

A Construção do Objeto de Pesquisa

1.1

“O que estamos fazendo aqui?”

“Todo projeto de pesquisa começa uma pergunta”, dizem os professores de metodologia científica, e “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (BOGDAN; BIKLEN, 1982). Estes princípios serviram-nos como mantenedores de uma dúvida profunda, surgida de nossa experiência no ensino e, durante alguns anos, concomitantemente com a gestão de um curso numa escola pública de nível médio. Serviram também como deflagradores da transformação da dúvida em um problema (SAVIANI, 1982), e daí, a um projeto de pesquisa.

O “ambiente natural” de onde surgiu a questão inicial pôde, ao longo de duas décadas, nos causar profunda impressão sobre alguns desencontros de pensamentos, opiniões e atitudes de professores em seus ofícios. O trabalho docente mostrava-se na maior parte do ano relativamente ameno, em encontros casuais entre uma e outra aula, em conversas que geralmente giram ao redor do calendário escolar (“vai ter aula na sexta-feira?”), nas reuniões infindáveis (que, além de tratarem de assuntos deveras importantes sobre nosso trabalho, também vinham recheadas de miudezas que contribuíam para olhar-nos com ares de cansaço e de cumplicidade na ansiedade pelo fim da reunião) e, principalmente, nos dias festivos, quando comemorávamos o aniversário de algum de nós, ou da escola, ou do curso.

Entretanto, o clima amistoso parecia desvanecer quando se tratava de reuniões de Conselho de Classe. Especialmente os últimos do ano, que decidiriam pela aprovação ou reprovação de alguns alunos que vinham com dificuldades ao longo do período letivo, podiam ser tensos na melhor das hipóteses e, na pior, resultavam em disputas verbais acaloradas, na manifestação de opiniões pessoais até então insuspeitas, e em incidentes ainda piores no sentido de deixar a todos nós esgotados e, em nosso caso particular, com a dúvida cada vez mais pungente sobre o porquê de tantas beligerâncias entre colegas de trabalho.

Gradualmente, percebemos que as argumentações apresentadas pelos professores nos Conselhos de Classe (CoC's) para avaliar os alunos causavam tensão devido ao fato de que se baseavam em pressupostos diferenciados sobre o trabalho escolar, tanto dos alunos quanto dos professores; ou ainda, os professores partiam de pontos de vista diferenciados no que se referia às *metas* da educação, da escola, e de seus trabalhos. E, como é óbvio, com objetivos distintos em mente, os professores não poderiam mesmo concordar uns com os outros em termos de encaminhamento das situações escolares apresentadas pelos alunos. Ao pensar nas consequências disto em termos de ensino, eficácia, trabalho em equipe etc., pudemos perceber que toda aquela tensão nos CoC's era apenas a ponta de um icebergue de proporções consideráveis, já que, o que nos parecia ser consenso entre os professores – as metas e objetivos da educação e do ensino – na verdade não era.

Tal situação desencadeou-nos perguntas sobre a lógica subjacente ao nosso trabalho, a lógica que nós trabalhávamos e a lógica apresentada por colegas. Exemplificando: se houve “evolução” nas notas e médias dos alunos, isto é o mais importante para alguns professores, mas não para outros. Defendendo por um momento, e somente a título de desenvolver o problema, uma certa coerência, poderíamos nos perguntar: por que, então, outros alunos *não são avaliados pelos mesmos padrões*? Ou em outras palavras, se a evolução é “o principal” ou o mais importante, por que a avaliação *não explicita* este valor, esta meta? Tal como está, a avaliação estabelece uma nota (média) mínima para aprovação, e não uma evolução de notas para aprovação.

Há evidentes contradições. Em outro exemplo, se um aluno começa o ano letivo com nota 10, prossegue com 8 e finaliza com 1, ele é aprovado por média¹, e não se faz referência ao critério de “evolução” como necessário para aprovação: neste caso, o critério de “média final” é que decide a aprovação, em vez da “evolução” que, como é óbvio, foi uma negativa (ou uma “involução”). Seria assim necessário, no mínimo, reescrever o modo como os alunos são avaliados, englobando um critério e/ou outro. E, por que isto não é feito? Por que nos fica a sensação de que algumas coisas que se fazem no nosso trabalho são “off the

¹ Numa escola que opere com três trimestres no ano letivo, e estabeleça média mínima de 6,0 para aprovação.

records”, e não podem ser colocadas no papel? Como os professores deveriam conviver com estas contradições e lacunas? Ou ainda, *deveriam conviver* com elas?

