
A PESQUISA COLABORATIVA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – UFPI¹

Maria Salonilde Ferreira - UFRN²

RESUMO

Este artigo foi construído a partir do referencial teórico e metodológico que dá sustentação às pesquisas colaborativas que realizamos com professores no decorrer do desenvolvimento de suas atividades docentes. As reflexões que apresentaremos, ao longo do texto, realçam o materialismo histórico dialético como método de construção de conhecimentos e alguns procedimentos, critérios e princípios que, segundo a perspectiva sócio-histórica, constituem-se em um referencial emancipatório de produção colaborativa voltada à transformação da realidade educacional, via pesquisa. Com o objetivo de demonstrar a importância da pesquisa colaborativa como um espaço tanto de investigação quanto de formação profissional, dividimos o texto em quatro partes, na primeira, discutimos sobre a articulação entre reflexão, pesquisa e formação docente. Na segunda são relacionados argumentos em favor do materialismo histórico dialético como método de construção da ciência educacional. Na terceira, apresentamos a pesquisa colaborativa, fundamentada na abordagem sócio-histórica, como uma modalidade de investigação em que professores e pesquisadores assumem, conjuntamente, a responsabilidade de problematizar, refletir e transformar as práticas alienantes. Na última parte, reafirmamos o papel da pesquisa colaborativa na produção de conhecimentos críticos construídos a partir de práticas históricas concretas.

Palavras-Chave: Pesquisa colaborativa, emancipação e reflexão.

ABSTRACT

This article was built starting from the theoretical and methodological reference that gives support to collaborative researches that we accomplished with teachers in the being of the development of their educational activities. The reflections that we will present, along the text, present the materialism historical dialectic as method of construction of knowledge and some procedures, and beginnings that, according to the partner-historical perspective, they are constituted in a reference emancipate of production in collaboration returned transformation of the education reality, through research. With the objective of demonstrating the importance of the collaborative research as a space as much of investigation as of professional formation, we divided the text in four parts, in the first, we discussed about the articulation among reflection, researches and educational formation. On Monday they are related arguments in favor of the materialism historical dialectic as method of construction of the education science. In the third, we presented the collaborative research, based in the partner-historical approach, as an investigation modality in that teachers and researchers assume, jointly, the responsibility of questioned to contemplate and to transform the alienating practices. In the last part, we reaffirmed the paper of the collaborative research as a form of production of the critical and reflective education knowledge that it leaves of concrete historical practices.

Word-key: Collaborative research, emancipation, reflection.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA

A formação de professores e professoras dá-se em processo permanente que se inicia desde a formação escolar básica, quando o indivíduo está em contato com o seu primeiro professor ou primeira professora, formando, na vivência, e por meio da observação experiencial, as primeiras idéias e, conseqüentemente, o conceito de “ser professor”. Os alunos de qualquer nível de ensino, mesmo os estudantes dos cursos profissionais específicos de formação, e os professores, no seu percurso de formação continuada em serviço, constroem imagens sobre a ação docente

a partir dos modelos de docência que lhes são apresentados. Essa idéia é, geralmente, insuficiente para o exercício da profissão, pois não abrange a complexidade da função docente e do conceito de docência como profissão construído e sistematicamente organizado, desde o final do século passado, pela literatura educacional.

Entendemos que a superação dos limites impostos à construção da identidade epistemológica do “ser professor” se dará a partir do acesso ao conhecimento construído, via pesquisa, sendo necessária à introdução de estratégias investigativas que auxiliem na compreensão das práticas docentes, permitindo a explicação do que fazemos, como fazemos e por que o fazemos e de que as opções

* Recebido em: maio de 2005.

* Aceito em: junho de 2005.

¹ Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Programa de Pós-Graduação da UFPI. e-mail – anavi@secrel.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Paris. Professora do Programa de Pós-Graduação da UFRN. e-mail: Salonilde@ig.com.br

empreendidas no nosso fazer são opções feitas, de forma consciente ou não, com base em teorias. O exercício da pesquisa, nessas condições, possibilita construções mais conscientes e distantes do puro praticismo e automatismo de práticas consolidadas, auxiliando na caminhada em direção a uma atuação docente emancipatória.

A dimensão reflexiva da pesquisa é essencial à prática docente, pois desenvolve uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além dos conceitos espontâneos, não que esses não sejam importantes, mas não são suficientes para o crescimento profissional. A reflexibilidade realizada com base teórica (cultura objetiva) possibilita condições, por ter um poder formativo, de fazer com que se possa ressignificar as práticas (cultura subjetiva) conduzindo as análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional, nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

Estudos recentes³ apontam que a solução para a profissionalização dos professores estaria justamente no desenvolvimento de saberes construídos no espaço da pesquisa colaborativa. Esses saberes deveriam ser constituídos, segundo Libâneo (2002), tendo quatro pilares fundamentais: uma cultura científica crítica; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização que propicie espaços de desenvolvimento profissional; uma base de convicção ético-política que permita a inserção do trabalho docente em um contexto sócio-cultural.

