com Lima *regras formais* são "regras formais-legais (normas) com carácter impositivo, estruturadas e codificadas, geralmente em linguagem jurídica e estão inscritas em suportes oficiais". *Regras não-formais*, do *nível intermédio*, são "regras de carácter não--oficial estruturadas ou semi-estruturadas e a sua circulação e o seu alcance é mais restrito ou limitado, apesar de poderem tomar forma escrita". As *regras informais*, *num nível profundo*, são "regras não-estruturadas e mais circunstanciais com um alcance limitado, normalmente não são escritas terão que ser inferidas". Todas, algumas, mais umas do que outras são passíveis de serem *regras efectivamente actualizadas no plano da acção organizacional* (Lima, 2001, pp. 51-5, adaptado).

> "No quadro de uma administração centralizada do sistema de ensino, a produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, é realizada fora da escola. (...) De um ponto de vista racional-legal, nas escolas opera-se por referência a estas orientações normativas (...) de este ponto de vista, a escola constituirá um *locus de reprodução* de regras formais (...)." (Lima, 1998a, pp. 170-1)

Neste sentido a *hetero-produção* de regras formais apontaria e apenas admitiria uma prática em conformidade. Mas já documentámos a ruptura que o trabalho de Lima representou em relação ao *normativismo* hipocritamente acatado se se desprezar a observação da realidade, e assim:

> "A escola não será apenas um *locus de reprodução*, mas também um *locus de produção*, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais)." (Lima, 1998a, p. 175)

A *infidelidade normativa* impulsionada pela centralidade dos actores no processo de regulação tem, apesar de tudo, limites dentro de um sistema centralizado e formalizado e se, por um lado, dizer que os actores organizacionais produzem *regras não-formais* e *informais* é pouco para atestar essa infidelidade ao sistema, porque é feito tendo o *formal* como padrão e o *não-formal* seria um subformal ou com a formalidade possível, por outro, reclama a centralidade dos actores na instanciação de um *formal* que só existe em potencial e na (re)criação do *formal* pelo *não-formal* e pelo *informal*, para ir mais longe o *formal* seria na prática uma dimensão do *informal* (no quarto sentido defendido por Mouzelis). Este é mais um motivo que nos levou a ficar insatisfeitos, quer com a dicotomia formal/informal quer com a proposta de Lima como uma forma de contorná-la em absoluto, porque a lógica dicotómica ainda lhe é consubstancial e seria uma proposta axiologicamente pouco neutra para descrever e interpretar a *gramática de regras* da organização escolar. Considerar a tipologia de regras de Lima insuficiente para dar conta da complexa realidade sincrónica supra e organizacional no que respeita à constituição da *gramática de regras* é de alguma forma querer exportá-la e estendê-la a quadro analítico fora daquele que foi a sua génese – o estudo da participação na organização escolar. Sendo o nosso objecto de estudo a complexidade multinível da *gramática de regras* da organização escolar aquela tipologia pareceu-nos insuficiente para dar conta de tal problemática. Cremos, no entanto, que a formulação das regras feita por Burns & Flam e Lima é no essencial idêntica e verosímil, dando conta da pluralidade de regimes de regras numa *organizacção*, mas retomaremos o

assunto ainda neste capítulo quando propusermos, decorrente da centralidade do estudo das regras neste trabalho, uma tipologia da *gramática de regras* da organização escolar.

Reynaud (1993, p. 103) é outro autor que se refere à dicotomia sociológica tradicional entre formal e informal em que o primeiro termo do binómio é sinónimo de oficial, explícito, escrito, prescrito e o segundo de oficioso, espontâneo, clandestino, paralelo, real. Esta distinção ou relação *versus* é limitadora daí que só possa, segundo o autor, ser discorrida das práticas reais dos actores e, neste sentido, não acrescenta nada de novo às propostas anteriores, digamos que *reifica* a acepção dicotómica tradicional formal/informal que pretendemos superar uma vez que não lhe reconhecemos, nestes termos, valor explicativo contemporâneo.

Não discordamos totalmente de alguns princípios subjacentes a esta dicotomia e os aspectos referidos serão certamente preciosos na análise da *estruturação em continuum díptico*, mas, ante de optarmos, citaremos Mouzelis que defende que a dicotomia formal/informal não faz justiça ao estudo da *organizacção*:

> "(...) it becomes evident that the formal-informal concepts are not adequate to deal with the complexities of organizational behaviour and structure. A more elaborated framework is needed which could not only account for all these various aspects of the organization now covered under the simple formal-informal formula, but which could also link systematically the one with the other and with the organisation as a whole." (Mouzelis, 1975, p. 148)

Antes de fazer esta afirmação Mouzelis tipifica quatro interpretações do informal: o informal como desvio em relação às expectativas dos superiores hierárquicos, o informal como irrelevante para a consecução dos objectivos da organização, o informal como o não antecipado ou as consequências não intencionais da acção e o informal como o real ou o que de facto acontece na organização (Mouzelis, 1975, pp. 147-8). Contudo, segundo Mouzelis, a diferenciação formal/informal é pertinente na análise organizacional não como dicotomia mas como faces ou níveis complementares na organização, cuja compatibilização é feita no âmbito do informal entendido no quarto sentido que o autor lhe atribui.

Por tudo isto e reportando-nos à nossa principal objecção optaremos por ser fiéis ao espírito mas não à letra desta oposição[10], afirmava Mouzelis "the formal-informal notion is both useful and confusing" (1975, p. 70), por isso, abandonaremos a dicotomia formal/informal enquanto um "*a priori*" *epistemológico*, isto é, "um postulado não sujeito a crítica teórica" (Sedas Nunes, 2001, p. 59), sem esquecer a ruptura histórica que na análise

[10] Um dos três grandres tipos de infidelidade apontados por Lima (1998a, p. 176).

organizacional esta dicotomia representou com o reconhecimento da *organização informal* por contraposição ao consenso ortodoxo (cf. 2.1. e 2.3.), e, por isso, "no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes" (Santos, 2001, p. 35) tentaremos traduzir esta tensão numa tipologia mais complexa da *gramática de regras da organização escola*r focalizando o nosso estudo a partir dos processos de *estruturação supra-organizacional e organizacional escolar* porque cremos que o conceito de *estruturação em continuum díptico* contém e pretende superar esta dicotomia. Embora, provavelmente, não conseguindo fugir à utilização das palavras formal e informal, essa utilização será despedida da sua acepção conceptual tradicional.

Uma outra dicotomia enraizada nas análises sociológicas é a dicotomização macro/ micro. A TE aponta a resolução desta oposição pelo conceito de *estruturação,* como refere Shilling, e a análise da acção organizacional, de acordo com a proposta de Lima, remete--nos para o nível *mesoanalítico* da organização escolar distinguindo dois planos analíticos: *o plano das orientações para a acção e o plano da acção* que serão o eixo da nossa análise.

Esta dicotomia, tal como a anterior, tem raízes na interpretação da acção social onde se distinguem duas linhas de abordagem: a que enfatiza o agente, decorrente da ascensão das perspectivas accionalistas[11] e que, por isso, representam o apogeu do micro, e as perspectivas estruturalistas que enfatizam a estrutura e o sistema, cujas abordagens dão primazia ao macro. Mouzelis, a quem temos recorrido frequentemente nestas questões de teoria sociológica, também faz um diagnóstico deste problema no livro *Sociological Theory: What Went Wrong? – Diagnosis and Remedies* (1995) e aponta a terapia: "the gap between micro and macro sociologies cannot be bridged unless the hierarchical dimensions of complex societal wholes are seriously taken into account (...) the neglect of social hierarchies leads to a highly distorted, 'flat' view of the social world as well as to reductionist explanations of how social wholes are constituted, reproduced and transformed" (p. 156-7) que se concretiza no sentido de reconhecer as hierarquias sociais e as relações horizontais e verticais na interacção "both as hierarchies of *social positions*, and as hierarchies of *games* that occupants of such positions play with one another" (Mouzelis, 1991, p. 111) e apresenta um argumento final:

[11] Na tradição inaugurada pelos trabalhos, inscritos na micro-sociologia, de Parsons, Goffman, Garfinkel.

> "Let me make a final point about the hierarchisation of social systems. The greater the autonomy displayed by sub-systems vis-à-vis a more encompassing, super-ordinate system, the more the latter looks like a loose confederation of parts." (Mouzelis, 1991, p. 113)

Apesar de Mouzelis ser um crítico da proposta giddensiana sobretudo da noção de dualidade (cf. 1.2.4.), parece-nos que este aporte analítico de Mouzelis não colide nem com o quadro da TE nem com o modo de *funcionamanto díptico da escola como organização*, porventura reforça-o, e, por isso, foi já internalizado no conceito multinível de *estruturação em continuum díptico* ao propormos a *estruturação supra-organizacional* e a *estruturação organizacional escolar* de *alta intensidade* e *baixa intensidade* pretendendo dar conta da diversidade e excepcionalidade, como afirmaram Crozier & Friedberg e Lima, das práticas contextualizadas. Foi, portanto, um outro aspecto que tivemos e teremos em conta na concepção e aplicação do nosso quadro analítico-conceptual.

