

Tecendo considerações finais

Neste estudo de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN e LINCOLN, 2006), procurei atribuir relevância social às minhas experiências pessoais como docente, desvelando interseções entre a minha prática de pesquisa no âmbito dos estudos da linguagem e a minha prática reflexiva no domínio da educação. Assim, pautada em um compromisso com a ética nesta investigação de cunho etnográfico (ANDRE, 2009) com tons de autoetnografia pude ampliar a compreensão sobre experiências que meus colegas professores e eu vivemos no contexto da avaliação da aprendizagem no nosso cotidiano escolar. Agora, posso compartilhar, publicamente, as conclusões a que cheguei de modo que este trabalho se consolide não somente como um estudo acadêmico mas, principalmente, como um ato social e político no âmbito de uma Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), voltada para a compreensão de relações sociais na área da educação.

Na análise dos dados, olhei para a prática discursiva narrativa emergente na interação em nossas reuniões pedagógicas, ou seja, em uma das instâncias do fazer docente, apostando na fertilidade de um estudo que problematizasse a relação social entre a família e a escola e desvelasse o trabalho docente em um contexto tão árido como o da avaliação da aprendizagem. Direcionei o foco da análise para a narrativa porque nós, professores no cenário investigado, trazemos de forma sistemática para a nossa interação memórias de experiências que vivemos no cotidiano escolar. De uma posição privilegiada por mim ocupada como pesquisadora e como membro do grupo pesquisado, pude descortinar o que se passa no aqui e agora da nossa interação a partir de um olhar de dentro do cenário investigado. Logo, não há como negar o fato de que a análise está filtrada pela minha perspectiva de professora inserida no estudo como participante e, portanto, modelada pelos significados que construo. Nesse sentido, assinalo que as investigações autorreflexivas (MOITA LOPES, 2006), como é o caso desta tese, consideram a “participação ativa do próprio pesquisador” (SIGNORINI, 2006, p.187), que, consequentemente, “contribui para a produção da situação que descreve” (SIGNORINI, 2006, p. 187).

Nesta investigação autorreflexiva, localizada no âmbito de uma Linguística Aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), almejei compreender a relação família-escola dentro de seu contexto sociocultural e historicamente situado. Portanto, a tese centrou-se no estudo de relações sociais que permeiam a vida na sociedade contemporânea. Segundo Fabricio (2006), ao analisarmos a linguagem, investigamos a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva, uma vez que a linguagem é uma prática inseparável das práticas sociais e discursivas.

Sob tal perspectiva de linguagem (SCHIFFRIN, 1994; FABRÍCIO, 2006; dentre outros), direcionei o foco analítico para os posicionamentos de (co)narradores e personagens (BAMBERG, 1997, 2002) durante a narrativização de memórias do fazer docente na interação. A respeito da narrativização, conforme Barkhuizen e Wette (2008, p. 374 *apud* MENDEZ, 2013, p. 280), “ao contar histórias sobre suas experiências, os professores necessariamente refletem acerca de tais experiências e, desse modo, fazem sentido delas; ou seja, eles adquirem um entendimento sobre seu conhecimento e sua prática”. No presente estudo, ao organizarmos nossas memórias para o relato, reconstruímos as experiências vividas de forma reflexiva. Assim, fazemos uma análise das nossas práticas docentes, criando novas bases de compreensão sobre as memórias reelaboradas e construindo novos sentidos e entendimentos a respeito do nosso fazer pedagógico.

Cumpre ressaltar que as narrativas são necessariamente seletivas, pois não somos capazes de lembrar de tudo nem de tudo narrar, ou seja, o esquecimento faz parte do lembrar e do narrar (RICOEUR, 1980). Logo, a narrativa não é a verdade literal dos fatos. A narrativa é a construção de significados e entendimentos que conarradores e interlocutores fazem dos fatos. Consoante o pressuposto, posso afirmar que as narrativas investigadas permitiram o acesso ao olhar docente sobre as percepções das famílias quanto a situações-problema envolvendo aspectos da avaliação da aprendizagem no contexto de pesquisa. Afinal, dizer que as percepções de pais de alunos se originaram de memórias recontadas na interação significa indicar que os entendimentos não foram construídos por sujeitos presentes nas reuniões. São percepções de personagens elaboradas discursivamente por nós, professores, que somos, além de conarradores, personagens de tais narrativas.