Esse autor diz que os componentes citados somente estão sendo harmonicamente integrados nos estudos realizados pela teoria sócio-histórica, pois eles vêm contribuindo com descobertas que nos permitem compreender a formação profissional a partir da nossa atividade real, de práticas correntes no contexto em que nosso trabalho ocorre e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece no conceito espontâneo de "ser professor" que ainda vigora fortemente nas escolas.

Atualmente, entre os pesquisadores educacionais, cresce a convicção de que a pesquisa colaborativa é uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além da cultura de construção técnica do conhecimento, em que os professores experimentam e põem a prova resultados de pesquisas externas e não o desenvolvimento de práticas investigativas sob o seu próprio controle. Nessa perspectiva, essa modalidade de pesquisa é um empreendimento para a recuperação da profissionalização docente e sua emancipação.

Essa nova maneira de produzir conhecimento, por meio da pesquisa e da reflexão colaborativa, é uma matriz de mudança tanto do contexto da sala de aula quanto de outros mais gerais, pois supera, principalmente, a prática corrente de que somos meros repetidores de conteúdos escolares inúteis porque não dão acesso real ao conhecimento e à cultura humana e não desenvolvem o aluno de maneira global.

A investigação da prática profissional não é algo fácil. É um desafio que exige a ampliação tanto do conceito de reflexão quanto de pesquisa, deixando-os mais amplos e flexíveis. Pesquisar torna-se a atividade principal corresponde à vontade de produzir conhecimentos, isto é, conhecer, descrever, nomear, relatar e explicar a realidade educativa de forma compartilhada, para poder transformá-la, também, coletivamente.

Nessa perspectiva, apresentamos a prática da pesquisa colaborativa como uma modalidade de investigação voltada para o desenvolvimento e a emancipação profissional dos professores. Assim, na tentativa de contribuir para a sistematização de pesquisas no contexto da formação do professor que possam suscitar a vontade de transformar as práticas recorrentes em emancipatórias, sugerimos a utilização da reflexão crítica e da colaboração como atitudes inerentes ao processo de investigação. Essa nova maneira de pesquisar auxilia na compreensão e explicação das situações práticas educativas com vistas a transformar a realidade das escolas e dos

³ Dentre os quais destacamos, Kemmis (1993) e Magalhães (2004).

professores, pois proporciona o aprendizado de atitudes que se voltam para o desenvolvimento profissional.

Passaremos a discutir, em seguida, alguns pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam o destaque dado a pesquisa colaborativa no interior da matriz da corrente sócio-histórica, para tanto, utilizamos os trabalhos de Kopnim (1978) e Vygotsky (1996, 2000, 2001).

2 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: MÉTODO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

A explicação do método utilizado em qualquer processo investigativo, segundo Bachelard (1997), é um dos requisitos indispensáveis para o exercício da vigilância epistemológica que deve ser praticada pelo pesquisador, pois lhe permite optar pelo uso mais consciente de métodos e técnicas, auxiliando-o na fundamentação e legitimação das escolhas feitas no decorrer da pesquisa.

Vygotsky (1996) afirma que a busca do método se torna um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento de compreensão das formas exclusivamente humanas de atividades psicológicas, constituindo-se simultaneamente em pré-requisito e produto, instrumento e resultado de um estudo. É por essa razão que o método reflete sempre o olhar, a perspectiva do pesquisador com relação às questões por ele estudadas.

Para Morin (2000), a palavra método deve ser concebida fielmente em seu sentido original, e não em seu sentido derivado, degradado na ciência clássica. Com efeito, na perspectiva clássica o método não é mais do que uma receita de aplicações quase mecânicas, que visa a excluir o sujeito de seu exercício criativo. Nessa perspectiva, o método degrada-se em técnicas, porque a teoria se torna um programa a ser seguido mecanicamente.

O método, de acordo com a Teoria Sócio-Histórica, precisa de estratégia, de iniciativa, invenção e arte, sendo a própria atividade pensante do pesquisador. Nesse sentido, é

uma construção que envolve opções, seleções e combinações realizadas com a finalidade de descrever, explicar e intervir na realidade pesquisada, constituindo-se em um modelo tanto para o leitor e intérprete, que após ter acesso à obra acabada necessita saber qual o caminho percorrido pela investigação, quanto para o pesquisador que visa à apreensão da estrutura da obra e da produção do seu conhecimento. Essa estrutura define a própria arquitetura da pesquisa.

