

4. Aspectos Metodológicos

“Cada homem deve inventar o seu caminho.”

(Jean Paul Sartre)

Este capítulo destina-se a apresentar os aspectos metodológicos do estudo realizado, que pode ser classificado dentro da tradição qualitativa de pesquisa. Serão discutidas algumas questões que permeiam tal abordagem, tais como as características deste paradigma de pesquisa, as formas de participação e a especificidade dos instrumentos disponíveis. Nesse contexto, será dada ênfase à caracterização do grupo focal, forma de geração de dados adotada nesta pesquisa. Finalmente, será explicado como foram reunidos os dados para análise e traçado um perfil dos participantes envolvidos na produção dessas informações.

4.1. Paradigma de pesquisa

A pesquisa na área de Ciências Humanas (CH), em busca de cientificidade, assentou-se no mesmo terreno das Ciências Naturais, não provocando, portanto, nenhuma ruptura epistemológica com os paradigmas tradicionais de objetividade e neutralidade (Kramer, 1994). Para ser reconhecida como ciência, a pesquisa em CH incorporou todos os pressupostos positivistas até então tidos como científicos e passou a estudar o homem como objeto passível de controle e dominação. O pesquisador, por sua vez, deveria estar o mais afastado possível do “pesquisado” e fazer apreciações desinteressadas acerca da realidade humana. No paradigma positivista, é desejável que o pesquisador mantenha uma distância do objeto de pesquisa uma vez que a proximidade pode “contaminar”, por assim dizer, os dados e resultados. A imparcialidade é uma premissa a ser seguida, garantindo, dessa forma, a produção de conhecimento racional, válido e confiável desprovido de influências externas tendenciosas que possam alterá-lo ou mascará-lo.

No entanto, a área em questão tem peculiaridades e discussões características, haja vista a natureza humana daquele que é o foco dos estudos nela desenvolvidos. O ser humano é construído socialmente em contextos interacionais localizados no espaço e na história, originando, assim, novas formas de olhar a metodologia de pesquisa e o pesquisador, que passa a se construir como parte do conhecimento que produz (Moita Lopes, 1994).

Nesse contexto, encontramos a pesquisa qualitativa, que ganha força no início dos anos 1970. Os princípios desse tipo de investigação estão pautados em uma compreensão de questões a partir dos significados que as pessoas atribuem a elas. Ao contrário da investigação quantitativa, a interpretação do pesquisador não objetiva uma generalização fornecida por dados numéricos e estatísticos e sim um entendimento da realidade social a partir do olhar dos indivíduos nela envolvidos.

Desta maneira, de acordo com Schwandt (2006, p. 198), “no ato de interpretar (ou tomar algo por algo), a tendenciosidade ou o preconceito sócio-historicamente herdados não são considerados uma característica ou um atributo do qual um intérprete deva esforçar-se para se livrar”. O autor explica que todas as tradições e prejulgamentos constituintes de um indivíduo invariavelmente constroem suas formas de compreensão e interpretação sendo, portanto, incontrolláveis. Sendo assim, as experiências, crenças e marcas identitárias do pesquisador não podem ser deixadas do lado de fora quando ele adentra a arena do fazer científico, pelo contrário, elas atuam o tempo todo, delineando e direcionando o olhar para o objeto estudado.

Diante da impossibilidade de afastamento do objeto de estudo, o pesquisador qualitativo celebra a parcialidade desde a escolha pelo tema a ser estudado até o momento da exposição de seus entendimentos e interpretações. Wolcott (1994) explica que os dados estão atrelados a escolhas analíticas e interpretativas já no processo de se tornarem dados, uma vez que o pesquisador seleciona ou desconsidera elementos para a análise de acordo com a sua própria percepção do que pode ser relevante para a pesquisa. Portanto, o fato de a pesquisa qualitativa requerer um observador que também é parte do conhecimento que produz esgota a possibilidade de oferecer uma descrição¹⁷ “pura” ou uma “percepção imaculada” dos dados (Wolcott, 1994, p. 13).

¹⁷ Wolcott (Ibid.) identifica três formas de tratar e apresentar os dados não excludentes entre si: descrição, análise e interpretação. O autor sinaliza a impossibilidade “descrição pura”, referindo-se

Embora a literatura muito informe e esclareça sobre a subjetividade inerente às formas de realizar pesquisa qualitativa, para o pesquisador, os conflitos ainda são latentes. Para Wolcott (1994), baseados em uma concepção equivocada do que classifica um relato como “científico” e “objetivo”, alguns pesquisadores lançam mão de estratégias para se afastarem do objeto, tais como apresentar os dados exatamente nas mesmas palavras dos informantes e preservar cada palavra falada pelo entrevistador e entrevistado em uma entrevista gravada, por exemplo. Outros observadores, numa tentativa de garantir a objetividade, parecem fixados, “registrando tudo de uma mesma distância, ao invés de focar em detalhes consoantes com a proposta de estudo” (Wolcott, 1994, p. 16). O autor enfatiza que esse tipo de postura não define a cientificidade de uma pesquisa, já que por mais que um pesquisador tente descrever objetivamente seus dados, ele estará sempre criando algo novo e diferente do que originalmente foi observado.

Acredito no equilíbrio entre as visões extremistas que pregam a total objetividade ou a completa falta dela. Por um lado, entendo o “compromisso humanista do pesquisador qualitativo de estudar o mundo sempre a partir da perspectiva do indivíduo marcado pelo gênero, situado historicamente, em interação” (Lincoln & Denzin, 2006, p. 389), configurando-se, portanto, como um observador parcial e não neutro. Por outro lado, como Boaventura de Sousa Santos (2007), acredito na utilização de um método com rigor, isto é, bases teóricas bem definidas que sejam apropriadas para o tipo de investigação empreendida, bem como análises e interpretações fundamentadas e justificadas por essas perspectivas teóricas. Nesse sentido, corroboro a visão de Wolcott (1994) quando ele afirma que o pesquisador deve sentir-se à vontade para emitir sua opinião, porém, não está totalmente livre para fazer interpretações deliberadas sem conexão plausível com os dados.

Nesta pesquisa, realizada com a utilização de um grupo focal, procuro manter esse equilíbrio na análise dos discursos dos professores participantes, entendendo que suas declarações são totalmente dependentes do contexto. Ainda que a compreensão requeira “o *engajamento*¹⁸ das tendenciosidades do indivíduo” (Schwandt, 2006, p. 199), os fundamentos da

ao momento da descrição; no entanto, entendo que essa impossibilidade de imparcialidade é extensiva também aos outros dois momentos da pesquisa científica.

¹⁸ Grifos conforme o original.

pesquisa com grupos focais devem ser considerados no momento da análise, isto é, os significados trocados são exclusivos do ambiente interativo ali criado. A esse respeito, Barbour (2009, p. 56) explica que “todos os comentários feitos durante os grupos focais são altamente dependentes do contexto e são contingentes às respostas dos membros do grupo, às contribuições dos outros, e à dinâmica daquele grupo em particular”.

Portanto, é necessário que no momento da realização da discussão no grupo focal, o pesquisador esteja disponível para encontrar perspectivas que vão de encontro à sua programação inicial. O debate pode suscitar assuntos relevantes para os participantes não antecipados pelos pesquisadores, e “isso pode salientar a relevância para o pesquisador de explicações alternativas para percepções ou comportamentos – ou mesmo de novos paradigmas teóricos, cuja consideração durante a análise pode vir a ser útil” (Barbour, 2009, p. 57).

Pensando nessa tendência mais ética e inclusiva da pesquisaem que o participante é um sujeito ativo no processo de pesquisa, passo agora a discutir a inclusão do outro nas investigações qualitativas e qual a importância que essa participação representa para que alguns grupos, muitas vezes historicamente excluídos, possam, também, passar da condição de objetos de estudo a sujeitos de seu próprio conhecimento.

