

EU, PROFESSORA- AVALIADORA

MARLI ANDRÉ

Professora da Faculdade de Educação da USP

RESUMO

Tendo como referência uma pesquisa que venho realizando, cujo objetivo é desenvolver, com professoras das primeiras séries do primeiro grau, uma metodologia de leitura crítica de sua prática docente, este texto procura destacar alguns desafios epistemológicos, pedagógicos, metodológicos e éticos que venho encontrando nessa trajetória.

PROFESSORES — ENSINO FUNDAMENTAL — ENSINO DE 1º GRAU — PRÁTICA DOCENTE

ABSTRACT

I — AN EVALUATOR TEACHER. Taking into account data obtained in a research, which main objective is to develop together with primary grade teachers a methodology of critical reading, this paper tries to point out some challenges — epistemologic, pedagogic, methodologic, and ethical — I found in conducting the study.

O texto relata dados de uma das vertentes do projeto "Professor — Leitor Crítico de sua Prática" que foi desenvolvido na FEUSP, desde março de 1996, sob a coordenação de Marli André e Mary Júlia M. Dietzsch e contou com a participação de Marta M.P.Darsie (professora da Universidade Federal do Mato Grosso), Ana Maria L. Teixeira (mestranda), Vera M. Martens (bolsista de Aperfeiçoamento — AP) e Maria Cristina P. Vilas (bolsista de Iniciação Científica — IC). A pesquisa contou com apoio do CNPq.

Este texto relata dados da pesquisa “Professor — Leitor Crítico de sua Prática”, que buscou investigar os processos de constituição do saber e do fazer docente, pelo desenvolvimento de uma metodologia de leitura crítica da prática docente, junto com professoras das primeiras séries do primeiro grau. Procurando delimitar aspectos específicos da prática pedagógica, que constituíram os focos de análise, optou-se por trabalhar com as professoras em duas vertentes: 1) a organização do espaço da leitura e da escrita; e 2) a revisão das práticas avaliativas de sala de aula.

Para cumprir o propósito de desenvolvimento de uma metodologia de leitura crítica da prática docente foram organizados seminários com dois grupos de cerca de trinta professoras. Num deles foram estudados textos e resultados de pesquisa sobre o tema da avaliação, tendo sido introduzido o diário como instrumento de reflexão. No outro, foram utilizados textos literários e outras produções sobre a leitura/escrita, tendo-se introduzido o *caderno de escrita* como uma forma de incentivo à leitura e escrita das professoras. Esses seminários foram distribuídos em dois módulos, um no primeiro e o outro no segundo semestre de 97. Cada módulo envolveu cerca de oito sessões de seminários com quatro horas de duração.

O primeiro módulo abordou, em um dos grupos, o tema da avaliação e, no outro, concepções de leitura/escrita. O segundo módulo focalizou os projetos elaborados pelas professoras visando produzir mudanças nas práticas de avaliação e de leitura/escrita em suas salas de aula. Mesmo tendo temáticas específicas, em ambos os grupos emergiram e foram tratadas questões relativas ao que significa ensinar e aprender e o que é ser professor no mundo de hoje. Houve ainda o acompanhamento das atividades de sala de aula de uma professora.

Os dois grupos tiveram alguns pontos de aproximação, mas com coordenação e temáticas próprias, seguiram caminhos bem diferenciados. Os aspectos comuns decorreram das reuniões sistemáticas da equipe que permitiram o planejamento das sessões, o acompanhamento passo a passo do trabalho e a discussão conjunta dos problemas e das mudanças a serem feitas. As diferenças se fizeram evidenciar no conteúdo tratado, nas estratégias e na avaliação dos grupos.

Este texto focaliza o processo e alguns resultados da investigação junto ao grupo em que se tratou do tema das práticas avaliativas. Trata, portanto, do tema *professor-avaliador*.

