

## Pesquisa colaborativa: contextualizações, conceptualizações, reflexões e desenvolvimento profissional da docência

**Maria da Graça Nicoletti Mizukami<sup>1</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4258-1056>

**Maria de Fátima Ramos de Andrade<sup>2</sup>**

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4945-8752>

**Francine de Paulo Martins Lima**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9646-8235><sup>3</sup>

### Resumo

Apresentam-se, neste artigo, reflexões sobre a importância do que se denomina de pesquisa colaborativa para a investigação de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. São frutos de leituras, debates, projetos de pesquisas das autoras, e experiências diversas de ensino em licenciaturas e orientação de pesquisas de mestrado e de doutorado envolvendo o tema central de formação de professores. Pesquisa colaborativa implica a realização de processos de investigação desenvolvidos por grupos compostos de participantes de diferentes repertórios e com objetivos partilhados. Pesquisa colaborativa se refere à processos de desenvolvimento profissional de professores e à investigação sobre tais processos. Para tanto, contextualizações, conceptualizações e problematizações. A estrutura do artigo envolve seis eixos teórico-metodológicos: contextualizando pesquisa colaborativa; considerações sobre acadêmico e conhecimento prático; considerações sobre pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores; colaboração e pesquisa-ação; os participantes da pesquisa construindo um grupo que passa a ser considerado como ferramenta interpretativa; as especificidades, tendências, possibilidades e dificuldades apresentadas pela literatura/pesquisas no que se refere à construção de conhecimento profissional da docência e é finalizado com alguns desafios postos à prática educacional, presentes no item a título de considerações finais provisórias.

**Palavras-chave:** pesquisa colaborativa; desenvolvimento profissional da docência; formação de professores.

### Abstract

This article presents reflections on the importance of collaborative research for the investigation of learning processes and professional development of teaching. They are the result of readings, debates, research projects of the authors and diverse experiences of teaching in bachelor's degrees and guidance of master's and doctoral research involving the central theme of teacher training. Collaborative research involves the realization of research processes developed by groups composed of participants from different repertoires and with shared objectives. Collaborative research refers to processes of professional development of teachers and research on such processes. For this, contextualizations, conceptualizations and problematizations. The structure of the article involves six theoretical-methodological axes: contextualizing collaborative research;

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: [gramizuka@gmail.com](mailto:gramizuka@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Comunicação pela e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). E-mail: [mfrda@uol.com.br](mailto:mfrda@uol.com.br).

<sup>3</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: [francine.lima@ufla.br](mailto:francine.lima@ufla.br).

considerations about academics and practical knowledge; considerations on collaborative research and professional development of teachers; collaboration and action research; the research participants building a group that is now considered as an interpretive tool; the specificities, trends, possibilities and difficulties presented in the literature/research regarding the construction of professional knowledge of teaching, and is finalized with some challenges posed to educational practice, present in the item as provisional final considerations.

**Keywords:** collaborative research; professional development of teaching; teacher training.

## 1 Contextualizando pesquisa colaborativa

O que se denomina, no presente artigo, de pesquisa colaborativa, tem seu nascedouro em discussões teóricas sobre a natureza e as características da pesquisa educacional – tendo como foco as pesquisas que se voltam para a compreensão de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência – presentes principalmente a partir dos anos 80 do século XX, quando o paradigma da pesquisa experimental e, mais especificamente, a correlacional são colocadas como foco de debate em prol da superação de principais limitações que apresentavam. Trata-se da guinada para abordagens qualitativas em pesquisa educacional que ampliam e aprofundam as interpretações sobre os processos investigados. Considerando que o recorte escolhido para esse artigo é a investigação de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, o que aqui é denominado de pesquisa colaborativa implica processos investigativos que tem, ao mesmo tempo, duas características distintas, mas que estão intimamente relacionadas: a de intervir nos diversos contextos em que esses processos ocorrem, possibilitando situações em que conhecimentos pudessem ser construídos e reconstruídos colaborativamente pelos participantes da pesquisa e a de analisar cientificamente tais processos. Trata-se, pois, de um tipo de pesquisa que, necessariamente, é desenvolvida por grupos e que pode envolver professores de diferentes áreas do conhecimento, níveis e modalidades de ensino. De uma maneira geral e respeitando as especificidades dos diferentes projetos de pesquisa, pesquisa colaborativa refere-se a projetos que objetivam produzir conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional de professores e de como investigá-los, produzir conhecimentos sobre processos de ensinar e de aprender, bem como de práticas possíveis construídas colaborativamente, além de promover processos de desenvolvimento profissional da docência de professores por meio de reflexão sobre a própria prática pedagógica (COLE; KNOWLES, 1993).

Assume-se neste artigo e, baseando-se nos autores mencionados, a natureza desse processo como sendo dupla: colaborativa e construtivista. Usualmente, quando se fala em pesquisa colaborativa, pensa-se na promoção do uso adequado de diferentes espaços de conhecimento e fontes de informação, a criação de diferentes estratégias investigativas, estratégias formativas e da escola como local privilegiado de desenvolvimento profissional de professores.

## 2 Considerações sobre colaboração, conhecimento acadêmico e conhecimento prático

Gage (1989) publicou na revista “Educational Research”, da American Educational Research Association, um artigo que satirizava a *guerra dos paradigmas* de pesquisa, considerando os que denominava de positivistas, interpretativistas e críticos. Posteriormente, Donald Schön retomou ao que Gage denominou de *guerra dos paradigmas*, introduzindo novas formas de produzir conhecimento e de se considerar processos que envolviam a participação de profissionais nessa produção, propiciando, em contrapartida, aprendizagens profissionais a

esses participantes. Para Schön, a produção de conhecimentos por profissionais de instituições de ensino superior (foco da análise do autor) “...significa envolver-se em uma batalha epistemológica. Trata-se de uma batalha de lesmas, que ocorre tão lentamente, que você tem que olhar muito cuidadosamente para ver o que está ocorrendo. Não obstante, porém, está acontecendo” (SCHÖN, 1995, apud ANDERSON; HERR, 1999, p. 12).