4.2. Participação

A condição de sujeito “pesquisado” a que são relegados participantes de algumas pesquisas tem sido debatida por alguns expoentes¹⁹ das metodologias de investigação qualitativa em CH. Essa condição passiva traduz a noção de não envolvimento e da ciência desinteressada como tendo um fim em si mesma. Para Reason (1994, p. 10), “só é possível fazer pesquisa verdadeiramente com pessoas se nos engajarmos com elas como pessoas, como cosujeitos e consequentemente como copesquisadores.”. O autor também questiona o posicionamento subalterno do sujeito pesquisado enquanto o pesquisador atua livremente sobre ele.

Não podemos negar que essa disparidade de posicionamentos deve-se, em grande parte não apenas à presença dos paradigmas positivistas enraizados nas

¹⁹ Como por exemplo, Mishler (1986), Reason (1994), Sousa Santos (2007).

nossas formas de entender a ciência, mas a algo ainda mais abrangente e imbricado nisso: as relações de poder naturalizadas entre pesquisador e participante. Nesse cenário, temos o pesquisador como dotado de conhecimento científico e o único capaz de fazer pronunciamentos e revelar verdades sobre os sujeitos, que, por sua vez, apenas vivem inocentemente e desconhecem os significados dos fenômenos à sua volta. Como reverter essa condição, então?

Lincoln & Denzin (2006) chamam esse embate de “crise da representação” (p. 392), e pontuam diversas formas de incluir o outro na pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a pesquisa participativa, colaborativa, avaliações, textos experimentais com múltiplas vozes, etc. No entanto, os autores ressaltam que “o sujeito corre sempre um grave risco de ser manipulado e traído pelo etnógrafo (..) o produto final é, na maioria da vezes, controlado pelo pesquisador, independente do quanto ele tenha sido modificado ou influenciado pelo sujeito” (Lincoln & Denzin, 2006, p. 393).

Há várias formas de incluir a participação do outro na pesquisa como relata Reason (1994). O autor explica que tradicionalmente o pesquisador “entra” com o conhecimento e o sujeito pesquisado “entra” com a ação a ser estudada para uma sociedade onde os papéis são mutuamente excludentes e intransponíveis. Na pesquisa colaborativa ambos estão em uma relação de iniciativa e controle recíprocos atuando como copesquisadores e cosujeitos.

Mishler (1986), referindo-se à entrevista como técnica de pesquisa, indica que quando o poder inerente da relação entrevistador-entrevistado é equilibrada, a probabilidade de que os respondentes comecem a contar histórias é maior. As narrativas que emergem dessas interações são uma forma através da qual os indivíduos atribuem significados à sua experiência. Sendo assim, “o esforço para empoderar os respondentes e o estudo de suas respostas como narrativa estão intrinsecamente relacionados.” (Mishler, 1986, p. 118).

Contudo, a questão da participação vai além do exposto. Entendo que não se trata apenas de incluir o outro no momento da pesquisa e sim de pensar no outro mesmo antes de ele existir concretamente na investigação. Em outras palavras, olhar a pesquisa como tendo a função de pensar novas formas de viver a vida social e determinar seus objetivos a partir de uma ótica emancipatória.

A esse respeito, a LA é uma das áreas que, mais recentemente, tem se preocupado em estabelecer uma agenda política para a pesquisa, isto é, “fazer

pesquisa e política ao mesmo tempo de modo a lidar diretamente no planejamento da pesquisa com a possibilidade de reinvenção social ou de anunciar futuros alternativos para as nossas vidas” (Moita Lopes, 2009). Portanto, uma tendência atual da LA é ouvir a voz dos grupos que foram, através dos tempos, silenciados pelos regimes de verdade hegemônicos, isto é, uma forma de “pagar” uma dívida histórica por meio de uma forma transgressiva de fazer pesquisa.

Sobre esses grupos excluídos, Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe uma “Sociologia das Ausências” para tentar mostrar que uma das armadilhas da contemporaneidade é entender tudo “aquilo que não existe”, isto é, aquilo que não é hegemônico, como de fato não-existente, limitando, dessa forma, a realidade ao “que existe”. O autor entende “aquilo que não existe” como as experiências que se constroem como invisíveis porque são apagadas pela cultura dominante. Portanto, é preciso transformar as ausências em presenças, ou seja, entender a “ciência não como uma monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular” (Sousa Santos, 2007, p. 32-33).

O trabalho da Prática Exploratória (Allwright, 2003), por exemplo, desenvolvida especialmente em ambientes pedagógicos, também prevê uma forma de pesquisa que não apenas inclua o outro, mas que também atue no aprimoramento da qualidade de vida dos envolvidos no processo da pesquisa. Nesse caso, as propostas de pesquisa são emancipatórias na medida em que partem de questões que ambas as partes têm acerca das suas práticas cotidianas, transpondo as tradicionais dicotomias professor-aluno e pesquisador-pesquisado, que determinam fixidez de papéis e atribuições. No processo de fazer pesquisa, explicam os exploratórios: “(re) descobrimos nossa própria curiosidade e o desejo de ouvir o ‘outro’ em processos *investigativos* e *integrados* ao trabalho situado; nos descobrimos parceiros, unidos em muitos processos de *copresença*, de *coparticipação*, de *desenvolvimento mútuo*”²⁰ (Miller, 2010).

A pesquisa com grupos focais favorece a participação, visto que as discussões possibilitadas pelo trabalho em grupo abrem espaço para que essas pessoas conversem livremente orientadas pelo mediador. Diferentemente da entrevista individual ou em grupo, o mediador atua facilitando o processo grupal e

²⁰ Grifos conforme o original.

a formação de opiniões na interação, assumindo um papel de ouvinte e não de interrogador. Nos grupos focais, nem sempre o mediador é o único responsável por iniciar a abordagem das temáticas e determinar as regras da discussão sem possibilidade de negociação, o que pode diminuir a assimetria entre pesquisador e participante²¹.

No caso da pesquisa desenvolvida para este trabalho, busco abrir espaço para que professores da educação básica relatem suas impressões e opiniões baseadas na vivência que têm diariamente no magistério. Acredito que essas pessoas podem contribuir para a construção de uma visão mais alinhada sobre a avaliação educacional, uma vez que esses professores possuem conhecimentos teóricos e práticos sobre o assunto, promovendo assim, um discurso com questões mais mediadas pelo olhar do docente e menos puramente especializadas da questão.

Ademais, após a análise dos dados, os professores participantes do grupo focal foram convidados a se reunirem²² mais uma vez para discutir os entendimentos possibilitados pela análise da interação, feita a partir de um arcabouço teórico específico. Nesse momento, além de disponibilizar aos protagonistas desta pesquisa as minhas impressões sobre suas falas, foi possível ouvir seus comentários sobre o que disseram na ocasião do grupo focal, suas complementações e acréscimos. Esse segundo encontro foi extremamente produtivo para a pesquisa não só para que a premissa da participação fosse efetivada, mas também para todos nós tivéssemos a oportunidade de (re) construir posicionamentos juntos²³.

Diante do exposto sobre questões que atravessam o campo da investigação qualitativa, é necessário reiterar, no caso específico desta pesquisa, o quanto as análises estão carregadas das minhas próprias subjetividades. Além de compartilhar da mesma profissão dos participantes do grupo focal e, portanto, de algumas de suas opiniões e anseios, influencio, na condição de pesquisadora, na interação que ali ocorre. Desta maneira, ainda que exista um viés teórico ao qual me ateno com certo rigor, atuou sobretudo como uma analista parcial e que faz parte dos entendimentos possibilitados pela análise.

²¹ Essa discussão será especialmente relevante quando forem expostos os princípios teóricos norteadores do uso do grupo focal no item 4.4.2.