Em síntese, as percepções das famílias são entendimentos que construímos colaborativamente em nossas reuniões pedagógicas por meio da conarração. No entanto, tal aspecto não altera a relevância dos resultados desta pesquisa, mas reflete uma determinada perspectiva na construção de entendimentos, a perspectiva docente. Mediante a construção de entendimentos na narrativização de experiências da nossa prática, justificamos, argumentamos e defendemos nossas posições (RIESSMAN, 2008) pedagógicas no que tange a questões relacionadas à avaliação da aprendizagem no contexto de pesquisa.

Na reelaboração de memórias do fazer docente, observei a construção de entendimentos e intersubjetividade no engajamento em narrativas construídas com conhecimento partilhado (NORRICK, 2005), que é essencial tanto no modo como a interação se desenvolve sequencialmente, quanto na construção de sentidos. Por meio dos esquemas de conhecimento (TANNEN e WALLAT, [1987] 2002), a conarração articula os seguintes aspectos: i) os modos de perceber a realidade do cenário social escolar; ii) o conhecimento prévio individual acerca da tríade ensino-aprendizagem-avaliação na instituição lócus da pesquisa, incluindo concepções teóricas e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação; iii) o conhecimento partilhado (NORRICK, 2005) pelo grupo sobre as questões do cotidiano escolar. A partir da articulação dos três aspectos, emerge a construção de entendimentos sobre o fazer pedagógico e sobre as experiências vividas no contexto de pesquisa.

A interação face a face apontou para a construção de entendimentos e de sustentação da intersubjetividade em duas dimensões discursivas, que se entrecruzam e se sobrepõem: a conarração interacional e as narrativas encaixadas. A análise dos dados sugere que a conarração oportuniza a criação de inteligibilidades sobre a prática discursiva na interação em reunião pedagógica e sobre experiências do fazer docente, conforme revelado pela análise do posicionamento (BAMBERG, 1997, 200). Por meio da análise da construção de entendimentos em conarração, a luz da teoria dos posicionamentos em três níveis, a complexidade da interação em reuniões pedagógicas foi assinalada. Desse modo, o presente trabalho contribui para a relevância dos estudos da narrativa e da compreensão da construção de entendimentos e intersubjetividade na conarração, bem como para o desenvolvimento de outras pesquisas voltadas para questões sociais, principalmente aquelas inseridas no âmbito da educação.

Ao sugerir uma investigação sobre os posicionamentos na narrativa, Bamberg (1997, 2002) propõe a articulação de uma análise linguística com uma compreensão sobre o mundo social. O engajamento docente em narrativas engendradas com conhecimento partilhado (NORRICK, 2005) originou avaliações (LABOV, 1972) do comportamento moral (LINDE, 1997) de alunos e suas famílias. As avaliações estão relacionadas a modos de agir socialmente reprovados, que se voltam para questões éticas quanto às responsabilidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação e à função das famílias na educação escolar e na formação integral de seus filhos. Nesse sentido, verifiquei que as famílias constroem seus entendimentos sobre o resultado da avaliação da aprendizagem a partir de informações que recebem por meio da fala dos filhos. E, então, (re)interpretam os resultados como sendo fruto das ações dos professores. Em consequência, transferem para os docentes as responsabilidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e no resultado da avaliação.

