

AS POTENCIALIDADES DA PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ALESSANDRO DE MELO¹
DÉBORA RIBEIRO²

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a possibilidade de pesquisas colaborativas entre professores da educação básica e investigadores das universidades, tendo como pano de fundo a ideia de formação continuada e de transformação das relações pedagógicas nas escolas. A pesquisa colaborativa parte, inicialmente, do pressuposto freireano do “diálogo”, e, com ele, realiza uma jornada de pesquisas em que o avanço teórico-prático é mediado pelas representações dos professores, por suas experiências e histórias profissionais, institucionais e biográficas. Desta forma, o artigo está estruturado em três partes: na primeira parte tratamos dos fundamentos da chamada “pesquisa naturalista” (RIVAS FLORES, 1991), que dá o suporte geral, metodológico, para o artigo; na segunda parte será tratada especificamente os fundamentos da dialogicidade; na terceira parte entramos na discussão da pesquisa colaborativa na experiência do PROCIE, Grupo de Investigación Educativa Profesorado, Cultura e Instituciones Educativas, da Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Málaga. Constatamos que a ideia proposta pela pesquisa colaborativa, pautada pela dialogicidade e pela valorização dos professores como sujeitos produtores de conhecimento, tem o propósito de contribuir para uma outra prática de formação de professores que supere a tradicional forma na qual é a universidade que detém o conhecimento sobre a forma e o conteúdo desta formação.

Palavras-chave: Dialogicidade; Formação de professores; Pesquisa colaborativa.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar la posibilidad de investigaciones colaborativas entre profesores de educación básica e investigadores de las universidades, teniendo como telón de fondo la idea de formación continuada y de transformación de las relaciones pedagógicas en las escuelas. La investigación colaborativa parte, inicialmente, del presupuesto freireano del "diálogo", y, con él, realiza una jornada de investigaciones en que el avance teórico-práctico es mediado por las representaciones de los profesores, por sus experiencias e historias profesionales, institucionales y biográficas. De esta forma, el artículo está estructurado en tres partes: en la primera parte tratamos de los fundamentos de la llamada "investigación naturalista" (RIVAS FLORES, 1991), que da el soporte general, metodológico, para el artículo; en la segunda parte se tratará específicamente los fundamentos de la dialogicidad; en la tercera parte

¹ Doutor em Educação. Professor Associado do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Rua General Cândido Rondon, 601, apto. 12, Nova Rússia, Ponta Grossa, Paraná, CEP: 84070-020. Email: alessandrodemelo2006@hotmail.com.

² Mestre em Educação pela Unicentro. Av. Concórdia, 156, São Cristóvão – Guarapuava, Paraná, CEP: 85060-060. Email: deboraribeiromsncom@msn.com.

entramos en la discusión de la investigación colaborativa en la experiencia del PROCIE, Grupo de Investigación Educativa Profesorado, Cultura e Instituciones Educativas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Constatamos que la idea propuesta por la investigación colaborativa, pautada por la dialogicidad y la valorización de los profesores como sujetos productores de conocimiento, tiene el propósito de contribuir a otra práctica de formación de profesores que supere la tradicional forma en la que es la universidad que tiene el conocimiento sobre la forma y el contenido de esta formación.

Palabras clave: Dialogicidad; Formación de profesores; Investigación colaborativa.

1. INTRODUÇÃO

O artigo pretende se constituir em uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre professores da educação básica e investigadores das universidades, tendo como pano de fundo a ideia de formação continuada e de transformação das relações pedagógicas nas escolas. Parte-se do pressuposto de que uma forma importante de atuar na formação dos professores ou na proposição de mudanças na escola é partir das experiências individuais e coletivas produzidas no âmbito escolar e reproduzidas/representadas pelos sujeitos trabalhadores da escola, e, no caso em tela, os professores.