A tensão nos CoC's e falta de consenso sobre as metas escolares chega ao ponto de se questionar a validade do trabalho dos professores na escola. Para além da falta de um possível trabalho de equipe, a situação pode ser ainda pior: parece haver uma espécie de colcha de retalhos feita de divergentes opiniões sobre o que deveria ser o ensino e a avaliação na escola, cujo resultado pode dar a entender, aos vários agentes que participam da vida escolar, que aquilo que é ensinado na escola é mesmo sem importância e descartável, conforme o professor, a situação ou o ambiente social. E, se os próprios professores não consideram importante os saberes que suas respectivas disciplinas têm para a vida dos alunos, que significado teria este trabalho para o próprio professor? Haveria o mesmo problema em outras escolas públicas? Teriam os professores consensos sobre metas e objetivos do ensino?

Foram estas questões iniciais que nos levaram a formular nosso problema em uma pesquisa, para saber o que pensam os professores de escolas públicas sobre as metas escolares. E a levar muito a sério a pergunta feita por uma das personagens de Jô Bilac na peça para teatro “Conselho de Classe”² que, em meio a uma confusa discussão entre as professoras, pergunta, se referindo ao próprio trabalho docente: “Afinal, o que estamos fazendo aqui?”. Como veremos, a própria pesquisa nos levou a mudar algumas hipóteses iniciais, e ir ainda mais longe nas implicações que se podem tirar a partir de sua análise cotejada com a literatura.

1.2

Quais são as metas da escola pública? Um pouco da história e dos debates

Tanto a experiência quanto a literatura da área (DA ROCHA 1986; SOUZA 1998; HEBRARD 2000; SOUSA e TERRASSÊCA 2008) apontam para uma falta de clareza e de consenso sobre as metas e objetivos da escola pública, que devemos dizer, são as referências para o trabalho dos professores, e muito mais: referência

² BILAC, Jô. Conselho de Classe. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

para o sentido e significado de todo o trabalho escolar, e até da existência das escolas.

Como uma instituição nas sociedades ocidentais (NÓVOA, 1991), a escola moderna começa com a chancela do Estado; ou melhor, começa como um “instrumento do Estado” para gerar o senso de “cidadania” e de dever à pátria, substituindo e suplantando de vez, se possível, a lealdade aos senhores feudais ou à Igreja. Este objetivo, entretanto, uma vez definitivamente alcançado (e num espaço de tempo relativamente curto da história), perdeu a razão de ser nas sociedades pós-modernas, e a função da escola pública estaria por ser, ainda hoje, redefinida, pois sua finalidade (e mesmo sua importância) passou a ser alvo de críticas e de disputas. Esta é, em grandes linhas, a essência da “crise” por que passa a escola; uma crise de identidade ou de *finalidade*, crise de *objetivos*. (HÉBRARD, 2000).

Os objetivos da educação pública no Brasil são mencionados de uma forma mais ou menos ampla e genérica pelos documentos oficiais. A Constituição brasileira, por exemplo, no artigo 205, afirma que os objetivos da educação nacional são o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A LDB também menciona estes objetivos amplos, antes de entrar na previsão administrativa de orientações gerais para a educação brasileira. A amplitude e o caráter genérico adotado nesses documentos permite, por um lado, uma aceitação mais ampla pelos diversos setores da sociedade, mas, por outro lado, deixa em aberto questões que, na prática cotidiana escolar, devem ser respondidas de modo mais preciso.

Jean Hébrard, numa entrevista, pondera sobre diversos objetivos aceitos tacitamente para a escola pública, e fala em “função” ou “papel” da escola, significando seus objetivos:

Eu penso que *o grande problema da escola hoje é a confusão desses dois papéis*, ou melhor, três: educação, porque a família não é mais capaz de educar; instrução, que é a função normal da escola; e guarda, porque a cidade não é mais um local adequado para a infância livre. O que é mais importante na escola não é a instrução, é a vigilância. É um problema muito grande para nós essa confusão das funções da escola. A formação de um professor é uma formação acadêmica muito longa, para fazer o quê? Guardar? (HÉBRARD, 2000; grifos nossos).

