

Considerações sobre problemas, tempo e escala de observação na investigação em educação*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.1>

Licínio C. Lima**

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0003-0899-7987>.

Resumo: Os problemas de investigação em educação não são problemas sociais, políticos, pedagógicos, ou didáticos definidos segundo os interesses dos atores políticos e mais poderosos, mas antes construções que só adquirem sentido a partir de certos referenciais teóricos e epistemológicos. É por isso injustificável a secundarização das teorias sociais na investigação, ignorando que todos os fenómenos educativos são fenómenos sociais e que todas as práticas pedagógicas e didáticas são práticas sociais. De entre as questões teóricas relevantes, o autor apresenta várias considerações relativas ao *tempo* e à *escala de observação* na investigação em educação.

Palavras-chave: Problemas de investigação em educação; tempo; escala de observação; teoria social.

Abstract: Research problems in education are not social, political, pedagogical or didactic problems defined according to the interests of the most powerful political actors, but rather constructions that only acquire meaning from certain theoretical and epistemological references. It is therefore unjustifiable to relegate social theories to secondary importance in research, ignoring the fact that all educational phenomena are social phenomena, and that all pedagogical and didactic practices are social practices. Among the relevant theoretical issues, the author presents several considerations regarding the *time* and *scale of observation* in educational research.

Keywords: Research problems in education; time; observation scale; social theory.

Introdução: problemas de investigação

Não parece injustificado admitir que a investigação em educação continua ainda bastante dependente de agendas de política educativa enquanto realidade de *primeira ordem*, subordinada a temas e conceitos, tempos e escalas de observação, e de intervenção, que vão acompanhando de perto, e por vezes mimeticamente, os ciclos políticos, e sobretudo a ação de instâncias internacionais e supranacionais, de governos nacionais e de outros poderes subnacionais, bem como as prioridades definidas pelas administrações e respetivos aparelhos organizacionais oficiais. A pertinência académica, a responsabilidade social dos investigadores, a compreensão das orientações políticas e pedagógicas contemporâneas, embora justifiquem uma especial atenção aos ciclos governativos, à ação política e à produção legislativa não são, porém, necessariamente concretizáveis através da sua importação, mais ou menos direta e imediata, para as agendas de investigação, à margem de mediações teóricas que lhes confirmem sentido e as definam enquanto problemas a investigar.

Os problemas de investigação em educação não são problemas sociais, políticos, pedagógicos, ou didáticos, institucionalmente definidos segundo os interesses primeiros e as regras dos atores políticos e de outros protagonistas mais poderosos¹, mas antes construções que só adquirem sentido pleno a partir de certos referenciais teóricos e epistemológicos. Por isso os problemas de investigação e as chamadas *perguntas de partida* divergem consoante as teorias, de tal modo que certos problemas só são admissíveis no quadro de certas teorias e não de outras. Também por isso os investigadores não se limitam a identificar problemas de investigação, como se estes lhes fossem alheios e externos, eventualmente pré-existentes numa dada realidade, à espera de serem identificados, quando, na verdade, se trata de construir, de traçar problemas de investigação, e não meramente de os identificar. A este propósito, Gaston Bachelard (1996) deixou claro que os problemas a investigar não se impõem por si, nem emergem naturalmente, uma vez que em ciência nada acontece por si, nada nos é oferecido ou dado, tudo é objeto da nossa construção.

A este respeito, contudo, chega a ser muito esclarecedora a participação em congressos e outras reuniões científicas, sendo geralmente fácil a

¹ A este respeito, é oportuno remeter para dois autores clássicos: C. Wright Mills (1982, p. 101), a propósito dos chamados “problemas práticos”, no contexto do que designou por “praticismo liberal”; Peter I. Berger (1983, pp. 46-47), no que se refere à distinção entre “problema social” e “problema sociológico”.

identificação das formas como a agenda de investigação, a linguagem e os conceitos-chave adotados, os projetos em curso, os dados teóricos e empíricos, as teses, as hipóteses de trabalho e as discussões giram, por vezes maioritariamente, em torno de um facto político, de um projeto de lei, de uma medida legislativa recente, ou de um novo lema da União Europeia, capazes de exercer uma espécie de força centrípeta que parece dificilmente contrariável. Em casos extremos, pode mesmo vir a ocorrer uma espécie de inversão, por efeito de uma sobredeterminação política que se manifesta, intencionalmente ou não, numa imposição de problemáticas, como se fosse já o campo político a formular, implicitamente, as perguntas de investigação que considera legítimas e oportunas, para além de, eventualmente, prioritárias em termos de financiamento público.

Em tais casos, apresentada segundo critérios de “relevância”, coloca-se a atividade de investigação e de produção de conhecimento ao serviço da agenda política (uma forma de investigação orientada, ou dirigida, em busca de *expertise*, mais típica das chamadas *policy sciences*), numa tentativa de dotar de legitimidade científica a tomada de decisão política, ou de confirmar os seus acertos, ou de apontar desacertos, através de dados empíricos tão ao gosto do incrementalismo e das chamadas *políticas baseadas em evidências*. Em casos menos extremos, por vezes até sob perspetivas críticas claramente assumidas por parte de quem pesquisa, os autores não deixam de incorrer em exercícios de sobredeterminação teórica e conceptual, tal como de naturalização dos seus objetos de estudo, quando adotam os mesmos racionais do legislador, atribuindo centralidade aos conceitos, implicitamente ou explicitamente presentes na legislação e noutros discursos normativos, aceitando sem debate a definição da realidade e os nexos de causalidade reivindicados pelas autoridades, não cuidando da necessária distância crítica relativamente a discursos políticos persuasivos e a processos de legitimação de diversa e sofisticada natureza. Por isso se pode encontrar em trabalhos académicos justificação para sua pertinência científica a partir da invocação da centralidade desta ou daquela questão em termos políticos, indiciando uma manifesta falta de autonomia relativa do campo científico face ao campo político. E por isso não surpreende que certa investigação assuma uma vocação mais normativista e pedagoga, frequentemente de feição prescritiva, do que de natureza compreensiva e interpretativa, correndo os riscos de cair numa “instrumentalidade incontrollada” (Correia, 1998, p. 19).

A título de exemplo, se se toma como referencial o conceito de autonomia universitária, tal como este se encontra eventualmente definido numa Lei

de Bases do Sistema Educativo e na demais legislação, para estudar as políticas governamentais e as práticas de autonomia numa dada universidade, ao longo de um determinado período temporal, fica-se enclausurado, do ponto de vista teórico-conceitual, no universo específico que foi adotado do ponto de vista político-ideológico e normativo pelo legislador, mesmo que este tenha sido anteriormente influenciado por quadros teóricos específicos. Como aceitar tal sobredeterminação, e que os textos jurídicos sejam assumidos como fontes legítimas e adequadas em termos analíticos e interpretativos? Não são as referidas fontes parte dos objetos de estudo, da realidade que se quer analisar? Como interpretar criticamente o conceito de autonomia universitária do legislador se nos encontramos desprovidos de referenciais teórico-conceituais, de vocação analítica e compreensiva, selecionados de acordo com a agenda científica de quem investiga?