OS PONTOS DE PARTIDA

Qual o sentido que tem a avaliação no 1º grau? Serve para dar notas e aprovar/reprovar os alunos? Ou para dar informações a respeito dos avanços e dificuldades de cada um, indicar o que foi conseguido e o que ainda pode

ser mais bem trabalhado? Por que não usar a avaliação no sentido positivo, isto é, para identificar as falhas do processo e para dar pistas sobre como corrigi-las? Por que não reverter o uso da avaliação como arma de poder e como juízo final do aluno para voltá-la ao sucesso da aprendizagem?

Essas questões constituíram o ponto de partida da pesquisa, que focaliza o professor-avaliador num duplo sentido: por um lado, supõe o desenvolvimento e a incorporação de um processo de avaliação contínua da própria prática e, por outro lado, propõe o repensar das concepções e práticas avaliativas utilizadas em sala de aula, no sentido de voltá-las para o sucesso, e não para o fracasso, dos alunos.

Por que a preocupação com a avaliação da própria prática?

A literatura recente, tanto nacional quanto internacional, tem sido bastante enfática quanto à importância da formação contínua dos docentes centrada na investigação e na reflexão sobre a prática. E por que tal ênfase? Porque na medida em que o professor incorpora em seu fazer didático um processo de reflexão e análise crítica do próprio trabalho, ele pode, ao identificar os problemas e dificuldades, equacionar alternativas que o ajudem a superá-los, o que certamente reverterá na melhoria do ensino e conseqüentemente (espera-se!) da aprendizagem dos alunos.

Autores como Schon, Zeichner, Nóvoa, Perrenoud, Pérez Gómez, Sacristan, Kemmmis e Carr, só para citar alguns do cenário internacional têm sido referência básica nas discussões sobre o tema. Levando em conta as idéias dos autores citados e de vários colegas pesquisadores que nos têm acompanhado na defesa do importante papel que pode ter o professor na busca de um ensino de qualidade para as crianças que freqüentam a escola pública brasileira, procuramos estruturar, com professoras da rede pública paulista, um processo de pensar a própria prática. Como Perrenoud (1993), acreditamos que um trabalho dessa natureza pode contribuir para que as professoras adotem a

prática refletida, ou seja, uma disposição e competência para a análise individual ou coletiva de suas práticas, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir, agir, tirando conclusões e inversamente para, antecipar os resultados de determinados processos ou atitudes. (p.129)

O alvo do projeto era fazer, com as professoras, um exercício de investigação sobre a própria prática e para isso propôs-se que elas dirigissem seu olhar para a avaliação.

Por que a preocupação com as práticas avaliativas de sala de aula?

Autores como Perrenoud (1992), Luckesi (1995), Lüdke (1994), Saul (1994), Demo (1995) mostram que a avaliação escolar tem sido usada como um

mecanismo poderoso de exclusão social, na medida em que reforça as diferenças de desempenho escolar, que, em regra, refletem as diferenças socioeconômicas dos alunos. Esses autores também mostram como a avaliação pode ter um papel formativo, quando é utilizada para detectar as dificuldades dos alunos, obter informações sobre as medidas corretivas, aperfeiçoar cada vez mais o processo de ensino e buscar a otimização da aprendizagem.

OBJETIVOS DO TRABALHO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com apoio nas concepções dos autores citados foi constituído um grupo de professoras ao qual se deu a palavra para:

- a. Discutir a sua prática, falando, escutando, escrevendo-a e reescrevendo-a.
- b. Relatar e ir desvelando os processos interativos de sua sala de aula, buscando novas formas de avaliação.
- c. Produzir textos nos quais se inscrevessem os saberes partilhados no grupo/seminário, o saber sobre si mesma e o saber a respeito de seus alunos.
- d. Utilizar, em sua sala de aula, práticas de avaliação voltadas para o sucesso dos alunos e para a melhoria do seu ensino.
- e. Discutir, com o grupo de colegas, as experiências realizadas em sala de aula, revendo-as e aperfeiçoando-as.

