



O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos¹

The collaborative research concept: the idea of an approach between university researchers and practicing teachers

Serge Desgagné

Université Laval | Québec | Canadá

Tradução Adir Luiz Ferreira

Margarete Vale Sousa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este artigo descreve as bases conceituais da abordagem colaborativa de pesquisa em educação, especificamente, aquela abordagem que reúne pesquisadores universitários e docentes acerca de questões relativas ao seu exercício profissional. Três enunciados estruturam esta conceitualização: 1) a abordagem colaborativa supõe um processo de co-construção entre os parceiros envolvidos; 2) joga simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar. No horizonte desses três enunciados se perfila uma visão socioconstrutivista do "saber" a ser desenvolvido, a partir de um processo coletivo de interpretação, no qual teoria e prática se relacionam constantemente.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Pesquisa educacional e formação. Prática docente.

Abstract

This article describes the underlying concepts of collaborative research in education, specifically that approach which brings together university researchers and practicing teachers in exploring questions linked to several practices. Three main principles are presented: 1) the collaborative approach is based on a process of co-construction among the various partners involved; 2) the research proposes objectives on two levels, the developing knowledge and developing practicing teachers' professionalism; 3) the research contributes to construct a closer partnership between the research community and the practicing teacher community. These principles lead the author to propose the development of a socioconstructivist view of knowledge, specifically through a continual process of collaborative interpretation about the relation between theory and practice.

Keywords: Collaborative Research. Educational and Formation Research. Teaching Practice.

Introdução

A idéia de colaboração entre pesquisadores e docentes práticos², para a construção de conhecimentos ligados ao ensino, provém da constatação do distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa que pretende esclarecê-lo. Há mais de uma década, esse distanciamento é, para muitos, comparado a um abismo entre a universidade e o meio escolar, entre a teoria e a prática, constatando-se que os conhecimentos construídos a esse respeito, de responsabilidade das universidades e respectivas faculdades de educação, não pareciam incidir nas ações docentes, ajudando os professores a melhor enfrentar a complexidade das situações educativas com as quais se confrontavam cotidianamente. (GITLIN, 1990).

8 Problema de difusão de resultados? Problema de escolha de objetos de pesquisa? Problemas de métodos de pesquisa e pertinência dos resultados? O espaço para debate é amplo e ultrapassa o âmbito da profissão docente. De fato, muitas obras recentes testemunham um questionamento mais global, de ordem epistemológica, sobre as relações que a pesquisa e a prática profissional historicamente mantiveram em todas as áreas (SHÖN, 1983, 1997; PAQUET, GILLES, NAVARRE, GÉLINIER, DU MONTCEL & VIMONT, 1991; SAINT-ARNAUD, 1990, 1992; CURRY, WERGIN ETAL; 1993). Dar conta desse debate já seria, em si, objeto de uma vasta análise e nos distanciaria de nosso propósito específico. Antes de tudo, este texto trata de observar, no quadro da profissão docente e por intermédio do que propõem a abordagem da pesquisa em educação, a aproximação que a abordagem colaborativa visa estabelecer entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática.

Salientamos que nossa abordagem à pesquisa colaborativa não pretende, de forma alguma, cobrir a totalidade do conceito. Enfocamos principalmente o projeto de colaboração susceptível de motivar os pesquisadores universitários (geralmente das ciências da educação, mas também de outras áreas científicas relacionadas ao ensino) e os docentes, tentando melhor compreender em que se fundamenta essa colaboração. Não fazemos aqui alusão às pesquisas colaborativas que visam outros atores do meio escolar, como os coordenadores pedagógicos ou os diretores de escolas, ainda que os nossos propósitos possam ter certa ressonância para esclarecer os processos de colaboração, independentemente do tipo de colaboradores envolvidos no meio escolar³. Desde o início, situamos, também, o objeto da colaboração entre



pesquisadores e professores no desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática docente. Iremos delimitar, no decorrer deste artigo, o que compreende esse objeto de pesquisa e veremos que ele pode estender-se a tudo que é capaz de fazer parte do campo de ação profissional dos docentes. Essa tomada de posição certamente já orienta nossa maneira de apresentar o problema da abordagem de pesquisa colaborativa: o ponto de vista privilegiado é o daquele que intervém (o professor) e dos conhecimentos que podem ser construídos e colocados a serviço da sua atuação docente, definida sobre a base da sua máxima responsabilidade, isto é, a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, se pode dizer que tratamos da abordagem colaborativa pelo viés do “saber exercer” dos docentes, ou, dizendo de maneira mais simples, do desenvolvimento do seu “saber profissional”.

A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimentos entre pesquisador e docentes

○ que se entende por pesquisa colaborativa no contexto específico da prática docente? Em princípio, diríamos que uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este freqüentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado. (COLE, 1989; COLE; KNOWLES, 1993). No plano epistemológico, isso significa que para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve. Por sua vez, esta compreensão é concebida como “atuante” (GIDDENS, 1987), pois ela impregna e influencia a direção dada às situações de prática. A idéia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa.

A posição epistemológica subjacente à colaboração

10 A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em conseqüência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. Tal compreensão parte do quadro de exploração proposto, remetendo-se ao projeto teórico ligado ao objeto de pesquisa privilegiado, no próprio contexto da investigação. Trata-se, precisamente, de uma compreensão em construção e constante ajustamento que, no sentido inverso, é susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto. É claro que a natureza da contribuição do pesquisador e o seu grau de influência na co-construção dessa compreensão (em termos das balizas, orientações e ajustes dados ao projeto durante o caminho, na interação com os docentes) são problemas inerentes à abordagem colaborativa, a serem tratados mais adiante⁴. Por enquanto, trataremos simplesmente de delimitar a posição epistemológica na qual se inscreve a pesquisa colaborativa; posição que põe o ponto de vista do docente e a sua compreensão acerca de uma situação prática a ser explorada no primeiro plano da *démarche* de investigação. É este ponto de vista que interessa ao pesquisador, considerando a finalidade da função docente: a aprendizagem dos alunos vinculada à ação do professor, a quem é entregue a responsabilidade de criar, nas salas de aula, as condições necessárias para efetivá-la.

Evidentemente essa posição epistemológica nos remete a uma concepção do docente, a qual impregna o próprio objeto da pesquisa. De fato, para fins de investigação, solicitar que os docentes exponham seu ponto de vista acerca de certo aspecto de sua prática em desenvolvimento, numa proposta de investigação colaborativa, supõe o reconhecimento e interesse desses profissionais – “competência de ator em contexto”. Segundo Giddens (1987), essa “competência”, que não tem nada a ver com o sentido normativo habitual que lhe é dado, implica na capacidade, de qualquer ator social, em exercer seu julgamento e orientar sua tomada de decisão em função do entendimento acerca das condições que prevalecem e daquilo que está em jogo, no contexto de sua ação específica. Giddens fala, nesse sentido,



de um ator que exerce certo “controle reflexivo” sobre o seu meio imediato. Em uma perspectiva mais especificamente profissional, Mucchielli (1968), se apoiando em Lewin (1951), fala do docente que desenvolve uma “inteligência da situação”. Os postulados sobre os quais se baseia a pesquisa colaborativa e a concepção do docente já se encontram subjacentes em uma determinada abordagem, orientando o pesquisador na escolha do objeto de pesquisa e o seu engajamento. Efetivamente, o pesquisador deve considerar o ponto de vista dos professores sobre a própria prática; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação; deve analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam. O pesquisador deve privilegiar, acima de tudo, as “competências do ator em contexto”. Isto supõe que ele não dirigirá, pela escolha do objeto, um olhar normativo e exterior “sobre” aquilo que os mais professores fazem, mas procurará “com” eles, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apóia esse agir⁵.