Outros exemplos podem incluir questões de ordem terminológica, como a aparentemente anódina mudança de linguagem que vem sendo adotada por alguns setores políticos e, generalizadamente, pelos meios de comunicação social em Portugal, relativamente à educação de infância (ou “educação pré-escolar”, segundo a Lei de Bases de 1986), agora invariavelmente nomeada como “ensino pré-escolar” (ou simplesmente “o pré-escolar”), acentuando a tendência para a sua formalização e racionalização por referência à *forma escolar moderna* e às atuais tecnologias de reforma e de controlo mais típicas da educação escolar; a substituição, plena de intencionalidade política, da categoria “rede pública” de estabelecimentos de educação e ensino, consagrada na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo conceito programático para certas forças políticas de “rede nacional” ou “rede de ofertas educativas”, assim diluindo a responsabilidade do Estado pela provisão de uma rede pública de escolas, abrindo o campo à iniciativa privada e a eventuais políticas de escolha e de cheques-ensino; o uso generalizado nas escolas e agrupamentos, do conceito de “direção” para referir o diretor e a sua equipa, quando não se trata de um órgão colegial, mas sim de um órgão unipessoal de administração e gestão, de resto eleito por aquele que o legislador designa por órgão de direção (o conselho geral), embora a investigação tenda a questionar a capacidade de ação política e estratégica dos conselhos gerais (Lima, Sá e Torres, 2020); ou ainda, em termos supranacionais, a insistência da União Europeia no conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, com acentuados contornos vocacionalistas, de ajustamento funcional à competitividade económica e de responsabilização individual pela construção de *portefólios de competências*, assim rompendo com certas abordagens de recorte humanista-crítico que tomavam como referência conceptual a “educação permanente”, ou a

“educação ao longo da vida”, e que insistiam no “aprender a ser” e não sobretudo no “aprender para ganhar”. Da “educação inclusiva” à “autonomia e flexibilidade curricular”, passando pela “literacia digital” e pela “liderança”, são inúmeras as categorias projetadas pelos discursos políticos e normativos que não poderão ser tomadas pelos investigadores como referenciais teórico-conceituais de vocação compreensiva. Trata-se, ao invés, de discursos e de categorias que são objetos privilegiados de análise e interpretação, através da atividade de investigação em educação.

Epistemologia e teorias sociais

Para além de ideários políticos, agendas, programas, medidas legislativas e, também, de conceitos-chave de política social e educacional, e ainda de expressões que circulam em distintos contextos e escalas, do local e institucional ao transnacional e supranacional, que de certo modo compõem uma espécie de código dominante, parte de uma *doxa*, ou opinião maioritária, isto é, um senso comum amplamente disseminado e partilhado², há ainda que incluir, embora com estatuto teórico e conceptual, as abordagens e análises académicas dotadas de elevado *status*, objetos de disseminação e de adesão intelectual generalizadas a múltiplos contextos e geografias. Tais quadros teóricos e correspondentes matrizes de racionalidade, temporalmente e espacialmente referenciados – ou seja, sempre situados e contingentes –, podem, contudo, por iniciativa dos investigadores, adquirir também o estatuto de sobredeterminações teóricas. Isso pode ocorrer por efeito de uma espécie de divisão do trabalho intelectual entre os centros e as periferias da produção académica às escalas nacional, internacional, global, etc., mais plausivelmente quando a receção dos investigadores assumir uma posição passiva, de mero consumo ou aplicação aquiescente de racionais teóricos alheios às suas realidades concretas sob pesquisa, correndo riscos de sobreinterpretação, de enviesamento, ou de manifesta desadequação. Admitir a partilha de agendas e soluções de política educativa, de estruturas institucionais isomórficas, de elementos culturais bastante generalizados, bem como as influências exercidas por importantes agências com impacto mundial, não significa exatamente o mesmo para todos os autores e, muito menos, em todos os lugares; tal como a adesão a certas abordagens teóricas

2 Que atualmente incluiria, por exemplo, certos conceitos e significações de autonomia e descentralização, prestação de contas, liberdade de escolha, qualidade e avaliação, escolas eficazes e liderança, empreendedorismo, competitividade e empregabilidade, competências e habilidades economicamente valorizáveis...

não significa, necessariamente, a sua reprodução em termos de interpretação, mas antes o seu confronto com as realidades sob estudo, o seu eventual refinamento, ou a sua revisão. Mesmo nos casos de adoção de modelos teóricos produzidos por outros autores, mas situacionalmente convocados de forma coerente e pertinente, é sempre de um exercício de “tradução” e de “recontextualização” que se trata, por iniciativa e esforço despendidos por parte de quem é responsável pelo exercício de articulação. Tal como é, com frequência, sobre as desarticulações relativas, disjunções ou ruturas que ocorrem no interior de tais exercícios, que acabam por ser edificadas soluções mais ou menos complementares, aprofundamentos, ou, pelo contrário, perspectivas teóricas concorrentes e, eventualmente, originais.

Algumas das situações referidas resultam daquilo que Pierre Bourdieu designou como a “heteronomia de um campo”, a qual se manifesta principalmente através da expressão direta dos problemas, sobretudo os políticos, que são exteriores a um determinado “universo intermediário” entre o conteúdo textual e o contexto social, dotado de uma “autonomia parcial”, a que chamou “campo” (Bourdieu, 2003, pp. 20-22). A investigação em educação encontra-se, de resto, frequentemente subordinada a múltiplas influências e sobredeterminações, como há mais de duas dezenas de anos foi apontado em texto introdutório (Lima e Afonso, 2002, pp. 7-16). Nesse trabalho, chamava-se a atenção para a influência exercida por duas abordagens opostas, mas consideradas igualmente criticáveis: a primeira tendia para a mera reprodução de modelos teóricos e análises de circulação internacional, indiferente a especificidades e a eventuais particularismos, à história e à cultura, à ação das forças políticas e económicas, e às relações de poder nos contextos concretos sob análise; a segunda, pelo contrário, insistia numa singularidade incontaminada e insular dos contextos políticos e sociais estudados, no *excepcionalismo* da situação portuguesa, por essa razão resistente à influência de certas correntes teóricas vistas como exógenas ou estrangeiradas, revelando-se incapaz de reconhecer quaisquer influências significativas de atores e agendas políticas e educativas de circulação internacional e supranacional, ou sequer indícios da sua presença, mesmo que difusa, híbrida, ou parcial, na política educativa portuguesa.

Inversamente a uma e a outra abordagem, como foi argumentado naquela obra, parecia mais oportuno admitir tensões, situações híbridas e contraditórias, influências de distinta proveniência, densificando as análises, concedendo atenção ao plano externo e supranacional sem, contudo, perder de

vista as especificidades do contexto português em toda a sua complexidade e heterogeneidade.

O conhecimento das distintas correntes teóricas e o estudo da situação internacional e supranacional revelavam-se incontornáveis, tal como as análises de tipo comparado; evitando-se, porém, situações de imposição de problemáticas e de mera reprodução de análises e conclusões que só o desprezo das realidades educativas e socioculturais do país poderia justificar, para além da falta de investigações teóricas e empíricas que, nas décadas de 1980 e 1990, se registava em Portugal. Por isso, durante uma boa parte daquele período histórico se observou a expressão de abordagens antagónicas que disputavam a hegemonia da interpretação teórica, e necessariamente política, a partir de posições extremadas, incapazes de atender a matizes inesperados, a contradições diversas e a hibridismos paradoxais que, no limite da simplificação, poderiam, a título de exemplo, ser reduzidos drasticamente às máximas *tudo é neoliberal/nada é neoliberal* na educação em Portugal. Mas bastaria algum descentramento e uma certa distância crítica para afastar lógicas binárias e reducionismos simplistas; especialmente quando aliados a análises comparadas e ao conhecimento das muito diversas modalidades e diferenças de intensidade, entre outras expressões do novo capitalismo, como a financeirização da economia tem impactos diferenciados, como as reformas do Estado vêm sendo levadas a cabo, como as instâncias transnacionais e supranacionais disseminam agendas políticas e ensaiam novos processos complexos de governação³, como distintos modelos de políticas sociais se diferenciam e se mesclam, como os movimentos sociais e as dinâmicas sindicais se organizam em distintos contextos de ação, de que formas as tradições históricas, culturais e pedagógicas fazem diferença, como o Estado-nação não desapareceu subitamente.