Método e teoria, embora sejam coisas diferentes, são produtos e processos da atividade pensante e consciente do pesquisador. Morin (2000) alerta para a necessidade dos investigadores estarem atentos ao fato de que em todo pensamento, assim como em toda investigação, corre-se o perigo da simplificação, do nivelamento, da rigidez, da moleza, do enclausuramento e da esclerose, o que os levam a investirem em estratégias de reflexão e criatividade, papel que cabe ao método.

Como todo sistema tende, naturalmente, a degradar-se, a sofrer o princípio de entropia crescente, a teoria precisa regenerar-se, sendo o método responsável por revitalizá-la. Nessa perspectiva, a teoria não é nada sem o método. E, este, é uma atividade reorganizadora e necessária para a sua dinamicidade, porém, muitas pesquisas, por uma carga de herança cultural, advinda do positivismo, trabalham com uma visão de método e teoria, por meio da qual os pesquisadores apreendem os objetos não como elementos de uma totalidade, mas de forma isolada, não enquanto realidade dotada de dinamismo, mas como coisas acabadas.

Esse modelo de fazer ciência costuma separar os fenômenos que acontecem na realidade, do mundo do pensamento. Ao trabalhar os conceitos de forma separada, fixa e rígida, segue uma ordem estrita e um método racional, estudando as coisas isoladamente de maneira unilateral, considerando as influências exercidas sobre os fenômenos como determinações externas independentes das construções internas.

No modelo positivista de construção de conhecimentos, os fenômenos/objetos são

considerados somente na forma de seus conteúdos e abrangem elementos isolados, que se opõem entre si. A forma de pensamento predominante é a antítese, isto é, uma coisa não pode ser, ao mesmo tempo, ela e outra coisa, pois as duas formas de oposição, a positiva e a negativa, devem se excluir mutuamente, não podendo haver combinação entre elas. Na verdade, esse modelo, trabalha com a lógica formal, levando a uma visão simplista e ingênua da realidade e viciando o processo de pensar ao submetê-lo a uma visão rígida e esquemática das coisas. Essa lógica classificatória, utilizada por alguns pesquisadores para explicar e compreender os fenômenos reais, retira-nos a possibilidade de interpretar os processos de construção dessa realidade e do seu movimento, que não é linear e, sim, universal, dinâmico, contraditório e complexo, pois trabalha com um modelo de explicação da realidade em que os fenômenos são tomados como um objeto cristalizado em si mesmo e estudados de ângulos diferentes, segundo um instrumento selecionado dentro de parâmetros teóricos constituídos aprioristicamente.

Superando essa forma de produção de saberes e considerando que a natureza, por estar em constante movimento, forma um conjunto interligado a outros na complexidade da realidade objetiva, e mesmo quando aparentemente parece se configurar de forma autônoma, revela-se dependente de um conjunto maior e total, afirmamos que a realidade não é estável, pois está constantemente transformando-se. Nela, os contrários manifestam-se de maneira dinâmica e, mesmo modificando-se, não se apagam, pois deixam marcas, seja na forma de herança cultural, quando se trata dos humanos; seja na biológica, quando a referência é o organismo vivo. Isso demonstra a dinamicidade tanto da sociedade quanto da natureza, já que ambas fazem parte de uma mesma totalidade.

Essa observação nos levou a analisar as pesquisas sociais que usam a lógica formal, fazendo-nos concluir que os pesquisadores, na sua maioria, não utilizam uma abordagem globalizante ao retratar seus objetos de estudo,

pois descrevem situações que não incluem as relações complexas e contraditórias formadoras de uma totalidade concreta e inerente ao objeto estudado, isto é, não levam em consideração em suas pesquisas produtos e processos, tampouco as diversas interações e relações existentes entre a realidade observada e as condições sociais.

No sentido de apreender essas relações e as conexões existentes entre um objeto particular e o contexto global, percebendo o movimento do real e sua dinamicidade, é necessário utilizar um outro método de elaboração teórica, capaz de refletir a realidade na sua totalidade, revelando-a como processo e produto, desvelando os elementos de um conjunto, mas percebendo-os como parte de uma totalidade; em um movimento que vai das partes ao todo e do todo as partes, permitindo a apreensão das relações e de suas contradições.

Nessa perspectiva, consideramos, baseando-nos nos princípios da Teoria Sócio-Histórica, que o materialismo histórico dialético é o método que parte do estudo dos fenômenos na sua forma mais madura, pelo estágio de seu desenvolvimento em que os aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos, refletindo o processo de afirmação e desenvolvimento ao longo da sua história. Os degraus antecedentes e inferiores permitem reproduzir a sua essência, descobrir a sua história. Melhor dizendo, o estágio mais desenvolvido de um fenômeno permite ao pesquisador retratar a sua história real, refletindo, não só sobre o produto em si, mas sobre o seu processo de evolução. Para Kopnin (1978), conhecer a história do objeto permite revelar esse movimento em sua essência.