3.3. A *gramática de regras* da organização escolar

De forma esporádica, referimo-nos implicitamente ao objecto do nosso estudo empírico, construído na conjugação deste quadro teórico e principalmente a partir dele, que neste momento explicitamos - os processos de constituição e aplicação da *gramática de regras* da organização escolar que suscita a seguinte interrogação: que processos de *estruturação* estão na base da constituição e da aplicação da *gramática de regras organizacionais*? Porém, antes de avançarmos na definição da construção do estudo empírico, teremos que nos deter na explicitação de alguns fundamentos teóricos e conceptuais na abordagem desta problemática.

3.3.1. *Background* teórico-conceptual para o estudo das regras organizacionais

Scott (1995b, p. x) diz que a organização escolar é um sistema aberto debilmente articulado que reflecte a estrutura organizacional, a cultura e as regras do meio envolvente, identificando essa abertura como a origem do isomorfismo institucional. Este autor refere que só na extensão espaço-temporal uma organização se torna numa instituição[12], no sentido de desenvolver processos cognitivos e culturais que fundam a abordagem sociológica neo--institucionalista da organização. Subjacente parece estar a ideia de que a organização *evolui* qualitativamente para atingir o ideal que é a instituição num processo de institucionalização. Scott (1995a) diz que na perspectiva institucionalista[13] da análise organizacional estão, hoje, integrados elementos psicológicos, sociais e políticos. O que é o neo-institucionalismo

[12] A discussão organização *vs* instituição é um dos debates identificados por Astley & Van de Ven na teoria organizacional que, seguindo Selznick, dizem que as organizações, enquanto instrumentos técnicos para atingir fins, seguem a lógica da eficiência e as instituições estão embuídas de valores para além da dimensão instrumental e moldam-se, enquanto instituição, ao meio (1983, pp. 264-5).

[13] Scott (1987) elenca várias facções dentro da teoria institucional: a perspectiva de Selznick que via a estrutura da organização como adaptativa em relação aos seus membros e ao meio externo; a perspectiva de Berger e Luchman em que a organização é uma construção humana em processo; as perspectivas de Zucker, Meyer e Rowan que avançaram a partir da perspectiva anterior para uma visão das formas organizacionais instrumentais; as perspectivas que analisam os elementos culturais das instituições onde se incluem trabalhos de Meyer e Scott; as perspectivas isomórficas representadas por DiMaggio e Powell; as perspectivas que destacam esferas institucionais como as de Friedland, Alford e Burns & Flam e o neo-institucionalismo de March, Olsen e Weick.

sociológico? É o estudo fenomenológico da organização[14], diríamos se quiséssemos ser breves, mas Scott apresenta a seguinte definição de instituição:

> "*Institutions consist of cognitive, normative, and regulative structures and activities that provide stability and meaning to social behaviour. Institutions are transported by various carriers – cultures, structures, and routines – and they operate at multiple levels of jurisdiction*." (Scott, 1995b, p. 33)

Scott discrimina como componentes organizacionais vitais os sistemas reguladores, os sistemas normativos e os sistemas cognitivos. O pilar regulador refere-se aos processos reguladores institucionais, as regras, a monitorização e as sanções ou recompensas. Este pilar assenta numa lógica instrumentalista e em mecanismos de coerção que têm como indicadores as regras, as leis e as sanções que atenuam a força, o poder ou o medo, agindo os actores de uma forma instrumentalizada. O pilar normativo introduz uma dimensão prescritiva, avaliadora e obrigatória assente em valores e normas (regras operativas). O pilar cognitivo destaca a centralidade dos signficados, da cultura e dos símbolos comuns no processo de construção (individual ou colectiva) da organização que se desenvolve sobretudo por um processo mimético isomórfico. Apesar de distintos, estes pilares são a base para a legitimação que justifica a ordem institucional, designadamente, o regulador enfatiza a conformidade às regras, o normativo a moral e o cognitivo o quadro referencial comum como bases da legitimação e estabilidade (Scott, 1995b, pp. 33- 52).

Este autor propõe que se distinga três *portadores* (*carriers*) da instituição, ou seja, pontes na relação actor/estrutura: as culturas, as estruturas sociais e as rotinas. Os *portadores* culturais assentam em esquemas interpretativos e sistemas de regras, os *portadores* das estruturas sociais assentam nos padrões e nas redes ou sistemas de papéis sociais que originam um isomorfismo estrutural e os *portadores* da rotina, nas actividades estruturais rotinizadas. A organização é, deste modo, suportada e constrangida pelas forças institucionais extrínsecas, sem esquecer que a instituição incorpora elementos intrínsecos como as culturas, as estruturas e as rotinas (Scott, 1995b, pp. 52-5).

Na perspectiva institucionalista o objecto de estudo preferencial é o *campo organizacional* onde os mesmos quadros normativo e cognitivo são partilhados, *e.g*. para o sistema educativo: as escolas e as organizações adjacentes, direcções regionais e associações de pais (Scott, 1995b, p. 56). Neste nível macro de análise os agentes

[14] Na senda dos trabalhos de Berger, Luckman, Silverman, Meyer, Rowan, Zucker, DiMaggio e Powell.

institucionais seriam dois: o Estado, o actor organizacional que detém poderes e prerrogativas especiais operacionalizados por processos regulativos (processos *top-down*), e os profissionais, que exercem o seu poder por via de processos normativos e cognitivos (processos *bottom-up*) (Scott, 1995b, pp. 93-6). Contudo o alcance ou esfera das actividades regulativas variam de acordo com os actores protagonistas. Scott diz que quanto maior for a centralização de recursos de que as organizações dependem maior a estruturação do campo organizacional. Na educação isto corresponderia: "The structuration of education 'reflects a growing national institutional structure, but not one controlled by the central bureaucratic state.'" (p. 107). Mouritsen & Skærbæk (1995, p. 94) cruzam a significação, a dominação e a legitimação definidas por Giddens como propriedades estruturais com a proposta neo--institucionalista e apontam a legitimação como *interface* entre ambas e, neste sentido, pressupõe-se a centralidade da existência de um sistema de regras. O modelo (neo)institucional e respectivas implicações na análise das organizações educativas foi já experimentado entre nós por Estêvão (1998, pp. 240-60) e Sá (1997, pp. 162-76) para analisar as organizações educativas privadas e a função do director de turma na organização escolar, respectivamente.

March, Schulz & Zhou publicam em 2000 o livro *The Dynamics of Rules* e circunscrevem o seu estudo à análise das dinâmicas de criação e mudança das regras organizacionais escritas. Apesar de reconhecerem a parcialidade deste enfoque analítico, os autores justificam-no[15] dando uma razão profunda para esta escolha que aponta no sentido das semelhanças entre as regras escritas e não-escritas[16]. No entanto, há aspectos relevantes neste estudo: um, é afirmar que a acção organizacional assenta em regras influenciadas pelo ambiente externo, dois, que as regras são um *depósito* de *lições*

[15] Esta publicação revela os dados e conclusões do estudo da mudança das regras organizacionais escritas na Stanford University, California, 1891-1987. As razões apontadas pelos autores para a análise das regras formais escritas são as seguintes: uma razão pragmática já que estas são as regras que deixam *rasto* e marcas históricas, que as não-escritas não traçam, e uma razão teórica porque as regras escritas têm também relevância teórica (March, Schulz & Zhou, 2000, p. 17-8).

[16] Os autores afirmam que as regras formais escritas e as regras não-escritas são ambas mantidas e transmitidas pela socialização, são ambas criadoras de padrões de apropriação das regras para garantir o equilíbrio entre interesses divergentes, ambas se são aceites como legítimas implicam a conformidade e ambas são instrumentos de reprodução da estrutura social. Contudo as regras não-escritas lidam principalmente com a incorporação da experiência anterior e com normas informais no sentido de manterem a sobrevivência dos grupos sociais e circularem pelo conhecimento partilhado entre os membros do grupo, mas cuja eficiência diminui na razão inversa do tamanho do grupo, ou seja, quanto maior o grupo menor será a eficácia das regras informais. As regras escritas são inseparáveis da organização formal, elas são explícitas, impessoais e podem ser antecipadas. Estas regras são símbolos da *virtude* e história organizacionais e são a imagem da ordem, da estrutura hierárquica e das políticas e das práticas (March, Schulz & Zhou, 2000, pp. 18-22).

(aprendizagens) organizacionais, três, que as regras se adaptam a um contexto local mas não são autónomas, quatro, que os códigos de regras locais são *esculpidos* por *artesãos*, possivelmente por encomenda, e quinto, que há um *efeito dominó* na mudança das regras.

