

2 Teoria e Método

2.1 A Teoria

Na busca de suporte teórico para a análise das questões aqui trazidas, vários caminhos poderiam ser tomados: análises das ciências sociais, ou da filosofia da educação, políticas ou ainda, da psicologia, caberiam aqui. No entanto, optamos por caminhar preferencialmente pela sociologia; outras contribuições na área das ciências sociais e da política também serão utilizadas. Começamos aqui a descrever, com a bibliografia disponível, o Ciclo de Políticas apresentado por Stephen Ball, em cujo “terceiro contexto” – o da prática – se situa a pergunta principal desta pesquisa: por meio da compreensão trazida por Ball, fortalecemos a pertinência de nosso estudo. Prosseguimos depois com a contribuição de Pierre Bourdieu, cujos conceitos nos parecem bastante pertinentes para avaliar tanto a situação dos sujeitos da pesquisa, quanto sua prática profissional.

2.1.1 A Contribuição de Stephen Ball

Antes de começarmos a apresentação desta contribuição, é preciso fazer duas observações de limites de aplicação da mesma neste trabalho: um se refere ao limite do próprio método, e o outro ao foco das análises deste trabalho. O Ciclo das Políticas não pretende ser um corpo teórico completo que seja aplicado para interpretar detalhes das políticas públicas em educação, e menos ainda, interpretar detalhes do que se passa com os agentes no momento da ação prática; o Ciclo de Políticas pretende apenas ser um método de compreensão geral, de como estas políticas acabam funcionando em termos de seu trajeto, desde seu nascimento ou lançamento, até sua aterrissagem – para utilizar a metáfora do foguete sugerida por Ball (in MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Por outro lado, as políticas em educação propriamente ditas não constituem o foco de nosso interesse neste trabalho; queremos aqui estudar e investigar em campo a atuação dos professores em seu ofício; as políticas em educação serão um pano de fundo da análise

sociológica que no propomos fazer neste trabalho, tendo em vista as relações de todos os tipos que existem entre o cotidiano em ato e a estrutura na qual este cotidiano se dá. Tendo feito estas observações, prossigamos.

Em seu texto sobre a abordagem do “Ciclo das Políticas”, Mainardes (2006) explica a proposta de Ball e Bowes para a análise das políticas em educação: temos então cinco etapas, no total, a serem consideradas nesta análise.

A primeira etapa consiste no “Contexto de Influência” (op. cit., p. 51), que se refere exatamente ao momento em que acontecem as disputas políticas “para influenciar a *definição das finalidades sociais da educação* e do que significa ser educado” (ibid., p. 51, grifos nossos). Parece-nos lógico e condizente com a análise que vimos fazendo até aqui (sobre a precedência da importância dos objetivos da educação em relação a todos os demais aspectos desta, no sentido de que os demais aspectos serão subordinados, em alguma medida, àqueles objetivos) que o método do Ciclo das Políticas comece por analisar a disputa política pelo *sentido* dado a educação: *quais serão os objetivos*, e o que significa ser educado?

No nosso estudo, o contexto sócio-histórico no qual as atuais políticas de educação (de abrangência nacional e estadual, Rio de Janeiro) poderia ser visualizado através da análise dos governos nos anos de proposição de leis e diretrizes para a educação nacional e estadual, seus respectivos contextos de luta política com as oposições, reivindicações sociais e eventos importantes. O aprofundamento desta análise em si daria outra pesquisa, mas por enquanto, podemos afirmar que há, no mínimo, uma luta entre profissionais da educação e outras áreas, defendendo uma escola inclusiva e de qualidade para todos, e interesses político-econômicos, interessados em dividir a educação: estudos para uma maior parte da população aligeirados, com o mínimo de conhecimentos para atender às demandas do mercado, e estudos aprofundados e mais amplos para uma minoria (FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS, 2005; LIBÂNEO, 2012). Esta disputa pode ser visualizada nos textos da lei educacional brasileira, que contém termos e indicações que se afiliam ora a um, ora a outro lado da disputa, conforme se explica a seguir.

A segunda etapa – ou melhor, na terminologia de Ball e Bowes, *segundo contexto* – se refere a *produção do texto*, isto é, as leis escritas para regular a educação. É interessante observar que, dado o contexto anterior, da disputa entre diversas forças

políticas pelo sentido que será dado à educação, as leis e os textos reguladores escritos “não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios”. “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES 2006, p. 52). A compreensão do contexto social à época da produção do texto da lei nos faz ter uma ideia melhor ou mais clara sobre os porquês deste, e de eventuais contradições, internas ou inter-textos.

O terceiro contexto é o *contexto da prática*, momento da colocação em prática das leis e textos escritos; aqui, estes documentos estão sujeitos à “interpretação e recriação”. “As políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena [contexto da prática], mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’” (MAINARDES, op. cit., p. 53). É aqui podemos encontrar o local ideal para a compreensão do fenômeno da *transformação dos objetivos escolares na prática docente*, objeto deste estudo, e é neste particular que a proposta de BALL e BOWES vem ao encontro do objetivo desta pesquisa; ela nos dá mais uma pista ou reforço para nossa hipótese sobre a transformação dos objetivos escolares na própria dinâmica do ofício docente. O que queremos trazer de contribuição a este conhecimento é saber *como* exatamente se dão estas transformações, o que exige ouvir e decifrar os discursos docentes que sustentam suas próprias práticas.

O quarto contexto se refere aos *resultados e efeitos*, e “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. (...) as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, op. cit., p. 54). Em nosso estudo, como um corolário, poderíamos nos perguntar como esta transformação (dos objetivos escolares) afeta a qualidade da educação, com consequências sobre as desigualdades e a justiça social.

O quinto e último contexto é o da *estratégia política*: “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, op. cit., p. 55). Daí vê-se que Ball e Bowes não estão interessados apenas em investigar a produção, execução e implementação das leis em educação, mas também nos impactos provocados por elas. Mais ainda, estão interessados em propor caminhos para lidar com injustiças sociais resultantes delas próprias – o que, para muitos pesquisadores ou teóricos, seria extrapolar o âmbito da “pesquisa” e adentrar no âmbito da “intervenção”.