A pergunta nos parece de enorme importância, tendo implicações inclusive sobre a formação dos professores, visto que a questão da profissionalização ou desprofissionalização dos professores está em questão se a função (objetivo) da escola também está, ou é convertida em guardar jovens e crianças, como numa creche ampliada, e em atendimento a uma demanda social tácita, não verbalizada nem tratada de forma explícita na letra da lei – muito embora haja uma cobrança mais ou menos velada no sentido de os professores atenderem a tais expectativas. E no caso do Brasil, ainda poderíamos somar a estas três funções, listadas por Hébrard, outras tantas, mais ligadas a assistência social, aos centros de saúde, de psiquiatria, de investigação policial etc. (LIBÂNEO, 2012). Ivor Morrish afirma categoricamente que “Não há dúvida de que os objectivos são confusos, e é frequente a inexistência de acordo quanto à sua natureza entre o corpo docente, os pais e as autoridades” (in LIMA, 2003, p. 26).

Um levantamento bibliográfico acerca das constatações e problematizações que vimos de apresentar, mostra rapidamente que a questão, tanto dos objetivos escolares (ou de qualquer organização) quanto dos meios (métodos, processos etc.) usados para o alcance desses objetivos (metas, fins etc.) não se dá necessariamente (e nem em geral) da maneira inicialmente prevista.

Stephen Ball (2001, 2002, 2006), entre outros autores, apresenta em sua obra ferramentas para compreender especificamente o fenômeno social que ocorre na transição entre as prescrições e determinações legais que recaem sobre instituições públicas, como as escolas, e a efetivação destas determinações na prática. Basicamente, devido tanto ao jogo de forças social (composto por grupos com interesses diversos ou antagônicos) quanto à própria dinâmica da vida humana, os textos escritos que prescrevem e determinam pela lei como a prática deveria ser não são realizados em sua inteireza; há sempre uma distorção, maior ou menor, conforme o caso, entre uma instância (“Contexto”) e outra.

Licínio Lima (2003) fez uma análise bastante interessante das escolas enquanto “organizações” (isto é, um local onde formalmente pessoas trabalham juntas para um fim comum), e começa fazendo um apanhado das teorias ou modelos

de análise das organizações escolares. Tais modelos podem ser agrupados inicialmente em quatro tipos, de acordo com o modo como se lidam, na organização, com os seus “objetivos”, e como se caracterizam seus “processos” (ou “tecnologias”).

O modelo “racional” para os sistemas organizacionais (e escolas) é aquele no qual existe o máximo de racionalidade e clareza, estando tanto os “objetivos” quanto os “meios” para o alcance dos objetivos previstos com clareza, compartilhados entre a equipe, e executados conforme o previsto. Quando os objetivos são claros e partilhados, porém os meios para alcance dos objetivos são incertos e ambíguos, o modelo é considerado de tipo “sistema social”. Se ao contrário, os objetivos da organização é que não são claros e/ou compartilhados, mas os meios e processos de trabalho são certos, precisos, transparentes, então o modelo é do tipo “político”. Finalmente, se nem os objetivos são claros, nem os meios para o alcance dos objetivos o são, então o modelo é do tipo “anárquico”. O quadro a seguir ilustra o que acabamos de explicar:

Adaptado de Per-Erik Ellström (1983, 1984). in: LIMA, 2003, p. 17

Tipologia de quatro modelos organizacionais		Objetivos e preferências organizacionais	
		Clara e partilhados (consenso)	Não claros e não partilhados (conflito)
Tecnologias e processos organizacionais	Certos e transparentes	Modelo Racional	Modelo Político
	Incertos e ambíguos	Modelo Sistema Social	Modelo Anárquico

Lima, em acordo com os autores e tendências de análise que encontrou, transita do quadro teórico de quatro modelos para o de dois, no qual se privilegia os modelos “burocrático” e “anárquico”, por serem, de um ponto de vista teórico, mais congruentes e possibilitando as análises por meio de dois polos bem distintos ou mesmo extremos (LIMA, 2003, p. 20). O modelo burocrático incorpora as características de racionalidade e previsibilidade na execução, clareza de objetivos e de tecnologias. O modelo anárquico é incerto e ambíguo, incorporando subjetividades e redes de poder e influência extraoficiais. O autor também deixa

claro que o significado da palavra “burocracia” é amplo, de acordo com os autores e com o tipo de análise que se faz, mas prefere adotá-lo para contrastar com o modelo anárquico, porque “a escola, como qualquer outra organização de grande dimensão, é burocratizada ou, como escreve Charles B. Perrow, ‘apresenta padrões de comportamento mais ou menos estáveis, baseados numa estrutura de papéis e de tarefas especializadas (...)’” (*ibid.*, p. 27-8).