²² As informações metodológicas sobre esse segundo encontro estão no item 4.9 deste capítulo.

²³ O relato sobre o segundo encontro com os participantes encontra-se no capítulo 6, seção 6.2.

4.3. Abordagens em pesquisa qualitativa

A expressão “Pesquisa Qualitativa” pode ser considerada o que hoje se convencionou chamar de termo guarda-chuva, isto é, um termo que abarca uma gama de significados. Dentro dessa tradição, portanto, encontramos variadas tendências de se fazer pesquisa e que possuem diferentes concepções ontológicas (como as coisas realmente são e funcionam), epistemológicas (qual a relação entre o observador e o alvo da observação) e metodológicas (como o investigador faz para entender ou conhecer o que acredita que pode ser entendido ou conhecido) (Guba & Lincoln, 1994, 2006). Entre essas tendências, destaco brevemente o paradigma Construtivista, a Teoria Crítica e o paradigma Participativo, cujas crenças norteadoras muito informam os fundamentos desta pesquisa.

O paradigma Construtivista tem como princípio ontológico uma realidade

(...) apreensível na forma de múltiplas, intangíveis construções mentais, socialmente e experiencialmente baseadas, de natureza local e específica (embora os elementos sejam frequentemente compartilhados entre muitos indivíduos e através das culturas), e dependentes devido à sua forma e conteúdo de indivíduos ou grupos que possuem as construções. As construções não são mais ou menos ‘verdadeiras’ no seu sentido absoluto, mas simplesmente mais ou menos informadas e/ou sofisticadas (Guba & Lincoln, 1994, p. 110-111).

Como orientação metodológica dentro dessa tendência, temos que as construções individuais são estimuladas e lapidadas através da interação entre o pesquisador e os participantes, que pode originar concepções mais refinadas que as anteriores (Guba & Lincoln, 2006). Sendo assim, o objetivo é entender e reconstruir as concepções dos envolvidos na pesquisa dado que, de acordo com a perspectiva do Construtivismo, todos formulam, com o tempo, construções mais informadas e sofisticadas tornando-se mais conscientes de seus conteúdos e significados.

A Teoria Crítica parte do pressuposto ontológico de que a realidade é modelada por fatores políticos, sociais, culturais, econômicos, étnicos, etc., que são cristalizados em uma estrutura tomada como natural e imutável (Guba & Lincoln, 1994). O objetivo de investigações no âmbito da Teoria Crítica é transformar essas estruturas que aprisionam o ser humano e vislumbrar novas formas de viver a vida social por meio do estudo científico das instituições sociais

e dos problemas históricos de dominação e alienação. Nesse caso, o caminho metodológico requer um diálogo entre pesquisador e participantes a fim de transformar equívocos provocados por estruturas historicamente naturalizadas em entendimentos mais conscientemente embasados (Guba& Lincoln, 1994). Sendo assim, pesquisador e participante estão interligados influenciando os resultados que são criados e mediados conforme a investigação se desenvolve.

O paradigma Participativo está calcado em uma visão de realidade participativa, “co-criada pela mente e por um dado cosmos” (Guba& Lincoln, 2006, p. 173). Um princípio básico dessa tendência é o fato de a pesquisa dever conter uma agenda de ação que pode transformar a vida dos participantes, das instituições pelas quais circulam ou do próprio pesquisador (Creswell, 2007). Este último tem o compromisso de, conforme os assuntos são estudados e expostos, contribuir para que as vozes dos participantes sejam ouvidas a fim de motivar sua tomada de consciência e melhorar suas vidas (Creswell, 2007).

Para esta pesquisa, acredito ser teoricamente enriquecedor utilizar as contribuições das três tendências mencionadas. Corroboro a visão de Guba& Lincoln (2006, p. 178) quando propõem a seguinte pergunta e a respondem em seguida:

Existe a possibilidade de misturar elementos de um paradigma dentro de outro, de forma que alguém possa envolver-se em um pesquisa que represente o que há de melhor nessas duas visões de mundo? Pela nossa perspectiva, a resposta para essa dúvida deve ser um *sim* cauteloso, o que pode ser verificado especialmente se os modelos (paradigmas) possuem elementos axiomáticos em comum que sejam similares, ou que encontrem uma forte ressonância entre eles. Assim, o positivismo e o pós-positivismo, por exemplo, são claramente comensuráveis. Seguindo a mesma tendência, elementos da teoria crítica interpretativista/pós-moderna, da investigação construtivista e participativa ajustam-se confortavelmente.

O paradigma Construtivista é o que mais se alinha aos objetivos e fundamentos deste estudo, uma vez que entende que a pesquisa deve se basear na visão dos participantes sobre o assunto sendo investigado. Essas visões são complexas, múltiplas e subjetivas de modo que não se busca categorizar ou traçar perfis que representem grupos de indivíduos. Ademais, para Creswell (2007), os pesquisadores construtivistas normalmente focam na interação entre os indivíduos acreditando que os participantes produzem significados a partir da interação com o outro construindo e ressignificando suas posturas. Tal crença vai ao encontro

dos princípios que orientam o uso de grupos focais, base da geração de dados deste trabalho, em pesquisa qualitativa, isto é, as pessoas tomam consciência do que são e do que pensam quando entram em contato com a opinião dos outros.

Além da interação com o outro, não se pode esquecer que os significados são construídos também pelas normas históricas e culturais que operam nas vidas dos indivíduos. Nesse sentido, a Teoria Crítica nos informa sobre como essas normas são equivocadamente cristalizadas na sociedade ditando formas de conceber o mundo e marcando como diferente tudo aquilo que não se encaixa nesses perfis naturalizados. Com essa pesquisa, pretendo problematizar certos modelos de avaliação educacional, tentando, a partir da visão de professores, desconstruir formas engessadas de se entender o tema.

Os pressupostos do paradigma Participativo também têm muito a oferecer para a pesquisa aqui desenvolvida. Pretende-se ouvir a voz das pessoas que considero serem as mais indicadas para falar sobre o assunto da avaliação educacional: os professores. Tais profissionais são muitas vezes relegados ao papel de executores de modelos avaliativos vindos de seus superiores e em outros momentos são alvos de avaliações sem que possam se posicionar com relação a elas. Neste trabalho, esses profissionais serão os responsáveis por produzirem conhecimentos acerca do tema estudado, na tentativa de abrir espaço para a libertação de indivíduos das formas de coação da mídia, da linguagem, dos procedimentos de trabalho e das relações de poder no cenário educacional (Kemmis & Wilkinson, 1998 apud Creswell, 2007).

Passo a descrever a seguir o grupo focal, ferramenta de pesquisa selecionada para gerar os dados deste trabalho, e suas especificidades.

4.4. O grupo focal

Atécnica de pesquisa utilizado para ageração dos dados a serem analisados neste estudo é o grupo focal, surgido nos anos 1940 com vistas a servir a investigações na área de pesquisa social aplicada e de marketing. Um grupo focal é a reunião de pessoas para uma discussão cujo objetivo é ouvir e gerar informações sobre como esses participantes se sentem e o que pensam em relação a um determinado assunto (Krueger & Casey, 2000).

O grupo focal diferencia-se da entrevista de grupo na medida em que não pressupõe a realização de uma mesma pergunta a cada um dos indivíduos de um grupo. Ao invés disso, no grupo focal a atenção está concentrada nos participantes e nas interações por eles produzidas. O pesquisador assume um papel menos diretivo e deve fazer fluir a discussão no grupo “criando condições para que este se situe, explicita seus pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente” (Gatti, 2012, p. 9).