Submetidas a exame teórico e empírico sistemático, as dimensões políticas e ideológicas, apesar de sempre presentes na investigação em educação, têm vindo a perder força enquanto sobredeterminações heterónomas ao campo da pesquisa, à medida que se reforça o nosso trabalho em termos teóricos, epistemológicos e metodológicos, que se consolidam grupos e perspetivas de investigação, que se aprofunda o debate entre “coletivos de conhecimento” e seus respetivos “estilos de pensamento”, aqui se admitindo as potencialidades interpretativas das propostas de Ludwik Fleck (2010 [1935]), mais do que a lógica dos “paradigmas”, ou padrões incomensuráveis,

3 Ver, sobre o conceito de “governação”, o texto problematizador de Wilkins & Mifsud (2024).

de Thomas Kuhn (2013 [1962])⁴. Isso em nada retira *politicidade* ao nosso trabalho, nem potência crítica às nossas conclusões, tampouco revitaliza qualquer ilusão objetivista e de neutralidade axiológica. Antes complexifica e atribui maior densidade crítica e argumentativa às pesquisas, exige refinamentos teóricos e metodológicos, aconselha a mais prudência e humildade da nossa parte e, certamente, inibe interpretações puramente ideológicas, análises simplistas e ingênuas, conclusões apressadas e hiperbólicas, do tipo *tudo ou nada*, de mera confirmação e justificação dos nossos julgamentos *a priori*, situação em que já nada haveria para, seriamente e sem condescendências, inquirir e estudar.

Os problemas referidos, entre outros, revelam a necessidade de consolidar a investigação em educação, desde logo contrariando a sua interlocução insuficiente com as ciências sociais, e também aprofundando os debates teórico-metodológicos, trabalhando mais e esclarecendo melhor os referenciais usados nos estudos.

Assim se evitará a secundarização, que ainda ocorre, das teorias sociais na investigação em educação, parecendo ignorar-se que todos os fenômenos educativos são fenômenos sociais, que todas as práticas pedagógicas e didáticas são práticas sociais. Contrariando, ainda, o menosprezo pelas reflexões epistemológicas e metodológicas, frequentemente diminuídas sob uma lógica procedimentalista, meramente justificativa dos métodos e das técnicas de pesquisa, assegurando a sua utilização canônica, mas com estatuto instrumental, ou como cumprimento de um ritual de passagem no universo acadêmico. Ao invés, é no plano epistemológico-metodológico, crucial a toda a atividade de investigação e não sujeito a disjunções exageradas entre os dois termos⁵, nem entre “teóricos” e “metodólogos” (Becker, 1999, p. 11), nem ainda à separação entre “matéria” e “método” (Adorno, 2013, p.p 133 e ss.) – com tendência para a excessiva autonomização do método e para um certo fetichismo em torno das técnicas –, nem, finalmente, ao entendimento da metodologia (estudo crítico dos métodos) como mera descrição de métodos e de técnicas em utilização, que matérias centrais serão esclarecidas, como é, por exemplo, o caso das questões de tempo e de escala de observação, que aqui merecerão algumas considerações.

4 Ver o ensaio notável de Hermínio Martins (1996), originalmente publicado em 1972, sobre as implicações dos conceitos de “revolução científica” e de “paradigma”, de Thomas S. Kuhn.

5 Hermínio Martins observou criticamente aquilo a que chamou “A forte distinção por vezes feita entre epistemologia e metodologia [...] como se a metodologia não fosse uma epistemologia detalhada e a epistemologia o sistema de metodologias” (Martins, 1996, p. 40).

Tempo

O tempo é, a vários títulos, uma presença incontestável na atividade de investigação social dado que a pesquisa e quem pesquisa se revelam *reféns da temporalidade*, da historicidade. A realidade a estudar, tal como os sujeitos que estudam, encontram-se necessariamente referenciados a um espaço-tempo concreto, tal como a possíveis concepções teóricas distintas sobre esse tempo, ou tempos.

Os fenómenos educativos nunca ocorrem em situação de acronia, ou seja, de a-temporalidade, não sendo, portanto, a-históricos. O mesmo acontece com as nossas atividades de investigação, embora Stephen Ball (2011, p. 83) se refira criticamente a trabalhos que evidenciam um “extravagante a-historicismo”, aliás incompatível com a *abordagem do ciclo de políticas* que o autor propôs, a qual implica a consideração de variados contextos e de suas dimensões diacrónicas, uma conceção não fixista nem estática, mas antes dinâmica, das realidades a estudar. Pode mesmo implicar a noção de *pluritemporalidade*, isto é, distintos tempos e escalas temporais, comensuráveis e, portanto, articuláveis, sendo algumas delas passíveis de englobamento noutras, mais amplas.

Com efeito, mesmo nos casos em que é possível estabelecer correspondências entre uma orientação política, pedagógica ou didática produzida num determinado contexto, e a sua generalização, propagação ou adoção noutros contextos, não é raro que tal “importação” assuma contornos diferenciados, sob argumentos nem sempre coincidentes e sob agendas diversas por parte de forças políticas distintas e de atores educativos diferenciados; não apenas de forma temporalmente diferida mas também não linear, isto é, com avanços e recuos, ou intermitências, ao longo de uma certa linha cronológica. Recorde-se como vimos já governos trabalhistas seguirem orientações de política educativa que se tornaram emblemáticas de governos conservadores; como observámos o abandono, ou a reconversão, de políticas educativas de direita em certos países, quando noutros se iniciava a sua implantação no terreno, sob a liderança de governos de centro-esquerda; como certas medidas foram apresentadas como inovações governamentais da chamada “nova-direita” em países centrais, a partir da década de 1980 (para uma crítica ver, por exemplo, Afonso, 1998), quando tinham já, parcialmente, sido introduzidas antes em países periféricos e semiperiféricos, frequentemente no quadro de políticas de ajustamento económico, de negociação de empréstimos a Estados, ou no quadro da chamada ajuda internacional ao desenvolvimento.

Em qualquer dos casos, o tempo não desapareceu nem morreu, mesmo quando a sociologia do tempo, de forma pertinente e imaginativa, vem chamando a atenção para os fenómenos de “a-temporalização” (favorecendo o fragmentário e o instantâneo), de “presentificação” (o aqui e agora, sem passado e sem futuro) e, no limite, de “espacialização” do mundo social (em que as categorias temporais são substituídas por categorias espaciais)⁶.

Distinguirei aqui, de forma necessariamente económica perante a complexidade da matéria, duas aceções de tempo na investigação em educação: *o tempo sob investigação ou a investigar* (compreendido entre certos limites ou balizas); *o tempo da investigação e do investigador* (enquanto recurso condicionado por múltiplos fatores de produção da investigação e de redação de resultados e conclusões).

O *tempo sob investigação* não é mera convenção ou decisão arbitrária, resolvida nos nossos trabalhos através da imposição *a priori* de dois limites temporais (geralmente entre o ano X e o ano Y), embora cada vez menos comuns nos títulos e subtítulos dos textos que publicamos. É indispensável que balizemos temporalmente a nossa investigação consoante a definição que elaboramos do objeto de estudo, do referencial teórico de que partimos e, ainda, dos recursos e das condições, institucionais e pessoais, que temos ao nosso dispor. Só esses elementos podem conferir sentido ao lapso temporal sob estudo, e não classes de datas ou outros elementos de definição intrinsecamente cronológica, como se a ação política, a prática educativa e a mudança pedagógica ocorressem a cada década, por exemplo, ou fossem impostas por factos jurídico-formais com ritmos marcados segundo a sua data de entrada em vigor e a data da revogação dos respetivos diplomas legais. Uma tendência que, estranhamente, se verifica com frequência em trabalhos de investigação em educação, sob critério jurídico de demarcação, acentuada por uma espécie de *pedagogia oficial* que é produzida, e disseminada, do centro político-administrativo para as periferias escolares. Mas, como interroga Ball (2011, p. 39), “Em que ponto é válido começar a definir conclusões sobre os efeitos das políticas? Depois de um ano, ou cinco, ou dez?”. E sobre os possíveis efeitos da formação contínua dos professores, e das mudanças curriculares, e da adoção de novos procedimentos didáticos?

