

A METODOLOGIA PERTINENTE AO ESTUDO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES NA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR¹

AMÂNDIA MARIA DE BORBA ²

Resumo

O texto discute os fundamentos históricos e epistemológicos da abordagem qualitativa da pesquisa em educação, nos moldes da investigação-ação institucional. Trata dos princípios e conceitos da intervenção que o pesquisador deve levar em consideração para garantir a cientificidade da investigação. Apresenta o desenho de uma pesquisa que foi desenvolvida para investigar as ações de formação da identidade do professor na prática da avaliação escolar.

¹ Este é parte integrante da Tese de Doutorado: “Identidade em construção: investigando professores das séries iniciais do Ensino Fundamental na prática da avaliação escolar”, defendida na PUC/SP no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 1999.

² Doutora em Educação, Professora do PPG/ME da Univali. Assessora de Ensino da Univali. E-mail: amandia@nts.com.br

Abstract

The text discusses the historical and epistemological foundations of the research in education in a qualitative approach, in the way of the institutional action investigation. It concerns about the principle and concepts of the intervention that the researcher should take in consideration to guarantee the scientific investigation. It presents the guidelines of a research that was developed to investigate the actions of formation of the teacher's identity in the practice of the school evaluation.

Palavras-chave:

Abordagem qualitativa, pesquisa-ação institucional, rede de significados.

Introdução

Parte deste texto foi escrito, originalmente, para compor a tese, sobre a qual tive o rigor de discutir os fundamentos, a metodologia e os procedimentos adotados no desenvolvimento da minha argumentação. A tese foi construída pelos aportes teóricos na área dos estudos de identidade, da avaliação e da teoria da ação comunicativa.

A pesquisa foi desenvolvida nos moldes da investigação-ação institucional na perspectiva de Rene Barbier (1985), e contempla a abordagem crítico-dialética na interpretação da realidade que se mostra, ao mesmo tempo em que se esconde. Meu olhar contextualizado permitiu evidenciar focos significativos na tensão existente entre os atos de atribuição, provenientes da universalidade instituída do espaço escolar e os atos de pertença dos professores, construídos pela sua trajetória social. As contradições e superações evidenciadas constituíram-se em uma rede de significados pela identificação das ações de formação da identidade dos professores na prática pedagógica avaliativa.

O texto faz referências aos pontos mais marcantes dos momentos da investigação, apresentando um desenho de pesquisa que se construía no processo da investigação-ação. A rede de significados tecida pelo dado interpretado e construído na ação privilegiou regiões significativas no âmbito do objeto pesquisado e que constituíram as grandes e específicas categorias para análise e interpretação da realidade.

No exaustivo exercício de análise, está o desafio e o rigor do pesquisador de escrever com logicidade sem eliminar a complexidade constitutiva do fenômeno pesquisado. Assim a forma e a dinâmica são construídas simultaneamente na pesquisa qualitativa.

Neste artigo, a apresentação dos fundamentos e da metodologia de pesquisa-ação institucional tem como objetivo contribuir para a pesquisa em educação, em uma dimensão qualitativa, que concentra esforços de integração de diferentes perspectivas e procedimentos metodológicos capazes de permitir a apreensão dos movimentos contraditórios, contidos nas ações dos sujeitos que produzem o cotidiano escolar.

A pertinência da Abordagem Qualitativa

A dialeticidade do espaço escolar produz um jogo onde não há cartas marcadas e a previsibilidade de ganhos e perdas não pode ser medida, mas apreciada no movimento que, simultaneamente, nega e afirma igualdades e diferenças nas práticas dos jogadores. Para entender a lógica deste jogo, que a cada momento pode mudar de rumo, os jogadores, em conjunto, precisam ficar atentos não só ao movimento que cada jogador faz com as cartas, mas compreender suas intenções e suas práticas. Este olhar para o outro, misto de razão/intuição, poder/submissão, distanciamento/aproximação está impregnado do desafio de mudar/mudando-se, para melhor engendrar novas regras, de tal forma que todos os jogadores repartam possíveis ganhos.

Nesta perspectiva, questiono: estariam os professores do Ensino Fundamental, participantes deste jogo, com suas argumentações, explicações, previsões, ações instrumentais, seus ensaios e erros, favorecendo a reconstrução deste jogo, mais particularmente o jogo da prática da avaliação e, nele, reconstruindo-se? O espaço escolar possibilita aos professores legislar, com certa autonomia, seus pontos de vista? Podem os professores criar novos referenciais de análise para a função crítica e construtiva das suas ações?

É nesta realidade ambígua, que não é só teoria, nem prática, nem caótica ou organizada, nem só reacionária ou transformadora, que a investigação qualitativa crítica, dimensionada em uma pesquisa ação, encontra seu lugar, mais ou menos passível pela ação dos sujeitos. Na essência deste movimento antagônico, esta abordagem imprime uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sempre comprometida com o estudo dos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo investigado.

A abordagem qualitativa amplia-se para reconhecer parcerias com os sujeitos envolvidos e concretiza-se, quando o pesquisador estabelece uma rede de comunicação e interpretação entre cenário da pesquisa, sujeitos com suas histórias, processos e ações desenvolvidos coletivamente.

No entanto, esta abordagem não surgiu como um modelo ideal a priori. Os caminhos percorridos pela investigação qualitativa nas várias ciências tiveram seus avanços e retrocessos no próprio movimento da ciência. Inicialmente, foi assumida nas áreas da Sociologia e Antropologia, com o objetivo de recuperar a dimensão humana e crítica da práxis.

A abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, com o grande desenvolvimento das Ciências Sociais e do comportamento humano, quando os pesquisadores passaram a questionar o método empírico-analítico, desenvolvido nas Ciências Naturais, considerado limitado para apreender a complexidade e o significado dos fenômenos humanos e sociais em uma dada situação.

O impacto da urbanização e da imigração nos Estados Unidos gerou problemas sociais que não podiam ser decifrados na investigação pelas simples correlações estatísticas, mas exigiam outros registros, tais como observações, entrevistas e depoimentos que subsidiassem possíveis intervenções.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 32) “... os levantamentos sociais têm importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico”.

No entanto, a “narrativa” ainda não tinha estatuto científico e era nomeada como um método jornalístico, tentando transformar os resultados da ciência em literatura. Esta crítica feita por William Ogburn, durante conferência de abertura da Sociedade Americana de Sociologia, em 1929, pontua o início das resistências à abordagem qualitativa e à necessidade de se descrever e sistematizar o modo de obtenção dos dados no trabalho de campo.

Um estudo antropológico que trouxe grande contribuição para a área da educação foi o de Margarete Mead, o qual enfocou o papel do professor e da escola nos contextos sociais, em acelerados processos de socialização, determinados pela industrialização, notadamente nos Estados Unidos. Mead refletiu sobre a educação americana, a partir de estudos em sociedades menos tecnológicas, enfatizando a necessidade dos professores estudarem a especificidade dos contextos em que atuam, através da observação de experiências cotidianas. É verdade que seus estudos focavam-se mais nos conceitos antropológicos que nas questões do método, mas tiveram influência no desenvolvimento da investigação qualitativa, ampliada pelos sociólogos da Escola de Chicago, que investiram na observação participante, envolvendo registro de campo, entrevistas, análise de documentos e fotografias para revelar os múltiplos significados presentes nas situações sociais.