Apoiada na teoria do posicionamento (BAMBERG, 1997, 2002), observei que a construção de narrativas em reunião posicionou discursivamente os professores como agentes de seu fazer docente. Logo, o caráter cooperativo da narrativização de memórias de experiências do cotidiano docente realçou não só a agentividade em nosso fazer pedagógico como também a nossa unidade de grupo. O engajamento discursivo que sinaliza a agentividade docente na dimensão da conarração e das narrativas encaixadas encontra-se, linguisticamente, no uso dos indexicais “nós” e “a gente” que permeiam o discurso docente e constroem uma unidade de grupo (SNOW, 2001).

Por intermédio da unidade de grupo, nós, professores, construímos ações discursivas que ressignificam ações da prática cotidiana passada e norteiam ações da prática docente presente e futura, retroalimentando a coesão do grupo e construindo empoderamento pedagógico para a tomada de decisões. Tal visão de linguagem como ação conjunta (CLARK, 1996), alinha-se a definição de discurso segundo Schiffrin (1994, p. 351), ou seja, o discurso é “inherentemente uma atividade interativa na qual o que uma pessoa diz e faz é duplamente uma resposta a palavras e ações anteriores e servirá de base para futuras ações e palavras”. No contexto investigado, a agentividade e unidade de grupo que construímos é relevante na medida em que, no referido cenário escolar, há reclamações de pais

de alunos quanto às nossas decisões pedagógicas relativas à avaliação da aprendizagem.

Sobre a construção da prática pedagógica e da relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem, a análise das narrativas e dos posicionamentos mostrou, ainda, que as decisões que tomamos em reuniões concretizam-se no fazer docente, mediante a consideração da manifestação de pais e alunos, trazidos para a interação em reunião por intermédio da narrativização de experiências que vivenciamos no cotidiano escolar. Os entendimentos construídos na dimensão da conarração e da narrativa sugerem a necessidade de reconfigurações nas interações e nas relações entre os professores e os pais de alunos/alunos no contexto da avaliação da aprendizagem no cenário de pesquisa. Devido às consequências implícitas no desempenho insatisfatório de alunos na avaliação da aprendizagem, há famílias que, ao receberem as notas das avaliações propostas, procuram a coordenação para reclamar a respeito do processo de avaliação da aprendizagem e das decisões pedagógicas. Por isso, a avaliação da aprendizagem tornar-se um aspecto problemático no nosso fazer docente.

As reclamações das famílias que desresponsabilizam os alunos e culpabilizam os professores quanto ao resultado da avaliação da aprendizagem nos coloca em uma posição defensiva. Nesse cenário somos constantemente exigidos a rever nossas práticas pedagógicas de forma a evitar que alunos e famílias, conforme assinalado pela coordenadora no contexto desta pesquisa, “peguem brecha” (Excerto 4) e façam reclamações infundadas para alcançarem objetivos pessoais no contexto da avaliação da aprendizagem. De fato, a manifestação de pais de alunos/alunos quanto a assuntos pedagógicos tem nos levado, frequentemente, a rediscutir e repensar as decisões tomadas em reuniões anteriores, considerando a implementação das mesmas no nosso fazer docente, a fim de atingirmos os objetivos que delimitam o nosso foco pedagógico. Fazemos tal reflexão não somente com base em reclamações, mas também considerando questionamentos de pais que se alinham ao conceito de corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Afinal, a reflexão sobre a própria prática pedagógica deve ser uma constante no fazer docente.

Diante desse cenário, os resultados deste estudo fomentam a reflexão sobre a relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem, pondo foco em cinco aspectos: i) o processo de avaliação; ii) o resultado da avaliação; iii) o

papel dos professores na avaliação enquanto etapa do processo de ensino-aprendizagem; iv) a responsabilidade dos alunos na construção do processo de ensino-aprendizagem-avaliação; v) a função da família no referido cenário. A reflexão resultante pode oferecer possibilidades de intervenção que promovam mudanças significativas na relação entre pais de alunos e professores, constantemente marcada pela culpabilização dos docentes.