Quanto à natureza complexa e multiforme do tempo social, já observada pelo autor da “Nova História”, Fernand Braudel, parece oportuno, na sequência das reflexões produzidas comparativamente entre a história e a sociologia

⁶ Veja-se, a este propósito, a síntese e ponto de situação crítico apresentado por Ramos Torre (2014).

que ele apresentou em obra coletiva dirigida por Georges Gurvitch, atentar na sua distinção entre três tempos, ou “três camadas”, em que a história se situa (Braudel, 1977, pp. 136-139): tempo curto, tempo longo, tempo conjuntural.

O primeiro, *o tempo curto*, factual, dos eventos, é um tempo à superfície que, frequentemente, parece captável através de registos instantâneos, rico em detalhes empíricos e acontecimentos, no pulsar da ação social, no protagonismo dos atores, tão comum às abordagens microanalíticas, ao estudo das micropolíticas, das mudanças educativas, das inovações pedagógicas e didáticas, e que, em tom crítico, Braudel (1977, pp. 143) associou às “observações pressurosas e à flor da pele”.

Em pleno contraste com o tempo curto, *o tempo longo*, o tempo do estrutural e do invariante, da permanência e do multissecular, da longa duração inerente à construção das instituições, em princípio mais comum a escalas de observação de tipo macroestrutural.

Entre o factual do tempo curto e o estrutural do tempo longo, *o tempo conjuntural*, de ritmo lento, intermédio, sujeito a ciclos e a séries de eventos complexos e relacionados, por exemplo os grandes ciclos económicos, ou as principais correntes estéticas, ou no caso da educação as grandes correntes da pedagogia.

Metaforicamente, Braudel associou o estudo dos factos “singulares”, não estruturados ou menos estruturados, à “carne”, aos interstícios; ao passo que os factos “repetidos”, estruturados, invariantes, seriam o “osso”, o esqueleto. A imagem é plena de potencialidades heurísticas, mesmo admitindo as diferenças entre a história, a sociologia, a educação e a pedagogia, e ainda que o tempo social não é uniforme, mas “multiforme”.

A investigação em educação tem privilegiado o trabalho sobre o tempo curto e, mais raras vezes, tende a espalhar-se até à consideração do tempo conjuntural, com a relativa exceção de alguns trabalhos de história da educação que conferem protagonismo à “*longue durée*”. A juventude e a diversidade de certas áreas de estudo no campo das ciências da educação não são de forma alguma indiferentes a tais opções, ou talvez devesse dizer-se a tais possibilidades, tal como a assunção de distintas teorias sociais, explícitas ou implícitas, impulsionando-nos para o estudo da ação socioeducativa, dos ideários e programas políticos em ação, dos conflitos e das relações de poder nas escolas e nas salas de aulas, das práticas pedagógicas e didáticas,

de desenvolvimento curricular, de avaliação, etc. A pluralidade de subcampos e de objetos de estudo é, ainda, indelevelmente marcada por teorias sociais distintas, cada uma das quais pode assumir concepções próprias sobre o tempo social. É neste sentido que alguns autores⁷ associam a governação tradicional da educação a um “tempo linear” e a espaços institucionais e organizacionais especializados, ao passo que a governação digital da educação remeteria para um “tempo potencial”, para temporalidades e redes complexas. Isto é, no segundo caso, realçando o protagonismo da aprendizagem individual, em qualquer tempo (*ao longo da vida*) e em qualquer espaço, com destaque para o mundo digital, para as redes virtuais e outros ambientes de aprendizagem onde se navegaria livremente em espaços abertos e policêntricos, embora quase sempre solitariamente.

Sendo dominante, o estudo da educação a partir do tempo curto, frequentemente realizado sobre o presente e em sincronia, encerra potencialidades e riscos.

Entre as potencialidades, merecem especial destaque: o estudo do plano da ação, da ação organizacional e socioeducativa enquanto práticas em contextos específicos; a possibilidade de observação dos impactos e das relações entre políticas, orientações e regras definidas em distintos níveis e as suas apropriações pelos atores educativos, assim relacionando textos e contextos, superando abordagens legalistas e normativistas com influência historicamente conhecida; o trabalho etnográfico, a descrição detalhada e a interpretação densa, capazes de conferir relevância aos sentidos que os atores educativos atribuem às suas ações e às suas capacidades estratégicas, designadamente através da produção instituinte e localizada de orientações e de regras próprias, mesmo quando em conflito aberto, ou em tensão parcial, relativamente a injunções produzidas sobretudo fora dos seus contextos educativos (*infidelidades normativas*), tradicionalmente objetos de decisões centralizadas e heterónomas. Desta feita rompendo com a clausura imposta pela interpretação jurídica da legislação escolar e de outras orientações formais, com o acentuar das versões oficiais, da ordem, das estruturas, da forte articulação e integração, dos equilíbrios, genericamente associáveis à teoria funcionalista (Martins, 1996, p. 87). Com efeito, a “tradução das políticas nas práticas”, na expressão de Stephen Ball (2011, p. 30), não constituía, tradicionalmente, matéria a estudar, antes se deduzindo que as práticas decorreriam das políticas e dos respetivos textos legais,

⁷ Destaque para o trabalho de Decuyper e Simons (2020), com as suas reflexões sobre tempo, espaço e governação da educação.

das injunções administrativas, entre o Diário da República e uma miríade de circulares, determinações e despachos administrativos. Tudo isso numa lógica unilateral e determinista que configurava as estruturas jurídicas e hierárquicas como permanentes e estáveis, capazes de diluir a ação socioeducativa dos atores considerados periféricos e os seus quotidianos, isto é, a sua agência, que é certamente condicionada, mas não determinada.

Mas existem, também, riscos que exigem ponderação, de entre os quais merecem referência: a possível descontextualização dos fenómenos educativos investigados e a maior dificuldade de identificação de invariantes estruturais; a tendência para o estudo insular e temporalmente muito circunscrito de pequenas unidades de análise (indivíduos, grupos, certas organizações ou partes delas), perdendo de vista uma dimensão diacrónica mais alargada, a cultura e a informação histórica; o protagonismo atribuído a ações inscritas em ciclos políticos e governamentais curtos, a mandatos temporalmente limitados e, por vezes, sobrevalorizando episódios políticos e sociais que, mais tarde, se poderão vir a revelar indiferentes, ou pouco relevantes; a dependência de certos factos jurídicos e de mudanças anunciadas pelo legislador, confundindo a *reforma-decreto* com a *reforma-mudança*, quando o estudo da segunda implica um tempo mais longo. Mas os “estudos instantâneos”, nas palavras de Ball (2011, p. 39), são “estudos de períodos limitados [que] não oferecem sentido aos processos de reforma e mudança”.

Relativamente ao *tempo da investigação e do investigador*, deparamos com questões legais e estatutárias relevantes, bem como com matérias epistemológicas e metodológicas que tendem a ser menosprezadas.