Schön denomina de *práticos* esses profissionais engajados em grupos de pesquisa em seus contextos de trabalho. Para ele, a pesquisa dos práticos não se enquadra em qualquer um dos três tipos analisados por Gage. Para Anderson e Herr (1999), a pesquisa realizada por práticos tem algumas características idiossincráticas que não se coadunam com as explicitadas em processos investigativos usuais mencionados na análise de Gage: os práticos são considerados como parte do processo, a autorreflexão sobre as ações empreendidas faz parte do processo investigativo e há, necessariamente, uma relação íntima da pesquisa com a prática profissional. Trata-se, portanto, de um debate epistemológico sobre produção de conhecimento que

[...] tem muito a ver com as formas pelas quais essas epistemologias estão incorporadas nas estruturas institucionais das universidades (por exemplo, comissões, critérios de efetivação e promoção, bancas de dissertações etc.). Essas estruturas, por sua vez, criam uma espécie de violência institucionalizada que é usada para proteger instâncias epistemológicas que subjazem à legitimação percebida da instituição. [...] nossa meta é discutir como dilemas institucionais e epistemológicos estão dialeticamente relacionados. Certas instâncias epistemológicas constituirão mais uma ameaça a instituições do que outras e estruturas e políticas institucionais, por sua vez, irão, em alguma medida, determinar as instâncias epistemológicas que poderão avançar com segurança (ANDERSON; HERR, 1999, p. 12, tradução nossa).

As duas metáforas, guerra dos paradigmas (Gage) e batalha das lesmas (Schön), são ilustrativas de como as instituições de pesquisa consideram processos alternativos de produção de conhecimento e sua legitimidade (tanto do processo de produção quanto do conhecimento produzido por meio dele). Para Anderson e Herr (1999, p. 12), a aceitação da pesquisa dos práticos constitui tema aberto para discussão e legitimação em instituições de pesquisa/universidades, uma vez que “[...] membros dessas comunidades devem legitimar-se a si próprios em um ambiente que inclui tanto uma cultura universitária que valoriza pesquisa básica e conhecimento teórico, quanto uma cultura da escola que valoriza pesquisa aplicada e narrativa” (tradução nossa).

A pesquisa dos práticos, a pesquisa dos professores, muitas vezes é considerada como pesquisa de segunda categoria, tendo falta de rigor intelectual, com pouca fundamentação teórica, como sinônimo de prática em detrimento de aprofundamento teórico e de pouca relevância para a área. Esse quadro tem sido revertido aos poucos e através dos anos e com produções que evidenciam que tais análises não procedem, e que esse tipo de pesquisa tem contribuído e pode contribuir significativamente para a compreensão de como professores aprendem a ensinar e a se desenvolver profissionalmente, por exemplo.

A esse respeito, Anderson e Herr (1999) recorrem a análises de Cochran-Smith e Lytle que, em 1986, fazendo um balanço nos artigos contidos no “3rd Handbook of Research on Teaching” que reúne o que há de novo em termos de produção na época, não encontraram nenhuma pesquisa que tenha sido produzida a partir do chão da escola, de salas de aulas, feita pelos próprios professores. O mesmo acontece com o Handbook Qualitative Research in Education, publicado em 1992.

[...] na maioria dos estudos [...] os professores são objetos das investigações dos pesquisadores e se espera que sejam consumidores e implementadores desses

resultados. O que está faltando no Handbook são as vozes dos próprios professores, as questões que eles colocam, os quadros referenciais interpretativos que eles usam para compreender e melhorar sua própria prática de sala de aula (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1990, p. 7, apud ANDERSON; HERR, 1999, p. 13, tradução nossa).

Já no “4th Handbook of Research on Teaching”, Virginia Richardson, a organizadora do Handbook, inclui um capítulo dedicado à pesquisa do prático, escrito por Zeichner e Noffke (Practitioner, 2001, p. 298-330). Pode-se dizer que a maior disseminação em termos de processos investigativos que se caracterizam como pesquisa colaborativa, que são conduzidos por grupos de professores, é bem recente e mais concentrada nas décadas iniciais deste século.

Não se pode subestimar, no entanto, as condições objetivas de trabalho nas escolas e a falta de um sistema de incentivo para que os professores se engajem nesse tipo de pesquisa e a disseminem. Um dos pontos fortes desse tipo de pesquisa, no entanto, é seu elo com a reconceptualização do trabalho de práticos da escola como intimamente ligado à inquirição em processo e à reestruturação das escolas como um processo coletivo de profissionais orientados pela inquirição e pela aprendizagem organizacional. Essa reconceptualização deveria requerer que repensássemos faculdades de educação e as formas como atualmente pensamos sobre treinamento e produção de conhecimento para práticos das escolas. Pode requerer, igualmente, que pensemos as escolas como centros de inquirição crítica nos quais professores pudessem produzir conhecimento ao intervirem em situações educacionais complexas e difíceis (ANDERSON; HERR, 1999, p. 14, tradução nossa).

Algumas questões estão presentes em relação à pesquisa colaborativa e que se relacionam com relações de poder entre os próprios professores, professores e gestores e professores e pesquisadores de várias instituições como, por exemplo, as universidades: como os professores lidam com as diferenças entre si e com as relações assimétricas existentes nas escolas; como professores da educação básica lidam com relações possíveis com professores do ensino superior e com pesquisadores.

Ainda está presente a dúvida se a pesquisa realizada por professores em relação ao seu estatuto epistemológico e o que caracteriza o estatuto epistemológico das pesquisas realizadas pelos professores. Segundo a análise dos autores citados, as tendências visualizadas em relação à pesquisa dos professores para tanto investigar e compreender quanto para melhorar o desenvolvimento profissional deles podem ser explicitadas como segue:

Do lado da escola, muitos administradores e especialistas de desenvolvimento profissional veem a pesquisa de práticos como uma nova bala de prata na reforma da escola, mas, ao mesmo tempo, querem controlar os tipos de questões postas. Acadêmicos tendem a se sentir confortáveis com as pesquisas de práticos como uma forma de conhecimento local que conduz a mudanças dentro do ambiente da própria prática, mas se sentem menos confortáveis quando é colocado como conhecimento público com exigências epistemológicas além do ambiente da prática. [...] Para muitos acadêmicos, a aceitação da pesquisa de práticos é dada apenas com a condição de que seja criada uma outra categoria de conhecimento para ela. Usualmente tal categoria é expressa como sendo alguma variação entre ‘conhecimento formal’ (criado em universidades) versus ‘conhecimento prático’ (criado em escolas) e uma separação da pesquisa em relação à prática define a pesquisa de práticos como ‘inquirição prática’ a qual é focalizada sobre a ‘melhoria da prática’ e usa sua própria definição para relegá-la a segundo plano em relação à pesquisa formal (leia-se real) (ANDERSON; HERR, 1999, p. 14-15, tradução nossa).

Na literatura, falar de conhecimento dos professores é falar sobre o que se denomina, muitas vezes, de conhecimento prático dos professores, que envolve reflexão na e sobre as ações realizadas em contextos de práticas escolares ou de relatos orais e escritos sobre essas práticas.

Trata-se de processo de tomada de decisão em situações dinâmicas e únicas de sala de aula, e análises sobre as possibilidades e efeitos de tais decisões, bem como dos rearranjos de rotas já planejadas pelos professores quando enfrentam a unicidade das interações em salas de aula. A dualidade conhecimento formal e conhecimento prático é rejeitada por Cochran-Smith e Lytle, considerando-a como obstáculo para a compreensão de como o professor aprende a ensinar e a se desenvolver profissionalmente.