March, Schulz & Zhou definem regras no âmbito das características deste estudo:

> "In a broad perspective, rules consist of explicit norms, regulations, and expectations that regulate the behavior of individuals and interactions among them. They are a basic reality of individual and social life; individual and collective actions are organized by rules, and social relations are regulated by rules. Indeed, rules are general feature of human organization (…)." (March, Schulz & Zhou, 2000, p. 5)

Da existência de regras e de uma acção baseada em regras, numa perspectiva funcionalista e institucionalista, decorre a centralidade das regras na acção colectiva o que implica que estas sejam vistas como *símbolos da ordem*, como *troféus de processos de negociação* e como *textos sagrados* (March, Schulz & Zhou, 2000, p. 8)[17]. Diacronicamente nas análises e teorias organizacionais podemos, segundo (March, Schulz & Zhou, 2000, p. 5), distinguir quatro imagens das regras: *as regras como um esforço racional organizacional*[18], as *regras como organismos prolíferos*[19], *as regras como construções de sentido*[20] e as *regras como codificação da história organizacional*[21], assim como identificar três fenómenos longitudinais interdependentes: criação de regras, revisão de regras e suspensão de regras (fenómeno, aliás, raro, dizem-nos). A criação e a mudança de regras é altamente induzida pela legislação governamental externa, pela dimensão e complexidade da estrutura organizacional e pela história das regras (plasticidade, número de revisões, idade e densidade) (March, Schulz & Zhou, 2000, p. 83-94). Shulz (1998) diz que a burocratização das regras organizacionais formais impede a aprendizagem organizacional, quer porque as regras geram outras regras, quer porque a organização fica *entupida* de regras e propõe uma

[17] A análise dos dados permitiu aos autores conjecturar sobre três questões teóricas: primeiro, as regras como portadores de conhecimento organizacional, regras como soluções para problemas políticos e técnicos, segundo, as regras como elementos estruturais, e numa organização burocrática as regras podem ser descritas metaforicamente como *proliferação de vírus* e como *instrumentos de estabilidade e mudança* (estável), e, terceiro, a eficácia dos processos de criação e mudança de regras, sendo que na organização há *resíduos* de regras exógenas e endógenas e um processo dependente na formulação de regras. É dito também que as relações entre organizações com regras heterogéneas tende para um processo uniformizador de estandardização e que quer as regras organizacionais quer as rotinas são aspectos da aprendizagem organizacional cumulativa (March, Schulz & Zhou, 2000, p. 185-202).

[18] Neste sentido as regras podem ser intencionais e racionais visando melhorar a eficiência da organização e podem traduzir o resultado de um processo negocial de combinação de interesses divergentes ou em conflito para regular a acção (March, Schulz & Zhou, 2000, p. 12).

[19] Neste sentido as regras criam regras num processo contínuo.

[20] As regras enquanto representação da organização, dos seus membros e dos processos organizacionais.

[21] Deste ponto de vista as regras são memórias das lições da experiência, *depósitos* de conhecimento e *portadores* desse conhecimentos (cf. perspectiva de Scott) (March, Schulz & Zhou, 2000, p. 16).

abordagem *ecológica*[22] das regras organizacionais formais[23] por contraposição à proliferação de regras nos modelos burocráticos.

March, Schulz & Zhou discriminam três problemas na teoria da regras, comprovando-se o cepticismo em relação às teorias accionalistas (sobretudo francófonas) do ponto de vista funcionalista em que esta análise se inscreve e prescreve: um, o problema de implementação das regras porque numa acção contextualizada baseada em regras há um mosaico de regras numerosas, ambíguas e em conflito, dois, o problema da interpretação histórica consequência das experiências enviesadas e, três, o problema da adaptação das regras dentro da perspectiva mimética-isomórfica institucionalista. Quanto ao último ele é especialmente focado neste estudo e a adaptação pode resultar de resolução de problemas, de processos políticos, de aprendizagens pela experiência e de processos de difusão no *campo organizacional* (a este propósito cf. Scott, 1995b) (March, Schulz & Zhou, 2000, pp. 22-7). Zhou (1993)[24] conclui a partir do seu trabalho académico que os processos de criação e de mudança das regras são diferentes: o primeiro é reflexo de uma resposta organizacional a factores externos e o segundo é regulado por processos de aprendizagem da própria organização, congruentes com metáforas organizacionais como *organização como cérebro* ou *organização como organismo.*

Lima (1998c, pp. 429-36) reconhece que a fixação textual das regras normativas produzidas por macroactores do *centro* é feita em suportes e meios de difusão tipificados e com chancela racional-legal e hierárquica, por outras palavras, *as regras como textos sagrados*. Porém estas regras formais e jurídico-legais não são implementadas num *exacto* processo de decalque e raramente os *grandes textos* que decretam mudanças comportam essas mudanças. Os mesotextos podem dar-nos pretextos plurais para se questionar o decalque *exacto* da produção normativa e regulamentadora e para interpretar as recriações,

---

[22] As *perspectivas ecológicas* na abordagem da evolução organizacional parecem ter alguma visibilidade nos EUA, nomeadamente como uma subescola do institucionalismo que convoca as perspectivas sitémicas, veja-se, por exemplo, Astley (1985) que distingue duas perspectivas na evolução da organização: a *ecologia da população* (a evolução, homogeneização e estabilização da população organizacional) e a *ecologia da comunidade* (as forças homogeneizadoras e estabilizadoras da população que também podem ser forças de heterogeneidade e que assumem a comunidade como um *sistema ecológico*).

[23] Alicerçada em cinco pilares: as unidades ecológicas (regras formais), elementos vitais (criação, revisão ou suspensão de regras), recursos (problemas e capacidade de produção de regras), interrelações (relações entre papéis organizacionais) e densidade (número de regras numa organização e num determinado tempo) (Schulz, 1998, pp. 845-9).

[24] Este artigo, posterior à tese de doutoramento com o mesmo título, foi-nos gentilmente enviado pelo Professor Zhou quando lho solicitámos por correio-electrónico e levou-nos a concluir que a investigação feita por Zhou esteve na base da publicação que aconteceu em 2000 em pareceria com March & Schulz.

as actualizações, as resistências, as mudanças, as manutenções em contextos *polilíticos* de acção*,* conceito de Burns & Flam. As regras não se auto-actualizam, são os actores em contextos situacionados que gerem os planos hierárquicos quer de produção quer de aplicação das regras.

Como vimos e veremos, as regras organizacionais ocupam uma posição de charneira entre diferentes paradigmas de análise organizacional, os paradigmas articulados no modelo *díptico*, e Mills & Murgatroyd, autores de *Organizational Rules*, confirmam as regras como uma porta de entrada numa análise organizacional multinível:

> "Rules are an essential focus of each competing paradigm, metaphor and range of puzzle-solving activities within organizational analysis. Better yet, a thoroughgoing analysis of rules allows us to explore issues within organizational life in a way that is immediate and relevant: while the metaphor of, say 'machine' or 'organism' is somewhat abstracted from common experience, 'rules' are an everyday part of our organizational experience." (Mills & Murgatroyd, 1991, p. 3)

As regras, por um lado, são uma tecnologia da estrutura da organização, numa perspectiva determinista e funcionalista, e, por outro, o resultado da interpretação e recriação de actores num contexto de acção, numa perspectiva voluntarista e interaccionista. Esta dicotomia no enfoque quer dos papéis quer das regras organizacionais é abordado por Salaman (1980) que evidencia esta pletora teórica ao dizer que, numa perspectiva estrutural, os papéis e as regras são restrições e controlo organizacionais deterministas no sentido de conseguir uma regularidade e estabilidade organizacionais, e, numa perspectiva interactiva, os papéis e as regras podem ser um exercício criativo dos actores num processo próprio de percepção e interpretação reflexo de expectativas e deveres que sustentam uma suborganização.

A nossa perspectiva de análise é um modelo combinado, ou *díptico*, que pretende reconhecer que as regras estão acima dos actores mas também são uma criação dos actores. Mills & Murgatroyd partem deste pressuposto e vão acrescentando alguns desenvolvimentos. Relativamente às regras como criação dos actores estas aparecem perspectivadas numa perspectiva política em que as regras resultam de uma ordem negociada, em que as regras são um fenómeno para conferir sentido a um *puzzle* organizacional, em que as regras emergem das situações concretas e de espaços na organização e que por isso não são universais, em que as regras são desconhecidas, em que as regras são mal interpretadas, em que os actores resistem à aplicação das regras e em que os actores têm que dar conta da intersecção de várias regras, que forneceriam linhas gerais

de orientação na organização. Quanto às regras impostas aos actores elas são vistas como ditames de actores com mais poder, como regras de controlo, como um fenómeno histórica e deliberadamente criado para atingir fins, como expressão de meta-regras que seriam instrumentos formais de conformar e controlar a acção dos actores para a consecução dos objectivos para os quais a organização foi criada (Mills & Murgatroyd, 1991, pp. 16-30). Mills & Murgatroyd no nível intra-organizacional falam de quatro processos de construção de regras: pela indução fruto da experiência, pela construção fruto da interacção normativa, pela analogia e pela autoridade externa e grupal (Mills & Murgatroyd, 1991, pp. 40-1). A questão que estes autores levantam é saber como a organização gere a tensão entre *stasis* e *genesis* e tipificam quatro modos num contínuo com dois pólos o *hypergenesis* e o *extreme stasis*, partindo do primeiro para o segundo temos os modos: *caótico*, *flexível*, *estruturado* e *rígido*[25].

Friedberg (1993, pp. 10-23) avança na convicção de que a acção não é totalmente determinada por regras valorizando sobremaneira a dimensão organizacional da acção social que pretende criar mecanismos empíricos que assegurem um mínimo de cooperação e coordenação na acção[26], uma *ordem local*[27] *vs uma regulação global*[28] resultado de um contexto específico de acção. Esta ideia assenta nos trabalhos que o autor desenvolveu com Crozier e em que se dizia que a estruturação, neste caso a acção colectiva organizada, passa por mais organização, ou seja, uma *estruturação organizacional de alta intensidade,* alicerçada no estudo da acção e dos processos de organização dos contextos empíricos.

---

[25] Que os autores definem assim: "The extremes of this adaptability continuum are *rigidity* (change is not tolerated and stasis is maintained at all costs), and *chaos* (change is embraced and frequently implemented, but with no plan or attempt to manage transition – the organization is in a state of cultural revolution with change being something that can be initiated at any point in the organization. Between these two extremes are two more moderate positions: *flexibility* (change is welcomed but is implemented with an eye to both constant improvement and maintaining the adaptability of the organization) and *structure* (change is entered into when necessary and with care to show the link between past practice, such change will only occur after a careful review and scrutiny and with the support of those in authority)" (Mills & Murgatroyd, 1991, p. 42).