O campo de investigação propício à colaboração

É essa posição epistemológica, mais do que qualquer outra coisa, que pode contribuir para determinar qual objeto de pesquisa se presta, ou não, à abordagem colaborativa, assim como pode delimitar o campo de investigação, no quadro específico da prática docente. Nesse sentido, se destaca que toda atividade docente, na qual o professor exerce sua “competência de ator em situação”, poderá se abrir para uma investigação. Isso inclui as atividades ligadas à aprendizagem dos alunos, pelo menos aquelas assumidas pelos docentes, particularmente as atividades profissionais ligadas ao papel do professor em sala de aula. Essas atividades poderão suscitar interesse pela abordagem colaborativa entre os pesquisadores em didática e em psicopedagogia, motivados a explorar diferentes aspectos do ato (ou da atividade) de ensinar e de aprender junto aos professores participantes, propondo-lhes, por exemplo, uma reflexão sobre a abordagem didático-pedagógica que estes privilegiam em sala de aula, a fim de melhor explicitá-la, dominá-la e fazê-la evoluir, ou ainda, propondo-lhes uma nova abordagem, visando apreender os elementos de viabilidade no contexto real de sua prática. Em todo caso, o interesse de pesquisa, na perspectiva colaborativa, seria tentar melhor compreender a maneira pela qual os docentes assimilam,

segundo os limites e os recursos de seu contexto de prática, os aspectos do ato de ensino e de aprendizagem, sobre os quais se pretende explorar. O interesse é compreender, sobretudo, as maneiras como a “competência de ator em situação” é exercida, seja sob o ângulo didático-pedagógico, seja sobre outras facetas, entre as quais estão: a explicitação do modo de gestão de classe privilegiado pelo docente; a avaliação do material pedagógico utilizado em sala; a elaboração de uma modalidade de apoio aos estudantes em dificuldade etc. Como podemos ver, os ângulos de tratamento no processo de ensino e de aprendizagem são múltiplos⁶.

Sem explorar exaustivamente tudo quanto pode ser objeto de investigação nas abordagens colaborativas, é preciso, de qualquer maneira, sublinhar que não é somente a função de ensino propriamente dita – relativa ao papel do professor diante de certo grupo de estudantes – que entra no campo da ação profissional do docente. Então, não é este o único setor de atividades que o docente contribui com seu ponto de vista e sobre o qual se justifica a sua “competência de ator em situação”, considerada no projeto de pesquisa colaborativa; sem dúvida, podemos abordar o papel mais amplo do educador, pois esse papel ultrapassa o espaço exclusivo da sala de aula, ao mesmo tempo em que continua ligado diretamente ao contexto socioeducativo dos alunos. Podemos tratar de diversos projetos de enquadramento em diferentes ordens, tanto aqueles ligados ao mundo escolar, como a tutoria e a recuperação assumidas pelos professores, como aqueles ligados ao paraescolar, que visam fazer da escola, no plano social ou cultural, um meio estimulante para os alunos, ou ainda, as atividades voltadas para o sucesso educativo por meio dos projetos em ciências, em artes, etc. Aliás, as pesquisas que se engajam nesses projetos escolares estão freqüentemente ligadas aos interesses de ensino. Sem dúvida, a abordagem colaborativa pode interessar muito aos sociólogos da educação e, também, aos psicopedagogos e professores participantes, na medida em que contribui para esclarecer os fatores de sucesso escolar, observados a partir das atividades educativas extraclasse, desenvolvidas com os alunos. Como esses professores reutilizam essas atividades extraclasse em benefício do ensino em sala de aula e vice-versa? Como esse engajamento do docente contribui para o sucesso escolar do aluno? Eis algumas questões que tipicamente se inscrevem na abordagem colaborativa, pois investigam a competência do ator em situação em criar



uma dinâmica entre dois setores de atividades profissionais – pesquisa e docência – que constituem o cerne da sua função.

Enfim, é preciso destacar que os projetos de pesquisa colaborativa podem surgir noutra nível no campo da prática docente. Sabemos que muitos professores ampliaram, nesses últimos anos, seu campo de prática, integrando a monitoria da prática profissional à função docente original. De fato, a função de acompanhamento de estagiários e de professores novatos por docentes experientes está em vias de criar um espaço específico no interior do campo profissional docente. Esse novo espaço de prática cria efetivamente um campo para pesquisas colaborativas, com as quais tentamos compreender melhor os contornos ligados ao exercício da docência, a partir de seu acompanhamento e do ponto de vista privilegiado do “ator em situação”⁷. É lógico que essa função de acompanhamento não é o único exemplo de atividades periféricas assumidas pelos professores lado da função sua primordial de docentes e de educadores. Todavia, não há muitos exemplos de oportunidades dadas aos professores para ampliarem sua atuação docente, por meio de uma função específica e diferenciada, sem que isso conduza, como é o mais comum, a sair dessa prática. Por exemplo, quando um professor se torna coordenador pedagógico ou diretor de escola, isso equivale a mudar de prática profissional. De qualquer maneira, não precisamos, aqui, ir mais longe nessa tentativa de conceituação da prática docente e das diferentes zonas de atividades profissionais que a constituem. Nosso único propósito é procurar os contornos do campo da docência, no qual o professor é capaz de exercer o que definimos como “competência de ator em situação” passível de ser beneficiada no quadro de uma pesquisa colaborativa.

A pesquisa colaborativa compreende, ao mesmo tempo, atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional

A consequência de tal perspectiva de pesquisa é que o projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Com efeito, aliar-se aos professores para co-construir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento

14 sobre um aspecto da prática profissional que exercem. Dir-se-ia, de outra maneira, que é uma ocasião para refletir-sobre-a-ação, no sentido que Schön (1983, 1987, 1991) lhe confere, ou ainda, uma ocasião para investigar uma preocupação dos professores acerca da sua prática profissional. Nesse caso, a pesquisa colaborativa retoma, do ponto de vista dos professores, o conceito de professor-pesquisador desenvolvido por Elliot (1976, 1990), situando-o como um docente reflexivo que aborda sua prática em uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo. Isto quer dizer que compete ao pesquisador criar condições necessárias para que os docentes aliem-se a ele, num processo de reflexão sobre um aspecto prático de sua docência. Por um lado, esse tipo de pesquisa requer tanto a colaboração dos professores na investigação de um dado objeto como a utilização, por exemplo, de dispositivos para a coleta e análise de dados, fundamentais para a produção de conhecimentos. Por outro lado, o campo da formação propõe aos docentes um processo de reflexão sobre um aspecto da sua prática, um encaminhamento susceptível (isso faz parte do desafio colaborativo) de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes. Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa reconcilia as dimensões da pesquisa sobre a prática docente e a formação contínua de professores. (LIEBERMAN, 1986; LIEBERMAN & MILLER, 1990).

As respectivas preocupações dos parceiros

Segundo o ponto de vista adotado, a abordagem colaborativa se define, ao mesmo tempo, a partir dessa dupla perspectiva: pesquisa e formação. Supõe, ainda, que os práticos não serão necessariamente chamados a participar nas tarefas formais de pesquisa: definição de um quadro conceitual para tratar o objeto de pesquisa, metodologia de coleta e de análise de dados e, enfim, produção e difusão de resultados. Em todo caso, o pesquisador pode sozinho ser o responsável por essas tarefas que, de fato, são da sua responsabilidade enquanto pesquisador, ou ainda, pode estar acompanhado de assistentes de pesquisa para fazê-las. Antes de tudo, é preciso compreender bem o que aquilo que será solicitado aos docentes é a sua participação, junto com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto ligado à sua prática docente; processo que, segundo a natureza dos projetos, os levará a explorar uma nova situação, ou ainda, a observar uma situação



já vivenciada, mas sobre a qual eles desejariam esclarecê-la, isto é, uma situação que eles gostariam de melhor compreender. É do interior desse processo de reflexão e de compreensão, construída acerca de uma determinada situação prática escolhida pelos docentes, que o pesquisador, na interação com eles, investiga o objeto de pesquisa (daí a idéia de co-construção). Nesse sentido e no limite extremo, podemos tranqüilamente imaginar que se o pesquisador escolheu assumir toda a dimensão pesquisa (no sentido formal que nós lhe demos, segundo as etapas mencionadas) essa abordagem colaborativa se apresentará aos docentes essencialmente sob a dimensão de um projeto de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento (no sentido descrito como processo de exploração e de reflexão).