Os prazos em vigor para a realização de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, bem como para o desenvolvimento de outras investigações financiadas por diversas agências no âmbito de concursos e modalidades do chamado *financiamento competitivo*, revelam-se, invariavelmente, como mais adequados à investigação em ciência e tecnologia, designadamente no contexto de equipas de investigação e de laboratórios, do que à generalidade das ciências humanas e sociais. A imposição de prazos iguais, que se revelam adequados ou possíveis para certos domínios científicos, resulta na sujeição de outros campos a uma sobredeterminação que lhes é desfavorável. Tais decisões não são meramente formais, uma vez que condicionam escolhas substantivas quanto às matérias e aos problemas a estudar, assim como às opções epistemológicas e metodológicas a adotar. O lapso temporal a ser abarcado numa investigação não é uma escolha indiferente relativamente aos prazos atribuídos a quem investiga, sobretudo

tratando-se de uma investigação a título individual, como é o caso de uma tese de doutoramento, por exemplo. Bastará pensar, no caso de investigações que incidem sobre o “tempo conjuntural” ou o “tempo longo”, para compreender como a leitura e a análise de fontes documentais relevantes e, frequentemente, em grande número, podem ver-se inviabilizadas pelos prazos exigidos para a conclusão da investigação. Situação idêntica à de uma investigação dependente da leitura e análise de extensa bibliografia, relativa a uma época, escola de pensamento ou autor. Na verdade, continuamos a ler textos, mesmo que mais acessíveis e, por vezes, disponíveis em formato digital, a um ritmo e velocidade que não diferem muito dos de há uns séculos. E o mesmo quanto à escrita, como lembra Yuval Harari (2024, p. 483) no final da sua obra *Nexus*: “Entrámos na era da inteligência artificial, mas os humanos continuam a escrever e a publicar livros a um ritmo medieval”.

Já se a investigação incide sobre um “tempo curto”, outras serão as exigências temporais próprias de metodologias hermenêuticas, de investigações etnográficas, de estudos de casos, nas quais as práticas de investigação assumem, muitas vezes, uma natureza sincrónica relativamente à ação socioeducativa sob observação. Isso revela-se, tantas vezes, incompatível com o tempo da investigação definido unilateralmente, não sendo raro que os investigadores se vejam forçados a abandonar os trabalhos de campo em momentos considerados cruciais, uma vez que a ação transcorre inexoravelmente no fluxo do tempo, indiferente a prazos formais e a argumentos de conveniência. Acresce que o tempo e os ritmos próprios da ação organizacional escolar, por exemplo, compreendem anos letivos, períodos escolares, planificações didáticas, momentos formais de avaliação, calendários de reuniões dos diversos órgãos, etc., aos quais quem investiga não pode deixar de se adaptar, com consequências incontornáveis quanto ao tempo da investigação e do investigador.

O tempo do investigador é ainda condicionado por múltiplos fatores, incluindo o seu conhecimento e a sua experiência relativamente ao objeto em estudo, a sua motivação e capacidade de organização, os recursos de que dispõe, o conhecimento da literatura relevante e o acesso a ela, a sua capacidade de reflexão epistemológica e metodológica, o seu domínio de métodos e de técnicas de investigação, as relações e o diálogo que mantém com quem o orienta, a capacidade de articular os referenciais teóricos e conceptuais que escolheu com a recolha, análise e interpretação dos dados empíricos, sem o que o seu trabalho resultará num relatório final eventualmente desarticulado. Se a tese de doutoramento, por exemplo, não mobiliza

as teorias e os conceitos que foram selecionados e trabalhados pelo investigador para a construção da problemática e a interpretação dos dados empíricos, seja *a priori*, seja *a posteriori*, ou seja ainda ao longo do percurso e de forma emergente, então o referencial teórico da investigação revela-se inconsequente, ou irrelevante, sendo necessário compreender que outras abordagens teóricas foram convocadas para produzir sentido a partir dos dados empíricos coletados, ou se estes acabaram por ser apresentados de forma a-teorética, meramente descritiva ou impressionista, sob o não raro argumento, embora sempre falacioso, de que “os dados falam por si”.

Uma última referência, ainda quanto ao tempo do investigador, para lembrar as exigências temporais e as possíveis tensões entre os momentos de observação, registo, análise e interpretação, e os momentos dedicados à escrita do relatório final da investigação (dissertação, tese, texto a publicar, etc.). Momentos que não ocorrem necessariamente de forma linear ou encaixada, de que o caso mais conhecido é o da redação da “introdução” ao relatório, frequentemente realizada no final do processo, e não no seu início⁸.

Mais rara, porém, é a admissão de que o relatório de investigação (que, em rigor, deveria ser escrito no passado), tal como a palavra “relatório” significa, implica sempre a redação de uma narrativa, de um relato, sobre a investigação realizada, seu processo e suas conclusões. Embora não se trate de uma narrativa *stricto sensu*, no sentido de género literário (romance, conto, fábula, etc.), remetendo para um mundo ficcional, isso não significa que o relatório científico não possa ser analisado, ao menos por analogia, a partir das conhecidas categorias da narrativa (por exemplo, narrador, ação, personagens, tempo, espaço, etc.). Presente em qualquer relatório de investigação, essa dimensão de “narrativa científica” (Neves, 2022, p. 468) tende a assumir maior centralidade no âmbito das investigações qualitativas e, especialmente, na investigação autobiográfica e nas histórias de vida, no estudo de caso, na análise do discurso, na análise documental de atas e outros documentos de narração e registo de certos atos, ocorrências, deliberações, etc., onde a questão do tempo se revela crucial.

Bastará, por exemplo, comparar algumas teses de doutoramento em educação para observar as diferentes estratégias de narração (não ficcional), as estruturas adotadas para expor as matérias e proceder ao relato dos acontecimentos estudados e da ação social analisada, as técnicas usadas

⁸ Como recordou, com pertinência, Tiago Neves (2022, p. 465), “a ordem da investigação e a ordem da exposição são distintas”.

quanto ao tempo e à ordem como são apresentados os acontecimentos, matérias que a narratologia contempla através de vários conceitos. Desde logo, a cronologia do plano da ação que foi estudado não é, forçosamente, coincidente com a ordem dos acontecimentos apresentada no plano no discurso, pois no relatório de investigação pode ser assumida uma estratégia específica e diferenciada, por razões que se prendem, entre outras, com a relevância de certas ações ou factos em termos de investigação. Em vez de começar a redação do texto a partir do início da ação que é objeto de estudo (*ab initio*, ou *ab ovo*), é possível começar pelo meio (*in media res*), ou seja, por acontecimentos, factos ou ações cronologicamente mais avançados, ou ainda, mais radicalmente, começar o relatório pelo final (*in ultimas res*), destacando acontecimentos finais, conclusivos ou de desfecho, daí partindo, retrospectivamente, para a descrição e interpretação de ações ou eventos anteriores. Como, recordemos, o tempo original das ações e o tempo do discurso expresso no relatório, mesmo nos casos de transcrição literal de diálogos que ocorreram no plano da ação, nunca são coincidentes (ou em “isocronia”), tal como a ordem dos acontecimentos investigados é frequentemente alterada no contexto do (posterior) relatório da investigação, existem vários recursos, estudados pela teoria da literatura⁹, que também são usados pelos investigadores e que, por analogia, podem ser expressos por categorias da análise literária. É assim que para abreviar, ou mesmo eliminar, factos ou eventos considerados irrelevantes para a investigação, o autor pode adotar “elipses”; pode, também, recuar no tempo, através de “analepses” (ou *flash-backs*), para esclarecer ou analisar certos eventos que ocorreram fora das balizas temporais estabelecidas para a investigação; ou pode ainda, pelo contrário, antecipar no relatório factos que ocorreram posteriormente e que só mais tarde serão relatados em detalhe e analisados, retomando então a ordem cronológica do plano da ação social sob estudo (“prolepses”).