[...] como as ações dos professores são impregnadas com compreensões complexas e multifacetadas de aprendizes, cultura, classe, gênero, alfabetização, temas sociais, instituições, comunidades, matérias, textos e currículo. É sobre como professores trabalham juntos para desenvolver e alterar suas questões e quadros interpretativos informados não apenas por considerações bem realizadas sobre a situação imediata e estudantes particulares que ensinam e tem ensinado, mas também por múltiplos contextos – sociais, políticos, históricos e culturais – dentro dos quais eles trabalham” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1994, p. 24, apud ANDERSON; HERR, 1999, p. 15, tradução nossa).

Clandinin e Connelly, por sua vez, ao se dedicarem a histórias e narrativas orais e escritas de professores, argumentam que

[...] conhecimento ‘de fora’ é frequentemente experienciado por professores como uma ‘retórica de conclusões’ a qual entra na paisagem profissional dos práticos por meio de conduites informacionais que afunilam conhecimento proposicional e teórico para eles com pouca compreensão de que sua paisagem é pessoal, contextual, subjetiva, temporal, histórica e relacional entre as pessoas. Claramente, o debate do conhecimento formal / conhecimento prático é mais do que sobre epistemologia e metodologia da pesquisa; é sobre a natureza da própria prática (CLANDININ; CONNELLY, 1995, apud ANDERSON; HERR, 1999, p. 15, tradução nossa).

Em face da situação apresentada, Anderson e Herr propõem que seja feita uma aliança positiva entre os profissionais que se dedicam ao que é denominada “pesquisa de fora” com os que se dedicam à “pesquisa de dentro”.

[...] acadêmicos querem compreender o que é ser de dentro sem ‘se tornar nativos’ e perder suas perspectivas de fora. Práticos já sabem o que é ser de dentro, mas porque são ‘nativos’ ao ambiente, eles podem trabalhar considerando como garantidos aspectos de sua prática a partir das perspectivas dos de fora (ANDERSON; HERR; NIHLEN, 1994, p. 27, apud ANDERSON; HERR, 1999, p. 15, tradução nossa).

Esses autores defendem a redefinição do que se considera rigor em pesquisa educacional considerando as especificidades da pesquisa dos práticos, tendo como parâmetros a natureza da própria pesquisa, ou seja, os produtos, os processos, as relações democráticas e dialógicas intrínsecas a esse tipo de pesquisa. Ao analisarem pesquisa narrativa que lida muito frequentemente com pesquisa dos práticos, dos professores em situações concretas de ensino e aprendizagem, Clandinin e Connelly explicitam critérios de validade que são importantes para serem considerados em pesquisas colaborativas.

Nós pensamos que uma variedade de critérios, alguns apropriados a algumas circunstâncias e outros a outras, será eventualmente a norma de concordância a ser adotada. É atualmente o que cada inquiridor deve procurar e desvendar: os critérios que podem melhor ser aplicados ao seu trabalho” (1990, p. 7, apud ANDERSON; HERR, 1999, p. 18, tradução nossa).

[...] Pesquisa de práticos podem ser - e frequentemente são - realizadas conforme um paradigma da racionalidade técnica. De fato, práticos frequentemente começam sua

pesquisa com preocupações bastante práticas envolvendo temas de disciplinas e estratégias instrucionais específicas, procurando respostas para ‘o que é melhor...’ em termos de instrumentos bem precisos. Enquanto que alguns problemas da prática certamente podem ser resolvidos ... [no que se refere a] reconfigurar o problema em novas bases ou para a crítica da ideologia, a pesquisa do prático, feita com todos os critérios de rigor acima discutidos[...] tenderá a se mover além da resolução isolada de problemas práticos (ANDERSON; HERR, 1999, p. 18, tradução nossa).

Anderson e Herr defendem, pois, alianças, considerando-se e respeitando diferentes tendências de pesquisa educacional, principalmente as realizadas no âmbito acadêmico e as no âmbito escolar.

[...] seria muito difícil ser uma pesquisa rigorosa de prático sem eventualmente ir de encontro a todas as barreiras institucionais denominadas por Oldroyd e Tiller (1987) de ‘paredes de vidro’. Práticos intuitivamente sabem que quando eles desafiam as normas, o conservadorismo dinâmico das instituições frequentemente responderá de forma a se autoprotger. De fato, quando administradores e professores veem suas identidades como ligadas aos valores e normas institucionais, criticar esses valores e normas frequentemente é experienciado como ataque pessoal. [...] pesquisa de prático não é um empreendimento apolítico e deve ser entendida em relação aos seus potenciais riscos e controvérsias. Acadêmicos que formam alianças com práticos ou que enviam práticos para suas escolas para gerar conhecimento sobre a prática deveriam, igualmente, estar dispostos a submeterem suas próprias instituições e práticas ao mesmo nível de escrutínio investigativo (ANDERSON; HERR, 1999, p. 18, tradução nossa).

### **3 Considerações sobre pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores**

Como já colocado anteriormente, concebe-se como colaboração diálogos de diferentes naturezas empreendidos por professores de diferentes níveis, modalidades, áreas de conhecimento e pesquisadores, tendo em vista compreensão e promoção de processos de desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Considerando a natureza de processos colaborativos no desenvolvimento de pesquisas formados por diferentes profissionais, Clark *et al.* indicam que:

[...] um princípio comum que guiou todos os ambientes foi o da colaboração. Talvez nossas concepções de colaboração tenham sido ingênuas. Como pesquisadores, tínhamos uma visão de estarmos emancipando professores ao facilitar-lhes seu engajamento na pesquisa sobre a aprendizagem de seus estudantes e suas próprias práticas de ensino. Como professores, nós imaginávamos que os ‘experts’ da universidade entrariam em nossas salas de aula e nos ajudariam a melhorar nosso ensino. Ao nos tornarmos mais reflexivos, mais familiares uns com os outros, e mais conscientes de nossos processos de ensino e de pesquisa, no entanto, nós começamos a olhar mais criticamente, considerando como outros têm definido e construído nossas visões do que poderia ser colaboração. Posteriormente viemos a compreender que pesquisa colaborativa não era algo que afetaria apenas os professores ou serviria apenas aos pesquisadores, mas, sim, algo que poderia mudar e trazer benefícios a todos nós, professores e pesquisadores (CLARK *et al.*, 1996, p. 194-195).

São colocadas, a seguir, considerações de diferentes autores sobre colaboração e pesquisa colaborativa.