A METODOLOGIA DO TRABALHO

No momento em que eram feitos os contatos com algumas escolas para iniciar o trabalho, a Faculdade de Educação da USP firmou um convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para desenvolvimento de um Projeto de Educação Continuada — PEC — destinado aos docentes e técnicos de sete delegacias de ensino da Capital. Tendo objetivos muito amplos e uma estrutura flexível para a proposição de atividades variadas, julgamos conveniente inserir nosso curso no contexto desse grande projeto. Elaboramos uma proposta que foi enviada às delegacias de ensino contendo a justificativa para escolha do tema, os objetivos pretendidos, a metodologia a ser utilizada e uma observação de que a opção pelo curso deveria ser voluntária.

Foi manifestado interesse por parte de cerca de quinhentos docentes, mas como não dispúnhamos de tempo e local para atendê-los, foram organizadas duas turmas de cerca de 35 professoras que estavam atuando nas séries iniciais do primeiro grau. Cada turma ficou com uma coordenadora e um tema

específico de trabalho. A intenção inicial era trocar os temas após o primeiro ano, mas os grupos optaram por continuar com a mesma coordenadora e desenvolver dinâmicas próprias.

A metodologia utilizada no grupo que focalizou o tema da avaliação envolveu resgate da memória educativa, relato da prática docente; estudo de textos, discussões de pesquisas e de textos literários que possibilitassem compreender e analisar o relato da prática; elaboração de projetos de intervenção na sala de aula; implementação e avaliação dos projetos; escrita do diário para registro das aprendizagens das professoras, das reflexões sobre as mudanças realizadas na prática e da avaliação dos seminários.

A dinâmica dos encontros

O primeiro módulo incluiu cerca de oito encontros quinzenais distribuídos durante o primeiro semestre de 97. As professoras, provenientes de nove escolas diferentes, eram liberadas de suas aulas e recebiam uma pequena ajuda de custo para refeição e deslocamento.

No primeiro dia do curso foi feita uma breve apresentação da dinâmica dos encontros, uma proposta de tópicos dentro do tema avaliação e a definição das datas para todo o semestre. As professoras receberam uma coletânea de textos e um caderno que lhes serviria de diário, no qual deveriam anotar suas reflexões e registrar suas aprendizagens.

Desde o primeiro encontro procurou-se dar a voz às professoras, deixando-as falar sobre as suas experiências como alunas, principalmente sobre seus sentimentos em relação à avaliação. Procurou-se também estimulá-las a escrever, relatar seus pontos de vista e suas práticas avaliativas de sala de aula, assim como as reações dos seus alunos.

Textos de Demo (1995), DePresbíteris (1993) Darsie (1996) e Luckesi (1995) foram discutidos nesses encontros, tendo-se usado várias técnicas de dinâmica de grupo. Textos literários como o de Lourenço Diaféria (1984) e dados de pesquisa apresentados e debatidos, encerrando-se o semestre com uma leitura e análise coletiva dos diários.

O trabalho no segundo módulo se concentrou no acompanhamento dos projetos a serem implementados pelas professoras em suas salas de aula. Sugeriram-se algumas questões para orientar o registro nos diários nessa segunda fase: motivos que as levaram à escolha do tema do projeto; as expectativas em relação ao resultado do projeto; dúvidas e questões com relação à sua implementação; auxílio necessário para execução e outras reflexões.

No início foi necessária uma orientação muito próxima às professoras para a elaboração escrita dos projetos, como por exemplo, discutir o que é um

projeto, como se estrutura, quais seus principais elementos. Mesmo assim, várias professoras pediram um tempo bem elástico para entregá-los por escrito. A supervisão dos pequenos grupos nesse estágio foi fundamental.

O primeiro encontro do segundo módulo consistiu na exposição de cada projeto para o grupo. As demais colegas fizeram perguntas, pediram esclarecimentos e apresentaram sugestões, o que resultou em grande benefício para todos. Ficou acertado que as sessões subseqüentes seriam usadas para atendimento de pequenos grupos que estivessem desenvolvendo projetos com tema semelhante. Elaborou-se um cronograma de modo que todas as professoras tivessem quatro sessões para apresentar, discutir e aperfeiçoar seus projetos, sendo que no decorrer desse processo alguns sofreram modificação total. Os temas dos projetos foram: 1) a utilização do diário como instrumento de avaliação dos alunos; 2) como trabalhar com o erro em matemática — 4ª série; 3) como trabalhar o erro em linguagem — 1ª série; 4) o uso do diário para o pensar crítico e reflexivo — 4ª série; 5) o trabalho com o erro em linguagem — 2ª série.