Esta premissa vai contra um modelo comumente utilizado de formação continuada, no qual a universidade promove cursos a partir de uma dada concepção teórica, com a qual pretendem “convencer” os professores da educação básica, sem que para isso, necessariamente, tenha empreendido um processo de diálogo. Neste caso os professores são chamados a serem atores do processo ensino-aprendizagem, tornando-se meros ouvintes que devem carregar, além da carga já pesada da prática e das condições laborais, todo o corpo teórico que lhes é repassado, muitas vezes sem a relação com a prática educativa. Tal situação não parte da premissa dialética de que é a prática social que deve conduzir a teoria, ao contrário, o que acontece são apenas momentos, que, embora importantes, não passam de meras participações em “palestras” de formação continuada, que não contam com a participação ativa dos atores mais interessados no processo de formação: os próprios professores.

A pesquisa colaborativa parte, inicialmente, do pressuposto freireano do “diálogo”, e, com ele, realiza uma jornada de pesquisas em que o avanço teórico-prático é mediado pelas representações dos professores, por suas experiências e histórias profissionais, institucionais e biográficas. Não se trata, portanto, de realizar formação continuada sem, antes e em todo o percurso, ouvir atentamente os professores, considerando-os como produtores de conhecimentos e, logo, como atores fundamentais no processo educativo escolar, e, com isso,

considerar as alternativas que emergem da prática profissional, que não podem ser desprezadas no processo de mudanças educativas.

Desta forma, o artigo está estruturado em três partes: na primeira parte tratamos dos fundamentos da chamada “pesquisa naturalista” (RIVAS FLORES, 1991), que dá o suporte geral, metodológico, para o artigo; na segunda parte será tratada especificamente os fundamentos da dialogicidade; na terceira parte entramos na discussão da pesquisa colaborativa na experiência do PROCIE, Grupo de Investigación Educativa Profesorado, Cultura e Instituciones Educativas, da Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Málaga.

2. A PESQUISA NATURALISTA EM EDUCAÇÃO

A pesquisa naturalista, proposta no livro de Rivas Flores (1990), tem como fundamento as pesquisas de caráter fenomenológico, o que pode ser verificado na opção metodológica pela pesquisa naturalista:

se entendemos os fatos educativos e a educação mesma, como um sistema aberto, caracterizado pelas interações dos componentes e destes com o meio, onde acontecem *sucessos* de natureza complexa, e onde os aspectos contextuais são importantes para a explicação dos mesmos, a forma de chegar a seu conhecimento, isto é, aos dados que sejam significativos e relevantes para sua explicação e interpretação, deve ser suficientemente aberta e flexível, e capaz de dar conta destes *sucessos* desde sua significação contextual própria. (RIVAS FLORES, 1990, p.16, tradução nossa).

Pelo trecho acima, é possível apontar alguns elementos fundantes da concepção naturalista de pesquisa. Em primeiro lugar é a necessidade de que as técnicas da pesquisa sejam suficientemente flexíveis para que se possa chegar a uma “interpretação” mais densa possível dos fatos e contextos em que ocorrem. Esta ênfase no estudo dos fatos em seu “ambiente natural” é um dos pilares da pesquisa fenomenológica em educação, e se explica pela necessidade de conhecer e interpretar o fenômeno educativo no tempo e espaço em que ocorre. É nesse contexto “natural” de ocorrência, e, portanto, a partir dos atores envolvidos, as suas interações e as condições institucionais e sociais, que se alcança uma explicação mais densa do ocorrido. Este tipo de pesquisa também procura captar as representações dos envolvidos em seu ambiente cotidiano.

1. Doutor em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Alessandromelo2006@hotmail.com
2. Mestre em Educação pela Unicentro. Av. Concórdia, 156, São Cristóvão - Guarapuava/PR - 85060060. deboraribeiromsncom@msn.com
3. Cadernos da Fucamp, v.18, n.34, p.1-17/2019

A valorização da pesquisa colaborativa como a entendemos, não pode se dar sem um diálogo crítico com a teoria dialética da pesquisa em educação (SEVERINO, 2001), e com ela ampliar os horizontes explicativos sobre a realidade escolar investigada. Se, de um lado, não é possível explicar o singular sem a mediação do elemento particular e universal, também é verdade que não se consegue compreender os elementos particulares e universais sem a mediação do singular. Não há, neste sentido, exclusão de perspectivas, e, muito menos, uma incoerência no diálogo que devemos efetuar na investigação educativa entre as dimensões em que ocorre a educação e a prática educativa.