Clark *et al.* (1996, p. 195), indicam como marco da pesquisa colaborativa o movimento da pesquisa-ação, compreendida não apenas como produção de conhecimentos novos, mas também com formas de enfrentamento de problemas, dilemas, decisões, negociações postas pelo cotidiano das escolas. Apesar de diferentes formas de compreensão e desenvolvimento,

pesquisa-ação implica, geralmente, processos colaborativos entre os participantes, a consideração de problemas/dilemas/situações práticas, tempo para análise e compreensão dos processos vividos e ambiente propício para comunicação aberta entre os participantes. No contexto da pesquisa ação, Clark *et al.* mencionam que a colaboração se torna o elemento central que propicia tanto a construção de conhecimentos quanto o enfrentamento de situações específicas vivenciadas, envolvendo compreensões partilhadas, consenso, processo democrático de tomada de decisão e ações tomadas pelo grupo.

Tikunoff, Ward e Griffin (1979) concebem colaboração como “[...] professores, pesquisadores e profissionais de desenvolvimento profissional trabalhando paritariamente e assumindo igual responsabilidade para identificar, inquirir e resolver os problemas e as preocupações de professores” (p. 10, apud CLARK *et al.*, 1996, p. 195, tradução nossa).

Para Kreisberg, pesquisa colaborativa é aquela “[...] em que os sujeitos estão envolvidos em desenvolvimento das questões de pesquisa, escolhendo a metodologia e escrevendo os resultados” (1992, apud CLARK *et al.*, 1996, p. 195). A verdadeira colaboração será o protagonismo grupal na proposição, desenvolvimento, execução e avaliação da pesquisa. Há de se considerar, no entanto, as características de cada um dos participantes no que se refere a tempo, experiência, grau e forma de envolvimento, comprometimento, contribuição, repertório etc., ou seja, as diferenças entre cada participante em sua participação.

Essas e outras colocações sobre colaboração têm como elementos comuns a contribuição da pesquisa colaborativa para compreensão e melhoria de processos de desenvolvimento profissional, condições para instalação de postura investigativa por parte dos participantes, tempo e espaço para processos reflexivos sobre práticas pedagógicas, partilha de ideias, formas de enfrentamento e propostas alternativas para situações vividas. A melhoria de processos de desenvolvimento profissional ocorre tanto para os professores das escolas quanto para os pesquisadores, respeitando os repertórios e respectivas bases de conhecimento para o ensino e a pesquisa de cada um. Colaboração, pois, nesse contexto, não se confunde meramente com participação.

As mudanças devidas à pesquisa colaborativa são frequentemente configuradas como positivas, quando, de fato, tais mudanças podem ser difíceis ou mesmo não bem-vindas para os professores. [...] O que os pesquisadores obtêm de tais relacionamentos não é, necessariamente, oportunidade para desenvolvimento profissional, mas, ao invés disso, dados ou informações (CLARK *et al.*, 1996, p. 196, tradução nossa).

[...] nós passamos a ver como central o diálogo como contrapartida de nossa troca. Vemos assim como uma aceção fundamentalmente diferente de colaboração – uma que caracteriza partilha e mutualidade não em termos de fazer o mesmo trabalho de pesquisa, mas em termos de compreender o trabalho um do outro. Enquanto tal distinção é sutil, é também crítica, porque [...] pode permitir aos professores e pesquisadores que obtenham mais igualmente os benefícios (e partilhem as cargas) da colaboração. A diferença parece estar no trabalho. Como é frequentemente conceptualizada, colaboração entre professores e pesquisadores se refere à partilha do trabalho de pesquisa. Para que os professores sejam também os ‘donos’ espera-se que eles ‘desenvolvam questões, escolham metodologia e escrevam os resultados’ (KREISBERG, 1992, p. 230) para fazer o trabalho de pesquisa. Não apenas isso coloca uma carga adicional para os professores-colaboradores (com nenhuma indicação de que os pesquisadores partilharão o trabalho de ensino), mas implicitamente, desvaloriza o trabalho dos professores e privilegia o dos pesquisadores. Mais ainda, reforça a noção que mudança, reflexão e desenvolvimento profissional ocorrerão somente a partir dos professores por meio de seu engajamento no trabalho de pesquisa. [...] Ao invés do trabalho, o diálogo se torna o aspecto central e partilhado da pesquisa colaborativa, quando o que é ganho é um nível de compreensão sobre as limitações / características das práticas uns dos outros e uma oportunidade que permite que professores e pesquisadores tragam suas diversas especialidades para um empreendimento que é potencialmente enriquecedor para

todos os envolvidos. Tal reconceptualização é difícil [...] (CLARK *et al.*, 1996, p. 196-197, tradução nossa).

Os autores também analisam, entre as possíveis contribuições da pesquisa colaborativa, os impactos que podem propiciar para a melhoria das práticas pedagógicas e consequente aprendizagem dos alunos.

Ao nos engajarmos em pesquisa colaborativa com pessoas além de nossas salas de aula, pode haver um impacto poderoso e positivo sobre os alunos. Ao discutirmos o que significava colaborarmos uns com os outros e com nossos alunos, nossas discussões frequentemente se transformavam em partilha. Em nossos projetos menores e no grupo grande nós estamos ainda aprendendo como partilhar mais abertamente. Nós estamos trabalhando muito para considerar todas as vozes em torno da mesa e permitir que cada um seja ouvido. Essa preocupação com partilha e diálogo é central para nosso trabalho em geral. [...] Quando o diálogo se torna a base para pesquisa colaborativa, disseminação e colaboração se interpenetram. Disseminação pode simplesmente envolver ampliação do círculo de participação ativa no diálogo. Pode acontecer via publicação ou apresentação em conferência, assim como por meio de partilhar práticas com nossos colegas mais próximos – professores e pesquisadores ou com o que está na próxima porta. Cada um é uma instância para partilha de compreensão, e, assim, uma instância para futura colaboração (CLARK *et al.*, 1996, p. 221-222, tradução nossa).

Para os autores citados, processos colaborativos promovem aprendizagens, por meio de:

nossas experiências de colaboração, nós nos tornamos cada vez mais conscientes de quanto cada um mudou. [...] vemos mudança e desenvolvimento profissional ocorrendo em toda a nossa vida – tanto como professores quanto como pesquisadores. A consciência da natureza mútua de nossa colaboração tem sido desenvolvida a todo tempo. Por meio de nossas interações, nós passamos a nos ver e aos outros de forma diferente (CLARK *et al.*, 1996, p. 224, tradução nossa).

[...] uma importante aprendizagem [consiste em apreender a] [...] importância da diferença em termos da mudança. Uma disposição para aceitar que nós mudaremos diferentemente e em formas diferentes. E nós com certeza não nos tornaremos os mesmos. Em termos tanto de teoria quanto de prática nossas colaborações, longe de nos conduzir a um consenso, estão fortalecendo nossa disposição e habilidade de articular nossas práticas individuais e nossas teorias únicas. [...] Nossos diálogos servem para continuar essa progressão mútua de desenvolvimento profissional, permitindo oportunidades posteriores de reflexão sobre práticas novas e antigas, teorias diferentes e partilhadas e mudança sustentada (CLARK *et al.*, 1996, p. 225-226, tradução nossa).