As estratégias da investigação qualitativa, desenvolvidas na Antropologia e Sociologia, notadamente a perspectiva de Chicago, constituíram o cenário da investigação em educação, a partir do primeiro Curso de Sociologia da Educação (1915) e suas primeiras publicações pelo *Journal of Educational Sociology* (1926, apud Bogdan & Biklen, 1995), que já refletiam as tensões existentes entre as abordagens qualitativa e quantitativa da investigação na educação.

A história da investigação em educação também mescla-se na história dos educadores, já no século passado, quando Pestalozzi e Herbart, na Europa, e John Dewey nos Estados Unidos, entre outros, sistematizavam suas teorias e planos, depois de avaliá-los em situações práticas, criando escolas experimentais. Assim, a idéia da Escola como cenário adequado para a investigação tem antigos precedentes.

A partir das décadas de 20 e 30, do século XX, as investigações, através de estudos experimentais, tiveram grande impulso pelo desenvolvimento das ciências do comportamento. A política educacional prioriza, nos estudos dos problemas educacionais, os experimentos controlados em bases estatísticas. Neste contexto,

os professores foram mais receptadores de resultados de investigações do que iniciadores da investigação, uma tendência advinda dos psicólogos essencialmente experimentalistas.

O domínio do empirismo na década de cinquenta, associado ao declínio da produção científica do departamento de Sociologia de Chicago, devido à falta de financiamentos (período da grande depressão nos Estados Unidos) e ao afastamento dos principais pesquisadores, causou um hiato no desenvolvimento da investigação qualitativa, o que contribuiu para aumentar a distância entre teoria e prática. No entanto, suas raízes estavam lançadas, mais especificamente, por estudos citados na literatura da pesquisa em educação:

- Os pressupostos teóricos do psicólogo Rogers (1945, apud Bogdan & Biklen, 1994), valorizavam a entrevista não diretiva na terapia centrada no cliente;
- Estudo realizado por Stephen Corey (1948, apud Haguette 1995) identificou condições necessárias para a investigação-ação em sala de aula, suscitando severas críticas por parte de investigadores universitários, centradas na falta de rigor nesta modalidade de pesquisa;
- A investigação realizada por Howard Becker (1951, apud Bogdan e Biklen, 1994) que entrevistou professores de Chicago para compreender as características de suas carreiras e as perspectivas relativas ao seu trabalho.

Esses avanços, ainda que tímidos e isolados, já desenvolviam o campo conceitual da investigação qualitativa em educação. Uma das noções incorporadas pelos pesquisadores foi a de “perspectiva”, uma expressão que passa a fazer parte do vocabulário dos investigadores qualitativos para designar o movimento, as intenções, os desejos dos sujeitos pesquisados em um contexto desafiador, pela sua incompletude e suas contradições.

Essas contradições, mais acirradas nas décadas sessenta e setenta, vêm despertar o interesse dos educadores, politicamente engajados nas lutas democráticas, para investigar a real situação das minorias sociais e discutir a ordem das relações políticas que permeavam a área da educação.

O contexto era propício à investigação qualitativa, enriquecida com a contribuição da fenomenologia, aceito como método que, a partir de Martin Heidegger (1889-1976), avança para uma metodologia de interpretação e compreensão do ser no mundo.

Esta dimensão, incorporada à pesquisa, encaminha o olhar investigador para diferenciar a linguagem do discurso, transcendendo rumo às possibilidades projetadas em uma compreensão historicizada, na qual a análise situa-se em um todo relacional, do homem-ser no mundo. “(...) a palavra compreensão em Heidegger tem significado especial, (...) é tomada como o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser no contexto do mundo, em que cada um de nós existe; a compreensão não é algo que se possui, mas antes de um modo ou elemento do ser-no-mundo”. (Spósito, 1994, p. 99).

Assim, o movimento do ser humano constitui-se de historicidade e finitude, e a busca da verdade não poderá ficar restrita ao método, que estrutura e fragmenta a realidade, explicitando categorias a priori, implícitas nele, mas dar-se-á dialeticamente, a partir de uma compreensão que explicita as condições nas quais ela ocorre e as possibilidades de ser mais, de pensar à frente.

Nesta perspectiva, entendo que o sujeito se apropria de um horizonte, de uma possibilidade que o impulsiona para a ação, sinalizando a capacidade humana de atuar no mundo. A compreensão do pesquisador vincula-se à interpretação, atribuindo significados diferentes às mesmas coisas. Dependendo da experiência vivida, ele já atribui sua avaliação, possibilitando a entrada de uma nova qualidade. Assim, o pesquisador imprime, a cada interpretação, o seu sentido, construído na interação com os outros.

Portanto, na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem à categoria da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão. Esta é uma perspectiva que se apresenta neste período pós-moderno, no campo da investigação, principalmente a partir da década de oitenta e noventa, os quais são marcados pela diversidade de enfoques qualitativos (métodos, estilos e assuntos) na pesquisa educacional.

No Brasil, esta tendência ganhou força pelo número crescente de dissertações e teses voltadas à descrição e interpretação das atividades pedagógicas em nível micro, com grande ênfase nas representações dos alunos e professores. Gamboa (1995) confirma esta tendência, através da análise realizada em 502 dissertações e teses produzidas no Brasil, no período de 1971 a 1984. O autor, utilizando como categorias fundamentais de análise o lógico e o histórico, demonstra que 60% das produções adotam a abordagem empírico-analítica, 22,5% fenomenológica-hermenêutica e 9,5% a crítico-dialética, sendo que esta última surge como uma alternativa na pesquisa educacional para recuperar o processo de constituição da prática, a partir da categoria da historicidade, que possibilitará ao pesquisador compreender e interpretar a dinâmica da contradição existente na produção do real e as possibilidades de superação dessas contradições. A dialética da relação está impregnada de conflitos de vida, que produzem o próprio movimento do conhecimento.

Segundo Gamboa (1995), na abordagem crítico dialética, não há linearidade na produção do real, mas um campo de forças, uma história carregada de tensões que interage como eixo da compreensão de um real concreto, o qual não se apreende pela passagem, mas pelo movimento superador das contradições.

Nesta perspectiva, os estudos qualitativos ganham reconhecimento dentro das academias, e apoio dos órgãos públicos, que passam a financiar projetos apresentados dentro da nova abordagem.

Os avanços são reconhecidos no interior das diversas áreas do conhecimento. Ludke & André (1986) discute os avanços dos estudos etnográficos em educação,

apontando a contribuição da Antropologia para entender o universo complexo que é a escola e a sala de aula. Neste contexto, o pesquisador utiliza-se da observação participante, envolvendo o registro de campo.

Outra área que favoreceu a aproximação da etnografia com a educação, pela natureza da investigação pedagógica, com o pesquisador inserido no contexto, foi a área da Avaliação de Currículo. Parlett & Hamilton (1977) sugerem, como alternativa ao paradigma vigente, a abordagem iluminativa, fundamentada na abordagem sócioantropológica. Nesta investigação, o avaliador pesquisador deve familiarizar-se com o cotidiano das situações em estudo, atento à complexidade da realidade e compreender as relações entre crenças e práticas e entre padrões organizacionais e respostas dos indivíduos (Parlett & Hamilton, 1977, apud Gooldberg, 1982).