Outra característica da pesquisa naturalista é que esta se realiza a partir dos pontos de vistas dos atores sociais envolvidos nas situações em que se realiza a investigação. A busca por dimensões humanas, subjetivas, da prática educativa, diferencia substancialmente a pesquisa naturalista daquelas pautadas na análise quantitativa. No caso da aula, principal fato social da instituição escolar e, na verdade, sua razão de ser, comenta Angel Pérez Gómez (1983, p.127 apud RIVAS FLORES, 1990, p. 17, tradução nossa) que:

o objeto de investigação é captar as relações significativas de influxo que configuram a vida real da aula. A investigação se propõe, pois, descrever com riqueza de detalhe e rigor analítico os processos de ensino-aprendizagem que tem lugar no contexto sociocultural da aula, tendo em conta o significado dos acontecimentos desde a perspectiva dos que participam neles.

O que se pode denominar como “relações significativas” é relativo e depende do pesquisador captar o máximo possível de determinações que existam nas relações, aparentes ou não, e para isso a pesquisa naturalista depende de que o principal instrumento disponível, ou seja, o próprio pesquisador, tenha uma série de atributos pessoais, de formação intelectual, cultural etc., assim como sensibilidade e empatia para “entrar” nas situações cotidianas em que se desenrolam os fatos escolares.

Novamente é preciso voltar ao diálogo proposto com a perspectiva dialética de pesquisa e salientar o fato de que os sujeitos da pesquisa, os atores escolares, e, especialmente os professores, não “falam” ou não expõem seus “pontos de vista” de qualquer perspectiva, mas de uma situação determinada, que também o determina e, logo, ao seu ponto de vista, às suas representações. É preciso pontuar, na pesquisa e nos processos de formação de professores, a atenção que Bachelard (1996) pedia quanto aos obstáculos epistemológicos e, também, à vigilância epistemológica, ou seja, é preciso, sempre, realizar uma análise das representações, das falas, dos pontos de vista, e procurar enxergar os fundamentos de quem, como e o que está

sendo falado. As determinações sociais em relação aos sujeitos não podem ser menosprezadas neste processo, ainda mais quando nos referimos ao professor, para quem é exigido não só conhecimentos, mas conhecimentos sobre os fundamentos do conhecimento que possui e que transmite, bem como sobre a forma como o faz.

A característica mais marcante da pesquisa naturalista, porém, é a de ser realizada no próprio local em que os fatos ocorrem, no seu ambiente “natural” por assim dizer, e utilizando técnicas qualitativas de investigação, de modo a tentar compreender os fatos a partir da concepção que deles têm os atores escolares, no caso em que estamos estudando. As bases históricas da pesquisa naturalista se remetem aos estudos da Escola de Chicago e à tradição da antropologia cultural, especialmente Geertz e sua ideia de “descrição densa”. Em síntese:

O ponto de vista fenomenológico quer ressaltar, fundamentalmente, o nível subjetivo dos fatos sociais e os significados que estes têm para os sujeitos que participam deles, a partir da interação que estabelecem uns com os outros. (RIVAS FLORES, 1990, p.36, tradução nossa).

Portanto, para a pesquisa naturalista em educação, o importante é captar os sentidos que os sujeitos envolvidos na prática educativa constroem sobre o que fazem, seja na relação fundamental professor e alunos, seja na relação entre professores, entre estes e a instituição, entre pais e escola, entre os professores e suas práticas etc. Trata-se, portanto, de uma constante busca por compreender as interpretações dos sujeitos em e sobre a sua realidade. Rivas Flores (1990) indica três supostos da pesquisa naturalista, referentes à concepção de realidade, de conhecimento e de sujeito.

Quanto à realidade, a pesquisa naturalista parte do suposto de que o conhecimento científico não faz mais que aproximações à realidade mesma, e, portanto, afasta-se da ideia do imperativo da certeza presente nas pesquisas positivistas. Além disso, nesta modalidade de pesquisa o pesquisador não controla a realidade, e, logo, no decorrer da pesquisa, sem *a priori* que determinam o ponto de vista do investigador, deve captar o movimento desta realidade a partir da percepção, das vivências que dela têm os sujeitos. Por assim dizer, trata-se de não impor a teoria à realidade, mas deixar que esta gere o arcabouço teórico que melhor a possa compreender. E, de toda sorte, as categorias explicativas derivam da realidade, da interpretação dos sujeitos captada pelo pesquisador em interação com estes e com o ambiente. A concepção

1. Doutor em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Alessandromelo2006@hotmail.com
2. Mestre em Educação pela Unicentro. Av. Concórdia, 156, São Cristóvão - Guarapuava/PR - 85060060. deboraribeiromsncom@msn.com
3. Cadernos da Fucamp, v.18, n.34, p.1-17/2019

de realidade leva em conta a relevância das subjetividades, e, de fato, é o foco deste tipo de pesquisa.