Embora o processo possa ser mais desconfortável inicialmente, nós vimos que o que ocorre como coaprendizes tem a vantagem de permitir a cada um trazer sua própria agenda e focalizar o trabalho de uma forma que uma abordagem mais estruturada e menos aberta não possibilitaria. Aprendemos que mais ou menos contatos e diálogos um a um entre professores e pesquisadores podem ter impacto em sentimentos de sucesso e de risco. Trabalhando mais proximamente juntos em torno de temas de ensino pode acelerar e tornar o processo de crescimento e mudança mais seguros. Quando o contato do professor e pesquisador é mais limitado e menos diretivo pode encorajar professor e pesquisadores a ouvirem sobre e partilhar práticas alternativas de forma que apoiem sua autoridade e autonomia individual. Contato professor-professor é tão importante quanto professor-pesquisador, possibilitando aos professores aprenderem uns a partir dos outros, bem como a partir de seus colaboradores pesquisadores (CLARK *et al.*, 1996, p. 226, tradução nossa).

Colaboração é considerada tanto a partir do princípio de que todos fazem e participam de tudo, mas também que tal participação é garantida nessa especificidade da pesquisa colaborativa.

Uma instância que transforma pessoas que se comunicam em colaboradores coiguais que cooperam no processo de negociação de significados que podem realmente partilhar, significados que não incorporam a dominação de um (mas) possibilita às pessoas desenvolverem uma compreensão partilhada de suas experiências comuns numa interação que se torna mais do que a soma de seus participantes individuais, porque o conhecimento partilhado que emerge a partir daí não pode ser reduzido ao que cada um deles separadamente conhece (CLARK, 1988, p. 3, apud CLARK *et al.*, 1996, p. 226, tradução nossa).

Tensões naturais à pesquisa colaborativa, bem como contribuições desiguais para todos os participantes, derivadas da própria heterogeneidade entre os participantes são também analisadas por John-Steiner, Weber e Minnis (1999) em resposta às análises de Clark *et al.*, algumas delas colocadas acima. Esses autores indicam dificuldades, atividades diferenciadas, formas de trabalhar, objetivos metas e fins, valores diferentes que têm de ser identificados e compreendidos para a construção de processos colaborativos.

Para esses autores a ênfase acentuada no diálogo pode intensificar relações assimétricas nas relações cooperativas. Para eles, o diálogo tem de estar necessariamente ligado aos valores, objetivos partilhados, trabalho em comum dos participantes de cada grupo específico.

Os princípios em uma colaboração genuína representam completamente domínios de 'expertise'. Como colaboradores, eles não apenas planejam, decidem e agem conjuntamente, eles também pensam juntos, combinando esquemas independentes para criar quadros referenciais originais. Também, numa verdadeira colaboração, há um comprometimento de recursos, poder e talentos partilhados: nenhum ponto de vista individual domina, a autoridade para decisões e ações reside no grupo, o trabalho produzido reflete uma mistura das contribuições de todos os participantes. Nós reconhecemos que grupos colaborativos diferem em sua conformação a esse perfil e que em qualquer grupo singular pode existir alguma das características apenas episodicamente ou somente após longa associação (MINNIS; JOHN-STEINER; WEBER, 1994, p. C-2, apud JOHN-STEINER; WEBER; MINNIS, 1996, p. 776, tradução nossa).

Embora considerem que os relatos e as narrativas sejam fontes de dados das pesquisas qualitativas altamente informativos, eles raramente se limitam a meras descrições, ou seja, não são predominantemente de natureza descritiva. Implicam seleção, ordenação, atribuição de graus de importância e são frutos de negociação entre os participantes.

Teorias de colaboração, quaisquer que sejam seus focos, envolvem distinções e generalizações cuidadosas – por exemplo, aprendizagem cooperativa no ensino fundamental; colaboração professor-professor; colaboração professor-pesquisador; aprendizagem colaborativa na universidade ou autorreflexão coletiva em projetos de ação. Quando uma teoria é sensível ao contexto, incorporada nos detalhes das atividades colaborativas, pode ajudar a detectar características significativas dessas atividades (JOHN-STEINER; WEBER; MINNIS, 1998, p. 777, tradução nossa).

Para esses autores, devem ser consideradas as variações nos padrões de colaboração. Processos colaborativos mais voltados para produtos, bem como outros que focalizam, mais especificamente, processos que implicam processos diferenciados de negociação e colaboração entre os participantes, necessitando de elaboração mais detalhada, réplicas e teorização em vista de fontes disponíveis. Indicam ainda que muitas pesquisas colaborativas defendem a construção

de uma teoria de colaboração que contenha múltiplas definições, múltiplos modelos de processos e práticas colaborativas.

[...] apresentando seu estudo a partir de um ponto de vista pós-moderno e recusando-se a referenciá-lo teoricamente, tornaram complicadas as possibilidades de aplicação de sua experiência para outras situações. Rejeitando práticas usuais – validação múltipla, triangulação e comparações sistemáticas entre os estudos – eles obrigaram os leitores a compreendê-las por si próprios (JOHN-STEINER; WEBER; MINNIS, 1998, p. 778, tradução nossa).

Clark *et al.* (1998) publicaram outro artigo em réplica ao de John-Steiner, Weber e Minnis (1998), contemplando alguns dos pontos arrolados, indicando que colaboração e respectivas conceptualizações, modelos, formas de operacionalização, interpretação de resultados, impacto no desenvolvimento profissional de pesquisadores e professores, impacto nas escolas e nas aprendizagens dos alunos, epistemologias em relação ao conhecimento gerado, limites e possibilidades interpretativas dos dados etc. são ainda temáticas em aberto e que necessitam aprofundamento a partir de pesquisas já realizadas ou a serem desenvolvidas. Todos admitem, no entanto, a especificidade geral da pesquisa colaborativa, suas contribuições para desenvolvimento profissional de professores e pesquisadores, naturezas diversificadas do conhecimento produzido.

#### 4 Colaboração e pesquisa-ação

O professor como pesquisador, tema que surgiu principalmente na Inglaterra há mais de 40 anos no bojo das reformas curriculares envolvendo a educação básica, principalmente as escolas secundárias, implicou a discussão sobre a reconstrução dos currículos e mudanças pedagógicas nesse nível de ensino. Colaboração é inerente a esse movimento. Além disso,

A colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizaram a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação. Estava incorporada, neste processo, uma alternativa epistemológica que orientava o desenvolvimento da teoria curricular. Essa alternativa considera que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar. O lugar de trabalho dos professores configura-se, deste modo, no contexto de aprendizagem para ambos, especialistas e práticos (ELLIOTT, 1998, 138, tradução nossa).