Esses pressupostos oferecem à pesquisa educacional uma epistemologia coerente para se examinar os homens em interação, que trazem, no seu agir cotidiano, a dimensionalidade simbólica e imaginária, construídas pela e na práxis social. Mesmo considerando o desafio de reconhecer a categoria da totalidade do objeto em estudo e colocar em risco a clareza conceitual da investigação, vale enfrentá-lo pelo compromisso com a produção de um conhecimento. Não há conhecimento possível fora da práxis. Desta forma, busco na abordagem qualitativa, os pressupostos de uma investigação que esclareçam e reelaborem o conhecimento dos sujeitos em ação.

A opção da Pesquisa-Ação Institucional

A escolha de um método não depende de considerações técnicas, mas corresponde a uma representação da realidade social, uma visão de história e de práxis do pesquisador. Sua ação traz marcas de relações de poder, colocando em relevo a dimensão política da ação. Neste sentido, entendemos que a intencionalidade da ação do pesquisador produz um movimento em direção ao futuro, que possibilitará a construção de um conhecimento e dos sujeitos envolvidos. Esta dimensão na ação investigativa tem um conteúdo ético e crítico, pois orienta os pensamentos reflexivos do pesquisador e pesquisados para propósitos práticos e emancipatórios (Sirotnick, 1991).

Esta epistemologia, presente no paradigma contemporâneo da ciência, convida-nos a repensar a dimensão política da pesquisa no contexto da sociedade e da educação. Ao invés de postularmos uma ordem *a priori*, estaremos articulando, dialeticamente, o sentido de um novo projeto de coletividade. Este projeto é compromisso e é ciência. “*Todo conhecimento é científico social, é local e total, é autoconhecimento e visa constituir-se em senso comum.*”³ (Santos, 1996, p. 45).

³ Síntese realizada por Boaventura Santos (1996), ao discutir o paradigma emergente da ciência, dialogando com Ilya Prigogine, Fritjof Capra, Eric Jantch, Daniel Bell e Jürgen Habermas, investigadores de diversas áreas do conhecimento, mais particularmente das áreas de Física e da Biologia, que apresentam alguns pontos de convergência na discussão das novas alianças da ciência, a partir do primeiro rombo ocorrido na estrutura da ciência moderna, provocado pela categoria da relatividade da simultaneidade de Einstein: “*a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser medida, pode tão-só ser definida, (...) não é possível medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou.*” (Santos, 1996, p.25)

Assim, o conhecimento concebido no futuro da ciência é um conhecimento não dualista, construído sobre condições de possibilidades da ação humana, projetada no espaço-tempo local. Como tal, só poderá ser construído e sistematizado a partir de uma pluralidade de procedimentos metodológicos “*que possam captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta, (...) e a tolerância discursiva dos sujeitos.*” (Santos, 1996, p. 49).

Este conhecimento é simultaneamente analógico, porque busca conhecer melhor aquilo que antes não era bem conhecido e é, assumidamente, tradutor, ou seja, reconhece a produção de conceitos e teorias, desenvolvidas localmente, a emigrarem para outros lugares cognitivos, fora do contexto de origem. Esta dimensão epistemológica do conhecimento reconhece como categoria de sua produção a dialética da mediação/ superação, permitindo relacionar a esfera do contexto local com a sua globalidade totalizante, sem reduzir uma à outra.

A dialética age como um sistema operacional capaz de revelar a função ideológica dos aspectos que interferem na produção do fenômeno em investigação. É um caminho que incita o pesquisador a separar o essencial do acidental, pela integração dos elementos ao conjunto, das partes ao todo. Goldmann (1979) adverte que uma das dificuldades do método dialético nas ciências humanas é o corte do dado empírico em totalidades relativas, suficientemente autônomas, para servir de quadro a um trabalho científico. A partir desta questão é relevante perguntar: o que dará coerência ao significado de um fenômeno para que mereça ser pesquisado?

A coerência não advém somente do sentido de todas as passagens concordantes e positivas dos elementos que compõem o fenômeno, mas há que se ter um sentido que faça concordarem as próprias passagens contrárias. Assim, a coerência, na pesquisa dialética, depende do conjunto mais amplo que o corte empírico selecionado para a pesquisa, o que exige do investigador interrogar-se, enquanto interroga o tema que contém em si as positivities e as negatividades dos elementos que o compõem.

Neste processo, o pesquisador descreve, compreende e interpreta, lança seu olhar para o todo que o circunda e tenta captá-lo, pois, em princípio, o todo se apresenta caótico, nebuloso, abstrato e sem raízes, e não pode ser compreendido pela simples explicação da “coisa em si” (Kosik, 1995). Captar o todo não significa acumular fatos, somar experiências, juntar dados: não é um cenário estruturado e compreendido. O todo tem sua dinâmica, que ora emerge, ora esconde todas as relações, processos, aspectos, formas, da realidade. “*A realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e, que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e que, portanto, não é imutável nem dado de uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las)*” (Kosik, 1995, p. 44).

Esta concepção de realidade é muito mais que uma concepção de método; é uma teoria da realidade, um pressuposto epistemológico que encaminha a consciência do investigador, tanto no seu aspecto teórico-predicativo (racional

e justificado) quanto no seu aspecto antipredicativo (intuitivo) para perceber o movimento da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade. O fenômeno é, ao mesmo tempo, revelador e determinado, reproduzidor e criativo e a compreensão dessa práxis só poderá se dar práxis (Kosik, 1995).

Nesta perspectiva, conhecemos o mundo, as coisas e os processos somente à medida que os criamos, isto é, na práxis. O investigador deixa de ser retórico e faz a opção de unir o ver, o dizer e o agir. Sua ação é envolvente e crítica, porque reconhece no aparente caos da ação investigada a dialética da sua produção, exigindo-lhe assumir um diálogo com o objeto pesquisado e uma ação deliberada no coletivo. A pesquisa-ação deve ser contínua, pois constitui um caminho de vida, produzindo argumentos, gerando conhecimentos, para comunicá-los e agir com eles (Sirotnick, 1991).

Entendemos que o conhecimento, no espaço escolar, é reelaborado na prática pelo processo de compreensão e interpretação da ação, formulada pelo próprio grupo envolvido. É importante considerar que a ação não deve ser investigada somente em seus componentes externos, mas deve levar em conta a dimensão biográfica dos sujeitos em sua trajetória social, econômica, política e ideológica, as quais fabricam a nervura das relações no espaço escolar.

Os pressupostos acima desenvolvidos fundamentam nossa opção pela pesquisa-ação institucional “*como uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, [...] com o fim de melhorar esta práxis.*” (Barbier, 1985, p. 154).

O princípio de intervenção, inerente à pesquisa-ação, pressupõe uma ação crítica, porque está comprometida com a mudança, o que supõe ao investigador iniciar seu trabalho negando, *a priori*, algumas situações presentes naquela realidade que irá pesquisar, desenvolvendo seu projeto por meio da reflexão dialogada, guiada por considerações normativas explícitas e negociadas, exigindo-lhe o papel ético de ser o analisador, mediador e intérprete das decisões coletivas do grupo envolvido.