Ainda sobre o Ciclo de Políticas, observemos que numa entrevista dada por Ball a Mainardes e Marcondes, o autor afirma que os dois últimos contextos – o de resultados e o de estratégia política – deveriam ser estudados ou incluídos nos contextos da prática e da influência, respectivamente (MAINARDES; MARCONDES, 2009), porque “em grande parte, os resultados são uma extensão da prática”, enquanto que “o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política” (ibid, p. 306). Neste caso, ao nos aprofundarmos na análise da prática (docente), podemos também considerar os “resultados” que essa mesma prática produz ou pode vir a produzir. De qualquer forma, vamos nos servir do Ciclo de Políticas nesta pesquisa como constituído de três etapas, uma vez que esta seria a visão mais atualizada do autor sobre seu próprio método, bem como torna mais preciso o recorte do objeto desta pesquisa, permitindo-nos manter o foco na ação docente, ao invés de enfatizar as políticas.

Ball afirma que “O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo”, e que consiste em um processo no qual os “atores” – aqueles que põem em prática as políticas educacionais, neste caso, os professores e demais profissionais da educação – fazem uso de “interpretação e criatividade”, e as práticas acabam tipicamente investidas de valores locais e pessoais (ibid, p. 305). Consideramos esta afirmativa de Ball mais um suporte à nossa pesquisa, na medida em que nosso desejo, com ela, é o de não deixar passar de forma rasa um fenômeno “extremamente complexo”, no qual podemos antecipar ligações íntimas entre o ofício docente, discurso docente, expectativas docentes e expectativas sociais sobre os docentes (incluindo a “performatividade”, outra categoria proposta por Ball, apresentada adiante) – que exercem uma grande pressão sobre os professores em seu trabalho.

Marcondes e Moraes (2013) também reforçam nossa convicção sobre a importância destas questões e investigação. Em um texto que discute o currículo e a autonomia docente, afirmam que *permanecem questões* para

pesquisas futuras: como indivíduos e diferentes grupos de atores interpretam e colocam em ação, em um contexto específico, as múltiplas exigências da política dentro dos recursos a eles disponibilizados? Como as diferenças na colocação das políticas em ação podem ser explicadas? (MARCONDES e MORAES, 2013, p. 461).

Na presente pesquisa, nossas perguntas são: como professores (indivíduos) e escolas (diferentes grupos de atores) interpretam e colocam em ação, na prática docente

(um contexto específico), as múltiplas exigências da política (e da mídia, dos órgãos profissionais representativos, dos alunos, dos responsáveis, dos organismos internacionais...) dentro dos recursos a eles disponibilizados? Como as diferenças na colocação das políticas (e diretrizes escolares) em ação podem ser explicadas? Com tais perguntas cremos estar colocando no presente a perspectiva de “pesquisas futuras” trazida pelos autores supracitados.

Outro conceito de Ball de que nos serviremos em parte é o da “performatividade”. O autor afirma que as reformas educacionais “que se alastram pelo mundo (...) não mudam apenas o que nós fazemos, mudam também quem nós somos” (BALL, 2002, p.3); prossegue dizendo preocupar-se com a “alma” do professor, utilizando expressão já colocada por Foucault, e com as relações dos professores uns com os outros, o que nos remete tanto a situação psicológica ou de saúde mental destes profissionais, quanto com a questão de seu trabalho ser tradicionalmente um trabalho de equipe, agora direcionado a um crescente individualismo.

“A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança” (ibid, p. 4). Ball não quis se aprofundar na discussão de estruturas e práticas, mas nas implicações subjetivas das mudanças em curso. Aponta a figura dos gestores como sendo de “heróis” e de únicos beneficiários das novas políticas em educação (ibid, p.6), já que lhes é dado um poder de tipo empresarial na escola.

Um dos maiores problemas, neste cenário, é uma “insegurança ontológica” (ibid., p.10), traduzida em perguntas como: “Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? (...) Por outro lado, nem sempre é muito claro o que se espera de nós” (ibid, p.10). Ball cita um argumento de que, na educação superior do Reino Unido, há uma política não-declarada “para manter os sistemas voláteis, astuciosos e opacos”. Parece-nos clara aqui a referência ao fato de que metas ou objetivos que não estão dados, claros, e muito menos, compactuados com a participação dos docentes, seja uma das razões para esta “insegurança ontológica” que, em nosso entender, se amplifica proporcionalmente na medida em que o ambiente escolar deixa de ser um ambiente de trabalho coletivo, com discussões participativas em equipe, passando a ser um ambiente onde um gestor controla profissionais pulverizados, isolados e, usando a expressão clássica de Marx, alienados, tanto do controle de seu próprio trabalho, quanto do sentido que é dado a ele.

A situação parece chegar ao cúmulo em escolas nas quais as aulas ou atividades com alunos são filmadas e transmitidas para os pais dos alunos ou para clientes em potencial da escola, escola que vê a si como (apenas) uma empresa, tentando angariar mais clientes. A “satisfação” destes, manifestada pela pura e simples preferência ou procura, mostrada na forma de número de matrículas (ou solicitações de matrícula), substitui a discussão da equipe profissional sobre o processo educativo, a pertinência dos métodos e a avaliação dos resultados alcançados. Tal nos parece mesmo um triste cenário a colaborar, também, para a desprofissionalização docente: nas palavras de Ball, há um processo amplo, que engloba e transcende as escolas, no sentido de “substituir a ‘necessidade’ do cliente e o julgamento profissional por tomadas de decisão comercial” (ibid, p. 19). De nossa parte, e concordando com o autor, reiteramos que metas e objetivos claros e compartilhados¹ é essencial para devolver aos professores sua alma profissional.

Ball está, na maior parte de suas pesquisas, mais interessado nas políticas e nas questões do impacto que as mesmas têm sobre a *justiça social*, sempre relacionando aspectos micro com os aspectos macro da educação. Nosso interesse nesta pesquisa se limita ao “universo” do *ofício docente* (que corresponde em seu Ciclo de Políticas ao “contexto da prática”), ainda que não possamos deixar de estabelecer os nexos deste universo com o universo maior dentro do qual ele ganha sua existência, seu sentido social, demandas e pressões de vários tipos – como a da performatividade, que vimos de considerar.

Para dar conta deste universo particular de movimentação e atuação dos professores em seu ofício, precisamos do apoio de uma teoria sociológica que estude este “universo menor” e os nexos deste com o “universo maior”, na medida em que nos ajuda a compreender a prática docente, compreensão que, segundo Bourdieu, deve levar em conta as “relações” entre os agentes e grupos sociais, campos e relações de poder.