No materialismo histórico dialético a teoria é enriquecida pelo conhecimento da história do objeto, da mesma forma que o conhecimento do processo histórico sofre influência da teoria. O estudo aprofundado da história do objeto permite a retomada de definições e a criação de novos conceitos, segundo Kopnin (1978, p.186): o pesquisador ao utilizar esse método "se aprofunda na essência do objeto e em sua história". Assim, esse método auxilia na compreensão de que a ori-

gem da vida consciente e do pensamento abstrato é determinada na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas sociais e históricas de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem. Desse modo, propõe que para se analisar o reflexo do mundo exterior no interior da mente, devemos partir das interações mantidas pelos indivíduos na realidade material e concreta em que eles estão inseridos.

A matriz conceitual dessa corrente demonstra que a conduta do homem adulto contemporâneo resulta do produto de dois processos diferentes do desenvolvimento psíquico: por um lado o processo de evolução biológica das espécies animais, que levou ao surgimento do Homo Sapiens. E por outro, o processo de desenvolvimento histórico, por meio do qual este Homo Sapiens se realiza como ser social. Segundo Vygotsky (2000), o homem desenvolve suas funções superiores de inteligência a partir do domínio dos meios externos de desenvolvimento social.

No processo de desenvolvimento histórico o homem social muda os modos e procedimentos de sua conduta, transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente sociais. Compreendemos que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico, os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada de seu comportamento (VYGOTSKY, 2000).

Nesse modelo de fazer ciência, a unidade entre o lógico (teoria) e o histórico é uma premissa metodológica indispensável à solução dos problemas levantados pelos pesquisadores na superação da lógica formal, pois a lógica dialética reflete o concreto em toda a sua diversidade e contradição. Utilizando-a estamos desvelando os fenômenos não apenas observando os comportamentos manifestados segundo a lógica perceptível e imediata, mas por meio do processo sócio-histórico que os constituiu, analisando a realidade por meio de abstrações mais complexas e signifi-

cativas, apreendendo as leis sociais e históricas dos fenômenos na sua concretude, nas suas contradições, considerando o objeto de estudo nas suas relações, na sua especificidade e na sua totalidade.

As pesquisas realizadas com base nessa perspectiva compreendem e explicam a realidade em seu movimento, trabalhando processos reflexivos que possam apreendê-la de forma concreta e sensível em uma construção teórica e prática, lógico-histórica, que capte, principalmente, as estruturas, as relações e os processos, permitindo-nos fazer uma leitura reflexiva dos elementos globais que se inserem no âmbito da diversidade, das hierarquias, das desigualdades, das divisões e de outras formas antagônicas e contraditórias da prática social.

Nessa direção, as investigações que adotam o materialismo histórico dialético revelam, de forma original, a totalidade do objeto de estudo, retratando-o de forma mais real e universal. Esse método oferece a oportunidade de colocar em prática o dinamismo do pensamento, auxiliando a unir lógico e histórico e possibilitando que o fenômeno seja investigado na sua evolução.

Para a concretização de estudos que priorizem esse método, recomendamos a utilização de alguns elementos de mediação, um deles, é a investigação colaborativa, pois consideramos esta modalidade de pesquisa como a que oferece as ferramentas necessárias à condução de um processo investigativo dialético.

3 A PESQUISA COLABORATIVA

A escolha pelo materialismo histórico dialético nos levou a pesquisar as diferentes modalidades de pesquisas propostas pelos pesquisadores da área educacional, fazendo-nos vislumbrar na pesquisa colaborativa o seu potencial de focalizar e resolver os problemas educacionais de uma forma emancipatória. Kemmis (1999) reforça essa afirmativa ressaltando que essa modalidade de pesquisa apresenta-se como mais pertinente para atender as preocupações dos professores sobre a sua profissão, já que está mais diretamente ligada

à resolução dos conflitos por eles vivenciados.

Em decorrência da variedade teórica em torno da pesquisa-ação existem, atualmente, várias tradições que usam essa modalidade de investigação nas pesquisas educacionais. Cada uma com o seu próprio potencial e limitações e, crescentemente, com sua própria literatura, revestida por um distintivo cultural e por condicionantes históricos que a fizeram evoluir para um modelo, considerado por Kemmis (1999), mais emancipatório.

Nessa direção, as estratégias utilizadas por esse modelo investigativo estão sendo, recentemente, retomadas em uma perspectiva, radicalmente, preocupada com a emancipação social e política. Estes dois aspectos - a dimensão política e a intencionalidade emancipatória - colocam a possibilidade de tornar os professores, em geral, com mais poder - "empowerment"⁴, para agir no sentido da transformação, tanto de suas práticas mais específicas, quanto da sociedade mais ampla. Assim, a pesquisa colaborativa é apontada por Magalhães (2004) como um tipo de investigação que oferece condições para a transformação das práticas docentes.