No final do semestre foi marcada uma reunião com o grupo todo para balanço geral do curso, socialização dos resultados dos projetos, discussão dos diários e planejamento do próximo módulo.

Sugeriram-se os seguintes temas¹ para o terceiro módulo: leitura e escrita (18), matemática (4), ciências (4), disciplina/indisciplina (6), os parâmetros curriculares (3), construtivismo (2), sistema educacional no Brasil (1), política educacional (1).

O curso teve seqüência no ano de 98 abordando conteúdos específicos de leitura/escrita, matemática e ciências, atendendo às sugestões das professoras.

REFLEXÕES E QUESTÕES DE PESQUISA

O processo de desenvolvimento do trabalho de formação continuada suscitou uma série de reflexões e uma retomada dos objetivos da pesquisa. Procuraremos trazer, para discussão, neste texto, questões relativas aos *fundamentos*, ao *conteúdo* e ao *processo* de formação continuada, assim como à metodologia de investigação dos saberes e práticas dos docentes.

Reconhecendo que não se pode separar conteúdo e forma, assim como não é possível discutir aspectos metodológicos sem considerar os pressupostos que os orientam, apenas para fins de maior clareza na apresentação, organizamos

1. Os números notados entre parênteses referem-se à quantidade de indicações do tema.

as questões em quatro grupos: questões pedagógicas, metodológicas, epistemológicas e éticas.

Questões pedagógicas

Pode-se falar numa didática da formação continuada? Essa é, sem dúvida uma indagação central para quem, como nós, objetiva investigar os processos de constituição do saber e do fazer docente. Dela derivam questões como as seguintes: Como se dá o processo de construção dessa didática? Que princípios básicos devem orientá-la? Como traduzir esses princípios num esquema aberto a ajustes e sujeito a constante aperfeiçoamento? Que práticas de avaliação poderão auxiliar um maior aperfeiçoamento desse processo?

Já tivemos oportunidade de sintetizar em outro texto (André, in Catani et al., 1997) alguns pontos considerados consensuais na literatura pedagógica sobre a formação docente. Foram justamente esses pontos que nos serviram de referência na pesquisa "Professor — leitor crítico de sua prática". São eles: a) necessidade de articulação teoria-prática; b) valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação; c) reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente; d) valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas; e) valorização da história de vida pessoal e profissional do professor; e f) consideração de temáticas emergentes na formação docente, tais como: gênero e memória, ciclo de vida e experiência docente, história da formação docente, diversidade cultural, etnias e minorias.

Quando se trata da formação de professores a problemática da articulação teoria-prática é, sem dúvida, um ponto central. Em nossa pesquisa também ocupou lugar relevante. Como trabalhar essa articulação? Eis um desafio! Nossa intenção ao organizar os seminários era justamente torná-los um espaço de produção coletiva, de comunicação, de diálogo, de criação. Pretendíamos fazer, junto com as professoras, uma leitura crítica de sua prática docente, incitando-as a descrevê-la e reescrevê-la, analisá-la com o suporte da literatura e da reflexão coletiva e, a partir daí, elaborar propostas de mudança, implementá-las e avaliá-las. O espaço do seminário seria a retaguarda de apoio e de produção coletiva.

Fizemos um planejamento dos encontros que incluía leitura e discussão de diferentes modalidades de textos e o uso de um diário para registro e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Nas primeiras sessões percebemos uma certa resistência ao estudo de textos e muita dificuldade para fazer qualquer registro escrito. Ao mesmo tempo, as professoras manifestavam o desejo de falar das questões e dificuldades do dia-a-dia, dos problemas da escola, dos alunos, das famílias dos alunos e das suas ansiedades para implantar as novas propostas efetuadas pela Secretaria de Educação do Estado de São

Paulo. Havia também uma expectativa de receber, por intermédio do curso, “sugestões” sobre como resolver tantos problemas.