Acabamos de citar Bourdieu, que é outro autor com quem vamos trabalhar; a partir daqui podemos então apresentar o modo como cremos que Bourdieu pode ser um importante aliado para a compreensão do fenômeno da transformação dos objetivos escolares na prática docente, objeto desta pesquisa, mas não sem antes defender sua presença lado a lado com Ball, tanto em termos de possibilidade teórica quanto em termos

¹ Em acordo também com os estudos de BROOKE e SOARES, 2008.

de pertinência para o objeto deste estudo. E é o próprio Ball quem começará por defender esta presença como possibilidade teórica e metodológica.

2.1.2 A Contribuição de Pierre Bourdieu

Ball afirma que o Ciclo de Políticas “é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-5; grifo no original), o que, pensamos, abre espaço para uma teoria social que possa ser empregada em harmonia com seu método. Retomemos também uma de suas convicções para que possamos entender sua aplicação neste estudo, tanto quanto justificar nosso objeto: Ball rejeita “completamente a ideia de que as políticas são *implementadas*” (grifo nosso); as políticas são *interpretadas e traduzidas em práticas* pelos “atores” do palco social encarregados de, teoricamente, implementá-las. Repetiremos aqui uma citação para recolocar a questão: “O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo (...) e é tipicamente investido de valores locais e pessoais” (ibid, p. 305). Estamos nesta pesquisa tomando esta última afirmação como um pressuposto, apontado tanto pela teoria e textos da área quanto por nossa prática em docência e coordenação escolar. Nosso interesse com esta pesquisa não está em reiterar o que já está posto, mas em tentar responder ao que ainda não está claro, ou talvez sequer esboçado, com base em pesquisa empírica: como se dá este processo de transformação? Que fatores entram para definir os rumos que são seguidos nesta transformação? Estas e outras perguntas correlatas orientam nossas investigações.

Ball trabalha com um pluralismo teórico assim defendido por ele:

A questão central é que toda teoria é, por definição, inadequada. Toda teoria é limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera. (...) Então eu parto até certo ponto da ideia de que, se você quiser desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria. Por exemplo, a maior parte das teorias trabalha – com a exceção de Bourdieu, eu suponho – ou a partir de uma posição de estrutura, ou de uma posição de agência (ação humana)², privilegiando uma em detrimento da

² Nota no texto citado: “O debate em torno da influência da estrutura (*structure*) ou da ação humana (*agency*) sobre o pensamento e comportamento humanos é uma das questões centrais da Ciências Sociais. Neste contexto, “*agency*” refere-se à capacidade humana individual de agir independentemente e fazer suas próprias escolhas. “*Structure*” refere-se a fatores, tais como classe social, religião, gênero, etnia, costumes etc., os quais parecem limitar ou influenciar as oportunidades que os indivíduos têm”.

outra. (...) Uma das atrações de Bourdieu é que ele de fato tenta desconstruir este binômio e busca trabalhar de maneira a combinar as possibilidades de agência e estrutura em um mesmo modelo, e eu acho isso muito atraente (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 313).

Desnecessário dizer que, de nossa parte, também consideramos tal característica de Bourdieu “muito atraente”. Ball afirma que este autor tem “conceitos práticos e poderosos” (ibid, p. 313); devemos apenas, como em qualquer outro caso, tomar o cuidado de utilizar diferentes teorias “com um sentido de autoconsciência reflexiva” para evitar as contradições ontológicas e epistemológicas (ibid, p. 314). Uma vez cientes deste possível problema, podemos tirar proveito do que cada teoria tem a nos oferecer em termos de compreensão do mundo social. “Na micropolítica da academia, dentro da qual o conhecimento teórico é separado em paradigmas que competem entre si, existe uma tendência em exagerar as diferenças entre os teóricos. E eu estou interessado em enfatizar os aspectos comuns ao invés das diferenças” (ibid, p. 314).

Em seu livro “Razões Práticas”, e num primeiro momento ao menos, mais interessado em investigar e descrever a fundo os processos sociais, Bourdieu (2011) afirma que seu trabalho está baseado em algumas poucas noções “relativamente simples”, como *habitus*, campo, e capital, às quais podemos somar, entre outras, as de espaço social, espaço simbólico e posição social (op. cit., p. 9). Estas noções são usadas de preferência a outras muito comuns, mas não tão precisas quanto, como “sujeito”, “ator”, “motivação”, ou “papel”. No nosso trabalho, portanto, vamos ter de conciliar o termo utilizado por Ball, “atores”, com o termo que Bourdieu considera mais apropriado, “agentes”. Em princípio, utilizaremos o termo de Bourdieu, exceto quando estivermos citando diretamente Ball.

Bourdieu afirma que há duas coisas essenciais em sua obra: “Em primeiro lugar, uma filosofia da ciência que se poderia chamar de *relacional*, já que atribui primazia às relações” (BOURDIEU, op. cit., p. 9; grifo no original). Neste caso, trata-se de evitar fazer o que é usual em ciências sociais: considerar “indivíduos”, “grupos” etc. em si mesmos, sem considerar suas inter-relações. Nesta pesquisa, vamos ter de levar em conta, então, as relações que existem entre os “agentes” (docentes) e demais grupos sociais (*staff* escolar, alunos, responsáveis etc., além do universo social para além da escola).

Em segundo lugar, essa “filosofia” que orienta sua obra é “Também uma filosofia da ação, chamada às vezes de *disposicional*, que atualiza potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura dos sistemas nos quais eles atuam, ou mais precisamente,

em sua relação” (BOURDIEU, op. cit., p. 10, grifo no original). A característica “disposicional” aqui referida pode ser compreendida como uma “pré-disposição” que apresentam os agentes, como consequência de sua natureza social, que incorpora padrões sociais de comportamento, de preferências, tendências etc. É bom ter sempre claro que as “disposições” aqui descritas são, enquanto tais, no mais das vezes inconscientes aos agentes que, quando interrogados sobre as mesmas, em vez de compreendê-las como *habitus* específicos de uma camada ou categoria social, tomam-nas como manifestações de “naturalidade”, ou de “verdade” universais.

Bourdieu distingue o pensamento relacional do pensamento substancialista. Este último tende a atribuir características intrínsecas a raças, culturas, indivíduos etc., constituindo inclusive o modo característico do senso comum, do racismo e de certos pensamentos acadêmicos. Já o pensamento relacional vê o todo social não como composto de elementos fixos, com características fixas, mas com características relativas, e elenca pelo menos *três elementos* para análise destas relações: as *posições sociais*, as *disposições (habitus)*, e as *tomadas de posição* (“escolhas”). O primeiro elemento consiste na posição que cada agente ocupa no espaço social (ou “sociedade”), em termos, principalmente, de seu aporte de capitais; o segundo elemento consiste nas tendências que os agentes terão de fazer certas “escolhas” ou “opções” com base mesmo em sua posição social; e o terceiro consiste na agência ou na ação propriamente dita.