Segundo Elliott (1998, p. 140), a questão principal que permeou esse movimento de reconceptualização e reconstrução curricular referiu-se a quem controla o que pode ser considerado como conhecimento sobre a prática educacional e trouxe para o debate uma série de níveis de controle: controle conceitual, referindo-se ao significado dos termos utilizados para descrever uma prática curricular inovadora, por exemplo; controle metodológico, implicando processos de decisão e de negociação relacionados a procedimentos adotados por professores e à obtenção de evidências por procedimentos prescritos pesquisa acadêmica; controle textual, referente ao como os pesquisadores determinam a estrutura e a forma da pesquisa-ação; controle da publicação, referente à decisão, por parte dos acadêmicos, sobre o que, como e onde publicar os resultados.

Conhecimento prático, para Elliott (1998), não pode ser considerado como conhecimento de técnicas de ensino e execução delas em situações concretas. Segundo o autor:

[...] as atividades de pesquisa de especialistas acadêmicos da escola podem ser justificadas desde que estas sejam capazes de habilitar os professores a tornarem-se parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos sobre como produzir

convenientemente o currículo e as mudanças pedagógicas. [...] Do meu ponto de vista, a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática ou o que era anteriormente chamado, pela literatura relativa à pesquisa-ação, de ‘automonitoramento’. Isso significou uma ampliação do papel da pesquisa acadêmica no âmbito da pesquisa-ação, a qual passou a ser denominada de ‘pesquisa-ação de segunda ordem’. [...] Assim, a atividade colaborativa, ao invés de diminuir a autonomia do professor em relação ao currículo, constrói um contexto no qual ela pode ser ampliada. Professores podem ser considerados como autônomos em situações nas quais suas ações são autodeterminadas e relativamente livres de obrigações impostas externamente. No entanto, estes podem reproduzir, de modo autônomo, ou livre, suas práticas rotineiras inconscientemente. ‘Autonomia’, num sentido restrito, não significa necessariamente que professores estejam automonitorando reflexiva e discursivamente o que eles estão fazendo e, portanto, em condição de transformar radicalmente suas práticas (ELLIOTT, 1998, p. 142-144).

Elliott defende a existências de espaços formativos, espaços de aprendizagens, contextos práticos nos quais os professores possam se sentir livres para experimentar. Pesquisa-ação educacional, para o autor, deveria ser vista como:

um processo de experimentação curricular inovador, faz pouco sentido falar em desenvolvimento de professores como pesquisadores-ação em contextos nos quais eles não podem livremente experimentar com suas práticas. [...] o principal objetivo da forma de pesquisa-ação que tenho descrito é desenvolver mais a prática que o praticante. O desenvolvimento do professor vem a ser um objetivo secundário subordinado em contextos onde praticamente são livres para experimentar com sua prática, mas não desenvolvendo suficientemente aquelas capacidades necessárias para exercer esta liberdade (ELLIOTT, 1998, p. 144).

Em termos gerais pode-se dizer que a pesquisa-ação é uma estratégia investigativa-formativa que pode possibilitar o desenvolvimento profissional dos participantes, o enfrentamento de situações vividas por eles em termos de identificação, análise, desenvolvimento de planos de ação, negociações e avaliação do processo. Colaboração é condição fundamental para o seu desenvolvimento. O objetivo fundamental consiste em “[...] melhorar a prática do que gerar conhecimento. A produção e utilização do conhecimento se subordina a este objetivo fundamental e está condicionado por ele” (ELLIOTT, 1991, p. 67). Sob essa perspectiva, a prática não é considerada, para o autor, como problemática.

Só raramente o problema prático era concebido como um problema conceitual parcial, como um problema sobre o ‘fim em vista’ e não como um meio de percebê-lo, isto é, um problema que requer que o prático construa uma teoria melhor da prática com o fim de melhorá-la. Isto contrasta com alguns dos projetos iniciais da pesquisa-ação e com a ideia de pesquisa-ação com a criação e testagem de soluções inovadoras para os problemas educacionais. Soluções inovadoras como oposição a melhoramentos técnicos são organizadas, reconstruindo-se as bases conceituais da prática e experimentando-se estratégias consistentes com elas para ver se são válidas. Esta é a razão pela qual a busca de soluções requer que os teóricos de mudanças educacionais trabalhem colaborativamente com os práticos e levantem questões de controle conceitual. Tais questões tendiam a não ser levantadas no contexto dos cursos que os práticos frequentavam, porque os facilitadores acadêmicos agiam na suposição de que tais questões não serviam de suporte para as práticas educacionais dos práticos. (...) Nesse contexto, pesquisa-ação se torna um empreendimento amplamente atóxico, visto que envolve pouco discurso teórico sobre o entendimento dos práticos, das práticas que eles querem melhorar à luz das perspectivas teóricas alternativas. Pesquisa-ação não é um meio-termo no qual teoria interage com prática. Um dos

efeitos da pesquisa-ação estabelecida com base em cursos parece ser aquele que reforça o papel acadêmico como um facilitador do processo e diminui seu papel como teórico de mudança educacional. Isto simplesmente reflete a marginalização do acadêmico de seu papel central como um agente de mudança educacional (ELLIOTT, 1998, p. 146-147).

O fio condutor reside no desenvolvimento dos participantes de forma que seja construída uma postura investigativa via processos reflexivos que tenham impactos na transformação de práticas pedagógicas e na ampliação e complexificação de estabelecimento de relações teóricas. Reafirma-se, aqui, a importância da colaboração, da partilha na condução do processo.

O conhecimento surge na e para a ação e a teoria é sistematicamente testada em contextos reais. Supõe-se que uma das primeiras implicações de uma tal epistemologia da ação seja uma mudança na experiência vivida daqueles envolvidos no processo de questionamento / reflexão / investigação; experiência que conduz a novos conhecimentos por meio da participação (MIZUKAMI *et al.*, 1998, p. 97).

## **5 O grupo dos participantes de projetos de pesquisa colaborativa considerados como ferramenta interpretativa**

Como já mencionado anteriormente, pesquisa colaborativa envolve participação de profissionais com diferentes bases de conhecimento, valores, expectativas, graus de engajamento, repertórios teóricos, experiências etc. que têm, em comum, um objetivo específico de compreensão de temas de interesse comum. Lida-se, pois, com equipes compostas por multiplicidade de quadros referenciais e interpretativos. Wasser e Bressler (1996) analisam questões pertinentes a tais equipes quando seus participantes se envolvem em processos interpretativos. Ao analisar as relações pesquisador-participante os autores mencionam que o relacionamento pesquisador-pesquisador, bem como as interações entre eles na construção de conhecimentos não têm sido, frequentemente, fruto de debate sistemático e continuado.