Desses esclarecimentos, destacamos não apenas que um projeto de pesquisa colaborativa se constrói sobre uma dupla identidade, pesquisa e formação, mas, também, que essas dimensões podem ser conduzidas, mais ou menos, em paralelo. Decerto, partindo do pivô central que constitui a *dé-marche* de reflexão conjunta, ou de co-construção, realizada pela interação entre pesquisador e docentes, o projeto vai se articular de duas formas: a) como um projeto de aperfeiçoamento para os docentes que desejarem questionar ou explorar um aspecto de sua prática profissional; b) como um projeto de pesquisa, cujo objeto se constitui numa preocupação para o pesquisador. Essa dupla identidade, da forma como a concebemos, é exigência do próprio conceito de colaboração, porque esse conceito supõe a possibilidade de engajamento de cada tipo de parceiro, a partir das suas preocupações e dos seus respectivos interesses. (ST-ARNAUD, 1986). Tais preocupações e interesses, mobilizados pelas próprias exigências das funções exercidas, estão reunidas no projeto colaborativo. As preocupações do pesquisador podem levá-lo, antes de tudo, a querer avançar sobre os conhecimentos de um dado domínio de pesquisa; enquanto que os interesses dos docentes podem conduzi-los a melhorar a sua prática em um dado aspecto do seu exercício profissional, engajando-se em projetos de aperfeiçoamento ou de formação contínua. O ponto de encontro dos dois ou de interesse comum (podemos dizer assim) no projeto colaborativo consiste na confiança em que a produção de conhecimentos melhore a prática e esta, por sua vez, esclareça a produção de conhecimentos. Nessa abordagem, tanto é preciso um pesquisador sensível à prática, que considere o ponto de vista dos docentes e os limites de sua atuação profissional, como também é preciso que os docentes sejam

sensíveis à pesquisa e levem em conta o ponto de vista do pesquisador e os limites da investigação. Reforçamos que o conceito de colaboração se apóia na compreensão recíproca das preocupações e dos respectivos interesses que motivam os parceiros no projeto⁸ de investigação, sejam do próprio pesquisador (o avanço dos conhecimentos) ou dos docentes (melhoria da prática).

O esclarecimento dos papéis e da divisão de tarefas

É esse duplo registro de preocupações e interesses que o pesquisador colaborativo vai tentar explorar, prestando-se, concomitantemente, ao *status* de pesquisador e formador no projeto a ser desenvolvido. Para uma ilustração simples, podemos evocar o jogo de negociação no qual o pesquisador-formador será chamado a exercer, segundo as necessidades que irão se exprimir e as ocasiões que oportunizarão unir pesquisa e formação no mesmo projeto. Concretamente, é possível que um projeto de pesquisa colaborativa se origine da necessidade de se implantar, em uma dada unidade escolar, um processo de aperfeiçoamento profissional ligado a algum aspecto da prática docente. Então, o projeto se exprimirá de diferentes maneiras: por meio da intenção de compreender ou transformar certa abordagem de ensino, melhorar uma matéria, ou ainda, participar de propostas ou projetos de reforma escolar (pedagógica, curricular, administrativa) e está melhor adaptado para fazê-lo. O pesquisador exerce o papel de formador quando atende à solicitação dos docentes em função de seu campo de interesse, por exemplo, experiências de apoio aos alunos em dificuldades de aprendizagem ou de apoio aos professores novatos. Seu desafio, enquanto formador, consistirá em oferecer aos docentes certas referências que permitam introduzir o objeto de investigação (a definir), integrando-o ao processo de aperfeiçoamento para o qual foi solicitado e articulando-o, a partir daí, aos interesses de pesquisa. Aliás, pode acontecer que o objeto de investigação surja no decorrer do processo formação ou aperfeiçoamento docente, a partir das reflexões que os professores desenvolvem em torno de um aspecto ligado à sua prática profissional. Outras vezes, pode ser diferente: será o pesquisador que, de maneira planejada, conceberá um projeto que integrará simultaneamente um procedimento de investigação do objeto de pesquisa e um processo de desenvolvimento profissional passível de responder às pre-



ocupações dos docentes. De qualquer forma, o desafio será o mesmo para o pesquisador: co-constituir e integrar a pesquisa com a formação, num processo de co-construção e reflexão com os professores que é o pivô central da abordagem colaborativa.

A delimitação ajuda-nos a dissipar uma zona de ambigüidade ligada ao conceito de pesquisa colaborativa. De fato, a dupla dimensão – pesquisa e formação – a qual é inerente ao conceito de pesquisa colaborativa, às vezes, produz uma confusão entre elas, dificultando distingui-las. Com efeito, se acredita, algumas vezes, que é suficiente falar de projeto de pesquisa colaborativa quando pesquisadores (nesse caso, mais formadores do que pesquisadores e mais preocupados em conduzir uma atividade de aperfeiçoamento do que uma atividade de pesquisa, propriamente dita) reúnem docentes em um projeto de exploração e de reflexão no contexto de sua prática profissional, com o propósito de compreender ou de transformar um aspecto dela. É necessário esclarecer que se tal projeto não for objeto de uma investigação formal, contemplando a definição de um objeto de pesquisa (sua situação em um quadro teórico e em um campo de pesquisa), de uma metodologia de coleta e análise de dados e de uma apresentação de resultados, não poderá ser caracterizado, em sentido estrito, como uma pesquisa colaborativa. Então, é melhor falar de uma formação colaborativa, lembrando que, sob a perspectiva construtivista de um projeto de aperfeiçoamento, o formador não pretende ser o condutor de conhecimentos já consolidados, mas o facilitador do processo de construção de conhecimentos dos docentes por meio das interações estabelecidas com eles. Certamente, segundo uma concepção menos rígida do “fazer pesquisa” dir-se-ia os docentes engajados em uma exploração, num contexto de reflexão sobre um aspecto da sua prática, entram no que se poderia denominar de processo de pesquisa. Nesse caso, o processo de pesquisa é considerado em seu sentido amplo, ou menos formal, tal como o entende Elliot e Shön, já evocados, através do conceito de professor-pesquisador, por um, e de profissional reflexivo, por outro, os quais consideram a ação de pesquisar como um processo de questionamento sobre algum aspecto da prática que necessita ser esclarecido, tendo em vista um melhor agir⁹. Sem dúvida, essa concepção ampla e genérica cria uma confusão no conceito de pesquisa colaborativa, a qual, entretanto, no seu sentido mais restrito, obriga o encaminhamento formal da investigação conforme descrito anteriormente.

18

Existe outra ambigüidade ligada ao tipo de participação desejada pelos docentes, em um projeto colaborativo; com efeito, quando falamos em pesquisa colaborativa, se supõe inicialmente que os docentes irão participar de todas as etapas ligadas à investigação formal, contribuindo com o pesquisador para definir o objeto de pesquisa, coletar e analisar os dados e que irá, igualmente, apresentar e publicar os resultados. De fato, colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, conseqüentemente, beneficiando todo o do conjunto. Nesse sentido, é preciso, sobretudo, não confundir e evitar agir de maneira que todos os docentes se vejam levados a participar das tarefas de pesquisa para as quais eles não foram formados e nem têm necessariamente interesse em se formarem. O primeiro interesse, para a maior parte deles, enquanto profissionais do ensino, é o de melhorar sua prática, o que não exige deles aprender a fazer uma pesquisa sistemática (segundo os cânones oficiais). Porém, isso não significa dizer que a participação dos docentes nas tarefas formais de pesquisa esteja excluída ou que essa participação não seja desejável, caso eles tenham como objetivo a formação para a pesquisa e a considerem imprescindível para o seu desenvolvimento profissional. Isso quer dizer simplesmente que a pesquisa colaborativa, da maneira como a concebemos, não exige que os docentes ofereçam uma participação de co-pesquisadores no sentido restrito do termo, ou seja, na execução das tarefas formais de pesquisa. O que a pesquisa colaborativa exige é a participação de co-construtores, ficando entendido que é a compreensão destes, no contexto do fenômeno explorado (e investigado), o elemento essencial do processo. Aí reside a verdadeira contribuição que se deseja dos docentes no projeto colaborativo.¹⁰

A pesquisa colaborativa estabelece uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática

É preciso ir além da nossa exploração do conceito de pesquisa colaborativa. Nossos propósitos concernentes à *démarche* colaborativa, na qual os docentes não participam necessariamente das tarefas formais de pesquisa e o pesquisador pode jogar nos dois campos (pesquisa e formação), leva-nos



ao entendimento de que esse tipo de pesquisa suporta dois mundos que conviveriam sem necessariamente se unirem: o mundo da docência e o mundo da pesquisa. Entendemos o pesquisador como uma espécie de “agente duplo”, cuja habilidade consiste em propor aos docentes uma atividade reflexiva que possa, simultaneamente, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e atender as necessidades do avanço de conhecimentos no domínio da pesquisa. Estes dois tipos de demandas – desenvolvimento profissional e pesquisa – não implica na junção de dois mundos, mesmo que sejam compatíveis. Não seria justamente essa a própria essência do “agente duplo”: se mover em dois mundos paralelos e até estranhos um ao outro? Dizendo de um modo mais simples, imaginemos um pesquisador que explora uma atividade de desenvolvimento profissional junto a docentes (um curso, uma sessão de formação) e utiliza-se, por exemplo, da coleta de dados oriundos do discurso dos professores, visando unicamente os interesses de pesquisa, cujos resultados, numa situação limite, irão continuar inacessíveis ao mundo da prática docente. Tem-se aí, obviamente, a evocação de um cenário sombrio que, contudo, serve para justificar a necessidade de serem esclarecidas as questões que sustentam o processo de colaboração no empreendimento da pesquisa.

Essa objeção é reforçada pelo fato de que a “ponte” que representa o momento de interação entre o pesquisador e os docentes, isto é, o momento de co-construção propriamente dito, não irá constituir o conjunto do processo de pesquisa. De acordo com os cenários já evocados, é possível que a pesquisa se apresente, antes de tudo, como um projeto de aperfeiçoamento no qual o objeto de pesquisa é definido no decorrer do processo e somente mais tarde os dados recolhidos são analisados. De fato, na medida em que se tiver o cuidado de recolher, no percurso do aperfeiçoamento ou da formação docente, todos os materiais (gravações dos encontros de reflexão com os professores, vídeos de salas de aula, coleta de trabalhos de alunos, preparação de atividades, etc.), nada impedirá que a questão mais específica de investigação e análise de dados seja definida posteriormente. Isso, inclusive, sem que os docentes tenham necessariamente de participar; o essencial dessa colaboração refere-se a compreensão destes professores no contexto do fenômeno investigado, cujos dados recolhidos vão testemunhar. Mesmo em um cenário em que essa dupla função se realize na maior simetria possível, ou seja, onde o projeto de aperfeiçoamento e o de investigação

se co-constituam desde o princípio, é provável que o pesquisador planeje o seu projeto antes de apresentá-lo aos docentes. Por meio desse projeto o pesquisador estabelecerá as balizas necessárias para a sua abordagem, de maneira que a dimensão formativa e a dimensão investigativa estejam bem integradas. O quê, então, irá assegurar que os interesses dos professores sejam considerados do início ao fim do processo, sabendo que o pesquisador permanece como o único responsável pela pesquisa, na medida em que ele parte de dados recolhidos durante a interação com os docentes?

Relacionando os pontos de vista

Todavia, é preciso compreender que o fato de o pesquisador assumir sozinho a dimensão da pesquisa (sem os docentes) não lhe autoriza a dispor, do jeito que bem entender, dos dados que os docentes lhe forneceram por intermédio do processo de co-construção. Com efeito, o processo colaborativo não é uma simples troca de serviços, trata-se de combinar, numa mesma atividade, o ensino e a pesquisa por meio de uma co-construção que serve, ao mesmo tempo, para fins de aperfeiçoamento dos professores e de investigação do pesquisador. É um processo mais complexo, porque os postulados sobre os quais se assenta o projeto colaborativo trarão conseqüências sobre toda a dimensão da pesquisa, em suas diferentes etapas. De fato, temos dito que o pesquisador conta com a participação dos docentes porque acredita na construção de conhecimentos que não menospreza nem o contexto real de investigação, nem o ponto de vista desse professor em ação. Nesse sentido, o ponto de vista do professor, no contexto de sua prática, deverá se manifestar em todo o processo de pesquisa, seja no objeto de investigação que apontará uma questão de pesquisa centrada nas preocupações desse ator, mobilizando seu interesse de exploração, ou na metodologia de intervenção que deverá enquadrar a exploração e subsidiar o levantamento de dados, seja na metodologia de análise que permitirá aos professores reconstituírem seu ponto de vista e validá-los, ou ainda, na apresentação dos resultados da pesquisa que poderão ser reinvestidos no campo da prática docente. Assim, apesar de o pesquisador assumir a dimensão das tarefas específicas de pesquisa, isso não o isenta de um cuidado constante em preservar o ponto de vista dos seus colaboradores convidados (docentes-práticos) em todas as



etapas da pesquisa, não importando se essas etapas foram realizadas com ou sem a ajuda desses parceiros.

Ademais, é preciso acrescentar que, por se tratar de um processo que naturalmente evidencia, do princípio ao fim, o ponto de vista do docente, o pesquisador deve constantemente confrontá-lo com os elementos conceituais que constituem o quadro teórico da pesquisa. O ponto de vista do docente só pode ter sentido, ou só pode ser compreendido, na medida em que o pesquisador o aborda sob uma perspectiva que lhe permita ser reconstruído e reinterpretado. Na etapa de delimitação do problema, o quadro teórico confere sentido à questão de pesquisa formulada a propósito do ponto de vista dos docentes, sem o qual nenhuma pesquisa pode prosseguir. Na etapa de coleta de dados e de posterior análise, o quadro teórico justifica a escolha de uma tradição e de uma abordagem metodológica compatíveis, permitindo a reconstrução dos pontos de vista. Enfim, na etapa de apresentação e de interpretação dos resultados será preciso escolher uma formatação comunicável aos pesquisadores da área, de modo que se possa destacar um conjunto de conclusões susceptíveis de evidenciar as contribuições da pesquisa na área de conhecimento na qual está inserida. Em suma, seria mais justo dizer que o processo de investigação, em suas diferentes etapas, vai consistir na habilidade para correlacionar constantemente o ponto de vista dos docentes colaboradores (relacionado a um aspecto de sua atuação profissional) com o quadro teórico em que se orienta o pesquisador, independentemente de ele ter, ou não, assumido sozinho toda a dimensão da pesquisa.¹¹

21

Relacionando duas culturas

Contudo, como se deixou entrever, em um projeto colaborativo o pesquisador deve considerar e correlacionar os dois pontos de vista, indo além dos únicos atores implicados. Nesse caso, o pesquisador precisa, no conjunto do processo de investigação, combinar a sua posição com o ponto de vista dos professores, realizando os ajustes e as adequações frente aos limites e recursos disponíveis na comunidade escolar onde eles atuam. Entre outras coisas, em qualquer que seja o projeto colaborativo, é preciso considerar as estruturas organizacionais existentes e as expectativas que os responsáveis exprimirão em relação a esse projeto. São muitas as instâncias que, de uma maneira ou de outra, deverão permitir e até se engajarem na

22 execução do projeto; desde o Ministério da Educação, que define as orientações para a prática profissional, até a direção escolar e equipe pedagógica. Em geral, essas instâncias não estão somente preocupadas com os professores envolvidos nos projetos de pesquisa, mas também com a repercussão dos resultados divulgados para o sistema educativo. Igualmente, por detrás do ponto de vista do pesquisador se alinham as demandas de uma comunidade de pesquisa inteira que inclui o pesquisador e todos os pesquisadores que darão apoio teórico inicial relativo ao campo de conhecimentos investigado, no que diz respeito à pertinência e definição do projeto, sancionando o seu valor no momento da publicação de resultados em revistas científicas. Os pontos de vista dos atores individuais, dos docentes ou dos pesquisadores, não podem estar dissociados das culturas profissionais (diríamos, também, das práticas sociais, do ensino e da pesquisa) nas quais se inscrevem e tomam forma. (BROOKHART; LOADMAN, 1990). Com o espírito da teoria construtivista que apóia nossa abordagem, podemos dizer que em cada uma dessas comunidades (docentes e pesquisadores) os atores que dela participam contribuem para criar regras de funcionamento mais ou menos explícitas, as quais orientam suas ações e ajudam a definir uma cultura específica de trabalho. Então, também, é com essas duas culturas (pesquisa acadêmica e prática docente) que o pesquisador colaborativo vai desenvolver e compor seu trabalho de investigação, respeitando os pontos de vista dos colaboradores envolvidos.