Em resumo, cada agente social pode ser situado em determinado local do espaço social, que é a sua posição social; ele também possui *habitus* condizente com sua posição social; e suas “escolhas” – tomadas de posição – serão manifestações do seu *habitus*. A comparação de cada um destes elementos só é possível entre sistemas, e a distinção (seja ela qual for) só é possível de ser feita porque é uma *diferença*, uma comparação, uma propriedade relacional; não se trata de características intrínsecas a um dado elemento. “Mas o essencial é que, ao serem percebidas por meio dessas categorias sociais de percepção, (...) as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas, tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira *linguagem*” (BOURDIEU, op. cit., p. 18, grifo no original).

Esta linguagem social é a linguagem que permite aos agentes sociais estabelecerem suas relações no espaço social, e nos campos específicos nos quais se inserem; é ela que estabelece o que alguns têm de achar um determinado modo de se portar refinado, um

segundo grupo o considerará pretensioso, e um terceiro poderá tê-lo como de baixo nível. Este quadro de compreensão pode ser aplicado na escola e aos docentes, que certamente possuem sua própria *linguagem*, neste sentido sociológico, criando o que vamos chamar de uma “cultura professoral”. E, como toda linguagem social, ou toda cultura, esta é transmitida, aprendida, modificada ou preservada de geração a geração – seja “geração” no sentido biológico, seja “geração” no sentido profissional do termo.

Deste modo, distinções são estabelecidas entre os diversos agentes, inscrevendo-os nos diferentes campos e posicionando-os no espaço social. Este fenômeno explica os *habitus* especificamente docentes, seus valores e suas tomadas de posição típicas, sejam ou não acompanhadas de discursos que os racionalizam; este conjunto muito peculiar constitui a cultura professoral, no sentido antropológico e sociológico do termo, que funciona e se perpetua mesmo à revelia dos discursos ou intenções docentes. Esta compreensão será, cremos, o principal recurso a nos auxiliar nesta pesquisa, uma vez que queremos entender o mecanismo de transformação dos objetivos escolares na prática, e que para tal teremos de analisar o sentido atribuído a certas práticas docentes pelos próprios docentes, para além do efeito concreto destas práticas na escola.

Para fazer o nexo entre este microcosmo, por assim dizer, e o universo social maior, também nos servimos de Bourdieu, que nos traz a noção de *campo* – campo das artes, da ciência, da educação etc., além de seus subcampos – e afirma que há entre eles uma *hierarquia* no que se refere aos seus diferentes *graus de autonomia*, isto é, no quanto cada campo define suas próprias leis de funcionamento e opera suas regulações internas sem interferências externas de outros campos. O campo da Física ou o da Biologia, por exemplo, poderiam ser citados como bastante autônomos, enquanto o campo da Educação seria mais heterônomo, isto é, o seu funcionamento está em grande parte na dependência de poderes exteriores ao campo. Cunha (2011) aborda a questão da autonomia do campo educacional brasileiro de modo bastante ilustrativo, dando-nos uma “precisa medida da falta de autonomia do campo educacional” (op. cit., p. 595), porque sofre interferências profundas vindas de agentes e instituições de fora do campo educativo propriamente dito: influências ideológicas (religião, ética, cidadania, direitos humanos, culturas diversas etc.) e mercadológicas (venda de livros, sistemas apostilados, computadores, metodologias de ensino e avaliação etc.).

Esta noção de campo, trazida por Bourdieu, além da de graus de autonomia dos campos, é importante por fazer uma relação entre o microcosmo da ação docente e o espaço social maior, contextualizando um no outro. Ajuda-nos a compreender as pressões que são exercidas sobre a escola e particularmente sobre os docentes, que têm dificuldades em se ver como profissionais, sofrendo diversos tipos de doenças somatizadas a partir de uma realidade muito incerta, e é exatamente este o quadro com que vamos lidar com os sujeitos de nossa pesquisa.

Parece fato bastante debatido e aceito que os professores hoje, como grupo, ocupam um lugar difícil no espaço social: outrora detentores de um respeito e prestígio que poderia satisfazê-los, hoje estão numa situação, no mínimo, incômoda, na qual não apenas sua autoridade é questionada, mas também sua própria competência técnica – e por vezes, mesmo sua importância para aqueles a quem deveriam servir (SOUSA e TERRASSÊCA, 2008). Há um questionamento sobre sua “profissionalidade” e, dentro deste quadro, é natural que eles (nós) tendamos a pôr energia e reforçar, de alguma maneira e em algum grau, *habitus*, *hexis*, e *ethos* que nos distingam efetivamente do público “leigo”, que façam uma *distinção* favorável e profissional ao grupo, tendendo a reforçar a ideia de uma cultura professoral, construída, assimilada e mantida com algum teor de sacralidade (também por razões históricas) (NÓVOA, 1991) e que, quer seja efetiva para o cumprimento de seus labores ou não, isto pouco importa no que se refere à função social que ela pretende exercer de *distinção* social³.

Os processos de funcionamento da cultura professoral são especialmente difíceis de serem identificados num primeiro momento, devido ao fato de que virtualmente todos nós, escolarizados desde a infância⁴, tornamos “natural” tais processos. “A familiaridade impede-nos de ver tudo o que se esconde em atos na aparência puramente técnicos utilizados pela instituição escolar”, afirma Bourdieu. Uma análise do exame e do diploma “como processo de seleção racional, sem ser falsa, é muito *parcial*: de fato, ela deixa escapar o aspecto mágico das operações escolares que também preenchem funções de

³ Lembremos que afirmar isto não significa que não haja ao menos o que se discutir em termos de reais contribuições, ou de um *corpus* teórico e de expertises ligado ao ofício docente; trata-se apenas de abordar uma parte do fenômeno, em termos de relações entre agentes sociais em um determinado campo, o que seria válido para qualquer profissão.