A interpretação, para os autores, é um ato colaborativo entre os participantes de grupos que desenvolvem pesquisa colaborativa. Utilizam o conceito de zona interpretativa, entendida como “[...] o lugar onde múltiplos pontos de vista são considerados em tensão dinâmica quando um grupo procura dar sentido a temas/problemas e significados de um campo de trabalho” (1996, p. 5, tradução nossa).

Wasser e Bresler (1996) assumem a natureza social da aprendizagem e a construção do conhecimento como um empreendimento social. Assumem, igualmente, a dinâmica entre processos individuais e processos grupais/coletivos na construção de conhecimentos, o que implica interpretações relacionadas a quadros referenciais de epistemologias (p. 6). As questões relacionadas à interpretação, sob tal ótica, estão intimamente ligadas a valores. O grupo é considerado como um instrumento metodológico crítico. Os autores identificam várias questões metodológicas que se referem a processos interpretativos empreendidos por equipes que desenvolvem pesquisas colaborativas e defendem a necessidade que tais questões sejam enfrentadas pelas equipes (p. 6): quais são os principais problemas éticos que as equipes encontram em termos de acesso, confidencialidade e reciprocidade? Como temas relativos a vozes deveriam ser abordados, a partir dos dois pontos de partida, o teórico e o prático? Quais são os custos e os benefícios de uma equipe de pesquisa? Quais são os problemas de credibilidade envolvidos nos processos interpretativos dos grupos? Consenso é uma necessidade? O que seria definido como consenso interpretativo? Como se chega a uma interpretação adotada pelo grupo? Como a adoção dessa interpretação apresenta as múltiplas vozes que conduzem à sua forma final? Tais questões, ainda não respondidas, dizem respeito à zona interpretativa.

Nós [...] como outros pesquisadores, trabalhamos com rotinas, começamos esse processo cegamente, supondo que o que nós tínhamos aprendido sobre a condução de pesquisa individual seria transferido para o trabalho de grupo. Nossa imagem do que tais interpretações seriam e de como elas emergiriam era, provavelmente, a de uma ‘verdade melhor’, ou seja, que os resultados emergiriam, mas que o consenso nos conduziria a uma versão partilhada. Nós até podíamos ter suposto que iríamos ‘encontrar mais’ e que nossos resultados seriam ‘mais válidos’ porque mais de nós teríamos acesso direto aos dados e concordado com o que víamos neles. Somente no meio do caminho do processo de estudo é que começamos a captar o problema de que nós, como um grupo, estávamos realmente conduzindo o processo interpretativo e as formas pelas quais esse processo definia e configurava o que pensávamos que estávamos aprendendo (WASSER; BRESSLER, 1996, p. 8, tradução nossa).

Para as autoras, as múltiplas vozes dos diferentes participantes do grupo de pesquisa funcionam com múltiplas lentes interpretativas. Para elas, a confiança considerada como instância moral e política é condição fundamental uma vez que a inquirição dialógica engendra ambiguidades que devem ser enfrentadas pelos participantes no processo interpretativo.

Para Wasser e Bressler,

[...] desenvolver uma meta-consciência do grupo como instrumento interpretativo não foi uma ocorrência isolada; ocorreu com o aprofundamento da consciência dos nossos processos reflexivos em um número de frentes. [...] A meta-consciência nos provocou pensar sobre questões éticas implicadas nos múltiplos papéis que ocupamos, não somente no relacionamento uns com os outros, mas também com aqueles do campo com os quais estávamos ligados, tanto direta quanto indiretamente, via encontros interpretativos (1996, p. 11, tradução nossa).

Para as autoras, a construção de grupos colaborativos de pesquisa é um processo que envolve diferentes compreensões individuais e grupais, quer se considere o próprio grupo de participantes quanto o projeto de pesquisa, que tem impacto tanto nos processos de tomada de decisões quanto nos direcionamentos e redirecionamentos teórico-metodológicos do projeto de pesquisa. O conceito cunhado pelas autoras de zona interpretativa contribui para a compreensão do referido processo.

## 6 A título de considerações finais provisórias

Pesquisas colaborativas têm oferecido contribuições inequívocas para promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, bem como para a investigação de tais processos.

Pesquisas colaborativas vêm enfrentando (tanto no planejamento das intervenções, quanto no registro dos dados e nos instrumentos de acesso ao conhecimento dos professores) dificuldades: desenvolver diálogo crítico sobre a prática pedagógica e sobre ideias dos professores, já que usualmente não é oportunizado pela cultura escolar, sendo, pois, difícil de ser instaurado; capturar a aprendizagem dos professores nesses contextos; capturar o conhecimento individual e o conhecimento grupal; identificar contextos nos quais os professores revelam o que não sabem, que possibilitam discordância pública, nos quais não tenham resistência de se expor e de partilhar problemas, discutir conhecimentos tácitos, assim como de experimentar soluções. É difícil, igualmente, estabelecer limites – com relativa segurança e precisão – sobre impactos na prática, mesmo quando se considera como fonte os relatos dos professores. Via de regra há mais segurança em se considerar indicadores de que professores aprendem a falar em grupos, a analisar criticamente as práticas e ideias dos pares a adquirir conhecimento do discurso profissional e de suas normas do que

considerar relações desses com correspondente mudança de práticas pedagógicas e/ou mesmo de crenças / valores / teorias implícitas do professor. Permanece em aberto, ainda, uma questão que tem estado presente em várias investigações sobre aprendizagem de professores (assim como em discussões relacionadas à epistemologia da prática profissional): como se sabe que o 'conhecimento' dos professores é conhecimento? (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 147).

### Segundo Fenstermacher (1994),

Há problemas epistemológicos sérios na identificação de conhecimentos que professores acreditam, imaginam, intuem, sentem e refletem sobre. Não é que tais atividades mentais não possam conduzir a conhecimentos; mas muito mais, é que esses eventos mentais, uma vez inferidos ou expressos, devem ser submetidos à avaliação em relação a seu mérito epistêmico (p. 47). [...] O desafio para a pesquisa sobre conhecimento do professor não é simplesmente o de mostrar o que os professores pensam, ou de ter opiniões sobre o que eles sabem (p. 51, tradução nossa).