Finalmente, embora fora dos objetivos traçados para este texto, em razão dos desenvolvimentos que seriam necessários à sua abordagem, apenas uma referência ao que poderia ainda ser designado como *tempo de receção da investigação*. Desde logo, no caso de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, incluindo o momento de receção por parte dos respetivos membros dos júris das provas públicas. E, eventualmente, os tempos relativos à disseminação da tese, seja em reuniões científicas, seja através

9 Remeto o leitor interessado no desenvolvimento desta matéria para a obra de Vítor Aguiar e Silva (1982, pp. 713-726), onde encontrará uma explanação erudita e muito bem exemplificada, através do recurso a várias obras literárias, partindo da terminologia proposta por Gérard Genette.

da publicação de textos a partir de algumas das suas partes ou secções, na maioria dos casos sujeitos a novos processos de avaliação. O que significa que o posterior tempo de receção poderá vir a revelar-se bastante variável (com consequências imprevisíveis, em certos casos), sob ritmos diversos e com intensidades que atualmente são passíveis de mensurações detalhadas, de indicadores de produtividade académica e de internacionalização, de índices bibliométricos tão sofisticados quanto controversos, particularmente quando adotam regras heterónomas decalcadas de outros subcampos científicos¹⁰.

Escala de observação

Mestrandos e doutorandos, entre outros investigadores, tendem a iniciar o processo de construção das suas investigações a partir de temas ou assuntos mais ou menos genéricos, que os motivam, ou que despertam a sua curiosidade. Por exemplo: a democracia nas escolas, a justiça social na educação, as relações de poder entre gestores escolares e professores, o insucesso e o abandono escolares dos alunos, os impactos das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, as práticas de gestão flexível do currículo, a influência dos exames nacionais nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, etc. Bem cedo tendem a descobrir que, se por um lado é preferível ter um tema, embora quase sempre demasiado vasto e ambíguo, do que não ter ideia alguma sobre o que fazer, por outro lado dificilmente serão capazes de avançar na clarificação dos objetivos da investigação se não conseguirem delimitar o assunto, “afunilar” o tema, traçar o problema, esclarecer qual o objeto de estudo e a unidade de análise, onde e em que período temporal. Como observaram com pertinência Cervo e Bervian (1983, p. 76), “Enquanto o assunto permanecer assunto, não se iniciou a investigação propriamente dita”. É, pois, indispensável transformar o tema, ou assunto, num problema de investigação, formular perguntas, ou apresentar respostas provisórias, isto é, hipóteses. Isso, porém, não será possível sem o contributo da teoria, a quem cabe o papel de orientar e conferir sentido à investigação, e a que Almeida e Pinto (1990, p. 81) chamaram, significativamente, “a função de comando da teoria”.

É também naquele contexto que será selecionada a unidade de análise, *démarche* indispensável ao processo de investigação o que, por sua vez, implicará opções relativas à escala de observação a adotar, ou seja, ao nível,

10 Sob o lema da “melhor ciência”, prefigurando um académico empreendedor e produtivista, estas e outras questões foram por mim criticamente abordadas em Lima (2009 e 2015).

ou níveis, de análise, entre focalizações micro e macro, ou mesmo mega, dos fenómenos a investigar. A unidade de análise pode ser um professor, um aluno, uma turma, um processo disciplinar, um órgão da escola, uma escola, um projeto educativo, um órgão de administração regional ou local, o ministério ou departamento nacional de educação, um sindicato de professores, a União Europeia, ou a Unesco, etc. Embora existam relações entre a unidade de análise e a escala de observação, sendo frequente associar o estudo das interações entre atores individuais a escalas de observação microanalíticas, por exemplo, ao passo que o estudo de atores coletivos e institucionais tende a sugerir análises de tipo macroestrutural, a verdade é que esta matéria se revela bem mais complexa. Se, aparentemente, o estudo do ministério da educação, por exemplo, parece remeter para uma perspectiva macroanalítica, na verdade, porém, a escala de observação depende menos da realidade empírica do que das opções epistemológicas e metodológicas de quem investiga. O ministério da educação e suas ações políticas e administrativas podem ser observados a partir de uma escala superior (mega), nas suas relações com outras organizações de âmbito internacional, supranacional ou transnacional. E podem, ainda, ser estudados como uma organização, com seus objetivos, estruturas, tecnologias, relações de poder, mais típicas de investigações organizacionais, geralmente associadas a mesoabordagens. Finalmente, se imaginarmos uma investigação mais fina e detalhada, incidindo sobre grupos, subgrupos e sujeitos, estudando as relações de poder e suas influências sobre os decisores políticos, o papel de conselheiros e assessores, as lutas e os conflitos no interior dos departamentos centrais, a abordagem micropolítica surgirá como opção, isto é, uma escala de observação microanalítica poderá justificar-se.

Nicos Mouzelis (1991, pp. 71-91) chamou a atenção para a importância das hierarquias sociais e das relações de poder, sustentando que as interações face-a-face, geralmente associadas a análises micro, podem, ao invés, remeter para macroestruturas e atores macro, como nos casos de negociações importantes entre o presidente de um sindicato de professores e um ministro da educação, de que poderão resultar decisões com grande impacto nacional. Mas, por outro lado, seria erróneo conceber as macroestruturas como simples agregados de acontecimentos e atores micro, ou na feliz expressão de Claude Lévi-Strauss (2012, p. 23), a propósito da antropologia como ciência da cultura, como simples agregados de “uma multidão de factos miúdos”.

Com efeito, para Mouzelis (1991, pp. 137-161) existem vários perigos de reducionismo que tendem a negligenciar os níveis hierárquicos, as relações

de poder e as abordagens mesoanalíticas, seja no caso de investigações macroanalíticas que partem unilateralmente da sociedade para o indivíduo, e que apelidou de “reducionismo descendente”, seja no caso inverso (partindo do indivíduo para a sociedade), mais típico do individualismo metodológico, e que designou de “reducionismo ascendente”. Como sustentou noutro trabalho posterior (Mouzelis, 1995, p. 26), quer as estruturas institucionais, quer as interações face-a-face, podem ser observadas e analisadas em níveis de análise micro, meso e macro. Neste sentido, muitas investigações de âmbito pedagógico e didático, por exemplo, que incidem sobre pequenos grupos e interações face-a-face, embora tradicionalmente associadas a análises de nível micro, não se encontram necessariamente limitadas a essa escala de observação, por vezes alvo de críticas baseadas na eventual perspectiva insular e atomizada que adotam, perdendo de vista os contextos escolares, educativos, de políticas públicas nacionais ou supranacionais. Mas aquelas interações não são fatalmente redutíveis a eventos micro, independentes do poder dos respetivos atores em interação (Mouzelis, 1995, p. 124), bem como das capacidades de os investigadores combinarem diferentes escalas de observação.

Faz, portanto, sentido admitir oscilações entre escalas micro e meso, com a observação de ações relativamente limitadas no tempo e no espaço, e de atores sociais implicados em ações e interações concretas (nível sintagmático), “jogando” um jogo concreto. Tal como faz sentido estudar escalas macro e mega e respetivas ações, estendendo-se de forma mais ampla no tempo e no espaço, através de normas institucionalizadas (nível paradigmático), e da produção de regras do “jogo”¹¹.