Nesse sentido, consideramos a necessidade de estimular o processo de pesquisa para que ele possa ocorrer, preferencialmente, de forma colaborativa e os parceiros da investigação possam ser co-participantes da construção das pesquisas na área da educação, porém, reconhecemos que nem todos os teóricos da pesquisa-ação enfatizam esse tipo de investigação enquanto um processo colaborativo; alguns defendem que a pesquisa-ação é, com frequência, um processo solitário de auto-reflexão sistemática, mesmo assim, admitimos que a pesquisa-ação é mais bem definida em termos colaborativos, já que se volta, não somente para o estudo e a descrição das práticas sociais, mas, sobretudo, para a reestruturação das mesmas.

Reforçamos as colocações apresentadas, referendando a afirmação de Wallace (1980) que investigar colaborativamente significa envolver pesquisadores e professores em projetos comuns, sendo a pesquisa colaborativa

uma alternativa de trabalho, um modelo investigativo que rompe com a lógica empírico-analítica, demonstrando que a reflexão, a participação e a colaboração podem ser utilizadas pelas investigações educativas como estratégias de emancipação profissional. Assim, consideramos que esse tipo de pesquisa auxilia o professor a melhor compreender suas ações, pois desenvolve a capacidade de aprender a resolver os problemas relacionados à prática docente de forma colaborativa. Compreendemos essa modalidade de investigação como um estudo sistemático orientado para melhorar a prática educativa e fazer desenvolver ações reflexivas que possam promover o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, podemos dizer que a investigação colaborativa surge como uma alternativa de desenvolvimento da investigação-ação no campo educacional. Os trabalhos de Ward e Tikunoff (1982), Smulyan (1984), Lieberman (1986), Jacullo-Noto (1984), Oja (1984), Oja e Pine (1983), Carr e Kemmis (1986, 1988), Kemmis (1993, 1999), Smyth (1989, 1992, 1995) e Zeichner (1993, 2002) são exemplos mais representativos dessa modalidade de estudo. No Brasil, destacamos os estudos de Liberali (1999, 2003), Magalhães (2002, 2004), Ferreira (2002), Giovani (1998, 2003), Celani (2003), Ibiapina (2004), entre outros.

As pesquisas realizadas por esses pesquisadores inscrevem-se como investigações que consideram a prática de ensinar como fenômeno sócio-histórico, nessa perspectiva, desenvolvem teorias a respeito da ação e dos saberes docentes em situação de sala de aula, sem, contudo, perder de vista o contexto sócio-político mais geral, pois desvelam as relações opressoras de poder, denunciam o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema, fazem uma crítica ideológica das situações de opressão, auxiliando a transformar tal situação.

Nessa direção, segundo Kemmis (1999), o potencial da investigação colaborativa está

⁴ empoderamento.

em dar conta da realidade macrossocial, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto. O caminho da reflexão crítica e coletiva pode dar conta da miríade de interpretações e significados, disputas ideológicas que perpassam os microcosmos de cada sociedade, fornecendo uma explicação coerente sobre a realidade concreta de indivíduos e grupos sociais.

Compreendemos, portanto, que a investigação colaborativa apresenta-se como um modelo alternativo de indagar a realidade educativa. Sua definição enfatiza a ação em que investigadores e educadores co-investigam trabalhando conjuntamente na planificação, implementação e análises de processos investigativos voltados à resolução de problemas imediatos e práticos, compartilhando responsabilidades na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (CELANI, 2003).

Considerando o significado de pesquisa colaborativa exposto por Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p. 260), estamos conceituando-a como um processo de indagação e teorização sobre as práticas profissionais dos educadores e sobre as teorias que as guiam. É uma forma de investigação que capacita a comunidade de professores a melhorar o que faz, a partir de uma melhor compreensão de suas ações, pois gera informações e teorias não como produtos externos, isolados da fonte prática, mas como insights contextualizados e personalizados no próprio desenvolvimento pessoal de um educador, de um estudante, de um trabalhador social, de um político.

Kemmis (1999) afirma que a investigação colaborativa é uma modalidade de pesquisa crítica, cuja essência é a participação e o processo coletivo de reflexão. Trata-se, pois, de um processo sistemático de aprendizagem que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis⁵, na qual

teoria e prática ampliam-se, complementam-se e transformam-se. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança.

Em síntese, a pesquisa colaborativa é um tipo de investigação que envolve investigadores e professores em um processo de investigação e desenvolvimento profissional em que o trabalho de colaboração, no decorrer do processo investigativo, tem os objetivos de promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; indagar, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas.