Ao estudar os diferentes significados da “pesquisa-ação”⁴, percebemos que as manifestações desta metodologia evoluíram de uma perspectiva de diagnóstico das ações em processo, para um procedimento no qual os participantes são envolvidos nele, quando da coleta de dados sobre si, utilizando-os para rever as ações em desenvolvimento. Esta última tendência tem sido muito pertinente ao espaço particular da escola, no qual o pesquisador é quase sempre alguém inserido, com uma postura dialética e deliberada, no sentido de dirigir o estudo para a ação da profissionalização dos sujeitos. O pesquisador leva em consideração as resistências e contradições, analisando-as não no sentido de sua eliminação, mas sim da mediação e superação.

Esta perspectiva acolhe e aproxima todo um conjunto de métodos que possam fazer sentido na construção de um conhecimento no contexto da prática, reconhecendo, simultaneamente, o engajamento e a “implicação” do pesquisador. Este aspecto da pesquisa-ação, discutido por Barbier (1985), impõe limites à ação para não se perder o rigor da interpretação.

⁴ Encontrei em Bogdan & Biklen (1994), Nóvoa (1992), Goodson (1992), Barbier (1985) e Elliot (1998), os sinais de auxílio e advertência ao investigador que se propõe realizar uma investigação-ação no espaço escolar.

Ficamos atentos a este aspecto no decorrer da investigação. A implicação do pesquisador está relacionada à ação subterrânea da subjetividade, na relação do pesquisador com o objeto pesquisado, que deverá ser reconhecida de tal modo que o investimento resultante desta implicação seja parte integrante e dinâmica de toda atividade do conhecimento, sem comprometer o rigor do trabalho, que deverá ser dimensionado na transparência, no diálogo e na ética do discurso.

Na pesquisa-ação, há três níveis de implicação, aos quais o pesquisador está sujeito no decorrer da investigação:

- o nível socioafetivo, pelo seu envolvimento com os aspectos da personalidade dos sujeitos. Neste contexto, o pesquisador deverá ter o cuidado de não desviar, nem bloquear as manifestações, nem os desejos mais reprimidos, nem o seu medo de ser desconsiderado pelo grupo, aliado ao compromisso com a objetividade das análises, para ir além na comunicação;

- o nível histórico-existencial, dimensionado no engajamento do pesquisador com o projeto do grupo, traz para esta convivência o conjunto de seus hábitos e esquemas de pensamento, ligados a sua socialização e a sua classe social de origem. Vale considerar que as interpretações do pesquisador poderão ser forjadas por modelos inconscientes do seu ethos de classe. Atento a este nível de implicação, o pesquisador reconhece, no interior de sua compreensão e interpretação, a transversalidade histórica que dialetiza a comunicação dos sujeitos no conjunto dos projetos individuais das práticas e de seus produtos. O aprofundamento deste nível de implicação fornece elementos para o rigor da interpretação do impacto socioafetivo;

- o nível estrutural profissional consiste no reconhecimento dos elementos constitutivos das relações de produção e do sistema de valores, presentes na estrutura de produção, os quais não determinam, mas contribuem nas relações de produção das práticas, dando-lhes certa coerência interna.

O reconhecimento destes três níveis de “implicação” na pesquisa-ação nos sugere lidar com a contundência das contradições entre o projeto histórico-existencial dos sujeitos e a realidade estrutural da ação profissional. Na tensão constante entre o que está instituído e o instituinte, nossa ação intencional deverá reconhecer as limitações dos professores entre o compromisso social e o comprometimento profissional, entre o que ele busca e as suas necessidades de sobrevivência. É preciso estar atento, no entanto, para não cair nas três posições extremas citadas por Rene Barbier (1985): entrar em fusão com o campo da pesquisa, excluindo toda relação dialética; tornar-nos simplesmente um analisador da situação, segurando o diálogo, sem, necessariamente, chegar à efetiva ação; colocar-nos em oposição às singularidades do grupo, direcionando nossa análise e nossa ação, em consonância com a lógica estrutural do campo.

Para não cair nestas situações, a ação investigativa deverá ser mediada por constantes questionamentos: o que estamos fazendo agora? Por que veio a ser desta forma? De quem são os interesses? Por que a prática está estruturada desta forma? Por que os papéis desempenhados pelos sujeitos não são questionados por eles?

As respostas a estas questões perpassam a crítica do conhecimento produzido, desafiando o pesquisador a informar ao grupo envolvido na investigação-ação, os elementos cognoscitivos, capazes de sustentar a produção de um conhecimento crítico. Assim, o grupo envolvido poderá indagar-se ao longo do processo: é este o caminho que queremos? Estamos melhorando nossas condições individuais e coletivas?

A epistemologia, os princípios e as preocupações, acima pontuados, delinearam o caminho metodológico da investigação, sustentados por uma ação comunicativa, construída pelo e no grupo, pela força da compreensão intersubjetiva, pela ética na relação, pela transparência das intenções e pela clareza nas proposições, facultando pontos suscetíveis de negociação (Habermas, 1994).

○ contexto e os parceiros

O contexto da investigação foi a escola pública, locus da minha escolarização inicial, e formação como professora primária. É na escola pública que atuam 80% dos pedagogos, formados pela universidade, na qual sou docente. Assim, a opção por um colégio da rede pública estadual, de fácil acesso e comunicação, por ter sido também meu espaço de trabalho, entre 1986 e 1990, como Administradora Escolar.

Os sujeitos da pesquisa atendiam a alguns critérios comuns de formação e atuação profissional segundo o perfil desejado.

- O nível, a procedência e o período de **formação** dos sujeitos eram próximos, ligados à mesma universidade, formados ou em formação no Curso de Pedagogia.
- O tempo de exercício no magistério das séries iniciais era superior a três anos, prioritariamente, na mesma escola. Este critério estaria atendendo à passagem do ciclo profissional do professor, de uma fase de “tateamento” ou “choque do real” (Huberman, 1992) para uma fase de consolidação da profissão.

Já a partir de quatro anos de exercício profissional, a ação do professor passa a ter sentido de afirmação, devido a determinadas escolhas no modo de agir, expressar suas opiniões, muito semelhantes às do grupo e, conseqüentemente, eliminando outras possibilidades. É a fase da estabilização e consolidação da profissão, com possibilidades amplas de cristalizar ou diversificar suas ações.

Assim, identifiquei, no grupo de professores, o aspecto do tempo de serviço indicado por Huberman (idem), que compõe o perfil do “profissional estabilizado”. Este aspecto pode favorecer as análises, quanto às possibilidades de os professores transacionarem com os argumentos de uma ação comunicativa, favorecedora das mudanças nos sujeitos e nas práticas de avaliação.

Um terceiro critério foi a carga horária de trabalho (20 ou 40 horas semanais) do professor no espaço escolar, interagindo com os mesmos alunos e pares.

Esta cotidianidade, ao mesmo tempo em que facilita rotinas, possibilita uma ação comunicativa mais intensa, para melhor percepção das relações culturais que interagem na ação pedagógica avaliativa.