Nossa preocupação, nesse momento, foi nos colocarmos ao lado das professoras, partilharmos das suas angústias, mostrarmos-nos solidárias, mas não deixar de lado nosso propósito — desenvolvimento, utilizando-se da escrita e da reflexão coletiva, de uma metodologia de leitura crítica da prática —, o que nos ajudou a evitar o risco de cair na onda da denúncia pela denúncia, da crítica pela crítica, que não nos levaria a lugar algum.

Tendo clareza sobre aquilo que buscávamos, e levando em conta as condições concretas do grupo de participantes, decidimos fazer algumas reformulações em nosso plano original, pois algumas professoras escreveram no diário que nossos encontros pareciam “aulas do curso de Pedagogia” e que não era bem aquilo que esperavam.

Nossas observações e anotações dos primeiros encontros indicavam que grande parte do grupo apresentava muita dificuldade para entender o conteúdo dos textos, identificar as principais idéias e se posicionar pessoalmente diante delas. Observou-se também uma certa dificuldade para discussão em grupo e para a produção coletiva. Procuramos, então, rever a seleção de textos, reduzindo o número de leituras e variando-as em termos de enfoques (filosófico, psicológico, sociológico), de natureza (textos literários, acadêmicos, relatos de pesquisa), de autores (dentro e fora da área de educação). Procuramos diversificar também as técnicas de trabalho em sala de aula, combinando exposição oral com estudo do texto em duplas, seguido de discussão em grupos e volta ao grande grupo.

Analisando com toda a equipe de pesquisa o que se passava, concluímos que, subjacente às reações das professoras, havia uma questão de fundo muito séria: um sentimento de inferioridade, de baixa estima muito grande, ligado à percepção da desvalorização social do professor. Aliado a isso, percebemos haver um sentimento de autodesvalorização e de impotência perante a dificuldade de responder às exigências do ensino e às demandas da educação escolar no mundo de hoje.

Para que se pudesse avançar na nossa proposta de envolvimento e de consideração do docente como sujeito do processo de formação, foi necessário fazer um “desvio”, para tentar atingir essas questões de fundo. O papel do professor no mundo de hoje — como enfrentar tanto os desafios de uma sociedade tecnológica como as diferenças sociais e culturais dos alunos na sala de aula — passou a ser o tema latente das discussões. Procuramos usar técnicas de sensibilização, de mobilização pessoal, de resgate de memória, de simulação, além da exposição e do estudo em grupo. Sentindo-se apoiadas, as professoras começaram a se expor mais, a fazer uso da palavra, a propor e a sugerir.

A lição que se pode tirar dessa experiência é que para não sucumbir à tentação do praticismo nem à ilusão da teoria iluminista é preciso ter uma proposta muito clara e bem fundamentada de formação. Em outras palavras, é preciso ter um projeto de formação, ancorado em princípios básicos, que orientem a definição de objetivos a serem atingidos, a metodologia a ser utilizada e o delineamento de estratégias de ação e de acompanhamento de sua execução.

Foi a existência de um projeto de formação que nos permitiu fazer uma leitura crítica da situação, levar em conta as condições concretas dos sujeitos (professoras participantes) e esboçar as mudanças feitas. O trabalho exigiu que se recorresse a referenciais e materiais de diferentes origens e se ampliasse o nosso campo de reflexão. Buscando a formação do sujeito cultural e tendo como preocupação o processo de constituição da identidade docente, introduzimos em nossa pesquisa os textos literários e atividades de sensibilização. Nossas reflexões incorporaram contribuições da literatura, da arte, da filosofia, da psicologia, da sociologia política, da história, da epistemologia.

Quando as professoras começaram a implantar projetos de mudança nas suas salas de aula, uma nova questão se tornou evidente: a necessidade do suporte pessoal, emocional, técnico, institucional para impulsionar e consolidar essas mudanças. Nossa disponibilidade para acompanhamento, supervisão, discussão dos projetos, seja individualmente, seja nos pequenos grupos, mostrou-se crucial. Nesse momento, ficou muito claro que o processo de formação docente precisa se estender ao longo do tempo e ter monitoramento contínuo. Se houver desejo efetivo, ou melhor dizendo, vontade política para efetuar mudanças, é preciso planejar a formação ao longo do tempo e não num curto período. É preciso também prever um acompanhamento qualificado, ou seja, a existência de pessoal tecnicamente bem preparado para assessorar as professoras nas suas buscas e dificuldades. Encontramos aqui muito claramente a contribuição do pedagogo.