Em nossa pesquisa no campo, tivemos a oportunidade de confirmar as palavras do autor, no sentido de que

Onde se espera encontrar a racionalidade e o planejamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta ela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade a posteriori, coo forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões (*ibid.*, p. 29).

O mesmo autor cita Firestone e Herriot que, ao pesquisarem 13 escolas primárias e secundárias, concluíram que as escolas primárias apresentam mais características do modelo burocrático, enquanto as secundárias são melhor caracterizadas pelo modelo de “anarquia organizada” (*ibid.*, p. 32). Uma vez que tanto nosso campo de atuação como nosso campo de pesquisa são de nível secundário (Nível Médio), teoricamente o que encontrariamos com mais força seria este último modelo, o da anarquia organizada. E, de fato, a teoria, neste caso, se verificou na prática.

Lima postula que as escolas funcionam numa alternância entre modelos burocráticos e anárquicos, ora apresentando um funcionamento “conjuntivo”, isto é, sendo fiel às normas burocráticas, ligando-se objetivos, estruturas, recursos e atividades, e ora apresentando um funcionamento “disjuntivo”, promovendo a separação entre esses elementos, produzindo regras alternativas, e chama este fenômeno de “funcionamento díptico da escola” (*ibid.*, p. 46-7).

Devemos somar, no nosso caso, o contexto específico do Brasil, cujas características históricas e sociais, de violência, individualismo, dependência e tutela mostram-se ainda mais próximas da “anarquia organizada” do que poderíamos imaginar, conforme veremos em outro capítulo através de autores clássicos brasileiros que investigaram a fundo nossa herança histórica e social

(HOLANDA 1995; DUARTE 1939; CARVALHO 1996; LEAL 2012; VIANNA 2015).

1.3

Atualidade e necessidade de se pensar as metas e objetivos da escola

Perguntarmo-nos sobre os “objetivos”, “metas” e fins escolares, sobre o que os professores pensam sobre eles, ou quais seriam eles, pode soar de pouca monta. Mas, parece que em Sociologia os objetos mais fecundos em termos de investigação e teorização são aqueles aos quais nos esquivamos de examinar em nosso cotidiano, seja porque parecem de pouca importância, seja porque são considerados ultrapassados, ou qualquer outra razão que se queira dar. Mas, como outros sociólogos, Bourdieu chama atenção para a importância do que é aparentemente sem importância: “O cume da arte, em ciências sociais, está sem dúvida em ser-se capaz de pôr em jogo ‘coisas teóricas’ muito importantes a respeito de objectos ditos ‘empíricos’ muito precisos, frequentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios” (BOURDIEU 2010, p. 20).

NÓVOA (1992) afirma que estamos passando por fase transição de estudos e intervenção na escola em direção à adoção de algumas ideias que vêm da administração. Há desejáveis resistências a esta adoção, especialmente quando feita de modo acrítico, sem reflexões que incorporem as ciências sociais, humanas e políticas, mas, por outro lado, “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana” (op. cit, p. 16). Segundo Hutmacher,

Em termos gerais, parece que os sistemas de ensino estão a alterar o seu modo de regulação, passando de um controlo baseado na conformidade com as regras e as directivas impostas pela hierarquia para um controlo baseado na conformidade com os objetivos e as finalidades da acção. (HUTMACHER, 1992, p. 56)

Consideramos que cabe pensar na finalidade da escola, suas metas e objetivos, para dar o necessário direcionamento à ação educativa com vistas a um resultado diferente daquele que tanto é citado como resultado do que se vem fazendo: o fracasso escolar. Em relação ao nível “meso” de análises em Educação

(a escola), Nóvoa ressalta a importância dos estudos que se voltem para a escola como instituição e local onde importantes fenômenos, relacionados tanto ao “macro” quanto ao “micro”, ocorrem e devem ser estudados.