A partir destas referências que, de certa forma, delineiam o perfil de um grupo profissional, constituiu-se o grupo de oito professoras, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental. Entendo que apresentar os sujeitos não é só descrever os fatos da sua existência, e as experiências vividas, mas também é apresentar uma narrativa realizada por eles, concretizando-se a relação de duas dimensões que constituem a sua identidade: objetividade e subjetividade. A primeira é garantida pelo “sistema de referência”, que caracteriza a profissão de ser professor (nome, idade; habilitação; instituição; término; tempo de serviço; situação funcional). Essas categorias indicam uma “identidade atribuída”, caracterizada por modelo oficial, definido por estatuto, que ordena os sujeitos em diferentes escalões, consolidado em um ato, já oficializado por um “sujeito” distante, anônimo e poderoso – O Estado.

A segunda, pela seleção dos fatos que o sujeito pretende enunciar, e que ocorre a partir de um sistema de valores pessoais, ativamente incorporados durante sua trajetória. falas representativas dos sujeitos, sinalizando diferentes “representações de si”.

Esta apresentação traz ainda, de forma implícita, uma negociação identitária dos sujeitos, bem distante da “identidade atribuída”. Enquanto a instituição educativa identifica seu profissional por códigos, números e níveis, os professores, dispersos no território da escola identificam-se pela pessoalização.

Puxando os fios para tecer a ação

Entendo que os eixos norteadores da investigação-ação não representam um conjunto de técnicas, mas favorecem o delineamento de um método em sentido amplo. Sem trabalhar com hipóteses explicativas a priori, o quadro teórico fornecia os fios de referência à pesquisa e às ações que íamos construindo no espaço escolar.

Neste sentido, duas situações, aparentemente adversas, apresentavam-se como um desafio pelo cuidado que eu deveria manter no campo da minha pesquisa: o rigor da investigação e a interação com o grupo de trabalho.

O envolvimento com o grupo no planejamento das ações e na coleta dos dados permitiu a aceitação da intervenção para as mudanças desejadas pelo grupo. Assim, duas questões foram o centro das minhas preocupações: as considerações éticas na abordagem dos dados e a garantia do rigor.

Quanto à ética, está respaldada pelo respeito que o investigador deve ter aos valores, crença e às limitações presentes na interação dos sujeitos envolvidos na investigação. A vulnerabilidade no ambiente institucional, (situação funcional

e relações de poder), impõe ao investigador determinada conduta. Por isso, é necessário proteger a identidade dos sujeitos, quando as informações ou depoimentos possam lhes causar prejuízo, ou quando os sujeitos envolvidos solicitam o anonimato. As informações não podem, de forma alguma, serem utilizadas de maneira política ou pessoal.

Assim, nossa ação era dimensionada entre as forças instituídas e as instituintes, e esta tensão constante nos desafiava a focar o movimento mediador, implícito e explícito desta formação do sujeito na prática. Nos momentos em que interagíamos nas salas de aula, nos corredores, na biblioteca, na sala de vídeo, sentada com os professores, pesquisando, planejando e negociando com o Diretor as reivindicações da equipe, as professoras percebiam nossas angústias e procuravam a parceria.

Esta situação facilitou a reconstrução da imagem que as professoras tinham do pesquisador – alguém que as fazia de cobaias. No entanto, estávamos sempre buscando material e informações para realizar nosso trabalho acadêmico, com rumos perfeitamente traçados.

Convém aqui ressaltar minhas dificuldades em imprimir certos recortes necessários na amplitude de uma pesquisa-ação. A situação de um trabalho participativo impõe desafios e situações que exigem uma resposta imediata e que fazem o pesquisador tomar rumos nunca antes pensados e nos quais também nos humanizamos. Vivi, ao longo da pesquisa, a contradição da minha identidade de pesquisadora, convivendo e resistindo à imagem de supervisora que a direção da escola tentava passar aos sujeitos da pesquisa, quando se referia à nossa ação, no sentido de justificar a falta de acompanhamento da equipe diretiva ao trabalho do grupo.

O desafio de lidar com esta questão impôs, no contexto das nossas relações, uma comunicação mais argumentativa que deixavam transparentes as minhas intenções com a investigação, que eram sempre negociadas, reconhecendo os interesses das professoras.

A outra grande preocupação se refere à garantia do rigor nesta investigação. Entendo que este rigor não se encontra nos parâmetros da ciência objetiva, que dá peso igual a todos os dados e fatos, efetuando relações lineares causa-efeito para a descrição dos fenômenos.

Ao contrário, o rigor na investigação-ação institucional situa-se na fragilidade do dilema entre forças sociais e normas do trabalho na escola, dando transparência às novas formas de conhecimento e de relações construídas entre os sujeitos. O foco do conhecimento construído na prática da pesquisa-ação está subordinado ao foco da mudança do EU e seus valores, favorecendo a articulação entre o processo relacional dos professores, no espaço escolar e na sua trajetória social.

O desafio que se impõe na investigação-ação é exercer o rigor epistemológico, de modo que não perturbe o movimento expressivo do grupo. Para tanto, procurei, no decorrer da pesquisa, imprimir procedimentos que dessem sustentação a dois

aspectos significativos de uma pesquisa-ação, sistematizada na abordagem crítico-dialética: o conhecimento da tendência da práxis e o conhecimento inserido em uma estrutura englobante significativa. “O conhecimento da tendência da práxis de um elemento A supõe, portanto, o conhecimento paralelo da tendência de uma práxis de um elemento B ao qual pertence a A.” (Barbier, 1985, p. 76).

Nesta perspectiva, minhas relações no campo da pesquisa integravam diferentes formas de participação, pelas quais fui selecionando momentos da práxis. Os momentos considerados significativos eram aqueles que se constituíam em expressões do “habitus”, adaptadas às situações presentes, e a releitura destas práticas para a modificação da ação pedagógica avaliativa. Registrei as diversas formas de reação dos sujeitos ao clima estrutural grupal, através dos **seminários**, da **observação naturalística** e das **entrevistas**.

Seminários

Caracterizo, enquanto seminário, todos os momentos em que nos reuníamos, durante duas ou mais horas, todas as semanas, para negociarmos acerca do desenvolvimento curricular. Estes momentos eram mediados pela colaboração, discussão e negociação das nossas ações, explicitando e avaliando em termos realistas, os possíveis encaminhamentos das ações curriculares e evitando criar falsas expectativas entre os professores. Nesta direção, procurei coordenar estes momentos, trazendo informações técnicas e teóricas que pudessem subsidiar as discussões, iniciar revisões nos procedimentos que vínhamos adotando e submetendo as decisões à aprovação do grupo.

A tônica de um seminário, que se propõe ser comunicativo, não exclui da discussão a dimensão técnica e política da ação, pois “a ação corresponde ao que precisa ser feito ou transformado para realizar a solução de um determinado problema” (Thiollent, 1996, p. 70). Assim, as decisões precisavam estar respaldadas pelos critérios da viabilidade, da transparência e da ética nas ações, respeitando o aspecto sociocultural de seu contexto de uso.

Nesta perspectiva, os seminários favoreceram o desenvolvimento dos aspectos argumentativos, presentes nas formas de raciocínio dos professores, pois a construção de consensos, racionalmente construídos **no e pelo grupo**, representavam a síntese das opções dos sujeitos entre o sim e o não, a partir dos fenômenos imprevisíveis, encontrados em sala de aula.

Entendo que os seminários foram os momentos mais ricos deste trabalho, pois neles pudemos vivenciar um pensamento pedagógico mais dinâmico e interpretativo, permitindo a “reflexão em ação”, procedimento discutido por Elliot, como “um processo que une e integra sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência” (Elliot, 1998, p. 141).