⁴ Isto ocorre mesmo para aqueles que não tiveram a oportunidade de serem escolarizados na infância, uma vez que a sociedade como um todo está impregnada de sentidos e práticas que têm sua origem ou modelo na instituição escolar.

racionalização” (BOURDIEU 2011, p. 38), entendendo-se aqui “racionalização” num sentido que não é o de “tornar racional”, ou “ser racional”, e aproxima-se mais do sentido psicanalítico. Há, para ele, uma homologia entre a antiga cômte medieval e a nova sociedade do conhecimento, de relativa arbitrariedade social, de razões mais sociais do que de talento consumado para distribuir cada agente em um determinado lugar no espaço social. Referindo-se particularmente à escola francesa, seus concursos e diplomas, ele afirma que

Os exames ou os concursos se justificam em razão de divisões que não necessariamente têm a racionalidade como princípio, e os títulos que sancionam seus resultados apresentam como garantia de competência técnica certificados de competência social, nisso muito próximos dos títulos de nobreza (...). A entrega dos diplomas, frequentemente feita em cerimônias solenes, é comparável à sagração do cavaleiro (p. 38).

Podemos estender este pensamento para analisar a situação brasileira, que nos parece bastante diversa, em questões como as que foram levantadas na apresentação deste projeto de pesquisa; por exemplo, no que se refere à entrega dos diplomas a alunos em momentos em que estes não os teriam obtido, dada sua aprendizagem ainda por completar em um, vários ou todos os componentes curriculares levados em conta (ou que deveriam ter sido levados em conta) na avaliação para aprovação ou repetição. Nos parece que, neste caso, a situação seria invertida àquela descrita por Bourdieu para escolas mais conservadoras e elitistas: nestas últimas, negam-se os diplomas (a alguns alunos pelas suas origens sociais), apesar de possíveis competências técnicas (que estes alunos apresentem); nas que investigamos, parece, conferem-se-os, apesar da possível *falta* de competência técnica; e cabe nos perguntar o que pode estar acontecendo nesta lógica social, que leva alguns professores (talvez a maioria) a *sentir* que é seu *dever* usar *todos* os meios – mesmo os mais distantes do processo avaliativo que é apresentado discursivamente – para diplomar os alunos que vimos de aludir.

Poderia ser por um alívio de consciência, tendo em vista algo que ele considera um “fracasso” que, em algum grau, também lhe diz respeito como profissional? Pelo receio de avaliações externas de todos os tipos (que poderão responsabilizá-lo – leiam-se: “culpá-lo” pelo fracasso), que levam em conta somente os números associados a aprovação e reprovação? Por uma sensação de conferir um “título” a uma pessoa que, em sua maneira professoral de ver as coisas, poucas outras alegrias de distinção social usufruiria na vida? Uma espécie de maternalização/paternalização da profissão docente?

Ou ainda, o diploma é tido como alguma espécie de “arma” que é conferida ao aluno em sua vida de lutas por mais dignidade ou conforto material, e que o professor, solidário a este por sua atual maior proximidade no espaço social, desejaria “ajudar”? Não parece haver assim uma grande similaridade com a situação descrita por Bourdieu de que a conferência dos diplomas segue um rito social muito mais próximo da sagração dos cavaleiros medievais – inclusive com a metáfora da conferência de “armas” – do que de um protocolo de ensino e aprendizagem? Todas estas perguntas, em diálogo com as ideias trazidas por Bourdieu, nos facilitam a compreensão do fenômeno que vamos estudar nesta pesquisa, qual seja, o da transformação dos objetivos escolares no nível da prática docente.

Tomamos como certo que, tanto na sociedade francesa quanto na brasileira (ou em qualquer outra), a educação e seus processos “mágicos” de sancionar distinções sociais (ou desigualdades sociais), somada a todos os demais fatores de uma sociedade que transita para outra, cada vez mais distante daquela que deu origem à forma escolar, deixem os professores – especialmente aqueles que mais se debatem com os problemas de seu ofício – numa situação insustentável, levando-nos a crer que estas questões devem ser investigadas não apenas pelo lado da teoria, mas também com o apoio em dados construídos a partir da empiria. Cremos que só assim poderemos abordar com pertinência aquele “aspecto mágico das operações escolares”, descrita por Bourdieu, que a diplomação contém em si e que preenche funções de racionalização, mas agora no espaço e contexto da escola brasileira.

Ao usar como referencial de análise a sociologia, não poderíamos fazer concessões demais a uma compreensão talvez utópica da profissão docente, que leve em conta *apenas* os discursos racionalizadores de certas práticas, bem como tampouco poderíamos ser insensíveis às dificuldades docentes e deixar de levar em conta na análise as forças sociais com as quais estes agentes lidam em seu ofício, numa posição de desigualdade de forças, e representando um campo com baixo grau de autonomia em relação a tantos outros campos dentro do espaço social. Ou seja, não podemos ser ingênuos e construir uma compreensão somente “a partir de dentro” (dos discursos dos professores) nem somente “de fora” (como acontece no caso de “avaliações externas”), pois assim estaríamos escapando àquilo que a sociologia pode nos oferecer de melhor, isto é, uma visão ao mesmo tempo mais ampla e mais acurada da sociedade e de seus processos.

E além: para mantermos um nível de rigor teórico e metodológico que desejamos, não devemos cair numa espécie de compreensão maniqueísta das coisas, porque dificilmente qualquer agente social contém em si (e manifesta na prática) somente elementos coerentes e louváveis, ou somente incoerentes e condenáveis. Temos de compreender de maneira sociológica o jogo de forças, disputas e alianças, que ocorrem frequentemente de uma maneira não muito consciente, mas subliminar; compreender ideais utópicos e medos de ameaças concretas ou simbólicas nos quais esses agentes se encontram, e de que lugar estão agindo dentro do campo social.

2.1.3 A Contribuição de Clássicos Brasileiros

Para configurarmos o quadro brasileiro que desejamos, através de autores consagrados⁵ nas ciências sociais, reunamos os elementos culturais e políticos que compuseram a sociedade brasileira, e que lhe dão feição até hoje. Nestor Duarte afirma que para entendermos o Brasil de hoje, devemos entender sua herança ibérica, analisando as principais características do povo português. Cita Capistrano de Abreu, segundo o qual “a história do Brasil começa em Portugal” (DUARTE, 1939, p. 12); e afirma ainda que aquelas características em Portugal podem ter-se tornado mais fortes quando no Brasil, em vez de mais enfraquecidas. “Mais do que a língua, por exemplo, pôde o português preservar dos outros elementos étnicos no Brasil a forma e a índole de sua organização civil e política. Foi em que Portugal continuou mais português no Brasil” (ibid, p. 11). Mas, quais seriam aquelas características do povo português?

Quem quer que olhe e observe a história política de Portugal, principalmente na época de formação do estado nacional, notará que o português era e continuará a sê-lo, o que é mais mencionável, um povo eminentemente particularista, comunal, impregnado e convicto do espírito de fração (Duarte, 1939, p. 13).