Trata-se, com efeito, de um conjunto de propostas que pretende libertar-se da tradicional dicotomia macro/micro, de que resultou frequentes vezes o menosprezo por escalas de observação meso e mega. Para isso será necessário admitir a importância das variações de escala, sempre que se justifiquem, embora reconhecendo com Jacques Revel (2010, p. 438) que tais variações não dependem somente de “aumentar ou diminuir seu tamanho no visor, e sim de modificar sua forma e sua trama”. Em idêntica linha, partindo do que chamou *jogos de escala*, Zaia Brandão (2008, p. 613) defendeu o “trânsito entre escalas de observação”, alternando entre “uma visão panorâmica” e “uma aproximação das lentes”, defendendo “um permanente jogo

11 Ou ainda, tal como procederam Torres & Palhares (2010) no seu esboço de análise sociológica sobre estudos relativos às organizações escolares, admitir associações micro-meso e macro-meso, partindo da centralidade do nível meso e da investigação da organização escolar em ação.

de espelhos, que ofereça um conjunto de *flashes* descontínuos das escalas de observação” (Brandão, 2008, pp. 616-617). Como afirmou noutro trabalho (Brandão, 2001, p. 162), “a distinção fundamental entre micro/macro deve ser analítica”, incidindo as análises microssociais sobre relações face-a-face e as análises macrossociais sobre relações entre estruturas¹².

Em qualquer dos casos, as variações de escala de observação implicam mediações complexas entre sujeitos (investigadores sociais e atores sociais observados, ou participantes) e entre sujeitos e objeto (entendido este como a realidade a ser estudada), obtidas através de distintas graduações, da observação *a olho nu* (embora nunca neutra nem desprovida de um ponto de vista) à observação *microscópica*, ou à observação *macroscópica*, por exemplo. Esta ideia de escalas de observação diferentemente graduadas encontra-se superiormente expressa, literariamente, por Adolfo Bioy Casares (2007, p. 111) na sua obra *Plano de Evasão*, de 1945: “Se olharmos através do microscópio a realidade varia: desaparece o mundo conhecido e este fragmento de matéria, que para o nosso olho é uno e está quieto, é plural e move-se”. Ora, como concluiu o autor argentino, “Não se pode afirmar que uma imagem seja mais verdadeira que a outra; ambas são interpretações de máquinas parecidas, graduadas de uma maneira diferente. O nosso mundo é uma síntese que os sentidos dão, o microscópio dá outra”.

Relativamente à valorização da escala de observação meso, há mais de três décadas que venho propondo o estudo das organizações educativas a partir de uma mesoabordagem (Lima, 1992) que seja capaz de conferir centralidade analítica às organizações escolares: compreendendo o estudo da organização enquanto nome, ou substantivo, designando uma organização complexa com suas estruturas e regras organizacionais; e também o estudo da organização enquanto ação de organizar, isto é, o estudo da organização em ação, dessa feita contemplando a investigação das organizações educativas enquanto estruturas e enquanto ações. Isso exige a capacidade de, partindo de uma análise meso da escola, por exemplo, admitir que a organização é uma unidade de análise central cuja compreensão não dispensa, contudo, elementos analíticos macro, e até mesmo mega, que incluem as políticas educativas governamentais e supranacionais, a definição de prioridades, o financiamento, a rede escolar, o currículo oficial e todo um vasto *corpus* de orientações e de regra formais-legais, de distinto tipo e com variado alcance. Tais orientações políticas e pedagógicas, tal como as

12 As primeiras interpretando os fenómenos sociais a partir de uma “perspectiva próxima e de dentro”, e as segundas a partir de uma “perspectiva panorâmica, do alto e de fora” (Brandão, 2001, p. 156).

respetivas regras formais e normas jurídicas – da composição e das competências dos órgãos escolares às orientações curriculares, ou da avaliação do desempenho dos docentes, à avaliação interna e externa dos alunos –, configuram aquilo a que chamei o “plano das orientações para a ação” (Lima, 1992, pp. 148-175). Mas este plano analítico também contempla o estudo de orientações e de regras (não formais e informais) produzidas nas escolas, frequentemente operacionalizando, e reproduzindo, as orientações e as regras formais (*normativismo*), embora num sistema escolar centralizado a maioria e as mais importantes orientações e regras sejam produzidas para além da escola, atopicamente, circunstância em que a mesoabordagem dos fenómenos escolares não pode dispensar as contribuições das análises mega e macro. Este vaivém mega/macro e meso introduz complexidade na investigação e um maior esforço por parte de quem investiga, mas, no entanto, é crucial para evitar quer a sobredeterminação dos níveis analíticos mega/macro sobre a análise meso dos fenómenos organizacionais escolares, quer a situação inversa, de sobredeterminação organizacional, como se as escolas constituíssem unidades sociais independentes, à margem de instituições, estruturas e poderes hierarquicamente situados acima e para além delas. Ora bastaria atentar na centralidade das orientações da União Europeia e na relevância dos exames de política educativa, relatórios diversos, o Programa da OCDE e respetivos relatórios PISA, só para mencionar duas instâncias, para se compreender como as mesoabordagens dificilmente poderiam dispensar aquelas escalas de observação, mesmo quando as investigações mesoanalíticas lhes conferem um papel complementar, ou de contextualização mais ou menos aprofundada.

Em todo o caso, ao situar-se numa posição analítica intermédia e intermédia, no meio (*meso*), a mesoanálise encontra-se numa situação privilegiada para realizar movimentos analíticos diversos, incluindo também a observação microanalítica. Tenho, conseqüentemente, proposto que o estudo do “plano das orientações para a ação”, já antes referido, dê igualmente lugar ao estudo do “plano da ação”, sem o que a focalização adotada correria os riscos de condenar, teoricamente, os atores escolares ao *normativismo*, à mera reprodução de orientações e de regras, ignorando que a escola é também um lócus de produção, e não apenas um lócus de reprodução de orientações e de regras, ainda que de distintos tipos e com diferentes alcances. Só escalas de observação meso-micro permitirão estudar dinâmicas sociais de reprodução das orientações e das regras produzidas no “plano das orientações para a ação” (através de estruturas hierárquicas, leis e outras regras formais, injunções de diverso tipo, etc.), numa lógica de ação *normativista* ou, por outro lado, permitirão a observação de *infidelidades normativas*,

substituindo, no plano da ação, por iniciativa dos atores sociais em contextos escolares, aquelas orientações e regras que sobre eles impendem do ponto de vista hierárquico. Referenciais que nunca são à prova de atores escolares e das suas margens de autonomia relativa, dos seus interesses e da sua criatividade, embora com expressões que frequentemente exigem focalizações micro para o seu estudo, capazes de considerar a compreensão das regras efetivamente atualizadas e a força destas, em tensão sobretudo com as regras heterónomas que lhes são normativamente impostas.

As questões sobre o que quem investiga “vê”, ou observa, dependem de opções teóricas, epistemológicas e metodológicas que, necessariamente, desafiam quem estuda com decisões dilemáticas, mas não fatalmente exclusivas ou incompatíveis. Se, por um lado, nada nos obriga a optar por uma escala de observação específica, contra todas as outras “lentes”, em regime de exclusividade, sobretudo se para nós são claros os inconvenientes de tal focalização limitada, por outro lado as articulações de escalas diversas constituem uma solução exigente que pode garantir ganhos de compreensão, embora, no limite, se confrontem sempre com a impossibilidade teórica e prática de uma observação totalizante e de uma visão olímpica. Partindo do universo da pintura, em ensaio sobre o artista plástico suíço Alberto Giacometti, Jean-Paul Sartre escreveu algo que contém semelhanças com a nossa matéria e suas complexidades:

“O que existe? O que vemos? E o que é que vemos? Da castanheira em baixo da minha janela alguns fizeram uma enorme bola unânime e fremente; e outros pintaram as folhas uma a uma, com suas nervuras. Vejo uma massa coberta de folhas ou uma multidão? Folhas ou uma folhagem? Ora, são ambas as coisas; não é absolutamente uma nem absolutamente a outra; e sou remetido sem cessar de uma para a outra. As folhas, não, não as vejo até o fim; acredito que vou desvendá-las, mas acabo me perdendo nelas; a folhagem, quando consigo retê-la, decompõe-se. Em suma, vejo uma coesão pululante, uma dispersão concentrada” (Sartre, 2012, pp. 66-67).