Este tipo de pesquisa diferencia-se de outras, sobretudo, pelo caráter de participação e colaboração de que ela se reveste. Na pesquisa colaborativa os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais.

Experiências recentes, tanto internacionais quanto nacionais⁶, têm demonstrado que as pesquisas colaborativas realizadas com a participação de pesquisadores e professores são um recurso metodológico importante quando visam a enfatizar o caráter coletivo do trabalho; enfocam questões tanto de ordem prática quanto teórica; desencadeiam processos de estudo sobre problemas e questões que visem a implementações de ações em situação prática no cotidiano da sala de aula, compreendendo o agir profissional pautado no conhecimento teórico e nos determinantes da práxis, essa modalidade de investigação motiva os docentes a expressam

⁵ Práxis é a leitura das situações e intenções levando-se em consideração a história e a tradição, isto é, uma leitura mediada pela reflexão da ação das gerações passadas, da história pessoal e social e da análise das consequências futuras de nossos atos.

⁶ Zeichener (1992); Giovanni (1994); Nóvoa (1999); Ferreira (2002); Magalhães (2004); Celani (2003) e outros já destacados no texto.

seus pensamentos por meio da colaboração mútua.

Para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, apontamos alguns requisitos básicos, como: a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e idéias e possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, segundo Magalhães (2004), o conceito de colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos outros parceiros. Nos trabalhos colaborativos, os participantes devem colocar-se sempre como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva do outro.

Essa autora (2004) ressalta que colaborar em qualquer contexto, seja de pesquisa, formação contínua, ou na sala de aula, significa agir no sentido de possibilitar aos participantes tornarem seus processos mentais claros, explicitando-os ao grupo e, dessa maneira, criando possibilidades de questionamentos, expansão e recolocação do que foi posto em negociação. Esse processo implica em conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido.

Reafirmamos essa idéia colocando o pensamento de Celani (2003, p.27) de que “o conceito de colaboração é definido pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valor e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias [...]”.

Para Kemmis (1987), a colaboração significa tomada de decisões democráticas e ação

comum, a comunicação entre os investigadores e os agentes sociais no sentido de chegarem a um acordo quanto às suas percepções e princípios. É uma atividade cultural em que as ações pessoais e as interpessoais se entrecruzam para a construção mediada de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Por colaboração estamos considerando, baseando-nos na postulação de Vygotsky (2001), a mediação⁷ de um par mais experiente no sentido de inicialmente guiar a atividade de um aprendiz, para que, gradativamente, ambos possam, ao estabelecerem uma inter-relação colaborativa, dividirem, partilharem e negociarem funções para a solução de problemas, auxiliando-se mutuamente no processo de desenvolvimento profissional. Além do já exposto, a colaboração é uma espécie de ação desenvolvida conjuntamente que faz os indivíduos avançarem no seu nível de desenvolvimento, na medida em que a mediação de alguém mais experiente faz avançar a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Com base nesse princípio, compreendemos que fazer avançar o desenvolvimento humano implica em investir no desenvolvimento potencial, o que se pode fazer com a ajuda de outra pessoa, para se chegar ao desenvolvimento real, o que se pode fazer independentemente. A colaboração, nessa perspectiva, representa a ajuda para avançarmos nos nossos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Vygotsky (2001) afirma que na ZPD encontram-se as capacidades que podem aflorar a partir da interferência de outros indivíduos, quando estes oferecerem estímulos para sua emergência. Em outras palavras, sob a orientação de uma pessoa mais experiente, ou em colaboração com companheiros mais capazes, é possível fazer avançar a nossa capacidade de aprendizagem profissional.

Nessa direção, a colaboração, por não ser algo natural, precisa ser ensinada e apren-

⁷ O conceito de mediação está sendo compreendido, como sendo a introdução de uma ferramenta conceptual (terceiro elemento) numa relação, com o objetivo de fazer avançar as funções psicológicas superiores, fazendo com que essa relação deixe de ser direta, transformando-se em virtude da relação estabelecida com esse terceiro elemento.

dida deliberadamente. Para Celani (2003, p.27), esse processo é “um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”. Assim, torna-se necessário sistematizar situações em que os membros de uma equipe aprendam a colaborar. Nessa direção, os requisitos prévios para a efetivação de processos colaborativos são as respostas às seguintes questões: o que é colaborar? O que implica? Qual é o seu custo? Quais são seus riscos? Quais são seus benefícios?

A colaboração é um empreendimento complexo que leva tempo para ser apreendido. Para sua concretização é indispensável para a condução de ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construção de um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo. Na visão de Vygotsky (2001) e seus seguidores, Leontiev (1978a, 1978b), Luria e Yudovich (1987) e Luria (2001), o discurso exteriorizado desempenha um papel central no processo colaborativo voltado para a formação de conceitos.