Nas considerações do autor, podemos sintetizar duas dimensões, no contexto de uma pesquisa-ação: o desenvolvimento dos professores requer capacidades que são construídas no contexto das práticas concebidas como inovadoras, e os professores são livres para experimentar a teoria, considerada como fonte de consulta, para dar consistência à sua prática. Nesta relação dialógica entre teoria e prática, há possibilidade de reconstrução do sujeito e de sua prática.

Desta forma, posso argumentar que os seminários, no âmbito da pesquisa-ação, não separaram a dimensão subjetiva do professor em sua prática e as condições conceituais da teoria educacional, discutida na sua formação acadêmica. Sem se tornarem teóricos da mudança educacional, os professores refletiam as situações de sua prática e buscavam respostas para as situações não estruturadas do cotidiano, exigindo ações rápidas e inteligentes.

Percebia, durante os seminários, que os professores apropriavam-se de um conhecimento na forma de um repertório de narrações das situações vivenciadas, e não como um conjunto de proposições soltas e abstratas. Elliot (1993) chama este conhecimento de “estrutura de competência” do professor para resolver e modificar uma situação, sem recorrer às estruturas fechadas de técnicas e idéias.

Os seminários realizados foram sempre considerados estratégias de formação, com diferentes ênfases no currículo, na avaliação e na alfabetização e em diferentes amplitudes no pequeno grupo da pesquisa, no grande grupo, com outros professores do Colégio, e em nível regional, com professores alfabetizadores de outras escolas.

Relacionamos, a seguir, o nome, objetivo e número de seminários realizados durante a pesquisa:

- “Encontro das sextas-feiras”, com a duração de 1h e 40 min, no período matutino e vespertino, com o objetivo de analisar as atividades desenvolvidas na semana e projetar os conteúdos da próxima (30 encontros);
- “Conselho de Classe”, durante um dia, com o objetivo de avaliar a aprendizagem dos alunos, nossas ações e as ações da Escola, para a tomada de decisões (4 encontros);
- “Dialogando com a família”, para discutir e explicitar o sistema de ensino e da avaliação com os pais (2 encontros);
- “Seminário para troca de experiências na alfabetização” objetivou socializar experiências desenvolvidas pelos professores em nível regional;
- “Dialogando com os professores das 5^a séries” do Colégio” teve como objetivo discutir a integração do currículo de 4^a e 5^a quanto ao conteúdo e forma de abordagem (2).

O material produzido nestes seminários constitui importante fonte para analisarmos as transações objetivas do professor com seus pares com o ensino e a instituição. Os episódios selecionados apresentam conteúdos de formação e modos de participação dos professores nos esquemas instituídos pela cultura escolar,

no planejamento e desenvolvimento do ensino e da avaliação. Foi possível selecionar textos significativos, representativos das resistências e da ação comunicativa assumida pelo grupo:

- Relatos de experiência – (cinco textos);
- Análises redigida no plano semanal, após cada semana de trabalho – (34 textos);
- Atas do seminário de avaliação (conselho de classe) – (quatro atas);
- Registros das atividades curriculares semanais – (156 textos);
- Transcrição das falas, gravadas do grupo, em oito momentos; dos seminários que tratavam, mais especificamente, sobre o estudo da avaliação.

Observação

Observar na investigação-ação é manter o olhar e o pensar aguçado para a experiência vivida, diferente da experiência compreendida, enquanto empírica e informativa. A experiência vivida refere-se à práxis, enquanto agir e fazer de modo criativo e crítico. Foi nesta perspectiva que as observações registradas tinham como eixo a ação do professor no desenvolvimento da prática avaliativa do ensino-aprendizagem, sem, no entanto, desconsiderar a sua ação em todos os momentos da sua prática de sala de aula e dos momentos de interação do grupo.

O acervo do material coletado na observação se constitui dos seguintes registros:

- Atuação das professoras em sala de aula, 32 registros de cada professora, realizados (quatro) a cada mês (oito meses letivos), priorizando seu diálogo com os alunos e sua atuação como avaliadora;
- Critérios de avaliação de cada professora (oito registros);
- Pareceres avaliativos, utilizados na avaliação dos alunos (48);
- Textos e provas registradas como avaliação para os alunos (28);
- Reuniões com diretores (quatro reuniões bimestrais);
- Registros diários das minhas ações e do movimento extraclasse dos sujeitos (expressões, falas, situações - 160);
- Material produzido para a interação com a família dos alunos (dois textos);
- Comunicações, recados e falas da equipe diretiva (15 comunicações);
- Fita de vídeo, demonstrando a ação dos professores em sala de aula.

Este material selecionado favoreceu a configuração dos dispositivos que constituem as ações dos professores, as funções de rotina e as suas decisões no campo do investimento profissional.

No entanto, para atender à esfera biográfica da “identidade para si”, realizamos um conjunto de entrevistas, investigando a trajetória realizada e as expectativas atuais dos professores.

Entrevistas

O entendimento de como o professor constrói sua profissionalização exige focá-lo sobre vários prismas. Afinal, ele está mergulhado na cultura pedagógica, trazendo a priori uma história profissional e uma história de vida.

A literatura sobre formação de professor tem apresentado indicações sobre o seu desempenho, relacionado e dependente de modelos internalizados ao longo de sua vida.

Assim, as entrevistas do tipo “história de vida” indicam pistas sobre sua formação e sua experiência profissional, porque permitem reflexões sobre o “sentido” dos enunciados. Faço esta consideração apoiada em Habermas (1994), quando discute a importância da reflexão e auto-reflexão, através de uma ação comunicativa para a reconstituição das identidades.

Desta forma, uma entrevista pode ser uma ação comunicativa quando o sujeito percebe as influências do contexto vivido, dimensionando sua auto-reflexão na relação intersubjetiva.

Já o sujeito pesquisador poderá perceber as trocas contínuas que ocorrem tanto em nível verbal, como em nível de expressões e atitudes, tonalidade e timbre de voz.

Para não prejudicar esta ação comunicativa, ficamos atentos às considerações feitas por Lüdke (1986), quando expôs as vantagens de uma entrevista não diretiva e não estruturada. Este tipo de entrevista cria uma ética construída na relação, permitindo ao entrevistado um clima de liberdade, em que ela possa trazer à tona informações mais profundas pelo teor afetivo da relação.

Esta prática facilita a análise das articulações, realizada pelos sujeitos, nas dimensões relacional e pessoal.

Na realização das entrevistas, procuramos sempre associar a fala dos entrevistados ao nosso papel de agentes de mudanças, tentando dimensioná-la no contexto atual da profissionalização das práticas avaliativas, o que acabou se tornando o foco das entrevistas. Explicava aos professores entrevistados a temática da pesquisa, esclarecendo que eles tinham a liberdade de traçar o roteiro de sua fala.

As entrevistas eram gravadas, e, no decorrer delas, fui identificando pontos-chave da trajetória dos sujeitos:

- Família (preocupações, relações, formação dos filhos);

- Escolaridade inicial (prazer/desprazer de estudar, medo de reprovação, tipo de professores avaliadores);
- Formação na graduação (tipo de saber em avaliação, relação teoria-prática);
- Trabalho (tipo de orientação remuneração, relação entre pares, poder da equipe diretiva, cursos frequentados durante o exercício da profissão, nível de satisfação);
- Formas de interação no ambiente profissional (isolamento do sujeito, competição, cooperação auto-imagem, motivação).