Ao contrário da pesquisa positivista, que procura as regularidades: “[...] a naturalista interessa-se fundamentalmente nas diferenças [...] isto é, interessa a individualidade, as características de cada ‘objeto’ estudado enquanto ele mesmo, e não quanto às semelhanças que manifesta com o restante dos objetos do mesmo tipo.” (RIVAS FLORES, 1990, p.51, tradução nossa). A pesquisa naturalista trabalha com as situações consideradas em sua individualidade, em sua marca distintiva, naquilo que a torna particular perante outras, ou seja, não interessam estudos de comparação de realidades, mas sim ver a unidade complexa, dinâmica e em sua globalidade, pela concepção de seus sujeitos, pela descrição densa das situações etc.

Quanto à concepção de conhecimento na pesquisa naturalista, Rivas Flores afirma-o como “relacional” na interface sujeito e objeto, e, diferente do positivismo, a realidade não é única, mas múltipla. Na relação sujeito e objeto o pesquisador naturalista busca um “acordo intersubjetivo” com suas fontes, e disso depende a credibilidade dos dados que consegue captar.

Os resultados alcançados na pesquisa são contextuais também, e a sua universalização pode se dar *a posteriori*, na comparação com outros estudos da mesma natureza, porém, esta comparação não é o objetivo da pesquisa naturalista, e sim o caso estudado, por meio da produção de descrições numerosas, detalhadas do caso e do contexto, assim como da fala dos sujeitos. Trata-se, logo se vê, de um procedimento indutivo de pesquisa, que parte de um caso específico, para, se houver possibilidade, generalizar relativamente os resultados alcançados.

Para que a pesquisa naturalista, como qualquer outra, aliás, ganhe consistência, é necessário pensar no pesquisador como principal instrumento da pesquisa, e, assim, a bagagem que carrega consigo, sua formação, pontos de vista etc., contam muito na construção de todas as fases da pesquisa. Depende do pesquisador a competência para lidar com os instrumentos que escolheu, e, claro, a própria escolha dos instrumentos, bem como a sensibilidade na relação com os sujeitos, na produção das descrições da realidade e das interpretações, momento culminante do processo, em que se sintetiza toda a trajetória do pesquisador.

Uma discussão interessante a respeito do conhecimento na pesquisa naturalista é a da neutralidade. No caso das pesquisas que lidam com as subjetividades há que se criar meios de controlá-la, para que os dados tenham credibilidade. Por isso, na exposição das pesquisas é preciso trazer os dados brutos, as descrições completas e detalhadas, reproduzir o máximo possível o ambiente natural em que os dados foram produzidos, tudo isso para que os leitores possam ter acesso a este cenário e, por si mesmos, interpretar e/ou julgar a interpretação dos

dados pelo pesquisador de forma mais consistente. Ao pesquisador cabe também admitir e controlar a própria subjetividade, já que, sendo o principal instrumento, sua subjetividade é determinante para o desenvolvimento da pesquisa.

E esta afirmação nos leva ao terceiro elemento, o sujeito da investigação, o pesquisador. E o primeiro a recordar é o fato de que o “sujeito” e o “objeto” da pesquisa são seres humanos, pessoas que “falam”, e, por isso, a pesquisa só é possível se se parte de um ponto de vista da construção de uma relação humana, intersubjetiva, portanto. Desta forma afirma Rivas Flores (1990, p.71, tradução nossa): “Conhecedor e conhecido são inseparáveis.” Há uma mútua influência que deve ser pensada e controlada. E, desta forma, uma questão muito importante é controlar as reações do pesquisador frente à realidade investigada, já que o objetivo é tentar não influenciá-la para, assim, apreender e interpretar os dados em sua cotidianidade, fora do ambiente controlado das pesquisas como elas se realizam no ambiente de laboratório.