Essas considerações evidenciam que a dimensão colaborativa da pesquisa se deve menos ao fato de os docentes participarem das etapas específicas da dimensão da pesquisa e mais ao fato de os conhecimentos construídos no processo serem o produto de uma constante negociação e mesmo “mediação” que o pesquisador assume entre “prática e teoria”, ou entre “teoria e prática”. (GERVAIS, 1994; LATHER, 1986). Nesse caso, a prática refere-se ao ponto de vista do ator em contexto, que é o docente, e a teoria remete ao quadro conceitual escolhido pelo pesquisador para investigar esse ponto de vista. A mediação, assim concebida sob uma perspectiva mais ampla, enquanto relação estabelecida entre a comunidade de pesquisa e comunidade da prática (docente), entre o quadro conceitual do pesquisador e o contexto de exercício profissional, movimenta-se no campo de duas culturas distintas de trabalho, com as quais o pesquisador deverá compor.¹² Já evocamos, anteriormente, a imagem do pesquisador como uma



espécie de “agente duplo”, no sentido de ele exercitar-se no desempenho do duplo papel de pesquisador e formador, visando responder de forma concomitante às respectivas preocupações do meio prático docente (em termos de desenvolvimento profissional) e do meio teórico da pesquisa (em termos de avanço do conhecimento); podemos agora acrescentar que esse não é o sentido habitual do termo, isto é, um agente que se contenta em explorar os recursos de dois mundos paralelos e até mesmo estranhos um ao outro. Conforme os procedimentos que acabamos de descrever, o pesquisador, ao contrário, seria um “agente mediador”, movendo-se nos dois mundos para tentar reaproximá-los ou mesmo criar uma ponte entre as duas culturas de trabalho que eles representam. O objetivo mais amplo dessa abordagem visa a construção de uma cultura comum, resultante do processo de mediação entre a pesquisa e a prática, onde os conhecimentos construídos em colaboração levam em conta tanto os limites quanto os recursos desses dois mundos.¹³

Síntese do conceito de pesquisa colaborativa

Seria importante fornecer ao leitor nossa definição do termo pesquisa colaborativa a partir da síntese de sua tripla dimensão, que consideramos susceptível de formar o embrião de um modelo de *démarche* colaborativa de pesquisa.

23

1. A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes

A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apóia, já o dissemos, sobre uma concepção de docente como “ator social competente”, isto é, um ator que exerce um “controle reflexivo” sobre seu contexto profissional.

2. *A pesquisa colaborativa associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional*

A pesquisa colaborativa não exige que os docentes assumam tarefas ligadas à realização da pesquisa, no sentido formal do termo; o que ela exige é a sua participação como co-construtores, ou como já dissemos, o seu engajamento para a investigação de um aspecto de sua prática, a fim de evidenciar a sua compreensão do fenômeno explorado em contexto. Nesse sentido, a atividade de exploração se apresenta sob duas facetas: para o pesquisador, que faz dela um objeto de investigação, será atividade de pesquisa, para os docentes, que a vêem como uma ocasião de aperfeiçoamento, será atividade de formação. O pesquisador deverá se ajustar as duas atividades em consequência, acumulará os papéis de pesquisador e de formador.

3. *A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente*

24 A pesquisa colaborativa vai além do simples respeito às preocupações de pesquisa para o pesquisador e de aperfeiçoamento para os práticos; ela exige, do pesquisador que enquadra o projeto, o movimentar-se tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática. Ademais, o pesquisador deve fazer com que os conhecimentos, a serem construídos no desenvolvimento da pesquisa, sejam produtos de um processo de aproximação e mediação entre teoria e prática, entre a cultura de pesquisa e a cultura da prática docente.

O que se destaca dessa conceituação de abordagem de pesquisa colaborativa em educação, reunindo pesquisadores universitários e professores docentes? De início, nos parece que ela contribui para circunscrever, em sua tripla dimensão, os componentes de uma abordagem sobre a qual os contornos permanecem ainda relativamente ambíguos. Logo, essa conceituação se inscreve nos esforços de outros pesquisadores e pretende contribuir para o esclarecimento do conceito. Alguns dentre eles, citados de passagem, se inspiram, mais que outros, em alguma das dimensões que nós salientamos. Ardra Cole (1989; 1993) contribui para evidenciar a dimensão de co-construção subjacente à colaboração entre pesquisadores e docentes, se identificando com o que ela chama de "campo construtivista", insiste sobre o



caráter mútuo e negociado do saber a ser construído no projeto colaborativo. Ann Lieberman (1986; 1990) salienta o duplo registro – pesquisa e desenvolvimento – a partir do qual se elabora o projeto colaborativo e que nós desenvolvemos como segunda dimensão de abordagem. Enquanto projeto de investigação de um objeto específico, a abordagem colaborativa conduz ao avanço dos conhecimentos na prática; enquanto projeto de reflexão sobre um aspecto da prática, contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e do meio escolar em geral. Enfim, Patti Lather (1986), na definição que ela dá ao conceito de pesquisa como “práxis”, nos parece bem próximo do processo que nós evocamos na terceira dimensão da abordagem, qual seja, a de correlacionar o ponto de vista dos práticos e do pesquisador. Seu conceito de “teorização colaborativa” nos parece quase corresponder ao de “mediação” entre teoria e prática, tal como definimos anteriormente no contexto da abordagem colaborativa de pesquisa.

De uma dimensão a outra, existe um fio condutor de ordem epistemológica e metodológica, sobre o qual precisamos atentar. A primeira dimensão a ser considerada está ligada ao conceito de co-construção, que se apóia na idéia de docente como “um ator social competente”, isto é, um prático que exerce um relativo “controle”, dito “reflexivo”, sobre o seu agir (GIDDENS, 1987), daí a necessidade da colaboração para a construção de conhecimentos ligados a essa prática. A abordagem colaborativa com a qual nos identificamos claramente sobre essa concepção de docente, se apóia nas teorias contemporâneas sobre o social, ao menos no que elas têm em comum: dar ao “sujeito” um papel de “ator” na “construção da realidade”. Segundo esta perspectiva, enquanto ator social, o professor participa da construção da realidade, assim como do saber-compor com essa realidade onde ele exerce sua prática profissional. Ele não é um simples instrumento do sistema (a visão mecanicista do social, por oposição à visão construtivista), nem o mero executor de um saber-ensinar e saber-aprender construído por outros (relação com o saber de tipo aplicado, por oposição à relação com o saber do tipo contextualizado). No cruzamento de diversas contribuições teóricas, a partir dos trabalhos de Touraine (1965), Berger e Luckman (1986), Giddens (1987), Habermas (1987), Dubert (1994) e Watier (1996), cada uma, a sua maneira, apóia esta visão construtivista da realidade e contribui para esclarecer a participação do ator social nessa construção. Residem aí os apoios teóricos incontestáveis para fundar a abordagem colaborativa com

os docentes e, sobretudo, para alimentar os elementos de um quadro teórico que permita melhor conhecer o ponto de vista do prático reflexivo, no cerne da pesquisa colaborativa.