Dessa forma, a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses.

Giovanni (2003, p.216) destaca a importância das experiências colaborativas entre professores como o meio de fazê-los “antecipar novas realizações, novos resultados de sua ação”, pois elas os levam a romper com a lógica de formação tradicionalmente vivenciada em seus cursos de formação inicial e em boa parte das situações de formação continuada. Para esse autor, o ganho na utilização da colaboração está, sobretudo, em os professores não terem que estudar uma teoria que só futuramente poderá ser aplicada na prática, mas de que a partir da tomada de consciência das condições objetivas do trabalho possam promover a articulação imediata entre a teoria e a prática.

Os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem um potencial de influência e auxílio não só na concretização do pensamento teórico, mas também como guias de ações futuras, fortalecendo a ação e abrindo novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por essa razão, recorreremos à compreensão do papel da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional como fator essencial de construção de conhecimentos, em uma trajetória em que os parceiros em momentos inter e intrasubjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente. Nessa direção, concordamos com Vygotsky (2000) e Bakhtin (2000) de que é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano e desenvolve o pensamento e a linguagem, construindo sua subjetividade. Nesse quadro, o eu é resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos de outros.

4. O ERGON

Conforme percebemos, após o exposto, as pesquisas colaborativas apresentam modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica, mostrando que a reflexão, a participação e a colaboração podem ser utilizadas nas investigações educativas. Esse tipo de investigação auxilia os professores a melhor compreenderem suas ações, pois desenvolve a capacidade de resolver problemas práticos. A investigação colaborativa é uma abordagem sistemática orientada para melhorar a prática educativa de professores, suas ações práticas desenvolvidas no decorrer de sua atividade profissional, via pesquisa, pois gera reflexões, auxiliando-os a trabalharem com mais profissionalismo.

Trabalhar colaborativamente é um desafio. Alguns poderiam argumentar que é difícil no contexto das escolas que não oferecem nenhum tipo de estrutura para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. Lembremos, entretanto, que, segundo a Teoria Sócio-Histórica, muita coisa depende de nosso conhecimento, da nossa imaginação, de nos-

sas emoções e, sobretudo, de nossa vontade, dessa maneira, pode até ser difícil, mas não é impossível, constituindo-se, verdadeiramente, em um desafio que nos leve a rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade, a valorizar as categorias interpretativas dos docentes e dos partícipes do processo educativo; a encontrar meios de distinguir as idéias e as interpretações deformadas pela ideologia, avaliando o desvio em relação aquelas que não são, e perguntar como essas distorções podem ser superadas; empenharmos-nos em identificar o que, na ordem social existente, bloqueia a mudança e propor interpretações teóricas dessas situações, contribuindo, assim, para superar esses bloqueios e a reconhecer que a prática, mesmo contaminada pela ideologia dominante, pode ser desvelada, desmistificada e transformada.

Nesse contexto, o professor deixa de ser um mero objeto investigativo, compartilhando, juntamente com os pesquisadores, do objetivo de construir e transformar conceitos e práticas e, por conseguinte, as pesquisas deixam de investigar para o professor, passando a investigar com o professor, oferecendo, assim, oportunidade de criação de fóruns em que esses profissionais unem-se enquanto participantes na luta em prol de mudanças sociais, pois as práticas de pesquisa voltam-se para o estudo, a reestruturação e reconstrução da educação e da sociedade, o que passa, necessariamente, pela construção de um conhecimento elaborado em espaços colaborativos.

Destacamos, como alerta aos pesquisadores que optarem por esse modelo de investigação, que a pesquisa colaborativa tem muitas potencialidades, mas tem também limites, como já evidenciamos nas discussões anteriores, quando essa forma de produção de conhecimento é organizada de acordo com a racionalidade positivista e a lógica formal, não ultrapassa o mero ativismo, pois se restringe a descrever genericamente a prática pedagógica, negando a possibilidade do autoconhecimento e da

reflexividade crítica transformarem-se em categorias epistemológicas válidas para a construção do conhecimento teórico. Compreendemos, com já evidenciamos, que os estudos planejados segundo a lógica dialética, levam em consideração as determinações históricas e os vieses ideológicos das práticas sociais, concretizando uma racionalidade emancipatória com base na colaboração e na reflexão crítica que possibilita o desvelar das relações opressoras e a possibilidade da pesquisa ir além da crítica, dando conta, não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas oportunizando aos indivíduos a possibilidade de compreensão, análise e transformação dessa realidade, a partir da pesquisa.