[26] Verificada empiricamente a inadequação da definição nos termos clássicos de organização na charneira de três premissas: o carácter instrumental da organização em relação a objectivos exógenos, que se for cumprida atesta da racionalidade da organização e da irracionalidade caso não seja, o carácter unitário e coeso da organização, que impõe a sua racionalidade aos membros pelo cumprimento das regras, papéis e relações definidos pela estrutura formal, e o carácter delimitador da organização em relação à definição de fronteiras com o meio. Esta instrumentalidade organizacional é desafiada pelo carácter potencialmente anárquico e subjectivo das organizações (Friedberg, 1993, pp. 30-1).

[27] G*ramática de regras*, de acordo com Burns & Flam.

[28] Nesta tensão entre a *ordem local* e a *regulação global* Borum & Westenholz (1995, p. 114) identificam três tipos de processos organizacionais que podem descortinar a penetração da *regulação global* na organização: o *isomorfismo coersivo*, as pressões formais e informais exercidas sobre a organização, o *isomorfismo mimético*, quando a organização se molda segundo outras organizações (e.g. regras organizacionais seguem a linguagem e forma jurídica das leis) e o *isomorfismo normativo*, quando a organização incorpora modelos institucionais.

Deste modo, as regras são não só instrumentos organizacionais, fixadas unilateralmente, na consecução de fins, mas também instrumentos da acção organizada resultado de acordos e negociações entre actores (Friedberg, 1993, pp. 62-3 e 177). Inerente a esta concepção está a racionalidade de um actor estratégico[29] que *joga*[30] num sistema, num contexto relacional, já que, como diz Friedberg, sistema e actor são co-constitutivos porque os actores não existem nem num *vacuum* social nem num campo homogéneo e unificado (p. 222). Esta capacidade de acção alocada aos actores depende do exercício do poder[31] como mediador da acção social e como capacidade da acção de actores competentes e não como *mobile* da acção social (p. 258).

"Une règle est un principe organisateur " que, apesar de resultar da acção social[32], não pode nem ser deduzida dessa acção nem ser considerada um elemento exterior constrangedor da acção, diz Reynaud (1993, pp. iv e 29). Este autor distingue entre *regra* e *regulação* (os processos accionalistas de criação, transformação, manutenção e supressão das regras em sistemas sociais onde coexistem diferentes e concorrentes sistemas de regras e diferentes níveis de regras), cujas relações e *jogatinas*, resultado de processos regulativos, tais como a *regulação de controlo e* a *regulação autónoma*, deverão ser analisadas. Nesta tensão entre regra, reguladora e constritiva, e acção, *acção colectiva*, há duas ideias-chave: as regras são sempre instrumentais porque se reportam à acção e as regras delimitam um grupo social e criam um *actor colectivo* (base de uma comunidade de acção). Do ponto de vista funcional as regras podem ser: regras de eficácia, regras de cooperação, regras de autoridade e regras hierárquicas (Reynaud, 1993, pp. 26- 78). Reynaud refere que diferentes

[29] Definido *à la weber* : "Parler d'acteur stratégique signifie donc que tous les individus d'un champ font constamment des hypothèses sur leurs partenaires, concernant leurs identités, leurs intérêts, leurs projets, et, par conséquent, interprètent aussi sans cesse les indications que leurs fournissent les comportements des autres pour pouvoir y répondre à leur tour, sachant que les autres font le même et que les autres savent qu'ils le font et qu'eux-mêmes savent qu'ils savent. On est donc devant un être actif, qui n'absorbe pas passivement le contexte qui l'entoure, mais qui le structure à son tour, un être actif qui, tout en s'adaptant aux règles du jeu de son contexte d'action, les modifie à son tour par son action. " (Friedberg, 1993, p. 198)

[30] Jogo que, *in extremis*, se joga utilitariamente como afirma Bourdieu: "o que é vivido como evidência na *illusio* [envolvimento no jogo] surge como ilusão ao que não participa dessa evidência porque não participa no jogo (..) os agentes bem ajustados ao jogo são possuídos pelo jogo e sem dúvida tanto mais quanto melhor o controlam" (2001a, p. 108).

[31] Conceito assaz polémico e polissémico nos estudos organizacionais. Será talvez o caso da acepção de poder segundo Foucault, reificada quer no senso comum quer em facções do discurso científico como um "fenómeno inerentemente nocivo", diz Giddens (1984, p. 32), que refere o poder homogeneizador, negativo, censório, unidireccional, dominador, proibitivo e disciplinador decorrente do poder da lei (Foucault, 1992, p. 168-9). Clegg (1994, p. 31) diz: "After Foucault, one might see organizations as discursive locales of competing calculations. Places where talk gets done, texts produced, disciplines situated, practices accomplished, subjectivities formed, organizational rationality fabricated from distinct auspices of power and knowledge."

[32] "Les règles ne sont pas données une fois pour toutes et elles ne sont pas immuables. Elles ne sont pas transcendantes à l'activité humaine, elles en sont au contraire le produit. " (Reynaud, 1993, p. 33)

sistemas de regras concorrem na regulação de um determinado contexto e deste concurso pode resultar concorrência, conflito entre *territórios* legais, já que uma regulação centralizada tem limites quando instanciada em sistemas locais relativamente autónomos (1993, pp. 93-219).

Burns & Flam, autores com um *share* maior do que os anteriores neste nosso desiderato, afirmavam que "a actividade humana é hierarquicamente organizada" através de sistemas de regras sociais e "nenhum sistema de regras é totalmente especificado" (Burns & Flam, 2000, p. 53-4). O reconhecimento de que a acção é apenas parcialmente determinada por regras é, assim, explicitada por Burns:

> "Deste modo, ao mesmo tempo que os sistemas de regras sociais determinam parcialmente as acções e as interacções, são formados e reformados pelos actores envolvidos. Neste processo dialéctico, a agência humana, os actores particulares envolvidos, as suas análises situacionais, as interpretações, as pressões imediatas e os impulsos aos quais estão sujeitos, em processos de interacção concretos, desempenham um papel importante." (Burns & Flam, 2000, p. xxi)

A TSRS não se limita às regras formais e considera as regras informais, implícitas e não-escritas (respostas estratégicas *ad hoc*), como *metaprocessos* operativos essenciais na regulação da interacção social quotidiana que tem sempre por base um sistema de regras, já o dissemos. Porém "acções reguladas por regras não implicam acções determinadas por regras" (Burns & Flam, 2000, p. 15) e, deste ponto de vista, os *sistemas de regras sociais* não determinam integralmente a acção, há que ter em conta a *variação local* (contextual), a *ordem local* segundo Friedberg, na aplicação dos *sistemas de regras*.

> "Em suma, os sistemas de regas sociais não *determinam* integralmente os padrões das interacções sociais entre actores e os seus resultados. Os constrangimentos situacionais e as avaliações e interpretações dos actores têm como resultado não só a 'variação local' na aplicação dos sistemas de regras sociais, como podem igualmente levar à disseminação do desvio às regras sociais, incluindo comportamentos desajustados ou ilegítimos." (Burns & Flam, 2000, p. 16)

Há um dicionário conceptual quando falamos de estruturas de regras: *sistemas de regras* (regras privadas e valores), *sistemas de regras sociais* (sistemas colectivamente partilhados), *regimes de regras* (sistemas objectivos de sanções e redes de poder e controlo, de definição de direitos e deveres associados a papéis) e *gramáticas sociais* (que do ponto de vista do actor são um conjunto de gramáticas generativas que este utiliza para estruturar e regular as interacções). É em organizações sociais que se aplicam os complexos sistemas de regras e, por isso, há que atender aos factores situacionais e ao conhecimento e

envolvimento dos actores porque "a adesão às regras e a sua aplicação prática são probabilísticas, mudam assim que emergem novas análises situacionais e interpretações das regras, ou quando uma instituição perde poder ou legitimidade" (Burns & Flam, 2000, p.18).

> "Um sistema de regras institucionalizado, um regime de regras, é um sistema ao qual os actores de um determinado grupo, organização, cultura ou sociedade aderiram." (Burns & Flam, 2000, p.60)

Os actores podem ter dois tipos de comportamentos face aos sistemas de regras sociais. Um, um comportamento de fidelidade e conformidade às regras, em que a adesão e aplicação das regras tem por base o poder coercivo e sancionador inerente aos princípios racionais-legais, às redes de poder e controlo e aos códigos interiorizados. O outro, um comportamento contextualizado que pode implicar a conformidade, a desviância, a *infidelidade normativa* e a criação de regras informais já que os sistemas de regras nunca são aplicados de forma precisa e sistemática. Os autores chegam a equiparar as regras informais aos sistemas de regras efectivos que se desenvolvem na prática[33], que, para além da concepção formal das regras escritas, contém reformulações, regras reescritas, regras não--escritas, e regras *ad hoc* (Burns & Flam, 2000, pp. 19-27). Neste aspecto, estes autores validam a acepção ortodoxa da dicotomia formal/informal e Burns confirma-o ao dizer:

> "As chamadas regras formais encontram-se em livros sagrados, códigos legais, manuais de regras e regulamentos, ou na concepção de organizações ou tecnologias que uma elite ou grupo dominante, num dado contexto social, defende ou tenta impor. As regras informais [não-escritas] são geradas e reproduzidas em interacções continuadas. Parecem 'menos legisladas' e mais 'espontâneas' que as regras formais." (Burns & Flam, 2000, p. xx)

A centralidade dos agentes num processo dinâmico de (re)constituição e aplicação de regras está aprioristicamente garantida. A TSRS diferencia tipos e níveis de regras[34], mas apesar desta plurirregulação o comportamento dos actores não pode ser deduzido dos regimes de regras é preciso analisar os comportamentos contextualizados e o modo como é feita a interrelação entre os vários sistemas de regras e os *nós* ou situações de articulação. As *gramáticas* do actor, as regras que articulam diferentes regimes de regras e que regulam

[33] Retomando neste sentido o quarto sentido de informal referido por Mouzelis, problematização a que já aludimos.