O autor dá-nos então uma ideia dos portugueses como valorizando sobretudo uma espécie de liberdade em relação a um Estado (ou uma organização política) no qual

⁵ Os autores brasileiros citados neste capítulo compuseram, entre outros, o programa da disciplina Teorias do Brasil, oferecida pelo Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio em 2015/2, através do Professor Luiz Werneck Vianna.

as individualidades e os subgrupos fossem assimilados ou reduzidos em importância. Segundo ele, a unidade política portuguesa só foi possível devido às ameaças que a Espanha de um lado, como império a “morder os costados”, e os mouros, de outra maneira, religiosa e moral, faziam sentir sobre todos os portugueses (ibid, p.14). Não se trata aqui daquele individualismo defendido por liberais, os quais necessitam, para sua existência, de uma organização política no mínimo mais confiável e estabelecida em leis ou costumes que regulem os tratos interpessoais e comerciais, mas, um individualismo “de natureza anárquica”. “O português é mais um homem *privado* do que político” (ibid, p. 15, grifo do autor). E a formação do Estado nacional português “não anula esse espírito. Não o remove. Antes se compromete com ele”. (ibid, p. 16).

Sérgio Buarque de Holanda se refere a estas características afirmando que nenhum outro povo europeu levou a tal extremo “essa cultura da personalidade, que parece constituir o traço mais decisivo na evolução da gente hispânica, desde tempos imemoriais”. Este mesmo autor ao se referir à extrema exaltação da personalidade característica dos povos ibéricos, “paixão fundamental e que não tolera compromissos”, dá uma boa pista sobre como o autoritarismo se coloca entre nós:

Por isso mesmo que rara e difícil, a obediência aparece algumas vezes, para os povos ibéricos, como virtude suprema entre todas. E não é estranhável que essa obediência – obediência cega, e que difere fundamentalmente dos princípios medievais de lealdade – tenha sido até agora, para eles, o único princípio político verdadeiramente forte. A vontade de mandar e a disposição para cumprir ordens são-lhes igualmente peculiares. As ditaduras e o Santo Ofício parecem constituir formas tão típicas de seu caráter como a inclinação à anarquia e à desordem (HOLANDA, 1995, p. 39).

O autoritarismo e a violência que decorreram do manejo de um povo imbuído de intenso individualismo se casam bem com o centralismo administrativo, em vez do político – o que pode ser um problema. Para Uruguai, especialmente depois da “revolução nas ideias” que passou na Europa, a centralização *política* é indispensável a qualquer nação que se pretenda nação, é “o mais poderoso instrumento da civilização”, mas a centralização *administrativa* se torna insustentável e caótica, e poderíamos dizer, tanto mais se torna quanto maior a extensão territorial, o volume populacional, e a conseqüente multiplicação de negócios e interesses locais, que uma administração central não conseguiria dar conta. Existindo no Brasil, ela resultou no desenvolvimento do hábito (individualista) de “esperar tudo, e ainda o impossível, do governo” (CARVALHO, 2002, p. 442), o que não deixa de ser outro aspecto das relações tuteladas e autoritárias.

O quadro que nos dão os historiadores sobre a formação do Brasil, e a descrição que é feita do tipo de gente que os bandeirantes se tornaram, em termos de ambição e brutalidade chega a ser chocante. Para Nestor Duarte (1939), houve dois poderosos fatores trazidos de Portugal para a colônia brasileira que iriam “agravar de óbices e tropeços o curso normal da atividade funcional do Estado”: um feudalismo atípico, e a grande família patriarcal (op. cit., p. 40). As capitânicas tinham um estatuto de autonomia jurídica e administrativa tal que, entre si, eram como “estados estrangeiros”. O autor nos dá um panorama da situação relativa a elas, com os interesses dos senhores de engenho e a atividade dos bandeirantes, condizente com um poder militar paralelo ao poder Real.

O autor afirma que a bandeira (ou os bandeirantes) é a mais rica influência que recebemos “nos costumes, na índole, no tipo de sociedade que nos serviu de base” (DUARTE, 1939, p. 61-2), e prossegue: “A ela, por certo, devemos uma das nossas atitudes peculiares de independência rebelde, orgulho individualista, como traço psicológico de nosso complexo de violência e pendor para a luta armada interna” (ibid, p. 62).

Visconde do Uruguai também faz referências a herança que recebemos de Portugal, mas no campo político, do tipo centralizador (CARVALHO, 2002, p. 429), e uma centralização que punha nas mãos – e nos ombros – do governo a centralização tanto política quanto administrativa. Quando veio a independência, continua ele, saímos da tradição secular de administração por capitães-generais e outras tantas figuras de autoridade autoritária, e não tínhamos nem a experiência nem a cultura prática de autogoverno. “Portugal legou-nos com sua legislação, na época da Independência, a confusão do poder administrativo com o Judicial, confusão própria de um governo absoluto, e, portanto, de uma organização que não conhecia a divisão dos poderes” (ibid, p. 455). Parece cada vez mais clara a veracidade dessas afirmativas, ao observarmos como vai nosso cenário político em pleno século XXI.

Podemos tentar visualizar a sociedade brasileira como tendo sido formada e mantida por, pelo menos, três séculos e meio, com os seguintes elementos básicos: estrutura agrária para exportação; escravismo como base e motor dessa estrutura; e o autoritarismo, com recurso constante à violência, como mecanismo político. E do século e meio que sobra, parece que pouca coisa muda: a escravidão foi formalmente proscrita, mas a situação sub-humana e de total dependência da massa trabalhadora persistiu sob

outras formas. Barbosa Lima Sobrinho, no prefácio de 1975 à segunda edição do livro de Victor Nunes Leal, “Coronelismo, Enxada e Voto”, afirma que

O fenômeno do coronelismo persiste, até mesmo como reflexo de uma distribuição de renda em que a condição dos proletários mal chega a distinguir-se da miséria. O desamparo em que vive o cidadão, privado de todos os direitos e de todas as garantias, concorre para a continuação do “coronel”, arvorado em protetor ou defensor natural de um homem sem direitos (LEAL, 2012, p. 41).