O mediador do grupo, nesse caso, propõe perguntas que oportunizem o contato com a realidade dos participantes e não que intencionam encaixar seus discursos em categorias preconcebidas de respostas. Isso confere uma autonomia e conforto aos participantes que interagem discutindo livremente os temas propostos pelo facilitador em um ambiente desprovido de ameaças. Uma das vantagens do uso do grupo focal é justamente a possibilidade que ele oferece de promover a geração de dados de forma mais natural e mais próxima das típicas atividades de conversa do dia a dia.

Sendo assim, um grupo focal caracteriza-se não somente pela busca de informações advindas de uma discussão em grupo, mas também pelo entendimento de como essas visões de mundo são construídas na interação. Uma pesquisa cujos dados foram gerados através de grupo focal pressupõe a análise dos conteúdos, sentimentos e crenças presentes nas conversas bem como das trocas entre os participantes, as lógicas que orientam suas respostas e a forma como se influenciam mutuamente.

De acordo com Backes et.al. (2011), o grupo focal proporciona um nível reflexivo normalmente não atingido com outras técnicas de geração de dados, já que as pessoas tendem a elaborar opiniões quando estão na companhia de outros sujeitos, conforme indica Gatti (2012, p. 9): “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

Na composição de um grupo focal, devem-se privilegiar pessoas que partilhem alguma característica em comum. Tal escolha deve-se não só à tendência das pessoas em se abrirem mais quando estão junto a outras que se parecem com elas (Krueger & Casey, 2000), como também ao fato de que

participantes com alguma vivência em comum com o tema discutido podem contribuir de forma mais profícua trazendo questões fundamentadas em sua experiência. Além disso, como é importante que as pessoas se sintam confortáveis, não é recomendável que em um mesmo grupo haja participantes com níveis muito diferentes de conhecimento em relação ao assunto tratado, pois essas relações de poder podem ocasionar a relutância de alguns a falar.

Embora seja interessante para o andamento do grupo focal que as pessoas tenham algum traço em comum, é também válido que haja certa heterogeneidade em outros aspectos para que a conversa possa fluir a partir de pontos de vista diferentes. Barbour (2009, p. 21) trata dessa questão afirmando que é necessário “garantir que os participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião”.

Considerando esses princípios de organização dos participantes de um grupo focal, nesta pesquisa foram reunidos, em um grupo, professores que atuam no mesmo segmento do ensino, mas com diferentes áreas de formação e que, portanto, lecionam disciplinas diferentes. Os detalhes acerca do perfil desses participantes serão descritos na seção 4.5.

4.4.1. Histórico e áreas de utilização

Os primeiros trabalhos com grupos focais surgiram a partir da necessidade de cientistas sociais de buscar métodos em que o pesquisador exercesse um papel menos diretivo e em que, por consequência, o foco estivesse no participante. Paul Lazarsfeld e Robert Merton são considerados os precursores desse tipo de técnica graças às suas pesquisas²⁴ na Universidade de Colúmbia para testar a reação das pessoas a transmissões de rádio no período da guerra (Puchta & Potter, 2004).

Mais tarde, após a Segunda Guerra Mundial, o método dos grupos focais passou a ser utilizado também por pesquisadores na área de marketing que objetivavam entender a percepção do público sobre produtos e serviços a fim de

²⁴ Para detalhes acerca desses trabalhos, confira Merton & Kendall (1946), Merton et al. (1956) e Merton (1987).

traçar estratégias de divulgação e de atração de clientes em potencial. Para as empresas, os grupos focais passaram a ser uma prática bastante útil na medida em que produziam resultados confiáveis a baixo custo (Krueger & Casey, 2000).

No setor produtivo e área de negócios, a técnica do grupo focal também obteve êxito sendo utilizada em pesquisas cujo intuito era identificar e resolver problemas organizacionais e de gerenciamento criando meios para tomada de decisões. Pode-se citar ainda o uso dessa técnica para adquirir conhecimentos para a elaboração de instrumentos de medidas, impacto de produtos em desenvolvimento e adequação de programas a serem implementados em empresas (Gondim, 2003).

No início dos anos 1980, os grupos focais têm sido usados na área de saúde para “fornecer insights das experiências de pessoas com uma variedade de doenças crônicas” (Barbour, 2009, p. 27). Para Turato (2005, apud Silva & Assis, 2010, p. 147), o uso de técnicas qualitativas como o grupo focal na área de saúde não objetiva estudar o fenômeno em si mesmo, “mas entender o significado deste fenômeno no âmbito individual ou coletivo, pois este tem função estruturante para a vida das pessoas, uma vez que as mesmas organizam suas vidas a partir destes significados por elas atribuídos”.

Ainda no campo de pesquisas em saúde, os grupos focais podem ser úteis para ajudar a entender pontos de vista e planejar intervenções, verificar o andamento de programas e ouvir grupos marginalizados socialmente por serem portadores de doenças graves e/ou contagiosas. Nesse último caso, a proposta de grupo focal se alinha a um dos pressupostos da pesquisa qualitativa na contemporaneidade de analisar como o próprio participante atribui sentido à vida social bem como motivar movimentos emancipatórios trazendo à tona questões que foram por muito tempo esvaziadas por formas hegemônicas de se conceber a realidade.

Foi justamente a popularização dos grupos focais junto à pesquisa social aplicada na área de saúde que impulsionou a chegada dessa técnica à academia (Puchta & Potter, 2004). A partir dos anos 1990, surgiram pesquisas²⁵ com grupos

²⁵ Podem-se citar como exemplos os trabalhos de Knodel's (1993) sobre o declínio da fertilidade, Lunt & Livingstone (1996) que utilizaram os grupos focais para verificar as percepções de mensagens midiáticas, Black & Smith (1999) que estudou o significado da princesa Diana na visão de mulheres e Allen (2005) que investigou a forma como jovens lidam com a masculinidade (Barbour, 2009).

focais em diversas áreas que passaram a ser divulgadas em publicações científicas. As pesquisas de marketing, até então não descritas por meio de relatos científicos, também se tornaram mais comuns nas publicações da área. Surgiram estudos multidisciplinares²⁶ cujos autores eram cientistas sociais de diversas áreas que se aproveitavam de contribuições metodológicas variadas e paradigmas teóricos alternativos (Barbour, 2009).

Na área acadêmica que mais se aproxima do tipo de pesquisa aqui desenvolvido, os grupos focais não são utilizados com propostas que visam respostas imediatas para aplicar estratégias intervencionistas. Ao invés disso, esse instrumento possibilita explorar a visão dos participantes em relação a determinados assuntos com vistas a avaliar a questão tratada, aprofundando-a e promovendo a conscientização grupal (Godim, 2003). Para estudar as interações ocorridas, são empregadas técnicas de análise do discurso, de conteúdo, da conversação, etc., geralmente ancoradas em fundamentos teóricos bastante elaborados (Barbour, 2009).

Como os objetivos desse tipo de abordagem diferem dos propósitos com os quais o grupo focal era inicialmente empregado nas áreas de marketing, por exemplo, as estratégias precisam sofrer adaptações para que o uso da metodologia seja condizente com o tipo de informação que se pretende extrair dos dados. A variedade de usos da ferramenta oriunda dessa tentativa de adequação ao tipo de pesquisa realizada provocou uma confusão sobre o que de fato pode ser considerado um grupo focal “puro” (Barbour, 2009). Por esse motivo, as diretrizes traçadas pelas diferentes tradições de pesquisa e disciplinas sobre como utilizar o grupo focal devem ser vistas com cautela, já que cada área do conhecimento fornece orientações embasadas nas preocupações e debates específicos daquele contexto. A esse respeito, Kitzinger & Barbour (1999 apud Barbour, 2009, p. 31) comentam que:

Não há um jeito certo ou errado de se fazer pesquisa com grupos focais: o pesquisador é livre para adaptar, tomar emprestado e combinar quaisquer abordagens que deseje, e o desenvolvimento de híbridos é inteiramente aceitável - desde que a abordagem possa ser justificada no contexto específico do estudo.