[34] A TSRS diferencia tipos e níveis de regras: as *regras constitutivas das relações e interacções sociais* subdivididas em: *regras de processo social ou interacção* (de conduta) e as *gramáticas de regras* (papéis sociais), *regras estratégicas socialmente difusas* (reguladoras sem serem coercivas) e as *regras únicas* (regimes de regras) (Burns & Flam, 2000, pp. 60-2). São também elencadas: regras classificatórias e descritivas, regras de avaliação, regras de acção, metarregras, regras técnicas, regras formais e regras informais (p. xl).

os papéis organizacionais, estruturam e regulam a acção de diferentes categorias de actores a que se aglutinam as idiossincrasias a potenciar cambiantes e *nuances* ao processo (Burns & Flam, 2000, pp. 63-6). A organização (hierárquica) tem, por isso, formas institucionais e estáveis[35] que originam relações de diversos tipos: institucionais, organizacionais e em rede. Há um estatuto das regras de acordo com uma prioridade lógica e qualitativa (sub)entendido na organização que hierarquiza os diferentes sistemas de regras. O carácter multinível dos sistemas de regras implica priorização e precedências, sendo que as de nível superior têm uma prioridade lógica e generativa sobre as de nível inferior, tendo *per si* uma ascendência no comportamento dos actores, arrastando um comportamento reflexo, rotineiro[36] e acrítico. Uma outra dimensão deste carácter multinível é que as regras de nível superior tendem a ser mais institucionalizadas e imutáveis em relação às inferiores, os subsistemas de regras. Contudo, também esta hierarquia formal não implica uma prática em conformidade (Burns & Flam, 2000, pp. 75-7). Cada regime de regras tem implícito uma distribuição e cristalização do poder, originando uma dominação institucionalizada na organização, por exemplo, a dependência de papéis organizacionais, os direitos e deveres, o controlo de recursos, o poder de avaliar e sancionar num *jogo* organizacional que cria elites e actores poderosos (Burns & Flam, 2000, pp. 81-95).

Burns & Flam defendem que a *estruturação* de esferas de acção se faz pelas *gramáticas de regras* das instituições e este pretende ser o nosso objecto de estudo. O objectivo da TSRS, dizem os autores, é analisar a estrutura e a dinâmica das instituições e dos seus regimes de regras, já que as instituições podem ser analisadas do ponto de vista de um conjunto finito de regras constitutivas com propriedades características e de subsistemas organizacionais de regras (Burns & Flam, 2000, pp. 107-8). Um dos axiomas da TSRS diz que a instituição é regulada por mais do que um *sistema de regras*, conjunto finito de regras que define a organização e os limites e possibilidades dos agentes, conjugados nas

[35] A conformidade às regras é induzida por incentivos ao comportamento seguidor de regras, a fidelidade normativa, que pode ser intrinsecamente motivado ou depender de sanções e recompensas sociais (Burns & Flam, 2000, pp. 70-4).

[36] Pentland & Reuter (1994) reconhecem a menoridade e depreciação de que as rotinas são alvo na teoria organizacional responsabilizando-as pela inércia da estrutura organizacional, no caso das teorias evolutivas, e tornando-as centrais, nas teorias da aprendizagem organizacional. As rotinas, como substantivo, significam o desempenho de padrões reconhecíveis de acção, como adjectivo, qualificam uma variável do padrão da acção a repetitividade, confusão que estes autores pretendem ultrapassar propondo um modelo de uma gramática generativa de acções regulares, designadas rotinas, que depois, na prática, se pode confrontar com padrões de acção anti-gramaticais.

gramáticas de regras organizacionais[37]. Há gramáticas institucionais que são ultra--reguladoras, outras conferem algum espaço para a agência, designadamente pelo espaço de incerteza organizacional onde emergem regras próprias, estratégias e decisões *ad hoc*. Burns & Flam enfatizam:

> "Aquilo que, numa perspectiva institucional, é um *regime de regras prevalecente*, na perspectiva dos actores participantes são *gramáticas sociais e conjuntos de papéis*." (Burns & Flam, 2000, p. 111)

O conhecimento das gramáticas institucionais permite aos actores orientarem as suas acções, anteciparem, interpretarem e compreenderem a acção dos outros e um agente informado é aquele que conhece e aprendeu a *gramática* da organização. Burns & Flam (2000, pp. 113-8) estabelecem uma tipologia de subsistemas de regras que constituem qualquer *sistema de regras*: as *regras constitutivas* que atribuem a identidade a uma instituição, as *regras organizadoras* que estruturam e regulam as relações entre actores quer nas relações internas quer externas, as *regras de fronteira* que regulam as interacções para além dos limites da instituição e as *metarregras* que lidam com a ambiguidade e os conflitos entre sistemas de regras, nomeadamente entre regras constitutivas e organizadoras, que têm um papel estratégico na prática quotidiana e no desenvolvimento dos *sistemas de regras*.

No quadro desta proposta teórica defende-se que a incoerência estrutural acontece mais nas instâncias periféricas (pela conjugação de vários sistemas de regras) do que nas centrais*, sendo a articulação desta incoerência particular a cada contexto* (Burns & Flam, 2000, pp. 131- 47). A TSRS perspectiva os sistemas de regras na charneira das dinâmicas actor-estrutura, tal como Scott (1995b) considerava os pilares regulador e normativo componentes organizacionais e institucionais vitais. Os agentes proactivos são capazes de reformular *sistemas de regras* múltiplos pela elaboração de *metarregras* e *metaprocessos* sem os quais haveria instabilidade e incerteza pela incompatibilidade funcional declarada.

> "Uma instituição, enquanto um regime de regras sociais, proporciona uma base organizada e com significado para que os actores se possam orientar uns em relação aos outros e possam também organizar e coordenar as suas interacções. *As regras, ao guiarem e regularem as interacções, fornecem ao comportamento padrões característicos e reconhecíveis* – tornando os padrões

[37] As gramáticas das instituições comportam categorias universais que respondem às perguntas: *quem*? os princípios ou regras que definem papéis e processos; *porquê, com que objectivos*? os princípios ou regras que especificam valores e objectivos; *que acção*? regras que especificam a acção, direitos e deveres, controlo dos recursos, etc.; *como*? regras processuais e técnicas que especificam a interacção; *com que meios*? regras que definem recursos e instrumentos; *quando, onde*? regras que especificam situações e cenários concretos ou legítimos para determinadas actividades (Burns & Flam, 2000, p. 110).

> compreensíveis e com significado, para aqueles que partilham o conhecimento das regras." (Burns & Flam, 2000, p. xix)

Desta incursão teórica permitimo-nos enfatizar três ideias: de acordo com o consenso ortodoxo clássico as regras organizacionais seriam instrumentos racionais na consecução dos objectivos e fins da organização, nas perspectivas accionalistas a definição de regras é um domínio de lutas políticas nas dinâmicas da acção organizacional fortemente intervencionadas pela racionalidade dos actores e do ponto de vista estruturacionalista as regras organizacionais resultariam de processos dinâmicos de (re)constituição e aplicação de diferentes *regimes de regras* gerando diferentes gr*amáticas de regras organizacionais*.

À concepção, por vezes excessivamente voluntarista, de agência e à construção de uma *gramática de regras organizacionais* está um conceito sociológico nuclear o *poder*. Burns & Flam (2000, p. 81) referem que "a cada regime de regras está inerente uma distribuição particular de poder social" relacionada com o carácter *estratégico* do *jogo* dos actores. Clegg (1989, p. 139) afirma que, dentro do paradigma giddensiano (ao qual os autores anteriores também se reportam), "human agency is ineradicably tied to power: without power there is no human agency" e que "power is defined in terms of agency, which is defined in terms of action, which in turn is defined as power" desta tautologia tiramos a ilação que esta questão é central nas práticas organizacionais antropocêntricas porque:

> "Actors, ignorant or not, are at centre stage in Giddens' theory, with structure and system being illusions sustained by their projective powers." (Clegg, 1989, p. 143)

Clegg entende o conceito de agência[38] também como uma acção colectiva num *locale* que pode ser a organização e afirma que "the terms organization and agency are necessarily coupled" (p. 187) e, de acordo com o pensamento deste autor, também o conceito de poder e outro que dele decorre o de controlo[39] são intrínsecos à acção organizacional. Esta ideia insere-se na concepção funcionalista de organização como uma calibragem hierárquica dos papéis e das relações sociais, porém Clegg também reconhece a concepção

[38] Willmott (1995, pp. 87 e ss.) reconhece que a recuperação da agência na análise organizacional ambiciona ultrapassar o *reducionismo sociológico* e que "without the peculiar reflexivity of human agency, organizational phenomena could not be enacted and contested."