Conforme nos chama a atenção José Murilo de Carvalho, em prefácio de edição mais recente do livro citado (LEAL, 2012, p. 10 e segs.), o coronelismo não se resume ao mandonismo de um homem poderoso local, uma vez que há no conceito a ideia de um sistema que o engloba mas também o transcende: há um vínculo ou compromisso entre o poder estatal, que foi crescendo progressivamente, e que dá ao coronel carta branca e notas verdes, por assim dizer, e este que, por sua vez, obtém, de seu rebanho humano, os votos necessários à manutenção daqueles que estão no poder. Cria-se um círculo vicioso no qual se preserva uma estrutura social inteiramente baseada na desigualdade, e ainda, na qual o voto universal e a democracia são uma farsa a legitimar essa mesma estrutura. “A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios” (HOLANDA, 1995, p. 160). Não há livre-escolha para quem não tem escolha, seja de como ganhar a vida, seja de horizontes mentais e conseqüente vislumbre de alternativas.

2.2 Definições, Método e Delimitações

Até aqui, já apresentamos os três elementos com os quais devemos compreender um pensamento relacional: as *posições sociais*, as *disposições (habitus)*, e as *tomadas de posição* (“escolhas”). Estes elementos se relacionam com os seguintes aspectos a serem levados em conta: as *estruturas*, de um lado, e os *agentes*, de outro, numa relação inscrita no espaço social. Esta relação é sempre atualizada, conservada ou modificada pelo terceiro elemento de análise: a *ação* dos agentes (BOURDIEU 2011). Temos de analisar então, para ter esta compreensão relacional do espaço social, três elementos: *estrutura, agente e ação*, compondo o que vamos chamar de “triângulo” de análise. Dentro do

âmbito desta pesquisa, estes elementos deste triângulo são preenchidos, ao menos num primeiro momento, pela *estrutura* escolar, pelos *agentes* docentes, e pela *ação pedagógica*, já que estamos especialmente interessados em estudar de que modo a ação docente, como a exteriorização visível do *habitus* docente (isto é, como *hexis*) eventualmente modifica os objetivos escolares que são dados pela estrutura escolar. É a isto que estamos chamando “dinâmica do ofício docente”, que se realiza no, e constitui o terceiro contexto do Ciclo de Políticas de Ball: o Contexto da Prática.

No quadro que apresentamos a seguir colocamos nossas duas principais referências em relação uma com a outra:

Ball	1º: Influência	Jogo de forças	Estrutura	Bourdieu
	2º: Prod. texto	Textos		
	3º: Prática	Docentes	Agentes	
Ação pedagógica		Ação		

Como já pudemos indicar, nosso foco nesta pesquisa se encontra no terceiro elemento de nossa análise, isto é, a “tomada de posição”, ou ação docente nos momentos nos quais se verificaria a colocação em prática da estrutura escolar, partindo da forma de leis e regulamentos para a efetiva ação docente. Aqui se concretiza o terceiro contexto do Ciclo de Políticas, e é aqui portanto onde, segundo Ball, é esperado que circunstâncias e valores pessoais entrem em jogo para modificar a aplicação das diretrizes que constam nos textos da lei (do segundo contexto) e, segundo Bourdieu, que o agente vá ao mesmo tempo exteriorizar em ação as estruturas sociais que o condicionam, mas também exercer um certo grau variável de modificação desta estrutura, confirmando ser um agente simultaneamente estruturado e estruturante.

Uma vez que nossa pergunta principal se refere ao que pensam os professores sobre os objetivos escolares, precisamos então ouvir (e observar) os professores para ter a primeira noção do que estes afirmam ser os objetivos gerais da escola pública e o que fazem para o alcance desses objetivos. Para responder a esta pergunta, nos servimos de entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola do ensino médio público e de observação de Conselhos de Classe. Uma observação “casual” e “naturalista” também

foi utilizada para descrever o ambiente físico e humano da escola, além do que ocorria nos CoC's. Estes tipos de observação não fazem uso de procedimentos pré-definidos (como no caso da observação participante ou formal) e “não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes” (VIANNA, 2013).

A prática já nos mostrou o que a teoria nos informa: da mesma maneira que os textos das leis podem conter inconsistências devido ao jogo de interesses e forças políticas presente no momento de sua redação, também cada agente pode apresentar inconsistências entre seu discurso e sua prática, pelo fato de ser tanto estruturado pelo meio social quanto “livre” para agir. Com frequência, os professores defendem pontos de vista que se opõem aos objetivos explicitados da escola, ou até por eles próprios, em diversos momentos; assim, precisamos aproveitar as situações nas quais fica evidenciada, de forma direta ou indireta, esta discordância, e pensamos que o momento mais interessante para captar os valores (e objetivos) com que em última análise trabalham os professores é nos CoC's, especialmente os últimos do ano; é neste momento crítico e delicado, no qual o “resultado final” do trabalho de alunos e professores é posto em questão, que podemos compreender o que é feito de fato, e quais valores norteiam os discursos e justificam as medidas tomadas. Por isto, a expectativa de poder observar os CoC's foi incluída no projeto e concretizada na prática.

O que nos interessa aqui é a transformação dos objetivos escolares na ação docente; para captar esta passagem, devemos então tomar o que seria de esperar a partir dos textos ou da estrutura escolar (e mesmo dos discursos que os reiteram), e comparar com os objetivos explícitos e implícitos na ação docente, sendo os primeiros aqueles que podem ser ditos de antemão, planejados, e defendidos discursivamente, e os segundos aqueles que se depreendem da prática ou do discurso que acompanha (ou justifica) a prática. Para os primeiros, podemos perguntar e ouvir; para os últimos, devemos observar, ouvir e analisar. Daí nossa escolha por entrevistas e observação como técnicas de construção de dados.

Os discursos docentes podem tanto reiterar os objetivos estruturais quanto divergir destes, e ambas as ações podem se dar seja de maneira consciente quanto inadvertida. Este é um ponto interessante, que pode render informações para a compreensão dos mecanismos de modificação dos objetivos escolares em ato, e será principalmente através

daqueles discursos que teremos oportunidade de captar os objetivos com os quais os professores trabalham, conscientes ou não.

Observamos que, no caso do trabalho docente, é quase impossível haver *ação* sem que esta seja acompanhada de um discurso, e é por isto que damos tanta ênfase à argumentação dos professores. O cuidado que precisamos ter é o de separar suas falas em momentos de “vitrine” (como em apresentações para um público exterior ao seu particular ofício na escola – e isto pode incluir o entrevistador), das falas em momentos nos quais decisões importantes são tomadas em particular, somente com professores presentes, sendo os discursos neste caso elementos justificadores ou racionalizadores da ação ou decisão tomada.

Existem aqui algumas dificuldades: a primeira diz respeito à presença de um pesquisador naquelas situações normalmente reservadas somente aos professores; esperamos que um possível desconforto nesta situação possa ser reduzido ou eliminado levando-se em conta ser o próprio pesquisador também um professor – embora de outra escola, mas já apresentado e feito figura frequentadora da escola alguns meses antes do CoC final.