Foram realizadas três entrevistas individuais com os professores, no decorrer do ano letivo: março, julho e dezembro, em horários e dias agendados por eles. A análise do conteúdo das entrevistas foi organizada em quadros-síntese, nos quais procurei manter o discurso original das professoras.

Escolhendo os fios centrais da rede construída para análise

Os momentos significativos retirados da práxis para análise, neste trabalho, são totalidades parciais suscetíveis de serem analisados na dimensão dialética do campo. *“Cada momento é concebido na análise como uma trama de contradições dinâmicas, estruturada, principalmente pelas contradições de uma totalidade englobante significativa, que o olhar do pesquisador coletivo fixa, através de uma convenção epistemológica e um procedimento de desdobramento”* (Haguete, 1995, p. 144).

Nesta perspectiva, procurei exercitar, na análise, o mesmo movimento da práxis construída focando, simultaneamente, os dispositivos da formação dos professores, pelo movimento conexo contemporâneo e pelo conteúdo de sua trajetória social.

O caminho da análise teve o seguinte roteiro: em um período de dois meses reli todo o material da observação, entrevistas, seminários, bem como todos os documentos produzidos na investigação, incluindo minhas interpretações, ao longo de um ano e quatro meses de ação, no campo de pesquisa. Iniciei um processo mais formal de análise, entendida como um processo de redução dos dados a partir das bases conceituais que nortearam minha investigação e de outros conceitos que foram surgindo ao longo da ação.

Para realizar o sistema de codificação, busquei apoio em Bogdan & Biklen, que explicitam este processo, na sua dimensão metodológica, afirmando: *“O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Adotando esta direção e as questões teóricas que fundamentam meus argumentos, fui tecendo nossa compreensão, pela regularidade e significância do material empírico, em suas diferentes formas. *“Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação das categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”* (Lüdke, 1986, p. 43).

Nesta perspectiva, trabalhamos o material coletado como uma “rede de significados”⁵, em que cada foco foi se desdobrando em subfocos significativos para análise. O acesso a esta rede constante dos dados só foi possível a partir da nossa atenção para os significados convergentes, divergentes e para aqueles que não puderam ser agregados, mas que seriam contemplados na argumentação.

As regiões significativas foram emergindo nas primeiras leituras, pela relação que fomos estabelecendo com os nossos propósitos de estudo, procurando extrair de uma realidade registrada no papel, da nossa memória semântica e do conhecimento produzido na ação, o movimento contraditório da formação da identidade do professor na prática da avaliação escolar.

Deste exercício, emergiu um conjunto de campos significativos que representam as situações, as reações e as circunstâncias de reprodução e de construção das ações dos sujeitos, abaixo relacionadas:

A) Da universalidade que está instituída:

- a identificação dos professores como categoria profissional;
- a linguagem e o uso do espaço arquitetônico;
- os documentos e as formas de comunicação;
- as percepções dos sujeitos, quando definem a situação da escola;
- o ritual da avaliação escolar e as formas de julgamento;
- as concepções de ensino e avaliação;
- as formas de reconhecimento da instituição.

B) Da particularidade que busca se instituir:

- as estratégias e tramas dos sujeitos para controlar pessoas e situações;
- no ensino e na avaliação;
- as discussões sobre aspectos pessoais dos professores (sua formação e seus projetos);
- percepções dos professores sobre seus alunos e seus pares;
- as coligações para manter o ritual da avaliação;
- formas de ser e não ser do grupo;
- o apoio e a resistência dos pais às mudanças ocorridas no ensino e na avaliação.

C) Da singularidade da práxis do grupo, quando cria seus próprios patamares de ação:

⁵ A expressão “rede de significado” é uma modalidade de pesquisa da abordagem qualitativa, na qual o pesquisador constrói seu discurso pela convergência das unidades de significado. O pesquisador descreve e interpreta os dados e procede combinações, que se constituem em categorias gerais, as quais são entendidas como regiões significativas; compreendidas e interpretadas no âmbito do objeto pesquisado. Essas categorias gerais se desdobram em itens, suficientemente específicos, para explicar a trama que produz as reações individuais e coletivas (Capelletti, 1994).

- as formas de cooperação e resistências ao planejamento cooperativo;
- o estudo e a negociação dos critérios de avaliação;
- perspectivas para o futuro – pessoal e profissional;
- identificação com a profissão: técnico, mediador ou decisor.

Este primeiro exercício de codificação foi um marco essencial no levantamento de regiões da prática, carregadas de significado, para interpretar as formas identitárias dos processos de formação das professoras. Os desdobramentos dos grandes focos de interpretação só foram possíveis à medida que relacionei os elementos provenientes do **campo político, social e ideológico dos professores**. Atenta a esta perspectiva identifiquei as intenções e os valores que as professoras defendiam e sua coerência com os outros professores do mesmo grupo.

O outro aspecto que deu sustentação à análise foi o **campo estrutural grupal** representado pelo enraizamento das professoras no grupo da família, na comunidade e nas associações. Este é um espaço, segundo Barbier (1985), do homem da organização, da produção e da geração não só física, mas simbólica e cultural. E, por último, o **campo psicobiológico**, que abriga o homem do desejo com uma potencialidade criadora de realizações pessoais.

Reconhecendo a interferência instável, complexa e contraditória desses três campos, procurei desenvolver a rede de significados, o que exigia constantemente a releitura dos registros, levando-me a questionar: estaria minha ação privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros? Eu estaria captando o movimento dos processos formadores das práticas e dos sujeitos ou estaríamos focalizando só um lado da formação?

Mesmo mantendo os dados iniciais acessíveis, procedi à digitação e organização dos trechos, palavras e frases sublinhadas, pelas categorias acima. Arqueei este material no computador, e a leitura minuciosa desta primeira cópia subsidiou a realização de um terceiro e exaustivo momento de codificação. Nesta etapa da categorização, procurei perceber as **duas vertentes** que constituem as formas identitárias dos professores pesquisados:

- 1- As categorias situadas no processo relacional entre o sujeito e as instituições com as quais interage (identidade para o outro).
- 2- As categorias representativas das transações internas dos sujeitos (identidade para si).