Como relacionar o estudo do detalhe em nível micro com o estudo do macro ou do megacontexto? Como ir além dos dualismos do tipo local/global, ou nacional/internacional? Como considerar unidades de análise não nacionais e estudar a sociedade sem subsumi-la no Estado-nação? Tomando como referência uma epistemologia ancorada na teoria da “sociedade de risco” e na distinção entre “modernidade clássica” e “modernidade reflexiva”, proposta por Ulrich Beck (1992), Beck e Sznaider (2006, p. 3) propuseram

uma reconceptualização das ciências sociais a partir de uma “reviravolta cosmopolita”, capaz de transcender os referidos dualismos clássicos. A reconstrução das unidades de análise para além dos espaços nacionais (ou para além do estadocentrismo), partindo do projeto de uma “ciência social cosmopolita” capaz de desnacionalizar os espaços nacionais, uma vez que *o nacional já não é nacional e que o internacional não é mais internacional* (Id., ibid., p. 6), implica a ideia-chave de que o cosmopolitismo atravessa todos os níveis de análise e os campos de ação social e política. Esse *cosmopolitismo metodológico* parte do pressuposto de que “o nacionalismo metodológico como princípio estruturante da ação societal e política já não pode servir como ponto de referência orientador para o observador científico social” (Beck & Sznaider, 2006, p. 4).

A crítica decorrente da nova abordagem face ao *nacionalismo metodológico* assume protagonismo. Na verdade, essa crítica, e também o próprio conceito de *nacionalismo metodológico*, havia já sido iniciada por outros autores, com destaque para Hermínio Martins, designadamente no seu brilhante ensaio sobre “Tempo e Teoria em Sociologia”, originalmente publicado em inglês, em 1974 (Martins, 1996, pp. 87-164). O que ele critica são as “pré-definições nacionais de realidade sociais”¹³ e ainda “a negligência de fenómenos trans-nacionais enquanto tais” (Id. ibid., p. 145). O que significa que até o nível internacional, quando considerado sistemicamente, pode subsumir o *nacionalismo metodológico*, representando o Estado-nação como uma unidade homogênea, integrada, racional, desprezando os fenómenos supranacionais e transnacionais.

Concluindo, o estudo do detalhe, do singular, do micro, terá de acautelar os perigos do *individualismo metodológico*, tal como as abordagens meso deverão ser capazes de superar a insularidade organizacional ou os localismos exacerbados. Ou seja, os perigos de nos enclausurarmos em singularismos atomizados são reais, o que não significa que as microabordagens e as mesoabordagens não se revelem indispensáveis, tanto mais que é a esses níveis que as orientações políticas globais – em níveis de observação mega e macro –, podem também ser compreendidas e questionadas pelos seus impactos. Trata-se, em tal caso, da necessidade de, metaforicamente, “descer à terra”.

13 Algo que atribui ao “trabalho macro-sociológico” que se subordinou à “comunidade nacional como a unidade terminal e condição limite para a demarcação de problemas e fenómenos para a ciência social” (Martins, 1996, p. 144).

Quanto às macroabordagens que elegem o Estado como unidade de análise, isso continua a justificar-se, desde que consigamos adotar uma perspectiva de *cosmopolitismo metodológico*, evitando o estadocentrismo, a imposição arbitrária de fronteiras nacionais rígidas, a reificação das estruturas, mais típicas do *nacionalismo metodológico*, que tanto dispensa a análise do supranacional quanto do subnacional.

Finalmente, a mundialização, também no campo da educação, não pode deixar de ser estudada, mas isso não significa aceitar uma sobredeterminação em nível mega dos fenómenos globais e descurar as suas relações com o Estado, as organizações, os grupos e os indivíduos. É que em tal caso estaríamos já subjugados a uma espécie de reducionismo radical de tipo descendente, completamente “nas nuvens”, ou num globalismo etéreo, distante, abstratizante.

Referências

Adorno, T. W. (2013). *Lições de sociologia*. Edições 70.

Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Aguar e Silva, V. (1982). *Teoria da Literatura* (4.^a ed.). Almedina.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Presença.

Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Contraponto Editora.

Ball, S. J. (2011). Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educativas: questões e dilemas* (pp. 78-99). Cortez Editora.

Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Sage.

Beck, U., & Sznaider, N. (2006). Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2006.00091.x>

Becker, H. S. (1999). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Editora HUCITEC.

Berger, P. I. (1983). *Perspectivas sociológicas. Uma visão humanística*. Vozes.

Bioy Casares, A. (2007). *Plano de evasão*. Cavalo de Ferro.

- Bourdieu, P. (2013). *Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico*. Editora Unesp.
- Brandão, Z. (2001). A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 153-165. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200008>
- Brandão, Z. (2008). Os jogos de escalas na sociologia da educação. *Educação & Sociedade*, 29(103), 607-629. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200015>
- Braudel, F. (1977). História e sociologia. In G. Gurvitch (Org.), *Tratado de sociologia* (pp. 123-144). Figueirinhas.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica*. McGraw-Hill do Brasil.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.
- Decuyper, M., & Simons, M. (2020). Paths and futures that keep the possible alive: reflections on time, space, education and governing. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 640-652. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1708327>
- Fleck, L. (2010 [1935]). *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Fabrefactum.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus. Breve história das redes de informação: da idade da pedra à inteligência artificial*. Elsinore.
- Kuhn, T. S. (2013 [1962]). *A estrutura das revoluções científicas*. Perspectiva.
- Lévi-Strauss, C. (2012). *A antropologia diante dos problemas do mundo moderno*. Companhia das Letras.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2009). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. *Sísifo*, 12, 63-72.
- Lima, L. C. (2015). "A melhor ciência": o académico-empresário e a produção de conhecimento economicamente relevante. In A. M. Catani & J. F. Oliveira (Orgs.), *Educação superior e produção de conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social* (pp. 11-34). Mercado de Letras.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Afrontamento.
- Lima, L. C., Sá, V., & Torres, L. L. (Orgs.) (2020). *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão.
- Martins, H. (1996). *Hegel, Texas e outros ensaios de teoria social*. Século XXI.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2010). As organizações escolares. Um *croqui* sociológico sobre a investigação portuguesa. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 133-158). Mundos Sociais.

Mills, C. W. (1982). *A imaginação sociológica*. Zahar Editores.

Mouzelis, N. P. (1991). *Back to sociological theory. The construction of social orders*. Macmillan.

Mouzelis, N. P. (1995). *Sociological theory: what went wrong?* Routledge.

Neves, T. (2022). A escrita científica: comunicação clara, concisa e coerente. In C. C. Vieira (Org.), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp. 461-489). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ramos Torre, R. (2014). *Atemporalización y presentificación del mundo social en la sociología contemporánea*. *Política y Sociedad*, 51(1), 147-176. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2014.v51.n1.42409

Revel, J. (2010). Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 434-444.

Sartre, J.-P. (2012). *Alberto Giacometti*. Editora WMF Martins Fontes.

Wilkins, A. W., & Mifsud, D. (2024). What is governance? Projects, objects, and analytics in education. *Journal of Education Policy*, 39(3), 349-365. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2320874>