Das nossas reflexões sobre esse trabalho verificamos que a forma de lidar com a articulação teoria-prática na formação docente depende da história dos sujeitos participantes, do processo de constituição da sua subjetividade, do contexto em que vivem e trabalham, assim como do suporte técnico a eles oferecido. É um processo a longo prazo, com metas bem estabelecidas e acompanhamento qualificado constante.

Como e onde vai se dar essa formação? Essa é, sem dúvida uma pergunta relevante. Já há um consenso muito grande na literatura pedagógica, com base em estudos e pesquisas, sobre a importância de articular teoria e prática na formação docente. As dúvidas e questões surgem quando se busca concretizar essa meta, ou seja, decidir o *como* fazer isso. Para tanto deve-se levar em conta não só as dimensões pessoal e profissional do docente, mas o contexto de sua atuação, ou seja, a dimensão institucional. Para que seja bem-sucedido

e atinja resultados efetivos é preciso que haja uma vinculação do projeto de formação com o projeto da instituição de origem do docente, para que os conhecimentos adquiridos não fiquem no âmbito pessoal, mas sejam socializados e sejam postos a serviço do crescimento coletivo, institucional.

Embora se tenha clareza que o verdadeiro *locus* da formação deva ser a escola na qual a professora atua, o encontro de professoras de diferentes escolas, confrontando experiências diversificadas também parece ter um papel formador positivo, nada desprezível, já que propicia alargar o campo das percepções e situar as reflexões num patamar mais abrangente. Assim, mais do que exclusividade de uma instância formadora, a diversidade parece ser desejável desde que, nesse caso, haja um esforço deliberado de comunicação entre as instâncias, para estabelecimento de metas comuns e para busca de confluência de projetos.

Essas considerações nos levam a pensar numa didática da formação, que tenha como referência o adulto aprendiz, que se respalde nas questões da prática docente e da realidade educacional e que se oriente para a efetivação de um projeto institucional.

Questões epistemológicas

Um grande dilema no uso da pesquisa-ação, ligada à formação continuada de docentes, é o que diz respeito aos limites e às distinções entre pesquisa e formação, entre investigação e ação. Pode-se perguntar: ação de quem e para que? E ainda: até onde vai a formação e onde começa a pesquisa?

A problemática da ação no contexto da investigação-ação já foi muito bem explorada por Michel Thiollent (1982), de modo que não nos deteremos nesse aspecto. Vamos sim, discutir aqui as relações entre pesquisa e formação. Um pequeno parêntese, porém, antes de entrar nesse tema. Não abordaremos a questão do papel formador da pesquisa, embora a consideremos extremamente importante, porque já a discutimos em outro texto (André, in André, Oliveira [orgs.], 1997).

Feitas essas ressalvas, podemos dizer que a pesquisa-ação tem tido um papel relevante quando utilizada no contexto da formação continuada. Tem estimulado um acompanhamento criterioso — planejamento, análise e avaliação — das práticas de formação, favorecido o envolvimento dos participantes no processo de autoformação e possibilitado mudanças nos comportamentos dos docentes, com repercussões positivas na aprendizagem dos alunos. Entretanto sua contribuição em termos de sistematização e de avanço do conhecimento na área da educação tem deixado muito a desejar. O que vem impedindo esse avanço? — poderíamos indagar.

Por um lado a formação de professores se tornou tema de pesquisa muito recentemente, não havendo ainda tempo suficiente para consolidação dos conhecimentos acumulados. Daí a dificuldade de avaliar a contribuição não só da pesquisa-ação, mas também de outros tipos de pesquisa, para o avanço dessa temática. Por outro lado o fascínio da ação tem ofuscado o olhar de alguns pesquisadores para a outra faceta que é a pesquisa. Muitos trabalhos são extremamente bem conduzidos, atingindo resultados importantes em termos de ação, de modificação de uma situação, mas falta-lhes fôlego teórico. São trabalhos necessários, que cumprem uma função social relevante, mas são frágeis do ponto de vista de uma reflexão mais alentada, frágeis na sistematização dos conhecimentos produzidos e frágeis na geração de novas hipóteses, relações e associações.