Num certo sentido, é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e intervenção devem ser equacionados. Nesta perspectiva, o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico (NÓVOA, 1992, p. 20)

A importância teórica para o campo da Educação (bem como a importância prática, como é óbvio) sobre as finalidades da educação é enorme (malgrado a falta de consenso que haja quanto às finalidades em si mesmas): nenhum empreendimento humano prescinde de um rumo ou uma intenção, e esta intenção objetivada constitui o parâmetro a partir do qual poder-se-á julgar ou avaliar o trabalho como bem ou malsucedido, exitoso ou fracassado, e com isto, construir uma base de conhecimentos para lançar novas ações, superar pontos fracos e não repetir erros. Se estas finalidades são incertas e nebulosas, qualquer ação realizada em seu nome se torna “válida”, uma vez que não há um ponto de partida para se fazer uma crítica pertinente, o que pode ser bastante conveniente para certos agentes ou grupos sociais. A demarcação das finalidades de um esforço, curso ou empreendimento social, permite que seja feita uma análise mais objetiva daquilo que vem sendo socialmente feito e, sociologicamente falando, todas as tentativas de minimizar esta importância, por se opor a uma objetivação e consequente submissão à avaliação e crítica, é suspeita, em princípio, de partir de uma posição ou grupo social que se beneficia, de alguma maneira, da manutenção do *status quo* (BOURDIEU, 2011).

A própria variedade de objetivos que se podem apreender convivendo na escola, por vezes contraditórios entre si, e vindos das mais variadas instâncias sociais, já é a prova de que este território vem sendo palco de disputas de poder, disputas que parecem tornar, no fim das contas, nebulosos os objetivos escolares, tanto quanto o trabalho esperado dos professores:

Os variados papéis que a escola é chamada a assumir colocam para o professor exigências que estão além de sua formação, como o de se tornar enfermeiro, psicólogo, assistente social. Tais demandas contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (LELIS, 2012, p. 171).

E a nós parece bastante forte esta constatação: se ensinar (e aprender) não é o mais importante numa escola, então, estaríamos mesmo numa escola? Talvez sim, se a concepção tradicional do que é uma escola fosse refeita, e os objetivos da escola também o fossem, mas, para além de uma discussão nesse sentido, com vistas ao futuro da escola, permanecem perguntas importantes sobre *o que está acontecendo* nas escolas neste exato momento: como a escola e os professores se posicionam e se adéquam àqueles dilemas e expectativas diversas? Como coexistem os diversos objetivos para a escola pública, explícitos e implícitos, dentro da escola pública? O que está acontecendo afinal dentro deste caldeirão de pressões e opiniões onde os professores têm de dar respostas práticas a cada dia, a cada hora, e onde são responsabilizados como principais figuras do processo educativo? Temos como certo que a situação atual dos professores, e mesmo das escolas, não é cômoda; ao contrário:

Num contexto social em que a mudança e a preparação para a mudança são marcas basilares, à escola e aos professores tudo se pede, colocando-os no centro de pressões de diversa natureza. Este alargamento desmesurado de funções e de responsabilidades imputadas quer à escola quer aos seus profissionais “pode ser apontado como uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar” (Teodoro, 2006). Esta maior centralidade da escola conduz a um questionamento constante do seu papel, da natureza das suas práticas e da sua função numa sociedade que lhe exige qualidade e a prestação de contas (SOUZA; TERRASSÉCA, 2008, grifos nossos).

E devemos trazer aqui mais um ponto importante ligado ao problema das metas escolares: sua coerência ou sinergia interna na escola. Há quem considere que os objetivos escolares devem ser compartilhados, não somente pela equipe docente como também por toda a comunidade escolar (BROOKE; SOARES, 2008), uma vez que há indícios de que assim a eficácia escolar aumenta; há quem considere que são abertos o suficiente para que cada escola se sinta livre para traçar os seus objetivos independentemente de qualquer referência exterior; talvez alguns vão mais longe e os considerem abertos para que cada professor trabalhe com os objetivos que ele particularmente crê que sejam os melhores (ROCHA, 1986).

Para fins de construção de um objeto de pesquisa, ficaram-nos claras pelo menos duas coisas: 1 – os “objetivos escolares”, ou o objetivo da escola, são o ponto de partida para se pensar a própria existência ou razão de ser da escola, e são referência constante para a prática docente, do planejamento à avaliação, passando pelos métodos de trabalho; 2 – na prática, ocorre uma transformação desses objetivos, tanto em uma perspectiva histórica, quanto em uma perspectiva do processo de trabalho (a dinâmica do ofício docente); uma mudança que ocorre em seu trajeto desde sua formulação até a prática profissional que as concretizaria. Tais fatos são pouco explorados na literatura e na pesquisa em Educação, o que nos leva a crer que são justificados estudos que se voltem a eles.