²⁶ Como exemplos de estudos multidisciplinares, temos Thompson et. al. (2003) onde um clínico geral e um filósofo da ética estudaram as visões dos profissionais sobre testamentos em vida e Edwards et. al. (1998) que contou com uma equipe multidisciplinar para estudar como profissionais da atenção primária interpretavam e comunicavam o risco (Barbour, 2009).

Essa liberdade justificada que os autores preveem pode também assegurar a validade de uma pesquisa nessa área como já foi discutido em 4.1.2. Schwandt (2006) refere-se à habilidade de articular teoria e análise em um texto acadêmico como critério para verificar a validade de uma interpretação em: “os critérios retóricos - se uma interpretação convida, persuade, compele, entretém, evoca ou encanta - são os únicos critérios adequados para avaliar se uma interpretação é melhor que a outra.” (p. 206). Por isso, a consonância entre teoria e interpretação materializadas no texto escrito também auxiliam no estabelecimento a confiabilidade de uma investigação qualitativa, ou, corroborando Wolcott (1994, p. 38): “as ideias são julgadas pelo seu poder explicativo e pela sua capacidade de inspirar o trabalho de outros”.

Nesta pesquisa, que está inserida na área de LAem interface com a área de Educação, as informações emergidas das interações no grupo focal serão analisadas de acordo com a perspectiva teórica da LSF. A fim de adequar o uso dessa ferramenta ao contexto de pesquisa em que o estudo se encaixa, direcionamentos para delinear a execução de grupos focais presentes na literatura disponível²⁷ foram selecionados e adaptados de acordo com os objetivos propostos. Desta forma, no momento da organização do procedimento de geração de dados, foi necessário fazer escolhas pautadas, sobretudo, nos vieses teóricos que conduzem o estudo bem como nas possibilidades práticas de implementação da técnica no contexto mais imediato da pesquisa. Os detalhes acerca de tais escolhas estão justificados ao longo das seções que seguem.

4.4.2. Princípios teóricos norteadores

Como vimos nas seções 4.4 e 4.4.1, o grupo focal busca reunir e estudar as impressões dos indivíduos acerca de determinados assuntos com vistas a obter aprofundamento do tema. As pesquisas estão alicerçadas não só na análise das informações que emergem das discussões, mas também na forma como as interações grupais se delineiam e constroem o que as pessoas pensam, como

²⁷ Foram utilizadas primordialmente as orientações de Krueger & Casey (2000), Barbour (2009), Gatti (2012).

pensam e porque pensam daquela maneira. Tais propósitos são baseados na crença de que o ser humano tende a se expor mais abertamente e a formar opiniões quando está em grupos (Gatti, 2012).

Em se tratando da questão da exposição, Krueger & Casey (2000) explicam que, quando crianças, temos a propensão de revelar coisas com mais facilidade. Em geral, com o tempo e com a socialização aprendemos a reprimir essa característica e a ser mais discretos. Por esse motivo, a exposição de opiniões e sentimentos pode ser, para algumas pessoas, uma atitude difícil, desconfortável e que exige confiança, esforço e coragem. A experiência com grupos tende a facilitar a abertura dos que normalmente são relutantes à exposição, uma vez que essas pessoas podem se sentir menos intimidadas do que em uma entrevista cara a cara, por exemplo. Além disso, há a possibilidade de que os participantes estejam menos receosos em falar por perceberem que, assim como as experiências narradas pelos outros membros do grupo, seus relatos também são relevantes para um estudo científico.

Com relação à inclinação das pessoas de formar opiniões na interação com o outro, pode-se afirmar que as informações advindas de um grupo focal contrastam “com dados colhidos em questionários ou entrevistas, em que o participante é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha refletido anteriormente” (Backes et. al., 2011). Muitas vezes, após ouvirem a opinião do outro, as pessoas formam as suas próprias ideias, reelaboram ou reafirmam concepções preexistentes.

Essa discussão vai ao encontro de um dos pilares teóricos desta pesquisa de que as pessoas se constroem, por meio do discurso, a partir das trocas sociais nas quais se engajam. O mundo é formado por enunciados e interpretações que não só são construídas nas práticas sociais vivenciadas pelas pessoas como também servem de pano de fundo para que novas compreensões sejam criadas (Schwandt, 2006).

A todos esses fundamentos teóricos da pesquisa com grupos focais, soma-se o fato de que o ambiente criado por esse método aproxima-se das condições naturais de interação do dia a dia. Krueger & Casey (op. cit.) relatam que experiências vividas em grupo são comuns na vida social e que os indivíduos normalmente se sentem convidados a participar desses momentos para tomar decisões, planejar, ajudar uns aos outros, aprender e compartilhar ideias. Embora

haja o questionamento de que a convocação de um grupo para realização de pesquisa não seja uma “condição natural de investigação”, o argumento em favor da espontaneidade dos grupos focais leva em consideração o paradigma de pesquisa qualitativa; portanto, é dentro desse contexto que se afirma a semelhança da técnica com conversas do cotidiano. Como já foi discutido anteriormente, é preciso relativizar o conceito de naturalidade da geração de dados, já que não se pode atingi-la de forma absoluta em uma pesquisa cujo foco é o homem.

A esse respeito, Barbour (2009) apresenta a visão de alguns etnógrafos que consideram o grupo focal uma metodologia menos nobre que a etnografia já que, na primeira, o pesquisador cria uma população para a pesquisa e propõe temas a serem debatidos enquanto que, na segunda, ele apenas observa o comportamento dos participantes que ocorre naturalmente. Como contra argumento, podem-se elucidar duas questões. Primeiramente, a menos que o pesquisador cometa o deslize ético de gerar dados sem que os participantes saibam anteriormente, não se pode afirmar que, diante de uma pessoa estranha presente no ambiente, as pessoas estejam agindo de maneira plenamente natural. Em segundo lugar, nas pesquisas de cunho etnográfico, o pesquisador pode fazer perguntas ocasionalmente aos participantes bem como utilizar entrevistas suplementares.

A espontaneidade mais estruturada típica do grupo focal não deve ser vista como um problema; ao contrário, tal característica confere a essa técnica vantagens práticas e teóricas. Em termos práticos, por meio dos grupos focais, é possível obter informações sobre um determinado assunto de forma mais rápida e concentrada do que na etnografia, já que não é preciso esperar para que os dados relevantes para o estudo apareçam como os etnógrafos fazem em pesquisas de campo (Bloor et. al., 2001). Ademais, esse método possui aspectos teóricos vantajosos como a possibilidade de explorar como um grupo constrói significados conjuntamente e de “abordar aqueles tópicos de estudo que são menos abertos a métodos observacionais em sociedade cada vez mais privadas” (Brink & Edgecombe, 2001, p. 6 apud Barbour, 2009, p. 62).

Se analisados dentro do contexto da pesquisa qualitativa e dos propósitos específicos da investigação em que o grupo focal é usado, muitos dos aspectos da técnica encarados como uma deficiência metodológica são, na verdade, traços positivos. É preciso contextualizar as críticas a fim de não se cair na armadilha de apontar erros baseado em uma tradição quantitativa de pesquisa já enraizada.

Cada instrumento de pesquisa deve ser visto em relação ao que se pretende entender a partir dos dados e a coerência das escolhas é o que vai determinar a adequação da pesquisa. No caso desta pesquisa, a intenção é compreender e discutir Avaliações e posicionamentos sobre avaliação educacional construídos na/pela interação, de modo que o recurso do grupo focal parece apropriado para esse intento.