Além de tudo isso, deve-se ponderar também que há muitas posições controvertidas sobre o tipo de conhecimento a ser perseguido e valorizado na pesquisa hoje. Alguns defendem o ponto de vista de que o conhecimento relevante é aquele que tem aplicação imediata e retorno direto para a sociedade; outros argumentam que o importante é a busca de conhecimentos que, embora não tenham impacto social imediato, auxiliam a compreensão mais ampla de uma problemática, ajudam a consolidar áreas de investigação ou abrem perspectivas para novos estudos. É preciso que essas posições sejam trazidas para o debate público, com seus respectivos argumentos e justificativas para que se possa delimitar mais claramente os campos da ação e da investigação em educação. Essa é, sem dúvida, uma tarefa difícil, que precisa ser assumida coletivamente, se se deseja realmente fazer progressos na área.

Questões metodológicas

Outro desafio que emerge de nossa pesquisa diz respeito aos aspectos metodológicos e mais amplamente à natureza da investigação-ação. Quando se usa a perspectiva do professor-investigador surgem questões sobre as aproximações e as diferenças nos papéis de professor e de pesquisador. Pergunta-se: qual a diferença entre o professor-pesquisador e o pesquisador-professor? Responde-se: ambos investigam. O professor-pesquisador investiga a sua prática docente: observa, registra, analisa, reformula. O pesquisador-professor investiga uma problemática, na qual está inserida a prática do docente. O primeiro tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e um menor distanciamento deles; sua preocupação maior é (ou deveria ser) desenvolver sua ação docente para obter sucesso na aprendizagem dos alunos. O segundo tem preocupações (objetivos) mais a longo prazo, possibilidade de distanciamento para uma reflexão mais ampla e compromisso com a geração de novos conhecimentos. Os intentos e os resultados das ações são, portanto, diferentes, variando a natureza do papel, o grau de envolvimento e a responsabilidade pelos resultados.

O cuidado a se tomar nesses casos é o de não se criar uma hierarquia de papéis, atribuindo mais, ou menos, valor a uma ou outra forma de envolvimento na pesquisa nem a um ou outro tipo de conhecimento produzido. Não se trata de definir uma ordem de importância para essa ou aquela atividade, mas tão-somente de reconhecer que há diferenças nos objetivos perseguidos e, conseqüentemente, nos fins atingidos.

Outras questões de natureza metodológica são as que se referem à forma de registro dos dados e ao material a ser selecionado para análise. É desejável, nesse tipo de pesquisa, o envolvimento de uma equipe de trabalho para que possam ser divididas entre duas ou mais pessoas as tarefas de coordenação da ação e de registro, pois é muito difícil dirigir uma discussão e ao mesmo tempo fazer anotações adequadas.

Especialmente difícil não só nesse tipo de pesquisa, mas também em outras que usam basicamente dados de natureza qualitativa é a definição de critérios para selecionar os dados a serem apresentados. O que incluir e o que deixar de fora? O que publicar e o que descartar?

Questões éticas

As perguntas anteriormente formuladas nos reportam a questões éticas muito sérias, tais como: Quem define o que pode/deve ser revelado? Quem decide o que deve (ou não deve) ser publicado? Se o propósito e a natureza da tarefa do professor-pesquisador e do pesquisador-professor são diferentes, mas interligados, não deve ser uma decisão coletiva a da publicidade dos dados? É isso possível? Afinal os docentes-participantes são autores ou atores? É possível falar-se em co-autoria? Quais as condições mínimas para isso? Autoria do que e para quê?