Uma segunda dificuldade se refere à análise e interpretação dos discursos. Um objetivo ou meta, seja qual for, não implica necessariamente em um determinado curso de ação para seu alcance, admitindo, em geral, vários caminhos, especialmente quando se trata de educação. Se não fosse assim, por ação dedutiva o ensino seria muito mais homogêneo, uniforme, e previsível do que é, e por indução, seria sempre viável e fácil saber quais são os objetivos buscados a partir de uma dada prática – fato que não acontece. Isto pode então dificultar o processo de indução para inferir, com alguma certeza, um objetivo pressuposto por uma ação pedagógica. Em outras palavras, embora vamos analisar os discursos docentes para inferir os objetivos implícitos neles, esta inferência tem limites.

Para minimizar este problema, vamos depender da fala do professor explicitando os objetivos que está buscando, quando não for possível fazer qualquer inferência segura a partir de sua prática. De todo modo, esta pergunta também pode ser útil, nos casos onde uma inferência seja mais fácil ou até óbvia, para sinalizar o quanto o professor pode estar sendo, em sua prática, consistente ou não. Daí, constará em nosso roteiro de entrevista,

não só a pergunta sobre quais são os objetivos escolares na visão do professor, como também quais são aqueles que ele visa em sua prática.

O campo da pesquisa será uma escola pública de nível médio da cidade do Rio de Janeiro, justificada e descrita em detalhes no capítulo "Campo", a seguir. Os sujeitos da pesquisa para as entrevistas serão os professores desta escola, desde que com pelo menos dez anos de prática docente (na escola pesquisada ou em outras escolas públicas). A razão desta escolha está na experiência que o docente terá adquirido no campo de trabalho, no qual apreende a cultura professoral a qual nos referimos anteriormente. HUBERMAN (1995) sugere que por este tempo o docente ultrapassa sua fase de estabilização e adentra a fase diversificação em sua carreira, podendo daí seguir para um ativismo profissional e também para pôr-se em questão. Uma vez que nosso interesse com as entrevistas é captar uma possível cultura professoral, manifesta em afirmações-chave, valores e atitudes em face ao trabalho, o marco dos dez anos seria bastante propício para evitar vieses de professores que não permanecem na carreira.

Servimo-nos de entrevistas semiestruturadas para registrar dados do modo de trabalho dos professores, seus valores e atitudes frente aos desafios da profissão, e seu posicionamento ante situações específicas nas quais os objetivos e metas da escola estejam em jogo. Procuramos seguir a linha sociológica defendida por Kaufmann, Mills e Becker para a "entrevista compreensiva", ou o "artesanato intelectual": neste sentido, o roteiro de entrevista proposto abaixo, é tomado como um guia e inspiração para a pesquisa de campo, mas não como um fator limitante da riqueza que pode surgir do diálogo com os colegas, na busca pelo cerne das questões que nos propomos estudar e debater com esta pesquisa (KAUFMANN, 2013).

Precedendo a entrevista, fazemos algumas perguntas para identificar o perfil do docente, tais como: "há quanto tempo trabalha como docente? (Nesta e em outras escolas)", "qual foi sua formação inicial? (Área; Instituição; Turno; Licenciatura ou não?)" e "há quanto tempo se formou?". As versões iniciais e finais do roteiro de entrevistas estão apresentadas no Anexo 1.

Consideramos útil lembrar dos seguintes balizadores hermenêuticos, dados por Habermas e apresentados por MINAYO (2004), para a análise em ciências sociais:

a) o pesquisador tem de aclarar para si mesmo o contexto de seus entrevistados (...); b) o estudioso do texto (o termo texto aqui é considerado no sentido amplo: relato, entrevista etc.) deve supor (...) um teor de racionalidade e de responsabilidade que não lhe permita duvidar. (...) c) o pesquisador só pode compreender o conteúdo significativo de um texto quando está em condições de tornar presentes as razões que o autor teria para elaborá-lo. d) por outro lado, ao mesmo tempo (...) tem que julgá-lo e tomar posição em relação a ele. Isto é, qualquer intérprete deve assumir determinadas questões que o texto lhe apresenta como problemas não resolvidos. E compenetrar-se do fato de que, no labor da interpretação não existe última palavra. e) toda interpretação bem-sucedida é acompanhada pela expectativa de que o autor poderia compartilhar da explicação elaborada se pudesse penetrar também no mundo do pesquisador (p. 221-2).

Para nos auxiliar a termos uma perspectiva mais clara e completa do contexto no qual a pesquisa foi realizada, relataremos o modelo de avaliação oficial empregado pela escola estudada, o contexto das entrevistas e das observações de Conselhos de Classe, além de detalhes relativos a escola e aos seus professores no Capítulo "Campo".

Em tempo, queremos trazer algumas palavras de Kaufmann (2013) para tornar nossa intenção investigativa mais clara em relação ao todo do trabalho, que une: um problema trazido de uma prática profissional que evidenciou contradições internas; as perguntas que fazemos e que configuram o objeto de pesquisa; a(s) teoria(s) que nos auxilia(m) a pensá-lo; as hipóteses, analogias e conclusões tiradas a partir deste conjunto. Conclusões provisórias, claro, mas, sem um mínimo de coragem para formulá-las, parece que um dos maiores interesses de se fazer ciência esteja perdido: o prazer da descoberta. Kaufmann toma o termo clássico de Wright Mills, "Artesanato Intelectual", para ilustrar esta postura mais defensável que a daqueles que supervalorizam as tabelas e estatísticas sociais, ou no outro extremo, a "teoria vazia de empiria":

Wright Mills toma como modelos os grandes autores clássicos e exalta uma figura que não lhe parece nem um pouco obsoleta: a do "artesão intelectual". O artesão intelectual é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa. Ele realiza uma obra (e isso não está restrito a alguns autores importantes) que se destaca por sua importância, que está acima do fluxo uniforme de dados simples e de outras informações. A informação não é o saber; a acumulação de informação pode até mesmo matar o saber. O artesão intelectual resiste à laminação do saber através dos dados. Ele é ao mesmo tempo: homem de campo, metodologista, teórico, e recusa-se deixar-se dominar tanto pelo trabalho de campo quanto pelo método ou mesmo pela teoria, quando esta é dogmática. Pois, deixar-se dominar desta forma é "estar impedido de trabalhar, isto é, de descobrir uma nova engrenagem na máquina do mundo" (KAUFMANN 2013, pp. 33-4)