Retomando alguns pontos essenciais de nossa discussão inicial, reafirmamos que a pesquisa colaborativa é, ao mesmo tempo, uma atividade de produção de conhecimentos e de formação em que pesquisadores e professores exercem um controle reflexivo sobre contextos práticos com o objetivo de transformá-los. Nesse sentido, essa atividade apresenta-se sob duas faces: para o pesquisador, ela é objeto de investigação e para o professor é uma oportunidade de formação, fato que proporciona a aproximação entre o contexto em que os docentes exercem a sua prática profissional e o de pesquisa, auxiliando a romper com o distanciamento entre universidade e a escola, assim como também entre teoria e prática, ajudando, assim, os professores a melhor enfrentarem a complexidade da prática educativa, na medida em que aproxima o mundo da pesquisa ao da prática, no contexto da profissão docente.

Nessa direção, compreendemos que a pesquisa colaborativa representa uma modalidade de investigação que garante a produção de conhecimentos mais próximos da prática docente, auxiliando tanto no desenvolvimento das pesquisas científicas quanto na emancipação profissional, por meio de um processo compartilhado de construção de saberes teóricos e práticos.

- ARNAL, J.; DEL RINCÓN; LATORRE, A. Investigación educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor, 1992, p. 258-263.
- BACHELARD, G. Epistemologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza; la investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988.
- _____. Becoming critical education, knowledge and action research. London: The Falmer Press, 1986.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- COREY, S. Curriculum Development throught Action Research. Education Leadership, 7 (1946), 148. Action Research to Improve School Practices. Nueva York, Teacher College, Columbia University, 1953.
- FERREIRA, M. S. Pesquisa e processos de formação. Livro do XII Colóquio secção portuguesa da AFIRSE. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2002.
- GIOVANNI, L. M. A pesquisa das séries iniciais do 1º grau: origem e destinação de pesquisas educacionais feitas na universidade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 1988.
- _____. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org) Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica. Tese de Doutorado. Natal. UFRN: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2004.
- JACULLO-NOTO. Interactive Research and Development: Partneres in Craft, Teachers College Record, n.86, 1v, 1984, p. 208-222.
- KEMMIS, S. La investigación-acción y la política de la reflexión. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.
- _____. Action research and social movement: a challenge for policy research. Education Policy Analysis Archives, v.1, n.1, p. 1-8, jan., 1993. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>. Acesso em: 29 set. 2003.
- _____. Approaches to Staff Development. In: WINDEEN, M. F; ANDREWS, I. Staff development for school improvement. USA: Philadelphia: Imago Publishing. 1987.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Edición Laertes, 1988.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, D. J. E; ZEICHNER, M. K. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.67-94.
- KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e a teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978a.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978b.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-84.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, São Paulo, 1988, p. 119-142.

LEWIN, K. *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, n.2, 1946, p.34-36.

LIBÂNEO, José Carlos. *Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, F. C. *Developing argumentative processes for critical reflection*. Paper. Fourth Conference on Reflective Teaching. Leuven, Belgium. 1999.

_____. *O Papel do Multiplicador*. In: CELANI, M.A. A. (Org). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 119-132.

LIEBERMAN, A. *Collaborative research: Working with, not working on*. *Educational Leadership*, 43 (1986), 28-33. OJA, S. *Role issues in Practical Collaborative Research in Change Schools*. Nueva Orleans, AERA, 1986.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.

_____. *Diferenças culturais de pensamento*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: 1988a, p. 39-59.

_____. *O cérebro humano e a atividade consciente*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988b, p. 191-226.

_____. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. Lisboa: Estampa, 1977.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAGALHÃES, M. C. C. *Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula*. Trabalho apresentado no 5º. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Vrije Universities. p. 18-22, jun., 2002.

_____. *A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos*. In: _____. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras. 2004.

- MORIN, E. O método III: o conhecimento do conhecimento/1. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América. 1996.
- _____. Ciência com consciência. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- OJA, S. Role issues in practical collaborative research in change schools. Nueva Orleans, AERA, 1984.
- OJA, S.; PINE G. A. Two Years Study of Teachers Development. Relation to collaborative action research in the schools. Hampshire, University of New Hampshire, 1983.
- POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992.
- _____. Teachers as intellectuals in a critical pedagogy of schooling. Education and Society, v.3, n.1 e 2, p. 11-28. 1989.
- _____. Critical discourses on teacher development. Londres: Cassell. 1995.
- SMULYAN, L. Action Research on Change in School: A collaborative Project, Montreal, AERA, 1983. Collaborative Action Research: Historical Trends, Montreal, AERA, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.
- _____. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- WALLACE, E. L. La lógica de la ciencia en la sociología. Madrid, Alianza Universidad, 1980.
- WARD, B; TIKUNOFF, W. Collaborative Research, Washington, Teaching and Learning Program, 1982.
- ZEICHNER, K. O professor como prático reflexivo. In: _____ (Org.). A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993, p. 12-28.
- _____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.