Como se pode perceber, as questões relativas à autoria e à publicidade dos dados são muitas e as respostas não são nem simples nem fáceis. Em geral coleta-se uma grande quantidade de material no desenvolvimento desse tipo de trabalho — anotações de campo, fotografias, tomadas de vídeos, produções escritas dos participantes, textos dos seus alunos, vários tipos de documentos escolares — e no momento de sistematizá-los o pesquisador se depara com a difícil tarefa de selecionar aquilo que vai compor o relatório e o que vai ser abandonado. Que critério usar senão o da ética? Isso significa que o fator básico na orientação das escolhas será o objeto de estudo, as perguntas da pesquisa e não fatores do tipo preferências pessoais, gostos, sensacionalismo. Mantendo como linha diretriz o objeto de estudo, cabe ainda ao pesquisador tornar públicas as justificativas tanto para o que foi, quanto para o que não foi revelado, ou seja, expor os motivos que o levaram a escolher esse ou aquele trecho do depoimento, essa ou aquela parte do documento, essa ou

aquela situação observada. Cabe ainda relatar os dados na forma original e, na medida do possível, no contexto em que ocorreram. O critério da ética exige que todo esforço seja feito para retratar os dados com o mínimo possível de distorções e com o cuidado de não causar qualquer dano aos sujeitos participantes.

Se o pesquisador conta com uma equipe, ele pode discutir com os colegas os critérios para a seleção dos dados, dividir com eles a responsabilidade, o que ajudará certamente a reduzir o peso das tendenciosidades e preferências pessoais.

Dependendo da situação e do grau de envolvimento dos participantes na pesquisa, é desejável que eles sejam incluídos na discussão dos critérios e na decisão dos dados que devem ou não ser tornados públicos. Às vezes, isso é possível, outras, não. Tudo vai depender do objeto de estudo e das relações estabelecidas na condução do trabalho. É preciso muita ponderação e grande dose de criatividade para decidir como agir e como escolher a alternativa mais adequada.

Finalmente, a questão da co-autoria é um ponto extremamente delicado que nos reporta novamente à questão das distinções e relações entre pesquisa e formação, pesquisador e participante, conhecimento científico e profissional. Afinal, na pesquisa-ação pode-se dizer que os participantes são autores ou atores? É impossível discutir esse ponto sem entrar em outras indagações: autoria do que e para quê? Tomando como exemplo nossa pesquisa, se o nosso olhar se dirigir para o professor-pesquisador, poderemos dizer que o lugar que ocupa na pesquisa é o de sujeito produtor de um saber e de uma prática que vai sendo reescrita, analisada e avaliada no coletivo dos seminários. Nesse processo todos são autores. Pode-se nesse caso falar em co-autoria de um projeto de autoformação, de análise e revisão dos saberes e práticas docentes e de produção coletiva de conhecimento.

Se, porém, nosso olhar se detiver no pesquisador-professor, poderemos dizer que seu papel na pesquisa é o de diretor de cena, conduzindo uma peça cujos atores principais são os professores. Autor do texto original, o diretor tem a tarefa de envolver os atores e de comprometê-los com o texto que num primeiro momento é de sua autoria, mas que deve ir sendo apropriado pelo grupo, revisto, reescrito, e deve ir se tornando, pouco a pouco, um texto coletivo. É quando todos passam a ser autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M., OLIVEIRA, M.R. (orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

- ANDRÉ, M. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. et al. *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Escrituras, p.63-74, 1997.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação da aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. n.99, p.47-59, nov. 1996.
- DIAFÉRIA, L. *O Empinador de Estrelas*. São Paulo: Moderna, 1984.
- DEMO, P. Lógica e democracia da avaliação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.3, n.8, p.323-330, jun./set. 1995.
- DEPRESBÍTERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1993.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo, p.27-47.
- _____. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude, p.48-59.
- LÜDKE, M. Avaliação e sua função. *Escola e vídeo*, n.7, p.27-8, jun. 1994.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa, 1992.
- _____. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Educa, 1993.
- SAUL, A. M. A Avaliação educacional. *Idéias*. São Paulo: FDE, n.22, p.61-8, 1994.
- THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. *Serviço Social e Sociedade*. Ano IV, São Paulo: Cortez, 1982.