[39] Clegg (1989, p. 193) diz que numa perspectiva radical "organization means control" mas que "control can never be totally secured, in part because of agency. It will be open to erosion and undercutting by the active, embodied agency of those people who are its object: the labour power of the organization" (cf. também Clegg, 1994). Clegg (1981) diz que a organização possui mecanismo de controlo entre os quais as regras. Clegg refere vários níveis de regras sedimentados na organização: regras extraorganizacionais, regras sócio-regulativas, regras técnicas, regras estratégicas e regras reprodutoras.

contrária, digamos uma rede de organizações à *deriva*, a organização como *locale* de uma agência onde há processos de negociação, contestação e luta:

> "Organizations also do things that are not a consequence of a decision so to act, if only because decisions are shaped by struggles around competing substantive objectives – what may be called diverse modes of rationality. One cannot explain the politics of all organizations in terms of general theories of their rationality. Organizational action is an indeterminate outcome of substantive struggles between different agencies (…)" (Clegg, 1989, p. 197)

E, sendo assim:

> "One consequence of the position taken here is that organizational locales will more likely be loci of multivalent powers than monadic sites of total control: contested terrains rather than total institutions." (Clegg, 1989, p. 200)

O modelo político já representava deste modo a organização, concretamente a escolar, mas a questão das lutas substantivas inscreve-se num contexto regulado e referenciado a regras que Clegg reconhece potencialmente ambíguas e cuja interpretação é fortemente *matizada* pelos intérpretes já que "rules can never provide for their own interpretation. Issues of interpretation are always implicated in the processes whereby agencies instantiate and signify rules" (Clegg, 1989, p. 201)[40]. Todavia Clegg dá-se conta que esta concepção voluntarista pode revelar-se um paradoxo e uma contradição dos próprios termos[41] que Giddens tenta resolver pelo conceito de *dialéctica do poder*:

> "Here we confront the central paradox of power: the power of an agency is increased in principle by that agency delegating authority; the delegation of authority can only proceed by rules; rules necessarily entail discretion and discretion potentially empowers delegates." (Clegg, 1989, p. 201)

Porém há *vícios* que podem minar este *empowerment*. Clegg elenca o desconhecimento ou ignorância de processos, regras, rotinas, circuitos informais que desembocam no isolamento que origina a divisão e o oportunismo objecto de análise dos modelos políticos, subjectivos, culturais e anárquicos (1989, pp. 221-3). Collinson (1994, p. 25) confirma a existência de processos de resistência organizacional de dois tipos: *resistência pela distância e resistência pela persistência*. O primeiro sintomático de um processo de

[40] Clegg reconhece a importância desta gramática generativa de regras organizacionais ao dizer: "Rules of practice are at the centre of any stabilization or change of the circuitry. Though them, all traffic must pass" (Clegg, 1989, p. 215) e que há uma pressão mimética no sentido de criar "rules of practice" isomórficas (p. 229).
[41] Sobretudo se nos ativermos à concepção hierárquica e piramidal de poder, ou seja, o poder dos papéis organizacionais e dos ocupantes desses cargos na hierarquia oficial do organigrama (cf. Hickson & McCullough, 1980).

estruturação organizacional de baixa intensidade e o segundo de um processo de *estruturação organizacional de alta intensidade*.

Feita esta incursão pelas diversas propostas teóricas relevantes na abordagem desta problemática, ensaiaremos no próximo ponto a nossa proposta de uma tipologia para a *gramática de regras* da organização escolar tendo por base um processo de *estruturação em continuum díptico.*

3.3.2. Tipologia da *gramática de regras* da organização escolar

Observada esta *abóbada* de *constelações* teórico-analíticas que focalizam a (re)construção de *regras organizacionais* como uma dimensão incontornável da organização, e da escola como organização, à semelhança e congruentemente com a pluralidade de paradigmas analíticos na sociologia das organizações, focalizaremos o nosso objecto de estudo a partir do nível da acção organizacional, *cortando caminho* a partir de um nível *mesoanalítico*, e ensaiaremos a construção de uma tipologia de leitura da *gramática de regras da organização escolar* tentando integrar e *fazer a ponte* entre perspectivas teórico--analíticas dicotómicas porque, já o dissemos, a realidade é sincrética e "nas ciências sociais não há consenso paradigmático, pelo que o debate tende a atravessar verticalmente toda a espessura do conhecimento adquirido" (Santos, 2001, p. 21).

Antes de ensaiarmos uma tipologia da *gramática de regras da organização escolar* queremos determinar que *regimes de regras* intentamos estudar. A organização escolar, porque é um contexto de acção *polilítico,* na acepção deste conceito na TSRS, é trespassada por vários *regimes de regras,* mas a nossa atenção focalizará uma *subpopulação*[42] ou subsistema de regras - as relativas à organização e gestão da escola. Após esta elementar precisão e convocando novamente os motivos que nos levaram a tentar ultrapassar algumas dicotomias entretanto reificadas, nomeadamente a dicotomia formal/informal, chegou o momento de explicitar a nossa proposta para uma tipologia da *gramática de regras da organização escolar* (figura 3.2.). *Gramática*, segundo a TSRS, é uma conjugação organizacional de diferentes *regimes de regras*, conceito que consideramos pertinente na análise da organização escolar pública portuguesa e mais ainda numa

[42] Conceito utilizado por March, Schulz & Zhou (2000).

focalização que parte da *estruturação* multinível, ou seja*, supra-organizacional e organizacional escolar* dessa *gramática* que instantaneamente determinou a definição de *regimes de regras extraorganizacionais*, que são as *macrorregras* produzidas pelo macroactor ME e respectiva administração desconcentrada para a organização escolar, e *regimes de regras intraorganizacionais*, que são as *mesorregras* produzidas por mesoactores na e para a organização escolar.

As *macrorregras* e as *mesorregras* são dois braços da tipologia da *gramática de regras* da organização escolar que apresentamos esquematicamente e definimos, a seguir, atendendo aos processos de (re)construção e aplicação contextualizada dessa *gramática*, tendo por base uma *estruturação em continuum díptico* porque quer as *macrorregras* quer as *mesorregras* podem funcionar dipticamente.

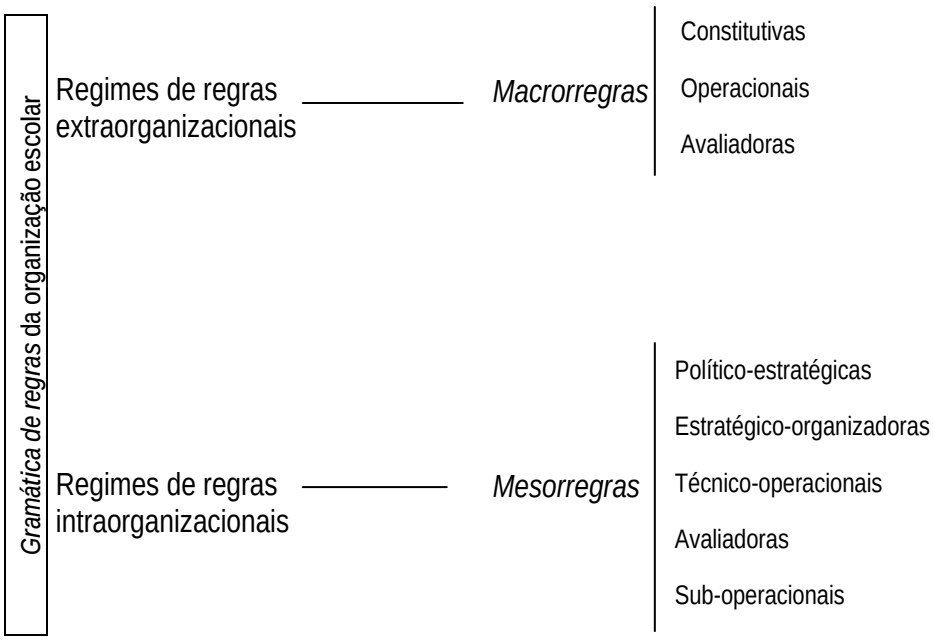


Figura 3.2. Tipologia da *gramática de regras* da organização escolar

As *macrorregras,* como supra-nível do *plano de orientações para a acção*, são um testemunho da serpenteante política educativa, mas analisaremos somente o último desses movimentos que corresponde à constituição do regime de autonomia e gestão da escola e dos agrupamentos de escolas da autoria de macroactores. Dentro das *macrorregras* distinguimos três categorias: as *macrorregras constitutivas, as macrorregras operacionais e*

as macrorregras avaliadoras. As *macrorregras constitutivas* são regras relativamente simples de demarcar porque correspondem às *macrorregras* fundadoras da realidade e morfologia organizacionais do sistema educativo português. Em relação ao nosso objecto de estudo as *macrorregras constitutivas* são aquelas que inauguram quer o regime de autonomia e gestão da escola quer a formação dos agrupamentos de escolas, sensu lato, leis, decretos-lei, despachos, circulares e outros documentos extensivos produzidos pelo macroactor ME e respectiva administração e cuja periodicidade não é, de uma forma geral, muito frequente. Na explicitação das *macrorregras operacionais* será talvez pertinente apelar, desde já, aos dois planos analíticos que distinguiremos na nossa análise. Se, por um lado, as *macrorregras operacionais* se situam no *plano das orientações para a acção*, por outro, elas são parte do *plano da acção* do *plano das orientações para a acção.* As *macrorregras operacionais* são protagonizadas subliminarmente por um sub-nível do *plano das orientações para a acção* e respectivos sub-macroactores, isto é, os órgãos da administração desconcentrada, e.g. DRE e CAE, e que tem uma periodicidade iterativa. As *macrorregras avaliadoras* representam uma das atribuições da administração central do sistema educativo que é avaliar e inspeccionar as práticas organizacionais. Estas regras referem-se à produção de normas e objectos de avaliação por parte das estruturas da administração central e que são, apesar de tudo, algo desconhecidas no meso e micro-níveis organizacionais.