Certamente, as metodologias de pesquisa de campo em sociologia que mais reconhecem essa parte do ator na construção da realidade são aquelas oriundas da tradição da fenomenologia social, do interacionismo simbólico e da etnometodologia. As sínteses de Dubet (1994) e de Watier (1996) confirmam essa afiliação, assim como a renovação dessas metodologias (COULON, 1987; 1993) está ligada com esse “retorno do ator” no discurso sociológico contemporâneo. Nossa conceituação da abordagem colaborativa de pesquisa parece, também, se aproximar dessas correntes metodológicas, mais especificamente da *démarche* de intervenção em campo desenvolvida pela etnometodologia. Segundo essa corrente de pesquisa, o pesquisador que queira penetrar em um dado meio social e nele investigar um objeto de pesquisa, deve criar uma situação (dita “situação reflexiva”) que lhe permita interagir com os atores do meio e fazê-los discorrer sobre um determinado assunto ligado a sua realidade social. O assunto deve corresponder, para o pesquisador, ao seu objeto de investigação. Para conhecer melhor essa realidade, o pesquisador deve se prestar a desempenhar um duplo papel e adotar uma dupla identidade, devendo se integrar à comunidade e nela exercer uma determinada função: a de membro participante. O exercício dessa função permitirá ao pesquisador o acesso à comunidade, fazendo com que os seus membros discorram sobre o que se constitui como objeto de investigação. É, pois, nesse sentido que se fala de um pesquisador como um “observador participante”. Existe aí uma ligação estreita do entre o papel do etnometodólogo com o pesquisador formador que se presta a um duplo papel na perspectiva da pesquisa colaborativa: o da prática, que o obriga a se aproximar da cultura escolar e nela se inserir como formador, e o da pesquisa, que o obriga, pelas necessidades de análise dos dados e de apresentação dos resultados, a tomar distância em relação a sua intervenção e ao discurso dos docentes. É importante lembrar que esses diferentes aspectos do trabalho de campo que inspiram e orientam a pesquisa colaborativa, especialmente no tocante à relação que se estabelece entre o pesquisador e os participantes, têm seus fundamentos na tradição de pesquisa sociológica.

Enfim, nossa conceituação de abordagem de pesquisa colaborativa, considerando os fundamentos nos quais se apóia a concepção de docente



enquanto ator reflexivo e a relevância conferida ao ponto de vista deste ator no âmbito da sua prática profissional, nos levam a situá-la, no que se convencionou chamar no mundo das ciências sociais, como pesquisa qualitativa. De fato, como quer essa corrente de pesquisa, o que é privilegiado é a construção de "sentido" entre os atores em um dado contexto de atividade social (no caso, os professores e suas práticas). A análise qualitativa envolve o pesquisador em um processo de interpretação dos "significados" construídos pelos atores diante de um fenômeno ligado a sua atividade, o qual se constitui em objeto de pesquisa.¹⁴ A abordagem colaborativa coloca em evidência o caráter desse "sentido", co-construído entre o pesquisador e os atores sociais.¹⁵ O projeto de pesquisa se firma, com seus procedimentos aí subentendidos, desde a definição do objeto da pesquisa até a difusão dos resultados, na interação constante entre o pesquisador responsável e os docentes participantes e na conciliação do ponto de vista de ambos. Talvez seja esta a especificidade da abordagem colaborativa no interior da corrente qualitativa: ela obriga o pesquisador a levar em conta o ponto de vista dos práticos, não apenas na etapa da análise dos dados (às vezes a abordagem qualitativa é reduzida à análise das respostas de questões abertas, em questionários), mas também nas etapas de coleta e análise (quando se trata, por exemplo, de entrevistas, onde o pesquisador entra diretamente em relação discursiva com os sujeitos participantes). Desde a definição do objeto, que não se faz sem considerar as preocupações dos docentes, até a difusão dos resultados os participantes são levados em consideração em todas as etapas da pesquisa, isso requer, de uma forma ou de outra, um reinvestimento na prática dos docentes. Em suma, a amplitude e a intensidade da relação entre o pesquisador e os práticos, assim como a finalidade de mediação entre as culturas de pesquisa e de prática sustentam e conferem a especificidade da abordagem colaborativa, que se realiza no constante diálogo entre os pontos de vista para a co-construção de sentido.

Conclusões

Completamos, então, nossa síntese do conceito de pesquisa colaborativa, situando-a, inclusive, dentro de movimentos mais vastos de pesquisa que podem enriquecê-la na sua epistemologia e metodologia. Resta, ao fim desse artigo, destacar a ambigüidade com a qual constantemente se fala de

28 pesquisa em parceria, de pesquisa colaborativa ou ainda de pesquisa-ação colaborativa. Geralmente, a literatura científica não faz mais do que mencionar essa multiplicidade de denominações, contudo, não as distingue de maneira satisfatória¹⁶. Os termos de parceria, de colaboração e mesmo de pesquisa-ação em educação se tornaram conceitos vale-tudo, que cobrem, para os pesquisadores universitários, uma zona de crenças ligadas à pertinência de se associarem aos professores práticos (os docentes) para desenvolver conhecimentos em educação. Além dessa zona de crenças, se tornou difícil distinguir os termos. Sem dúvida, pode-se dizer, apesar de tudo, que nossa conceituação supõe, em sentido amplo, uma parceria ou associação negociada que é ao mesmo tempo institucional (entre meio escolar e universitário) e relacional (entre pesquisadores e docentes), com vistas à realização de um projeto comum. Pode-se dizer, ainda, que nossa concepção de abordagem colaborativa de pesquisa supõe algum parentesco com a pesquisa-ação, na medida em que, por meio de um processo sistemático de exploração na ação, ela mobiliza os docentes em torno de um projeto rigoroso de questionamentos sobre suas práticas. Nesse aspecto, seríamos levados a associar essa abordagem ao conceito de pesquisa-ação colaborativa,¹⁷ mas, seria necessário nos debruçarmos mais rigorosamente sobre as concepções envolvidas, remontando à origem de cada uma delas, seguindo seus recortes e delimitando suas especificidades e, sobretudo, podendo construir sobre as conquistas da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa.

De fato, entendemos que os conceitos de pesquisa-ação e de pesquisa colaborativa se ligam a interesses ideológicos um pouco diferentes, precisando de esclarecidos. A pesquisa-ação nos parece mais próxima, em sua motivação de origem, de uma necessidade de recuperar para os docentes o “poder” sobre sua prática, fazendo deles os pesquisadores, quer dizer, práticos que questionam sua prática. Sem excluir isso, a pesquisa colaborativa nos parece mais próxima, em sua origem, de uma necessidade de reaproximar os pesquisadores universitários e os docentes, em vista de uma co-construção de “sentidos”, todavia, sem a pretensão de transformar os docentes em pesquisadores e sem, tampouco, fazer dessa identidade de docente-pesquisador uma condição de sua emancipação. A abordagem colaborativa nos parece, antes de tudo, apostar, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, sobre uma “tomada de poder” compartilhada entre pesquisadores universitários e professores docentes.



Notas

- 1 Tradução para o português do original em francês, autorizada pelo autor e pelo editor: Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n. 2, 1997, p. 371-393. (Esse texto recebeu o prêmio André-Girard (1997-1998), concedido pela *Revue des sciences de l'éducation*).
- 2 N. T.: No texto original, em francês, o autor emprega o termo *praticien* (prático), que significa o profissional prático em geral, no caso deste artigo, trata-se do professor voltado especialmente para a docência, em distinção ao *chercheur* (pesquisador), isto é, o investigador acadêmico dessa prática. Optou-se, aqui, por utilizar os termos mais comuns na literatura educacional brasileira: docente e pesquisador.
- 3 Concentramo-nos sobre os docentes como os atores de primeiro plano, o que obviamente não exclui outros atores (coordenadores pedagógicos e gestores) na pesquisa colaborativa, os quais se relacionam e se engajam com os professores. Sabe-se, por exemplo, que os diretores de escola desempenham um importante papel de enquadramento institucional em toda pesquisa colaborativa que envolva um grupo de docentes.
- 4 A terceira seção deste artigo evoca as diferentes etapas dessa *démarche* de co-construção no processo da pesquisa, desde a definição do objeto até a difusão de resultados. A esse respeito, num projeto de pesquisa em que participei (do qual este artigo é tributário), nos interessamos em analisar as interações entre pesquisadores e professores ocorridas em diferentes investigações colaborativas. Esse projeto foi desenvolvido pelo Centre de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em Éducation (CIRADE), veja-se os escritos em Lebuis; Bednaz, Desgagné (1995).
- 5 Parafraseou-se aqui o próprio título de um artigo de Lieberman (1986).
- 6 É com essa perspectiva colaborativa de desenvolvimento dos conhecimentos que inscrevem a maior parte dos projetos de pesquisa feitos no quadro das "escolas-pesquisas" propostas pelo CIRADE. Veja-se, entre outros, os trabalhos de Bednaz Dufour-Janvier; Poirier e Bacon (1993) e Lebuis, Schleifer; Caron e Daniel (1993).
- 7 De maneira mais específica, a reforma do estágio probatório, na província do Québec (Canadá), deu lugar a questionamentos sobre quais as melhores condições a serem colocadas em prática para acompanhar os debutantes em sua aprendizagem profissional. O Ministério de Educação encorajou os projetos que propusessem fórmulas de acompanhamento, entre os quais alguns eram de pesquisas colaborativas centradas particularmente sobre a contribuição dos professores experientes para esse acompanhamento. Veja-se, entre outros, os trabalhos de Desgagné (1994) e os de Lavoie; Garant; Monfette; Martin, Houle; Hébert (1995), assim como de Hensler; Garant; Lavoie (1995).
- 8 Lenoir (1996a), se apoiando sobre Beillerot (1991), assim como sobre os trabalhos do Comitê de Orientação e Concertação sobre a Pesquisa Colaborativa, vêm nessa abordagem de pesquisa duas finalidades diferentes: uma finalidade de "produção de conhecimentos" e uma finalidade de "transformação das ações e da práticas". Nesse sentido, o projeto colaborativo passa por um reconhecimento e consideração, por parte dos atores engajados, que os pesquisadores e os práticos envolvidos na pesquisa não terão necessariamente as mesmas finalidades.