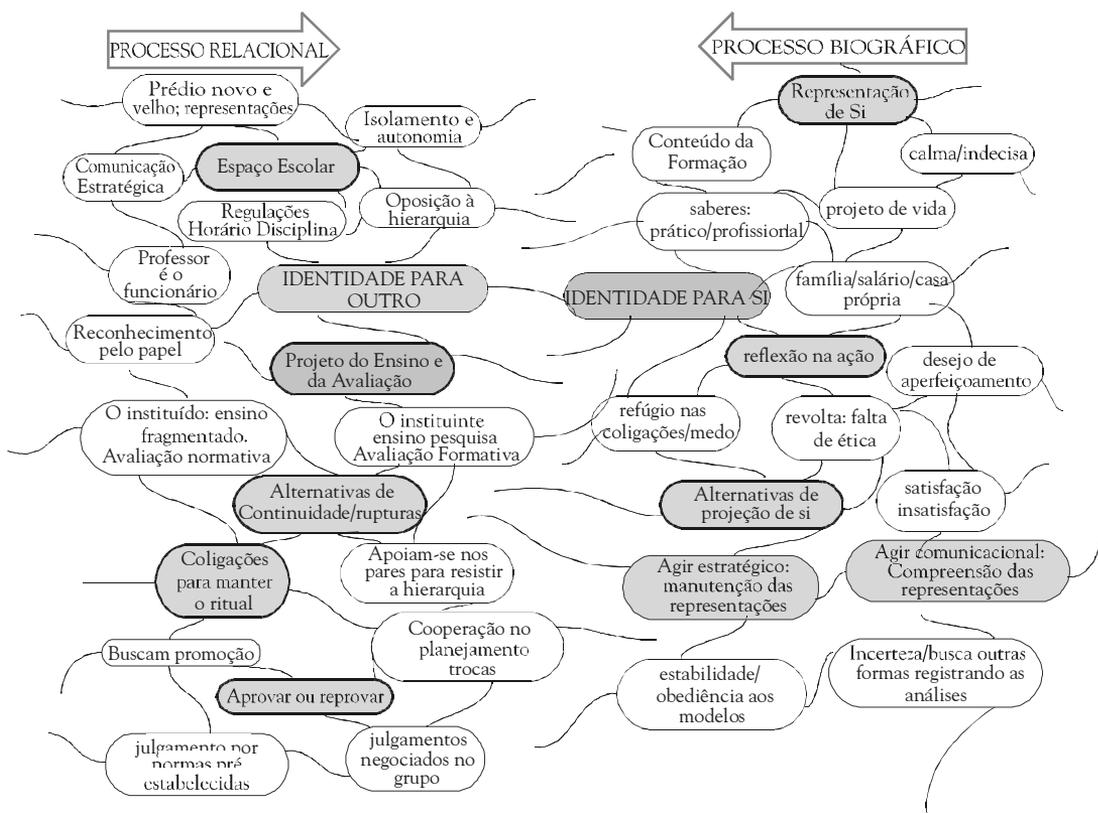
Registro as dificuldades para a constituição desta rede de categorias, pois a própria natureza da identidade dos sujeitos, sempre em transformação, contribui para uma visão imprecisa desta problemática.

Atendendo às duas vertentes, as categorias iniciais foram reorganizadas, de forma a representar o conteúdo do instituído, que traduzem o “habitus” da instituição, delineando a rotina, o perfil profissional reconhecido pela escola, a cultura do ensino, da avaliação e das relações entre os profissionais.

Por outro, o conteúdo das forças instituintes é traduzido nas reações do grupo aos propósitos de mudança da ação do ensino e da avaliação, as resistências e percepções individuais das professoras em relação a sua profissão, bem como as formas de relação que estabelecem com o conhecimento e com a avaliação.

A “rede de significados”, a seguir, esquematiza as regiões significativas da ação, para a análise, as quais serão degraus para a discussão dos momentos mais significativos da intervenção. Os pontos significativos sinalizados na rede permitiram as inferências pertinentes ao delineamento dos processos de formação da ação avaliativa, e das formas identitárias dos professores.

Rede de Significados da Investigação



Considerações Finais

A metodologia construída nesta investigação permitiu flagrar o movimento dos professores que se cruzam e se confrontam no **espaço escolar**, com projetos diferentes. Na rede, destacam-se os pontos de tensão entre o trabalho pedagógico e as representações dos professores acerca de sua atuação profissional, entre a interação dos professores, enquanto grupo profissional e as resistências traduzidas na prática cotidiana.

A rede foi tecida pela mediação dos elementos estruturantes da cultura pedagógica, ou seja, o uso do tempo e do espaço na escola, as regulações exercidas pela comunicação estratégica, as relações de poder e a cultura pedagógica. Associa-se a essa tecitura as reações das professoras, pelas representações que fazem de si, pelos seus projetos de vida e pelas singularidades que se constituem na ação comunicativa enquanto ação política que direcionou a investigação.

Neste contexto, outro foco emergiu para a análise: o processo do **planejamento do ensino**, abordado **como projeto**, favoreceu formas alternativas dos professores se envolverem com seus pares, interpretar a ação pedagógica e refletir a capacidade individual e coletiva de negociação na profissão.

Outra dimensão constitutiva da rede foi o processo de **avaliação da aprendizagem**, enquanto construção do professor, e como dispositivo de aprendizagem. Nesta região significativa para análise, amplia-se a rede de categorias pelas as resistências da equipe, da direção e dos pais, o conhecimento sobre a avaliação, a negociação dos critérios de avaliação e as formas de julgamento adotadas pelas professoras.

O processo de construção de um novo conhecimento sobre avaliação da aprendizagem desdobrou-se em **continuidade, rupturas e projeções dos professores** na ação profissional, como elemento possível de formação de uma identidade em construção.

Os momentos evidenciados na investigação e representados na rede constituíram os fundamentos da tese pela apresentação dos capítulos a seguir:

1. Espaço Escolar: As Regras do Jogo e a Mediação dos Professores;
2. Projeto de Ensino: Mudando Expectativas e Validando Consensos;
3. Articulação Identitária: Tramas e Rupturas;
4. Avaliação: Implicações, Resistências e Particularidades na Ação das Professoras;
5. Situando as Formas Identitárias dos Professores;
6. Contribuindo para a Formação dos Professores na Escola;
7. Por uma Avaliação mais Comunicacional na Aprendizagem.

A investigação-ação institucional é uma opção de pesquisa na educação que favorece o pesquisador a vivenciar e construir uma parceria com professores, na qual os aspectos capilares da ação pedagógica emergem, indicando particularidades de representações, sentidos, divergências e convergências que

nos permitem construir novos conhecimentos pedagógicos. As construções teórico-práticas do grupo nos remetem a uma gama diversificada de elementos que não podem resumir-se em uma simples contraposição entre o que havia e o que ficou na prática dos professores na escola pesquisada. Só terão sentido se, a partir da prática hoje em construção, tiver o futuro como perspectiva.

Podemos afirmar que os professores da “escola primária” estão distantes da imagem freqüentemente apresentada na literatura educacional como o “professor que trabalha por amor, doação e vocação” e que apresentam “homogeneidade no modo de pensar”. Os “professores primários”⁶ já desenvolvem, na prática, a sua profissionalidade.

Referências

- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andre. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- CAPPELLETTI, I. F. Rede de significados como instrumental num processo de avaliação de currículo. In: BICUDO, M. A. V.; SPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; AGUIAR PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: ALB, 1998.
- GAMBOA, S. A. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOLDEBERG, M. A. A. **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1986.
- GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madri: Cátedra, 1994.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 100-170.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto, 1992.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.
- SIROTINICK, K. Critical inquiry: a paradigm for práxis. In: SCHORT, E. C. et al. **Forms de curriculum inquiry**. New York: State University of New York Press, 1991.
- SPÓSITO, V. H. C. Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológica-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In: BICUDO, M. A. V.; SPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

⁶ A expressão utilizada na antiga legislação do Ensino foi incorporada pela cultura da escola, sendo ainda amplamente utilizada pelos professores na identificação de seus pares que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e pelos administradores e pais, para situar o nível de ensino. Utilizo a expressão como forma simultaneamente valorativa (primário quer dizer igualmente “o primeiro”) e comunicacional por ser mais reconhecida.