Tenho ciência de que investiguei um grupo específico de professores em um dado contexto de pesquisa. Portanto, não pretendo generalizar os resultados provenientes das conclusões às quais cheguei nem construir visões estereotipadas das famílias ou de suas relações com a instituição escola. Todavia, alicerçada na minha experiência docente na rede de ensino privado, bem como nas histórias narradas por colegas de trabalho, acredito que as experiências que relatamos em nossas reuniões no contexto desta pesquisa apresentam características similares àquelas vividas por docentes inseridos em contextos similares. Sendo assim, os resultados obtidos reforçam a necessidade de compreendermos os conflitos que permeiam as relações entre a família e a escola no contexto da avaliação da aprendizagem na sociedade brasileira, uma sociedade permeada por conflitos sociais.

Com um olhar retrospectivo, penso que este trabalho trouxe as contribuições pessoais e profissionais que busquei. Pude ampliar a minha visão acerca da forma como nós, professores, no âmbito deste estudo, construímos nossas práticas docentes em reuniões pedagógicas; refletir a respeito do processo de ensino-aprendizagem-avaliação; e expandir meus entendimentos sobre a relação entre a família e a escola no contexto da avaliação da aprendizagem no cenário desta pesquisa. Durante o desenvolvimento do estudo, compartilhei algumas conclusões com os demais participantes da investigação. Entretanto, não houve oportunidade para refletirmos juntos sobre os resultados do trabalho em nossas reuniões. A reflexão pode nos auxiliar a repensar nossas práticas cotidianas com vistas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e à tentativa de reconfiguração na relação família-escola no cenário deste estudo.

Diante desse cenário, nós professores, também precisamos fazer uma autocritica a respeito de como estamos construindo a relação família-escola. Que Discursos sobre a avaliação da aprendizagem e sobre a construção de relações sociais nós, professores, estamos reproduzindo? Até que ponto naturalizamos o

discurso das famílias a respeito da avaliação? Ao concentrarmos nossos esforços, unicamente, em ações preventivas para evitar reclamações, deixamos de refletir sobre práticas que poderiam nos levar a uma parceria harmônica e produtiva com os alunos e suas famílias no contexto da avaliação da aprendizagem. Além disso, ao nos colocarmos em trincheiras discursivas, construindo-nos como um grupo que precisa se proteger, posicionamos as famílias como nossos antagonistas, legitimando a rivalização entre as duas instituições. Dessa forma, construímos uma visão limitada da relação e dos conflitos que nela emergem.

Acreditando que o diálogo é o modo mais adequado de construirmos uma relação fértil, penso ser relevante, como desdobramento desta investigação, discutirmos na instituição lócus desta pesquisa, bem como em outras instituições voltadas à educação, formas viáveis e éticas de maximização de uma relação produtiva entre as duas instituições, família e escola. A partir de tais discussões promovidas por nós, docentes/instituição escola, poderíamos desenvolver projetos que incluíssem a participação de alunos e suas famílias em uma reflexão sobre a educação voltada para a coconstrução de conhecimentos e para o exercício da cidadania. Direcionar o olhar reflexivo de discentes e famílias para as ideologias que sustentam a avaliação classificatória, a visão formativa da aprendizagem e a relevância da certificação poderia ser um primeiro passo para a compreensão do papel da avaliação da aprendizagem no âmbito da educação e para o entendimento do significado e importância da educação na vida em sociedade.

O diálogo associado ao comportamento ético fortalece a relação de respeito entre os sujeitos sociais. Fortalecidos pedagógica e eticamente, nós, professores, tornamo-nos mais preparados para lidar com os conflitos que permeiam as relações sociais. Por conseguinte, estaremos mais aptos a incluir as famílias no processo de educação – e não no jogo de culpabilidades na educação – em prol da saúde do projeto pedagógico da escola e da formação integral dos educandos. Assim, poderemos resgatar os professores das “brechas” da avaliação da aprendizagem e evitar embates desnecessários com as famílias. Desse modo, contribuiremos para uma educação voltada à formação de cidadãos que venham a colaborar com a construção de uma sociedade onde não haja transferência de responsabilidades nem desqualificação do trabalho docente.