Uma questão final a ser discutida aqui é o que alguns autores chamam de potencial do grupo focal de abrir espaço para que os participantes expressem sua opinião. Prefiro entender que essa não é apenas uma característica e sim um dos princípios teóricos sustentadores da técnica. Em um paradigma de pesquisa cada vez mais preocupado em empoderar os participantes e propor estudos socialmente úteis e politicamente engajados, não faz sentido enxergar esse aspecto apenas como potencial.

Diante das situações e discussões que emergem da interação grupal, alguns participantes podem questionar diversos assuntos, se posicionar de forma mais politizada e passar a entender o que pensam e porque pensam daquela forma. Segundo Reason (1994), essa forma de pesquisa mais humanitária e participativa não busca pela verdade conforme foi discutido em 4.1.3, e sim pelo esclarecimento da alienação que caracteriza a experiência moderna. Para tanto, o pesquisador deve se engajar com as pessoas na condição de sujeitos e copesquisadores e levar as questões para seu escrutínio objetivando, em última análise a integração de ação e reflexão. Para Gatti (2012, p. 71), o grupo focal beneficia os participantes na medida em que lhes dá a oportunidade de “ampliar suas perspectivas em contato com pessoas que não são do seu círculo mais próximo de relações, de se envolver em processos de decisão, de se inteirar de informações, de interagir com pesquisadores na condição de *experts*, etc.”.

Essa última vantagem mencionada pela autora é crucial para a uma pesquisa mais participativa: verificar como as pessoas entendem e atribuem sentido às questões por meio da análise do que elas dizem e não de teorizações sem nenhuma conexão com dados verificáveis. Os indivíduos, nesse caso, são considerados *experts* nos assuntos tratados, pois são eles que vivem a experiência diária com aquele tema, o que dá origem a uma nova configuração onde os papéis de pesquisador e participante não são mutuamente excludentes.

No caso desta pesquisa, o ideal mais participativo está materializado na escolha pelos sujeitos convidados para o grupo focal e pelo próprio tipo de dado a ser analisado: o discurso dessas pessoas. A fim de observar como o tema da avaliação escolar é tratado, foram selecionados professores que vivem a experiência diária do magistério e não os chamados especialistas no assunto ou responsáveis por elaborar regulamentações oficiais sobre o tema. Tampouco foram enfocadas leis, medidas políticas e documentos oficiais a respeito do sistema de avaliação no Brasil. Esses dados são trazidos para fins de referência do que está prescrito para ser executado dentro das escolas e universidades. O interesse é observar o que os professores dizem, como se posicionam, o que fazem e o que sentem em relação a essa temática.

A esse respeito, Giroux (1997) salienta a importância de trazer os professores para os debates educacionais na posição de intelectuais transformadores e não como meros técnicos que executam tarefas elaboradas por especialistas normalmente afastados da realidade da vida em sala de aula. Os grupos focais organizados para este estudo pretendem dar a palavra a quem é de direito não só porque busca informações baseadas na experiência, mas também porque vislumbra a possibilidade de que a interação ali criada possa fazer com que essas pessoas reafirmem, ressignifiquem e elaborem formas de conceber a avaliação escolar.

4.5. Contexto de Pesquisa

Tendo em vista a tradição qualitativa de pesquisa, que pressupõe um pesquisador parcial, engajado, orientado, podemos considerar que os dados para elaboração deste estudo já vêm sendo construídos antes mesmo de se materializarem por meio do discurso dos participantes do grupo focal. Nesse sentido, as observações da realidade à minha volta realizadas por mim e que deram origem a uma motivação inicial e a posterior escolha dos assuntos a serem aqui discutidos, também constroem o universo de dados reunidos para este trabalho. Entendo que esse seja o meu contexto de pesquisa, que se constitui não só pelo ambiente mais imediato de um evento, mas por suas circunstâncias e condições subjetivas (van Dijk, 2012) que passo a descrever a seguir.

A motivação inicial para construir uma pesquisa sobre avaliação educacional provém da minha observação dos processos de avaliação no meu ambiente de trabalho e na minha prática profissional. Sou formada em Letras, habilitação Português-Inglês e possuo curso de especialização em ensino de língua inglesa e mestrado na área de estudos da linguagem. Atualmente, sou professora de uma Escola de Tecnologia da Rede Federal cuja unidade central está localizada na cidade do Rio de Janeiro. Atuo há seis anos especificamente no *campus* de Nova Friburgo dessa instituição, cidade da região serrana do estado do Rio de Janeiro, localizada a 140 quilômetros da capital fluminense. No momento, ministro a disciplina de Comunicação e Linguagem no curso de Licenciatura em Física e as disciplinas de Expressão Oral e Escrita e Língua Inglesa no curso de Tecnologia em Gestão de Turismo.

Nesse e em outros espaços acadêmicos e profissionais pelos quais circulo, ouço relatos, dúvidas e reclamações acerca das variadas formas de avaliação com as quais professores lidam em sua prática docente. Começo também a problematizar as práticas de avaliação das quais faço uso e às quais estou submetida, tentando perceber qual a lógica que orienta essas condutas e quais os resultados que se pretende alcançar quando se decide por uma linha de avaliação específica. Ao levar a discussão para um nível mais macro, questiono quais são os fundamentos das avaliações oficiais que culminam em dados classificatórios de pessoas, instituições, cidades. Todas essas questões contribuem para compor o contexto em que esta pesquisa se desenvolve.

A escolha por compartilhar essas questões com professores e assim tentar dar conta dos anseios descritos baseia-se na minha crença de que essas são as pessoas que devem falar sobre o assunto. Entendo que os profissionais da educação que avaliam e estão diretamente submetidos a formas diversas de avaliação possuem um maior entendimento de como esses processos funcionam em termos práticos, bem como uma percepção um pouco mais embasada das ideologias presentes em instrumentos avaliativos. Sendo assim, foram selecionados como participantes deste estudo professores atuando em sala de aula cujo perfil será descrito no item abaixo.

4.6. Perfil dos participantes

Participaram deste estudo, além de mim, três professores de diferentes disciplinas que atuam no Ensino Fundamental em escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Os nomes atribuídos a cada um dos participantes foram escolhidos por eles mesmos e são fictícios a fim de preservar suas identidades e garantir o anonimato de suas falas. Passo a descrever cada um deles nos parágrafos que seguem²⁸.

André tem 30 anos, nasceu na cidade de Nova Friburgo e tem graduação em Letras com habilitação em Português-Espanhol. Atua há três anos no segundo segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio e no Ensino de Jovens e Adultos de uma escola estadual da rede pública localizada em Nova Friburgo. Possui Especialização por ter cursado uma pós-graduação Lato Sensu em Educação e Contemporaneidade.

Fernando tem 33 anos, nasceu no Rio de Janeiro e é formado em matemática. Atua como professor no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio há cinco anos na rede pública estadual na cidade de Nova Friburgo.

Karina tem 28 anos, é natural de Nova Friburgo e formou-se em História. Atua como professora no segundo segmento do Ensino Fundamental há três anos em dois municípios próximos à sua cidade: Duas Barras e Cachoeiras de Macacu. Karina também cursou uma pós-graduação Lato Sensu e possui o título de especialista em Educação e Contemporaneidade.

Ainda que já tenha descrito algumas das minhas informações no item 4.5 acima, já que me reconheço como participante desta pesquisa e do grupo focal realizado, faz-se necessário que as minhas informações também constem nesta parte. Tenho 30 anos, nasci no Rio de Janeiro, sou formada em Letras com habilitação em Português-Inglês. Atuo há doze anos como professora de língua inglesa e no momento faço parte do quadro permanente de uma instituição federal de ensino na cidade de Nova Friburgo assumindo o cargo de professora do ensino básico, técnico e tecnológico.

²⁸ A descrição dos participantes é relativa às suas informações na ocasião da geração de dados no grupo focal realizado.