As *mesorregras*, tal como as *macrorregras*, têm que ser constitutivamente perspectivadas como um sub-nível do *plano das orientações para a acção* orientador no *plano da acção*. Baptizar as categorias das *mesorregras* não foi fácil, mas já dissemos que os actores organizacionais são autores destas regras muitas vezes no cumprimento zeloso do que é determinado pelas *macrorregras*. De qualquer forma, as *mesorregras* expressam a dimensão organizacional na formulação de orientações para a acção, a meso-política organizacional, caso esta hipótese não seja ousada. Definimos (e aperfeiçoámos empiricamente) cinco categorias de análise neste *regime de regras intraorganizacional* que é arrevesado conceptualizar *avant chapitre 5,* mas que são as seguintes: *as mesorregras político-estratégicas, as mesorregras estratégico-organizadoras, as mesorregras técnico--operacionais, as mesorregras avaliadoras e as mesorregras sub-operacionais.* Quando nomeámos uma dessas categorias como *mesorregras político-estratégicas* estávamos implicitamente a referirmo-nos à (pseudo) capacidade organizacional de definir uma meso--política (*sensu lato*) que orientasse as práticas organizacionais num horizonte temporal

médio. As *mesorregras político-estratégicas,* consagradas num documento político da organização, seriam a expressão da autognose da organização escolar relativamente às condições, recursos, problemas e meio envolvente e à capacidade de propor metas, objectivos e estratégias contextualizados que comprovassem e conquistassem a autonomia para a escola. As *mesorregras estratégico-organizadoras* seriam um prolongamento, em conformidade, das anteriores no sentido de serem a concretização dessas metas políticas com ligação directa a várias áreas da organização escolar, quer administrativa, quer curricular, quer pedagógica e que, consequentemente, as articulariam. Esta categoria de *mesorregras* está materializada em diferentes documentos estratégico-organizadores da organização escolar. As *mesorregras técnico-operacionais,* supostamente embuídas das mesodirectrizes políticas, seriam regras que definiriam a morfologia organizacional: estruturas, papéis organizacionais, direitos e deveres, procedimentos, articulações e coordenações, por outras palavras, um código de regras construído, anuído e implementado pelos mesoactores. As *mesorregras avaliadoras* projectam a presença de uma etapa constitutiva ou de procedimentos organizacionais num processo de auto-avaliação e auto--regulação imprescindíveis num quadro de concessão de autonomia à organização escolar no sentido forte do conceito. As *mesorregras sub-operacionais* pretendem dar conta das regras e procedimentos quotidianos e não-escritos (assiduamente incógnitos, invisíveis e negados) presentes na organização escolar que muitas vezes suplantam a macro e meso definição ou regulação das práticas organizacionais e orientam de facto a organização escolar socorrendo-se e procurando justificação em alguns alibis que se vão tornando lugares-comuns educacionais.

Para fechar a construção do nosso quadro analítico-conceptual, falta mencionar o corte analítico estruturante da nossa análise: a distinção entre os dois planos analíticos, *o plano das orientações para a acção* e o *plano da acção,* preconizados por Lima. Este corte analítico é estruturante na nossa mesoanálise porque "atravessa verticalmente toda a espessura" dos dados empíricos apresentados no capítulo 5 e que, almejamos, faça sobressair a *estruturação em continuum díptico* e essencialmente o *modo de funcionamento díptico da escola como organização*.

3.4. Hipóteses e *design* da investigação

Recordamos a nossa questão de partida, *sensu lato*, para a construção do nosso objecto de estudo, que entretanto foi ganhando contornos mais concretos e esperamos consistentes, para de seguida discorrermos algumas hipóteses investigativas: que processos de *estruturação* estão na base da constituição e da aplicação da *gramática de regras da organização escolar*? Esta interrogação, com conexões directas ao tripartido quadro teórico de referência, foi alargando/restringindo e precisando a sua base de apoio para conseguir orientar um percurso de investigação empírica na medida do possível congruente com a representação científica e de senso comum da escola pública portuguesa antes, e a seguir, descrita. *Esculpir* é um *ofício* do pormenor e do detalhe perfeccionista dito, assim, por Bourdieu:

> "Mas, antes de mais, a construção do objecto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas." (Bourdieu, 2001b, p. 27)

E, deste modo, delimitámos uma *subpopulação* de regras, as relativas à organização e gestão da escola, visto que a organização escolar é trespassada por vários *regimes de regras.* Em relação a estas regras como objecto do nosso estudo empírico e na busca de respostas àquela questão formulámos algumas hipóteses orientadoras:

- A organização escolar evidencia um carácter hierárquico multinível no que diz respeito à constituição das regras que a constituem e organizam mesmo enquanto *centro periférico*;
- O nível supra ou extra-organizacional limita a acção organizacional, pela centralização das decisões, e induz uma *estruturação* de baixa intensidade para além de extensiva;
- As *macrorregras* operacionais orientam o processo de *estruturação* e são limitadoras e reguladoras da acção organizacional na produção desconcentrada de regras;

- As *mesorregras* traduzem o protagonismo dos actores organizacionais numa *estruturação* de alta intensidade;
- A nível da organização escolar a interpretação e (re)definição de regras é remetida para os actores que ocupam cargos na hierarquia organizacional;
- Os actores organizacionais assumem-se como executores, mais do que produtores, e a escola como *locus* de reprodução, mais do que produção, de regras heterónimas;
- Os actores refugiam-se na hetero-definição organizacional mas vão resistindo e contornando essas supra e intra-exigências por um comportamento organizacional de distanciamento, originando uma *estruturação* de baixa intensidade.

A delimitação do campo empírico da nossa análise também restringe e aponta para o âmago do nosso estudo de caso. Analisaremos uma unidade organizacional relativamente recente – um agrupamento de escolas vertical. Portanto, as regras relativas à organização e gestão da escola como organização serão com mais propriedade, daqui em diante, regras relativas à organização e gestão do agrupamento de escolas como nova tipologia e nova unidade organizacional. Logo sendo o agrupamento um contexto *polilítico* de regras, de acordo com Burns & Flam, estamos a antecipar *macrorregras* construídas pelo ME e *mesorregras* (re)construídas por mesoactores organizacionais.

Tecendo algumas considerações relativamente ao *design* desta investigação e aos instrumentos de recolha de dados empíricos. Em primeiro lugar, todo o nosso percurso foi um *caso em estudo*, no sentido em que, quando o iniciámos, ainda nos eram desconhecidas as *rotas* e o *porto de chegada* desta investigação, tínhamos somente um *croquis* de um *mapa* teórico e o *norte* marcado. Em segundo lugar, houve um investimento considerável na procura de um quadro analítico-conceptual que fosse propício a problematizar e responder à complexidade poliédrica da organização escolar. Terceiro, uma preocupação em simultaneamente seleccionar uma dimensão da organização escolar que pudesse ser iluminada, interpretada e explicada em função dessas ferramentas analíticas.

As opções metodológicas para uma aproximação ao campo empírico implicam uma *imaginação sociológica* informada, criativa, arrojada, mas também antevidente e exequível. Judith Bell (2002, pp. 22-4) diz que o estudo de caso é um tipo de investigação adequado a um investigador isolado que tem que fazer um estudo aprofundado de um contexto num limite temporal relativamente curto, mas englobando uma família de métodos de recolha de dados

para reconstruir a interacção entre factores e acontecimentos. Esta definição coincide totalmente com o alcance e os limites da nossa investigação.

Apesar da plasticidade e da falta de consenso para *cristalizar* uma definição do que é um estudo de caso, mesmo para a sociologia da educação, esta será a nossa opção como estratégia ou método de pesquisa no sentido que lhe conferem Nisbet & Watt:

> "A case study (...) has the same virtues – interest, relevance, a sense of reality - but it goes beyond mere illustration. First it gathers evidence *systematically*, in a 'scientific' way, (…) Second, it is concerned essentially with the *interaction* of factors and events. (…) Such a systematic investigation of a specific instance is *case study*. (...) '*case study is an umbrella term for a family of research methods having in common the decision to focus an inquiry round an instance*.' " (Nisbet & Watt, 1984, pp 73-4)

Sendo uma metodologia bastante ecléctica, para que simbioticamente possa permitir uma triangulação das técnicas e dos dados e uma maior solidez e unicidade das conclusões, o estudo de caso é "'the study of an instance in action'" (Adelman, Jenkins & Kemmis, 1984, p. 94) e, por isso, congruente com o quadro analítico-conceptual construído e com uma visão holística da realidade enquanto construção social[43]. Isto é: "*case study consists in the imagination of the case and the invention of the study*" (Bassey, 1999, p. 24).