Na impossibilidade de dar conta de ambas as questões aqui, e como a primeira apresenta já alguns estudos a seu respeito³, na presente pesquisa optamos pensar mais particularmente o problema trazido pela segunda questão, especialmente na transformação dos objetivos escolares na própria dinâmica do ofício docente, que carece de pesquisas e que é apontada por diversos autores como sendo de grande importância: “Nossa hipótese é que esta categoria [objetivos/avaliação] seja chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico” (FREITAS, 1994); “Eu penso que o grande problema da escola hoje é a confusão desses dois papéis, ou melhor, três” (HÉBRARD 2000); “Resolver essa tensão entre demandas políticas e realidades educacionais é uma das maiores questões educacionais do nosso tempo” (YOUNG 2007); “Esta maior centralidade da escola conduz a um questionamento constante do seu papel, da natureza das suas práticas e da sua função numa sociedade que lhe exige qualidade e a prestação de contas” (SOUZA e TERRASSÊCA 2008); “[há a] necessidade de uma pauta comum dos educadores em torno dos objetivos e das funções da escola pública” (LIBÂNEO 2012); “Nenhuma sociedade democrática pode estar satisfeita de ver seu sistema educativo escapar de seu controle e de seus debates quando se trata das finalidades da educação” (DUBET 2008).

Embora haja todo este “chamado” para que façamos a análise desta dinâmica das metas e objetivos escolares na escola, pela via do trabalho docente, é

³ Vejam-se, por exemplo, para a questão da importância da clareza de objetivos com relação à eficácia escolar, a coletânea organizada por BROOKE e SOARES, 2008.

preciso considerar que quem fez esta pesquisa é, também, um docente, o que traz tanto vantagens quanto dificuldades. As vantagens se relacionam às possibilidades de compreensão de situações, linguagem utilizada, procedimentos, etc.. Por outro lado, esta familiaridade pode ser exatamente a dificuldade, que é a do distanciamento necessário à objetivação requerida. Tamanha é a dificuldade de se realizar aquilo que Bourdieu chama de “objetivação participante” que este autor se refere a uma necessária “reflexividade obsessiva” como condição de uma prática científica rigorosa (BOURDIEU 2010, p. 42). E ainda:

É preciso, de certo modo, ter-se renunciado à tentação de se servir da ciência para intervir no objeto, para se estar em estado de operar uma objectivação que não seja simples visão redutora e parcial que se pode ter, no interior do jogo, de outro jogador, mas sim a visão global que se tem de um jogo passível de ser apreendido como tal porque se saiu dele. Só a sociologia da sociologia – ou do sociólogo – pode dar um certo domínio dos fins sociais que podem estar na mira dos fins científicos directamente perseguidos (*ibid.*, p. 58)

Se é possível ao sociólogo fazer a sociologia da sua sociologia, mesmo que com dificuldades, então é possível (mesmo que com dificuldades outras) àqueles que estudam sociologicamente a escola renunciarem pelo menos provisoriamente ao seu ímpeto de intervenção (como é comum entre nós docentes) para apenas questionar e cotejar dados com a literatura da área, ou com o conhecimento sociológico; não fosse isto, talvez quase nada restasse a fazer a todos os professores que pesquisam a educação. E é com base nesta possibilidade, difícil, mas necessária, que nos lançamos neste desafio.

O capítulo seguinte deste trabalho tratará das considerações teóricas e metodológicas; o terceiro capítulo, da escola que foi tomada como objeto de estudo: caracterização do contexto, dos professores, da gestão e da forma de avaliação adotada. O quarto capítulo traz uma caracterização sócio-histórica do ensino médio no Brasil, em suas diferentes modalidades, e traz a questão da dualidade do ensino, além das recentes mudanças na legislação. O quinto capítulo traz as considerações teóricas sobre a problemática da avaliação escolar e sua relação com os objetivos e metas da educação, da escola, e do ensino. Os capítulos 6, 7 e 8 fazem uma análise dos dados reunidos do campo cotejados com a literatura da área e com o referencial teórico, cabendo ao oitavo e último capítulo as conclusões provisórias deste estudo, apontando para a relação que existe entre expedientes adotados na escola estudada

e o afastamento da eficácia escolar, com a consequente continuidade das desigualdades escolares e sociais.