André e Karina foram alunos do curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação e Contemporaneidade da instituição onde atuo e no qual ministrei as disciplinas de “Práticas Discursivas em Contextos Escolares” e “Introdução à Análise do Discurso: contribuições epistêmicas para os estudos da contemporaneidade”, esta última em parceria com mais dois professores. Fernando é marido de Karina e também é aluno dessa instituição em um curso de extensão de idiomas.

4.7. Geração de dados

A geração de dados começou a partir de um convite feito por mim a quatro professores conhecidos meus²⁹ para participarem de um grupo focal no qual seria discutido o assunto avaliação educacional. Como foi resumidamente antecipado acima, André e Karina são, para mim, mais íntimos, já que ministrei algumas disciplinas no curso de pós-graduação Lato Sensu que ambos cursaram. Já Fernando não é tão próximo a mim e nosso breve contato se dava apenas nos corredores da instituição onde trabalho, justamente por ele frequentar um curso de idiomas no local.

Inicialmente, conversei com esses professores pessoalmente de maneira informal, explicando o assunto da pesquisa, solicitando que colaborassem como participantes e perguntando qual a sua disponibilidade de tempo. Não foram dadas informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa, assim como indica Gatti (2012, p. 23): “eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com sua participação preparada”. Essa decisão não está relacionada com a busca por dados que reflitam fielmente a opinião dos participantes e sim com o intuito de que a conversa se desse da maneira mais natural e informal possível, sem respostas prontas e motivando a construção das ideias ali no momento da interação.

Dessa primeira abordagem informal, obtive o aceite de todos, e, baseados nas disponibilidades fornecidas, acordamos que o grupo focal se realizaria no dia 2 de julho de 2013, às 14h, em uma das salas da instituição onde atuo na cidade de Nova Friburgo. Sendo assim, enviei um convite formal por e-mail (cf. anexo 1, p.

²⁹ André, Fernando, Karina e Paulo, que não pode estar presente no dia do encontro do grupo focal.

197) uma semana antes da realização do grupo focal a essas quatro pessoas que prontamente responderam confirmando suas participações no dia, hora e local indicados. No dia anterior ao encontro, enviei uma nova confirmação a fim de reiterar a importância da presença de todos e agradecer mais uma vez a gentileza de colaborarem para a pesquisa.

A minha preparação para essa conversa aconteceu de acordo com as sugestões de Krueger & Casey (2000) sobre o desenvolvimento das perguntas para conduzir grupos focais. Utilizei um roteiro semiestruturado, que pode ser conferido abaixo, onde constava o passo a passo a ser seguido bem como as questões que elaborei para compor o temário do grupo focal.

Roteiro do Grupo Focal

- 1. Minha apresentação:** mencionar nome e formação, explicar brevemente a pesquisa e seus objetivos.
- 2. Apresentação dos participantes:** pedir que se apresentem dizendo nome, formação, atuação profissional e tempo de magistério.
- 3. Explicar a formatação do grupo focal:** sigilo, nomes fictícios, TCLE, perguntas orientadoras, liberdade de inserir temas e questões, respostas livres sem ter que se enquadrar em um padrão, gravação em áudio.
- 4. Início da discussão:** utilizar temário com as seguintes questões orientadoras:
 - a) O que é avaliação para vocês?
 - b) Considerando a avaliação dos alunos em sala, o que pensam? Como ocorre?
 - c) E as avaliações oficiais propostas pelo MEC, o que acham?
 - d) Como vocês veem essa hierarquização provocada pela avaliação?
 - e) Como ocorre a avaliação de professores e quem tem o direito de fazê-la?
- 5. Finalização:** fazer um resumo dos assuntos tratados, perguntar se alguém tem alguma pergunta ou comentário final.
- 6. Agradecimento:** agradecer a todos.
- 7. TCLE:** explicar o que é e pedir que assinem.

No dia marcado, recebi o telefonema de um dos participantes (Paulo) que me informou um problema emergencial de saúde e cancelou sua participação. Houve, portanto, três professores presentes no encontro cujos perfis foram descritos em 4.6. O grupo focal teve a duração de uma hora e seis minutos e toda a conversa foi gravada em áudio para posterior transcrição. Utilizamos uma mesa retangular e nos dispusemos em volta dela sem que fossem determinados lugares ou posições específicas, conforme mostra a seguinte ilustração.

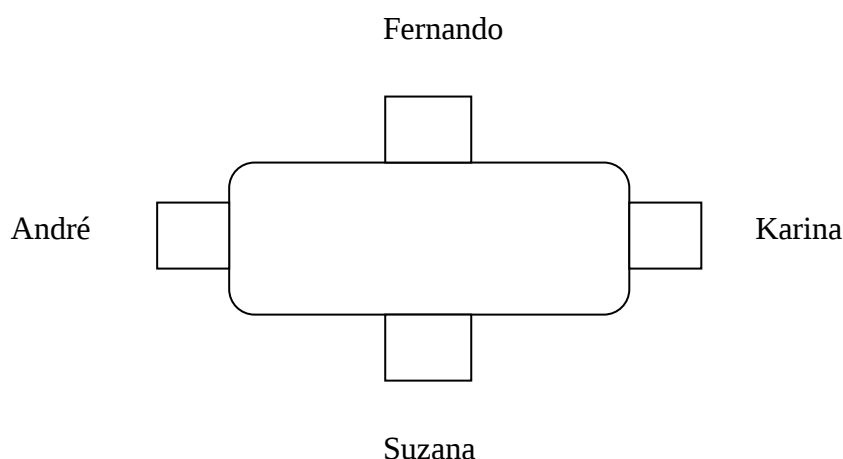


Figura 4.1: disposição dos participantes da pesquisa durante o grupo focal

Além disso, levei também água, suco e biscoitos a fim de criar um ambiente de amizade e fazer com que a conversa transcorresse de maneira informal. Os três professores participaram ativamente, deram suas opiniões em relação aos temas propostos e interagiram com os demais. Em alguns momentos, os participantes antecipavam temas que eu pretendia perguntar posteriormente, de modo que algumas vezes precisei trocar a ordem de perguntas e/ou suprimi-las. No entanto, na medida do possível e de modo a adequar-me à situação momentânea de interação, procurei seguir o que havia preparado no roteiro, iniciando a conversa com uma pergunta mais geral (letra (a) acima) do tipo *brainstorming*. Aos poucos, propus questões mais específicas (a partir da letra (b) acima) sobre os diversos tipos de avaliação que utilizamos enquanto professores e aos quais estamos sujeitos. Em princípio, quando eu propunha uma pergunta, cada um dos participantes respondia enquanto os outros ficavam calados. No entanto, depois de alguns momentos, eles começaram a não só responder ao que foi

proposto, mas também a interromper, concordar, discordar, configurando, de fato, a interação objetivada por um grupo focal.

Para encerrar o encontro fiz uma retomada aos assuntos tratados e os perguntei se queriam dizer mais alguma coisa sobre as questões discutidas. Após agradecer a participação de todos, pedi que lessem e assinassem as duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. anexo 3, p. 199) onde os participantes consentem a análise e divulgação de suas falas. Entreguei uma das vias a cada um dos professores participantes e guardei a outra. No dia seguinte à realização do grupo focal, enviei aos participantes uma mensagem de agradecimento via e-mail (cf. anexo 2, p. 198).

Em seguida, iniciei a fase de transcrição de toda a conversa³⁰ do grupo focal segundo as normas e convenções³¹ propostas por Sacks et al. (1974) baseadas nos estudos da Análise da Conversa, descritas no quadro a seguir.

Convenções de Transcrição	
...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
„palavra„	palavra em voz baixa
> palavra<	fala acelerada
<palavra>	fala desacelerada
:ou ::	alongamentos
[	início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida, segmento não transcrito
(())	comentário do analista

³⁰ A transcrição completa da interação com as convenções pode ser conferida no anexo 5, p. 200.