- 9 Veja-se Richardson (1994), em relação a esta distinção entre pesquisa formal (*formal research*) e questionamento sobre a prática (*inquiry*). Ver também Beillerot (1991) citado em Lenoir (1996a), que, em um sentido muito próximo, faz a distinção entre “estar na pesquisa” e “fazer pesquisa”.
- 10 Houser (1990) aborda esse problema da participação do prático num processo formal da pesquisa, no quadro de uma colaboração de pesquisa. Ele desenvolve uma conceituação dessa participação em três posturas definidas sobre a base de um engajamento progressivamente maior do prático no processo de pesquisa: a) o prático é minimamente informado e associado à realização do projeto; b) o prático se torna inteiramente um participante, mas sem participar em todas as etapas formais da pesquisa; c) não há distinção entre o prático e o pesquisador, nem diferenças entre papéis e tarefas entre ambos.
- 11 É essa relação constante entre o ponto de vista do pesquisador e do docente, que qualificamos de pesquisa colaborativa, sobre a qual já relatamos na nossa tese de doutorado. (DESGAGNÉ, 1991). Para qualificar cada uma das etapas da pesquisa, falamos de co-situar a pesquisa (problemática), de co-operar (metodologia de intervenção) e de co-produzir (análise e apresentação dos resultados). Para qualificar cada uma das etapas da pesquisa, na perspectiva dessa relação, falávamos, então, de co-situar a pesquisa (para a etapa da problemática), de co-operar (para a etapa da metodologia de intervenção) e de co-produzir (para a etapa da análise e apresentação dos resultados). Na co-produção, se quisermos distinguir a análise da apresentação dos resultados, será preciso, talvez, falar de duas etapas e não de uma. Enquanto na etapa da análise, falaríamos de co-interpretação, levando em conta as categorias dos práticos e dos pesquisadores, na etapa de apresentação dos resultados, falaríamos de co-difusão, que seria a demanda de resultados de forma a satisfazer tanto a comunidade dos pesquisadores quanto a dos docentes. De qualquer maneira, essas denominações nos parecem uma tentativa esclarecedora, para caracterizar o processo de co-construção entre o pesquisador e os práticos no desenvolvimento formal da pesquisa.
- 12 Os autores, aqui mencionados, se interessam pela construção de conhecimentos profissionais em ensino. Eles esclarecem o conceito de mediação, quando chamam a atenção para a relação de co-construção que se estabelece entre a teoria e a prática, entre a cultura universitária e a cultura escolar, entre os atores em contexto e os atores ditos mediadores (pesquisadores, no nosso caso) que facilitam essa co-construção. No contexto da construção de conhecimentos entre os alunos, Lenoir (1996b) se interessa pelo conceito da mediação didática, para o qual ele se apóia, como nós, na idéia de que o conhecimento não é dado, mas construído, supondo um trabalho de mediação entre o sujeito (o aluno) e o objeto do conhecimento. No nosso caso, os sujeitos são o pesquisador e os docentes que co-constroem um objeto de conhecimento, com a particularidade de o pesquisador desempenhar um papel adicional: o de mediador entre o seu ponto de vista, que é o da cultura universitária (seu quadro teórico), e o ponto de vista dos docentes, que é o da cultura escolar (o quadro da prática). Com essa perspectiva, o papel de mediação colaborativa do pesquisador não estaria retomando certa faceta do papel de professor mediador na perspectiva construtivista, na medida em que este deve fazer a ponte entre a sua visão do objeto de aprendizagem e a visão do aluno a quem ele ensina? Não é preciso forçar a comparação, pois se sabe que o “contrato” entre os atores não é o mesmo: o pesquisador e os docentes não têm a mesma relação que o professor e o aluno, na relação com o saber a ser construído. Essa via confrontaria os desafios do “contrato colaborativo” entre pesquisador-docentes e aquele do “contrato didático” entre professor-aluno. Acrescentemos, para terminar, que o artigo de Lenoir propõe uma visão ampliada do conceito de mediação, refazendo uma história do conceito, numa visão bem esclarecedora para todo o pesquisador que quiser se aprofundar.



- 13 A cultura colaborativa, da qual tratamos, é uma cultura de mediação entre universidade e meio escolar, entre pesquisadores e práticos. A literatura fala também de cultura colaborativa num outro sentido, que é um pouco o corolário do primeiro sentido: certos trabalhos se interessam pelo clima de colaboração que vigora entre os professores num dado meio escolar, tratando das maneiras de encorajar os projetos que se orientam no sentido do trabalho em colaboração (ver, mais especificamente, os trabalhos de Fullan (1987, 1990); Hargreaves; Dawe (1990); Little (1982, 1984, 1990).
- 14 Davidson Wasser e Bresler (1996) desenvolvem o conceito de “zona interpretativa” para evocar no processo de co-construção de sentido, essa dimensão coletiva do processo de interpretação, em contexto de pesquisa qualitativa conduzida por uma equipe de pesquisadores. De maneira mais específica, essa “zona interpretativa” evoca, para os seus autores, a atividade na qual diversos pontos de vista são examinados e relacionados no interior do grupo, visando dar sentido às situações exploradas ou submetidas à investigação.
- 15 Entre outros, os procedimentos de análise qualitativa desenvolvidos na perspectiva da “teoria ancorada” (grounded theory) (GLASER E STRAUSS, 1967; STRAUSS, 1987; STRAUSS E CORBIN, 1990), que estão, aliás, em linha direta com a tradição interacionista e etnometodológica, vão no sentido de considerar a relação entre os pontos de vista. Para dar um simples exemplo, no processo de análise do discurso dos sujeitos participantes pelo pesquisador, se fala da dinâmica que esse último estabelece entre as categorias substantivas (tiradas do discurso dos sujeitos participantes) e as categorias formais (tiradas do quadro teórico do pesquisador). Pelo menos, é essa a associação que faz Cole (1989) quando ela liga o modelo de aprendizagem experimental de Kolb; Fry (1975), diretamente inspirado do conceito de pesquisa-ação, desenvolvido originalmente por Kurt Lewin, e o conceito de pesquisa colaborativa, ambos tendo em comum, para essa pesquisadora, uma espécie de dinâmica entre a exploração na ação (*experiencing*) e a reflexão sobre essa ação (*feedback*), como *démarche* de pesquisa.
- 16 Clift; Veal; Johnson; Holland (1990), fazem um levantamento dessa multiplicidade de denominações.
- 17 Pelo menos, é essa a associação que faz Cole (1989) quando ela liga o modelo de aprendizagem experimental de Kolb; Fry (1975), diretamente inspirado do conceito de pesquisa-ação, desenvolvido originalmente por Kurt Lewin, e o conceito de pesquisa colaborativa, ambos tendo em comum, para essa pesquisadora, uma espécie de dinâmica entre a exploração na ação (*experiencing*) e a reflexão sobre essa ação (*feedback*), como *démarche* de pesquisa.