Analisando algumas lições de pesquisa colaborativa e considerando a importância de intervenções que constituem parte da natureza desse tipo de pesquisa, Mizukami *et al.* (2010, p. 148) indicam a importância:

- a) da construção de 'comunidades de aprendizagem' que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais;
- b) da participação dos professores ser considerada como ato de adesão, não compulsório: as aprendizagens não são 'passadas' ou 'entregues sob a forma de pacotes' aos professores, mas são autoiniciadas, apropriadas e deliberadas;
- c) do caráter de adesão dos professores a programas de desenvolvimento profissional: vias de regra eles se engajam em tais programas à procura de novas informações, novas técnicas, novos tipos de conhecimento e não para colocarem à prova conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem;
- d) da necessidade da reconceptualização do ensino ligada à reconceptualização de processos de desenvolvimento profissional;
- e) da consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional;
- f) da criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional;
- g) de processos de negociação: de processos, de conteúdos, de dinâmicas.

Ainda em termos de um balanço geral de pesquisas desenvolvidas até a época da publicação de seu artigo, Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 1) indicam tendências das pesquisas que envolvem a promoção e investigação de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores que são, até os dias de hoje, atuais: a proeminência da 'pesquisa de professores' em processos/programas de formação de professores, desenvolvimento profissional e reforma da escola; o desenvolvimento de quadros referenciais e teorias para 'pesquisa de professores'; a disseminação da pesquisa além do nível local; a emergência de crítica em relação a esse tipo de pesquisa; o potencial transformador desse tipo de pesquisa em relação a alguns aspectos da cultura das universidades. Para as autoras, pesquisas que ao mesmo tempo promovem processos de desenvolvimento profissional de professores e investigam tais processos,

[...] têm investido em inventar colaborativamente novas estruturas sociais e organizacionais, assim como têm tornado problemáticos os procedimentos e relacionamentos usuais de forma a alterar o papel tradicional que a universidade tem desempenhado enquanto tendo a custódia do conhecimento (1991, p. 21, tradução nossa).

A situação atual levanta muitas questões, algumas das quais os participantes do movimento de 'pesquisa do professor' precisarão ter que lidar – por exemplo, como definir e justificar 'produtos / resultados' apropriados de formação de professores e de desenvolvimento profissional baseado em inquirição; como reconciliar a ideia de coconstrução do conhecimento por professores e seus estudantes com o movimento atual em direção a referenciais cada vez mais especificados de currículo; como considerar as metas mais amplas de educação democrática face a intensas pressões para avaliar sucesso baseado no desempenho dos alunos em testes; como apoiar comunidades de professores trabalhando juntos e questões que os interessam e como isso se relaciona com implementação de políticas públicas? (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 21, tradução nossa).

A título de conclusão provisória às considerações sobre pesquisa colaborativa, adota-se análise feita por Schoenfeld (1990), que continua válida para a situação atual, quando enfatiza dois pontos:

1. É possível conceptualizar pesquisa educacional (e outra) de tal forma que o trabalho 'puro' e 'aplicado' não esteja em conflito, mas de forma que contribuições para o conhecimento básico e contribuições para a prática possam ser vistas como dimensões compatíveis e potencialmente sinérgicas de nosso trabalho.
2. Pesquisa educacional tem evoluído ao ponto onde é possível, a maior parte das vezes, conduzir pesquisa em contextos que são de importância prática, trabalhando com problemas cujas soluções ajudam a fazer as coisas melhores e contribuir para compreensão teórica. Encontrar e trabalhar tais problemas é uma potente estratégia de forma a fazer diferenças nos anos que estão por vir (SCHOENFELD, 1999, p. 5, tradução nossa).

O autor considera a importância do que denomina de necessidade de investimentos em três arenas: o desenvolvimento teórico com olhos voltados para a prática; a discussão das relações entre pesquisa prática e pesquisa aplicada e a investigação de temas da prática considerados a partir de lentes teóricas.

Por fim, retomam-se, na finalização provisória deste artigo, envolvendo possibilidades e limites de pesquisas colaborativas para promoção e investigação de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência:

- a natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência;
- a escola enquanto local de aprendizagem profissional;
- a existência de processos não lineares de aprendizagem;
- a importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, tanto a partir de conhecimento acadêmico-científico quanto a partir da prática pedagógica;
- a importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas;
- a necessidade de explicitação da base de conhecimento e de processos de raciocínio pedagógico na construção de conhecimentos da docência;
- a consideração da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional;
- a importância de crenças, valores, juízos etc. e compreensão delas na configuração de práticas pedagógicas;
- a necessidade de ambiente propício para partilha de ideias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores;
- a necessidade de tempo e espaço mental para que professores possam desenvolver-se profissionalmente;
- a importância de uma liderança positiva na escola;
- aprendizagens profissionais possibilitadas por jogos de situações provocadoras, desequilibradoras / equilibradoras;

- a escola considerada como uma organização que aprende a partir de seus membros;
- a força das comunidades de aprendizagem na configuração da cultura escolar, da escola e dos saberes profissionais (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 113-114).

## Referências

- ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, v. 28, n. 5, 1999, p. 12-21.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. *In*: WITTRICK, M. C. (ed.). **The Handbook of Research on Teaching**. New York, Macmillan, 1986, p. 255-296.
- CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: Teacher and researchers engaged in conversation and professional development. *In*: **American Educational Research Journal**, v. 33, n. 1, p. 193-232, Spring 1996.
- CLARK, C. *et al.* Continuing the dialogue on collaboration. **American Educational Research Journal**, v. 37, n. 4, p. 785-791, 1998
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Research on teaching and teacher research: The issues that divide. **Educational Researcher**, v. 19, n. 2, p. 2-11, 1990.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999.
- COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 4, p. 2-14, 1990.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137-152.
- ELLIOTT, J. **Action Research for Educational Change**. London: Open University Press, 1991.
- FENSTERMACHER, G. D. The place of science and epistemology in Schön's conception of reflexive practices? *In*: GRIMMETT, P. Q.; ERICKSON, G. L. (eds.). **Reflection in Teacher Education**. New York: Teacher College Press, 1988, p. 39-46.
- FENSTERMACHER, G. D. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**. v. 20, 1994, p. 3-56.
- GAGE, N. L. The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1989, AERA: **Educational Researcher**, v. 18, n. 7, p. 4-10., 1989.

JOHN-STEINER, V.; WEBER, R.J.; MINNIS, N. The Challenge of Studying Collaboration. **American Educational Research Journal**, v. 35, n. 4, p. 773-784, 1998.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing Co., 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, Edufscar, 2010.

RICHARDSON, V. (ed.). Handbook of research on teaching. Forth Edition. **American Educational Research Association**, 2001.

SCHOENFELD, A H. **Toward a theory of teaching-in-context**. 1997. Disponível em: <http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/TeachInContext/teaching-in-context.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SCHOENFELD, A. H. Looking toward the 21<sup>st</sup> Century: Challenges of educational theory and practice. **Educational Researcher**, v. 28, n. 7, p. 4-14, 1999.

WASSER, J. D.; BRESLER, L. Working in the interpretative zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. **Educational Researcher**, v. 25, n. 5, p. 5-15, 1996.