³¹ Na análise dos dados, apenas as marcas que expressam recursos linguísticos e paralinguísticos relevantes para a análise da Avaliação em textos foram mencionadas, tais como ênfase, fala acelerada, fala desacelerada, fala em tom mais alto.

“palavra”	fala relatada, reconstrução de diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Figura 4.2: convenções de transcrição

4.8. Procedimentos de análise

Após ter ouvido o áudio da interação ocorrida no grupo focal diversas vezes durante a transcrição dos dados, percebi que alguns assuntos de minhas perguntas motivadoras nessa conversa suscitaram um debate mais intenso por parte dos participantes e, por esse motivo, foram responsáveis por trechos mais extensos de discussão. Tomando por base essa observação minha, comecei a seleção das passagens em que foi possível observar Avaliações e posicionamentos dos participantes e que fundamentariam a análise e auxiliariam na compreensão das perguntas norteadoras desta pesquisa, já mencionadas na introdução (cf. p. 19). Cheguei a um total de sete fragmentos, os quais organizei em quatro eixos temáticos de acordo com os assuntos que foram mais proeminentes na discussão e que ocuparam um tempo mais longo da interação. Intitulei tais eixos temáticos de: a) Avaliação Educacional: definições, b) Avaliação Educacional: o sistema oficial de avaliação no Brasil, c) Avaliação Educacional: ser professor e d) Avaliação Educacional: conteúdos escolares, que correspondem a subitens do capítulo 5 de análise de dados a seguir.

Dentro de cada fragmento observado, busquei identificar momentos em que os posicionamentos e Avaliações dos professores participantes aparecessem. Foi considerado o sistema de Transitividade da Metafunção Ideacional no tocante aos Processos utilizados bem como aos participantes a eles atrelados. Além disso, foquei também na Metafunção Interpessoal tendo em vista os papéis adotados na interação e os recursos da Modalidade dos quais os participantes lançaram mão para adotar seu posicionamento. A Metafunção Textual e seu sistema de Tema e Rema também foi contemplado em um dos fragmentos analisados. Por fim, observei o subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade com as categorias

Afeto, Julgamento e Apreciação a fim de entender quais Avaliações estão presentes no discurso dos participantes e como eles constroem discursivamente a avaliação educacional. Cumpre ressaltar que nem todos os recursos de análise mencionados no parágrafo acima foram utilizados em todos os fragmentos e excertos. Procurei aplicar as categorias de análise que supus mais apropriadas para cada trecho considerado tendo em vista o objetivo previamente delimitado na introdução deste trabalho.

Um ponto crucial a ser ressaltado nesta seção é o caráter imprevisível dos procedimentos de análise de uma pesquisa que se propõe a compreender questões à luz da experiência humana. O chamado passo a passo organizado para a análise dos dados está sujeito a ressignificações e adaptações em função das peculiaridades contextuais características de qualquer estudo qualitativo. Entendo que seja uma incumbência do pesquisador não deixar de fora os fatos não previstos que surgem no caminho, uma vez que elas também são parte fundamental do conhecimento que se constrói a partir de uma pesquisa científica. Por esse motivo, narro, nas linhas que seguem, um fato não formalizado no meu roteiro prévio de análise e o modo pelo qual ele foi integrado ao estudo.

Durante a preparação para esta pesquisa, procurei, na literatura disponível na área de educação, pressupostos e obras que me oportunizassem um conforto teórico em relação ao tema da avaliação educacional. Meses após o meu contato com os estudos educacionais em avaliação, consigo perceber, na voz dos professores participantes do grupo focal, uma intertextualidade entre suas Avaliações e posicionamentos e a teoria sobre a qual eu havia me debruçado nos momentos iniciais da elaboração desta Tese. Ainda que esta não fosse minha proposta inicial, não pude deixar de considerar este latente alinhamento na análise dos dados.

Sendo assim, além de considerar as categorias supracitadas da LSF e do Sistema de Avaliatividade, levo também para os procedimentos de análise o diálogo entre a fala dos professores e a fala teórica. A interlocução discursiva em questão não é um compromisso da análise dos dados desta pesquisa e, portanto, será feita quando houver um diálogo estreito entre os dois posicionamentos mencionados. Tampouco tenho a intenção de comprovar ou justificar os conteúdos trazidos à baila pelos participantes, uma vez que essa não é a preocupação de uma pesquisa que busca o entendimento. A intenção é, conforme

apontado na epígrafe do capítulo, inventar meu próprio caminho e dar visibilidade a um traço que se fez presente no discurso dos participantes, tendo em vista que esse dialogismo íntimo foi frequente e notório em suas falas.

4.9.

O reencontro com o grupo

O paradigma qualitativo no qual este estudo se insere prevê um ideal participativo de pesquisa, no qual haja a diminuição da distância social entre pesquisador e colaboradores, além da valorização do entendimento compartilhado das interpretações analíticas. Acrescente-se a isso a inclinação atual da área da LA que, conforme exposto no capítulo 2, considera que os estudos devem focar a presença dos participantes como sujeitos ativos nos processos de pesquisa que devem se beneficiar dos conhecimentos ali produzidos. Nesse sentido, na ocasião em que as decisões metodológicas desta pesquisa eram tomadas, já havia a intenção de que, qualquer que fosse a forma de geração de dados, um retorno dos entendimentos de análise fosse dado aos participantes. Inicialmente, eu não sabia que formato tomaria esse retorno, o qual só foi definido a partir das sugestões obtidas durante o exame de qualificação do projeto que deu origem a esta Tese.

Sendo assim, tendo em mãos a análise bastante encaminhada, enviei uma mensagem via e-mail a André, Karina e Fernando, convidando-os a ler o que havia sido escrito sobre a interação do grupo focal e, posteriormente, conversar pessoalmente acerca desse assunto. Os três prontamente aceitaram a proposta e começamos a trocar mensagens a fim de acordar dia, horário e local apropriados para o nosso reencontro. Nesse período, percebi, com surpresa, a disponibilidade e satisfação dos participantes em ler a análise e conversar sobre ela. Em virtude da rotina bastante atribulada de trabalho dos participantes bem como das distâncias que diariamente percorriam para se deslocar de uma escola à outra, eu não imaginava que conseguir o interesse e a disponibilidade dos três seria tarefas tão simples.

Após o envio do capítulo de análise desta Tese aos participantes com duas semanas de antecedência, nos encontramos, na praça de alimentação de um shopping da cidade de Nova Friburgo, cujo barulho e movimento àquela hora da tarde não eram muito intensos. A segunda conversa também foi gravada em áudio

e teve a duração de uma hora e quarenta e nove minutos. Desta vez, não levei nenhuma pergunta ou questão pronta, apenas me certifiquei de que lembraria de agradecer-los mais uma vez e que daria explicações gerais sobre o motivo desse retorno ao grupo. Os participantes se mostraram bastante dispostos a discutir os assuntos relacionados aos eixos temáticos organizados para a análise; no entanto, o debate suscitou mais complementações e reafirmações de posicionamentos do que referências explícitas à análise dos dados propriamente dita, conforme descrevo no capítulo 6 adiante.

Como mencionei anteriormente, a configuração desse retorno aos participantes resulta dos comentários e sugestões realizados durante o exame de qualificação pelo qual passei como requisito do processo de doutoramento. Restava, então, decidir de que maneira esse reencontro se incorporaria à presente Tese, decisão que ficou a cargo de André, Karina e Fernando, protagonistas desta pesquisa. Ao final da nossa conversa, perguntei o que eles sugeriam que fosse feito a partir dessa nossa segunda interação. As respostas dos participantes e o formato final que tomou o nosso reencontro é um dos assuntos do capítulo 6.