Robert Stake define em poucas palavras o que é um estudo de caso, destacando, porém, o que lhe é mais valioso - o estudo da complexidade e singularidade de cada contexto, aliás o estudo de caso é a "ciência do singular" (Bassey, 1999, p. 22):

> "Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances." (Stake, 1995, p. xi)

Uma questão paralela, a que já aludimos, mas com reflexos para esta discussão, é a questão de saber quem nasce primeiro: o quadro teórico ou o estudo de caso? Julgamos que uma resposta purista e *ateórica*[44], em que o investigador parte para o contexto de investigação quase de uma forma ingénua e espontânea, deve ser questionada. Becker (1994, p. 118-33) salientava dois dos principais objectivos do estudo de caso: descrever e compreender o grupo e o contexto que são objecto do estudo, mas, como salientava este autor, isto não se faz se o investigador não estiver na posse de um quadro teórico de suporte

[43] O axioma da análise da "construção social da realidade" parte da *descoberta* do *lugar* da sociologia: "Este objecto [da sociologia] é a sociedade como parte de um mundo humano, feito pelos homens, habitado pelos homens e, por sua vez, fazendo os homens, num contínuo processo histórico" (Berger & Luckman, 1999 [1966], p. 193).

[44] Termo utilizado por Lijphart (1971) e citado por André (2002, p. 53).

e um modelo de análise. Integrando as várias possibilidades, Stake (1995) aponta dois tipos de estudo de caso: o *estudo de caso intrínseco e o estudo de caso instrumental*. O primeiro surge naturalmente do contexto em que o investigador se insere, o segundo é consequência de uma pergunta de partida[45] que orientará a investigação do estudo de um caso para chegar à compreensão do mesmo na tentativa de dar resposta à questão de partida. Portanto, o nosso será um *estudo de caso instrumental*, não obstante ser irmãmente *intrínseco.* Todavia para sermos mais rigorosos temos que dizer que preferimos a designação, e proposta subjacente, de Marli André (2002) – *estudo de caso etnográfico*, que julgamos ser uma simbiose ou uma síntese plausível e crível entre etnografia, *ex libris* da antropologia, e estudo de caso, para a construção da sociologia da organização escolar[46], no âmbito circunscrito deste trabalho, sem descurar a existência de um quadro teórico prévio. Como define Marli André o estudo de caso etnográfico? Salientando duas vertentes, por um lado, a possibilidade de um estudo aprofundado de uma unidade complexa, por outro, um trabalho intenso recorrendo a técnicas diversificadas por parte de um investigador competente, ao serviço de uma problemática pertinente e em que estas premissas façam sentido. O recurso ao estudo de caso etnográfico é pertinente quando se pretenda fazer um estudo aprofundado de um contexto em toda a sua singularidade, complexidade e totalidade e quando o elemento de análise fundamental é o relatar e o decompor de um processo, confrontando o quadro teórico de partida.

Hartley considera que a teoria tem um papel chave no estudo de caso, já que sem um quadro teórico de referência o investigador correria o risco de não ir para além da mera descrição ou listagem de dados. A teoria, defende este autor, dá sentido e enriquece os dados no contexto único do caso, mas pode ir para além dessa fronteira garantindo uma relevância e um interesse extrapoláveis. Relativamente às problemáticas que justificariam a opção pela estratégia do estudo de caso, Hartley refere algumas: desde logo as que pretendem explorar processos sociais no interior de uma organização e quando estes tenham que ser compreendidos no contexto organizacional em que decorrem. É também um fato à medida para explorar processos emergentes ou comportamentos pouco compreendidos e, assim sendo, o estudo de caso assume-se como suporte para gerar teoria. O estudo de caso

[45] Sobre as questões de partida, Stake formula dois conceitos interessantes que o autor designa por *etic issues* e *emic issues. Etic issues* são aqueles que são imaginados pelo investigador. *Emic issues* são aqueles que emergem do contexto e dos actores nele envolvidos (Stake, 1995, p. 20).

[46] Adelman, Jenkins & Kemmis (1984) referem o contributo dos vários estudos de caso para a acumulação do conhecimento sociológico em educação e para a construção de um *corpus* específico.

é também uma estratégia apelativa quando se pretende explorar e explicar o atípico ou extremos, também quando se pretende captar a dinâmica visível e invisível de uma organização, permitindo comparações posteriores (Hartley, 1995, p. 212-4).

A questão do papel do investigador como *pivot* neste processo é intrínseca ao estudo de caso, já que não podemos dissociar o papel central e monopolizador do investigador na recolha, leitura e interpretação dos dados feita através do envolvimento na primeira pessoa no trabalho de campo, factos que nos remetem para características etnográficas. Stake salienta o que deve ser a atitude do investigador ao dizer:

> "But we enter the scene with a sincere interest in learning how they [actors] function in their ordinary pursuits and milieus and with a willingness to put aside many presumptions while we learn." (Stake, 1995, p. 1).

Aliás na sociologia giddensiana, também sociologia da acção, preconiza-se que se estude um universo "which is constituted or produced by the active doings of subjects" como "a skilled performance on the part of its members, not as merely a mechanical series of processes" (Giddens, 1993, pp. 168-70) a que o observador apenas acederá para desconstruir se imergir no contexto da acção social construída. O investigador é uma peça--chave no estudo de caso. A fundamentação teórica, o rigor metodológico, as competências e o respeito pela ética são a pedra-de-toque do sucesso da investigação, uma vez que estão baralhadas as subjectividades do investigador e dos actores. Sabendo de antemão que, de acordo com Helen Simons, "paradox is the point of case study" e que "living with paradox is crucial to understanding" (*in*, Bassey, 1999, p. 36).

Sendo o estudo de caso uma estratégia de investigação como defende Hartley[47], a definição dessa estratégia envolveu no nosso estudo decisões como a opção por um estudo qualitativo, analítico e interpretativo, a escolha do *locale* e da problemática desta investigação, ou seja, a imaginação do caso, e a selecção das técnicas de recolha de dados mais adequadas, a invenção do estudo. Um adágio popular diz que "uma vez não são vezes", de outra forma, "um caso não são casos". Esta é uma das discussões associadas ao estudo de caso, ou seja, a questão da generalização(ões). Porque a impossibilidade de

[47] "Case study research consists of a detailed investigation, often with data collected over a period of time (...) with a view to providing an analysis of the context and processes involved in the phenomenon under study. The phenomenon is not isolated from its context (…) but is of interest precisely because it is in relation to its context. (…) A case study approach is not a method as such but rather a research strategy." (Hartley, 1995, p. 208-9)

generalização é uma das limitações profusamente apontadas ao estudo de caso, tentaremos, brevemente, equacionar as relações possíveis e impossíveis entre os dois.

Stake reconhece que o estudo de caso não pode sustentar a generalização, mas isso não lhe retira o valor porque: "the real business of case study is particularization, not generalization" (1995, p. 8). Se a generalização for feita apenas para dentro do caso estudado, Stake fala de *petite generalizations*. Por oposição à anterior Stake fala de *grand generalizations* quando as conclusões do estudo de caso podem modificar concepções ou ideias prévias. Contudo Stake cria outro conceito de generalização, que é retomado por vários autores, e que é a *naturalistic generalization*. Esta generalização naturalística é feita pelos leitores que, ao conhecerem outros estudos, ao partir da própria experiência ou das vivências de outros, são capazes de ter uma visão global e fazer generalizações plurais. A generalização naturalística acontece ao nível da recepção da mensagem, mas é induzida pelo próprio investigador leva o leitor a fazer essas generalizações tendo em conta quer a própria experiência quer a dos outros (Stake, 1995, pp. 7-8 e 85-7).

Sendo quase do senso comum dizer que as conclusões de um estudo de caso não podem ser generalizadas para além do contexto estudado, Hartley defende que há duas maneiras de lidar com esta questão. Primeiro, há que perceber que generalização significa coisas diferentes se estivermos a falar de um estudo quantitativo ou de um estudo qualitativo. No primeiro generaliza-se a partir de uma amostra representativa. Mas se as análises quantitativas não dão conta da heterogeneidade que lhe está subjacente, os estudos de caso dão conta de um conhecimento detalhado dos processos num dado contexto. Segundo, Hartley diz que a generalização pode ser feita a partir da soma e comparação das conclusões que resultam de vários estudos de cas e daí a importância da teoria como alicerce dos dados e das conclusões (Hartley, 1995, p. 224-27).

"Um caso é, no fim de contas, apenas um caso", afirma Becker (1994, p.129). Esta afirmação é paradigmática das limitações e das potencialidades do estudo de caso. Se por um lado não permite generalizações, por outro lado caso a caso se pode chegar a regularidades sociológicas ou a análises comparativas alicerçadas na riqueza e profundidade dos dados recolhidos contribuindo significativamente para a acumulação do *corpus* da sociologia educacional.

Neste momento seremos breves na referência às técnicas de recolhas de dados que desenvolveremos posteriormente. Todavia, o conceito de triangulação, associado ao estudo

de caso já que este ambiciona uma visão holística, global, que analise as partes para (des)construir o *puzzle*, é-nos útil porque ao remeter para uma figura geométrica bastante plástica com uma forte carga simbólica ilustra a complementaridade, autonomia e unicidade na diferença de cada um dos lados do triângulo na construção da figura, isto é, cada lado representa uma das técnicas de recolha de dados a que recorremos: a pesquisa documental, o inquérito por entrevista semi-estruturada e a observação participante, na construção analítica de uma *organização escolar* inscrita temporal e espacialmente mediada pela metalinguagem da análise social, os conceitos sociológico. Um caso, o agrupamento de escolas onde exercemos funções, entre casos, as dezenas ou centenas de agrupamentos de escolas públicas portuguesas.