Referências

BEDNARZ, Nadine; DESGAGNÉ, Serge; LEBUIS, Pierre. Évolution de la microculture de la classe, un changement de l'intérieur: l'exemple d'une recherche-action collaborative. In: L'ECOLE ET LES CHANGEMENTS SOCIAUX DEFI A LA SOCIOLOGIE? **Actes du Colloque International de l'Association Internationale des Sociologues**. Langue Française Montréal.

BEDNARZ, Nadine; DUFOUR-JANVIER, B.; POIRIER, L.; BACON, L. Socioconstructivist viewpoint on the use of symbolism in mathematics education. **The Alberta Journal of Educational Research**, n. 29, v. 1, 41-58, 1993.



BEILLEROT, J. La "recherche" – Essai d'analyse. **Recherche et formation**, n. 9, p. 17-31, 1991.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **La construction sociale des connaissances**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1986.

BROOKHART, S. M.; LOADMAN, W. E. School-University collaboration: Different workplace cultures. **Contemporary Education**, n. 61, v. 3, p. 125-128, 1990.

CLILLI, R.; VEAL, M. L.; JOHNSON, M.; HOLLAND, P. Restructuring teacher education through collaborative action research. **Journal of Teacher Education**, n. 42, v. 2, p. 52-62, 1990.

COLE, A. L. Researcher and teacher: Partners in theory building. **Journal of Education for Teaching**, n.15, v. 3, p. 225-237, 1989.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, n. 30, v. 3, p. 473-495, 1993.

COULON, Alain. **L'ethnométhodologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

_____. **Ethnométhodologie et éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

CURRY, L.; WERGIN, J. E. et alii. **Educating professionals**. Responding new expectations for competence and accountability. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

DAVIDSON WASSER, J.; BRESLER, L. Working in the interpretive zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. **Educational Researcher**, n. 255, v. 5, p. 5-15, 1996.

DESGAGNÉ, Serge. **À propos de la discipline de classe**: analyse du savoir professionnel d'enseignante-s expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants. Thèse de doctorat. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Sainte-Foy, 1994.

DUBET, E. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

ELLIOT, J. Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of Ford teaching project. **Interchange**, n. 7, v. 2, p. 2-22, 1976.

ELLIOT, J. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, n. 6, v. 1, p.1-26, 1990.

FULLAN, M. G. Implementing the implementation plan. In: M. F. Wideen; ANDREWS, I. (Dir.). **Staff development for school improvement**. Lewes: Falmer Press, 1987. p. 218-219.

FULLAN, M. G. Staff development, innovation and institutional development. In: JOYCE, B. (Dir.). **Changing school culture through staff development**. Washington, DC: Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, 1990. p. 3-25.



GERVAIS, F. **Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement**: représentation d'intervenants et intervenantes. Thèse de doctorat. Faculté de Sciences de l'Éducation, Université Laval, Sainte-Foy, 1994.

GIDDENS, Anthony. **La constitution de la société**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GITLIN, A. D. Educative research, voice and school change. **Harvard Educational Review**, n. 60, 443-466, 1990.

GLASER, B. G; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. Chicago (MA): Adine, 1967.

HABERMAS, Jünger. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

HARGREAVES, A; DAWE, R. Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. **Teaching and Teacher Education**, n. 6, v. 3, p. 227-241, 1990.

HENSLER, H.; GARANT, C.; LAVOIE, M. L'émergence d'un modèle de mentorat à travers une expérience de recherche collaborative. In: CONGRÈS DE L'ASSOCIATION CANADIENNE FRANCOPHONE DE DOYENS ET DOYENNES ET DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉDUCATION (AFDEC), 4 ème., 1995. **Texte de communication présentée**. Montréal, 1995.

HOUSER, N. O. *Teacher-researcher*: the synthesis of roles for teacher empowerment. *Action in Teacher Education*, 2 (2), 1990, 55-59.

KOLB, D. A.; FRY, R. E. Toward an applied theory of experiential learning. In: COOPER, C. (Dir.). **Theories of group processes**. Londres: Wiley and Sons, 1975. p.33-57.

LATHER, P. Research as praxis. **Harvard Educational Review**, n. 56, v. 3, p. 257-277, 1986.

LAVOIE, M.; GARANT, C.; MONFETTE, R.; MARTIN, A.; HOULE, A. M.; HEBERT, C. Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. In: GARANT, C. Lacourse; SCHOLER, M. (Dir.) **Nouveaux défis de la formation des maîtres**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 1995. p. 93-116.

LEBUISS, Pierre; SCHLEIFER, M.; CARON, A.; DANIEL, M. E. Learning to think: philosophical instruction and reflective educational practice. **The Alberta Journal of Educational Research**, n. 29, v. 1, 73-83, 1993.

LEBUISS, Pierre; BEDNARZ, Nadine; DESGAGNÉ, Serge. Recherche collaborative et formation continue: un nouveau rapport entre recherche et pratique professionnelle. Changement sociétal et recherche en éducation. In: DU COLLOQUE DU CTORAT EN ÉDUCATION DE

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, 1995, Québec. **Actes**. A. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, 1995. p. 173-190.

LENOIR, Y. La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires. In: LENOIR, Y.; LAFOREST, M. (Dir.). **La bureaucratization de la recherché en éducation et sciences sociales** – constats, impacts et conséquences. Sherbrooke: Éditions du CRP, 1996a. p. 205-232.

LENOIR, Y. Médiation cognitive et médiation didactique. In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. (Dir.). **Au-delà des didactiques, le didactique**: débats autour des concepts fédérateurs. Bruxelles: De Boeck-Wesmäel, 1996b. p.223-251.

LEWIN, Kurt. **Field theory in social science**. New York (NY): Harper and Brothers Publishers, 1951.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: working with, not working on... **Educational Leadership**, n. 43, v. 5, 29-32, 1986.

LIEBERMAN, A.; MILLER, L. The social realities of teaching. In: LIEBERMAN, A. (Dir.). **Schools as collaborative cultures**: creating the future now. New York: The Falmer Press, 1990. p. 153-163.

34 LITTLE, J. W. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, n. 19, v. 3, p. 325-340, 1982.

LITTLE, J. W. Seductive images and organizational realities in professional development. **Teachers College Record**, n. 86, v. 1, p. 84-102, 1984.

LITTLE, J. W. Teachers as colleagues. In: LIEBERMAN, A. (Dir.). **Schools as collaborative cultures**: creating the future now. New York: The Falmer Press, 1990.

MUCCHIELLI, R. **La méthode des cas**. Paris: Les Éditions ESF, 1968.

PAQUET, G.; GILLES, W.; NAVARRE, C. et alii. **Les management en crise**. Paris: Economica, 1991.

RICHARDSON, V. Conducting research on practice. **Educational Researcher**, n. 23, v.5, p. 5-10, 1994.

SAINT-ARNAUD, Y. La prise en charge de ses relations interpersonnelles. **Revue Québécoise de Psychologie**, n. 7, v. 1-2, p. 11-25, 1986.

SAINT-ARNAUD, Y. *Savoir académique et pratique professionnelle*: à la recherche d'un dialogue heuristique na In: INTERNACIONAL HUMAN SCIENCE RESEARCH CONFERENCE, 9th., 1990. Québec. **Comunicação apre...** Québec, 1990.



SAINT-ARNAUD, Y. **Connaître par l'action**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1992.

SCHÖN, Donald. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **educating the reflective practitioner**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. A. the theory of inquiry: Dewey's legacy to education. **Curriculum Inquiry**, n. 22, v. 2, p. 119-139, 1991.

STRAUSS, A. L. **Qualitative analysis for social scientists**. New York: Cambridge University Press, 1987.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park (CA): Sage Publications, 1990.

TOURAINE, Alain. **Sociologie de l'action**. Paris: Éditions du Seuil, 1965.

WAITER, P. **La sociologie et les représentations de l'activité sociale**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1996.

Serge Desgagné

Université Laval | Québec | Canadá

Departamento de Psicopedagogia, de Didática e de Tecnologia Educativa

E-mail | serge.desgagne@fse.ulaval.ca

35

Recebido 02 abr. 2007

Aceito 16 abr. 2007