E mais, o pesquisador deve possuir a competência da flexibilidade para enxergar os cenários que estão postos à sua frente e poder, a partir destes cenários, que são humanos e, logo, dinâmicos e contraditórios, planejar suas pesquisas de forma também dinâmica, atendendo as especificidades dos cenários que se mostram a ele.

O objetivo, afinal, do sujeito do conhecimento é captar, descrever e interpretar da forma mais densa possível os cenários, as relações, os conflitos, e, para isso, outra característica é a capacidade para adentrar nos significados que não necessariamente estão expostos, mas que vivem no claro-escuro das relações humanas.

Assim, uma atitude epistemológica pertinente a este tipo de pesquisa é que o pesquisador adentre as situações sem uma carga teórica fechada e, muito menos, de preconceitos, e que se permita aprender. É o que Rivas Flores denomina de “teoria emergente” (RIVAS FLORES, 1990, p.75, tradução nossa):

se se pretende que a teoria se desenvolva a partir dos dados mesmos, o investigador deve tentar, na maior medida possível, deixar fora qualquer consideração teórica subjacente. A atitude do pesquisador, deste modo, ao entrar na situação a investigar, deve ser a de ir aprender acerca da situação mesma, a de deixar que seja esta a que se mostre tal como ela é.

De uma forma que poderíamos dizer “poética”, o pesquisador deve deixar-se surpreender pelos acontecimentos, captando-os por meio das técnicas escolhidas, descrevendo-

1. Doutor em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Alessandromelo2006@hotmail.com
2. Mestre em Educação pela Unicentro. Av. Concórdia, 156, São Cristóvão - Guarapuava/PR - 85060060. deboraribeiromsncom@msn.com
3. Cadernos da Fucamp, v.18, n.34, p.1-17/2019

os da melhor forma possível, para que a interpretação possa ser relevante e o mais fiel possível aos sentidos que os sujeitos deram às suas ações. Ou seja, a pergunta que se coloca é “O que vêm fazendo, eles mesmos?”, ou “Por que é assim e não de outra forma?”.

Surpreender-se, questionar aquilo que parece simples, significa, no fim das contas, tornar estranho o que parece familiar, distanciar-se da familiaridade das coisas que pode cegar o investigador a enxergar os fatos:

Isto supõe uma atitude peculiar por parte do investigador naturalista, que lhe faz estar interessado fundamentalmente pela interpretação, por conhecer as situações desde o interior delas mesmas, desde o próprio ponto de vista dos participantes. O sujeito-pesquisador entre nas situações com ânimo de aprender, não de comprovar. (RIVAS FLORES, 1990, p.77, tradução nossa)

A pesquisa naturalista, por sua característica de flexibilidade, não admite uma construção *a priori* de seu planejamento, pois as situações podem modificar os objetivos prévios, novas situações podem aparecer que interessem ao pesquisador e que sejam interessantes para interpretar as situações etc. É, portanto, a realidade quem vai “desenhando” a pesquisa ao colocar interrogantes, conflitos e ações que não se podem prever. Claro que o foco da pesquisa, seu objetivo geral e as técnicas a serem utilizadas, por exemplo, assim como toda bagagem cultural e intelectual estará em jogo no momento da pesquisa como elementos prévios, mas é necessário que se preste atenção às singularidades das situações e, logo, para as demandas que delas emergem como necessidade metodológica para compreendê-las. Tais singularidades tornam difícil a eleição do “recorte” do objeto, como se diz nas pesquisas positivistas, já que, como se disse anteriormente, as situações não podem ser predefinidas bem como os interesses. Esta flexibilidade exige que também as condutas dos pesquisadores se modifiquem em conformidade com isso.

3. A DIALOGICIDADE COMO PRINCÍPIO DA PESQUISA COLABORATIVA

A categoria dialogicidade é um dos pilares que sustentam a pedagogia e a antropologia freireana. Em Paulo Freire os homens são homens porque dizem a palavra e se relacionam por meio dela e nas suas relações sociais. Trata-se, o diálogo, de “encontro dos homens” entre si e mediados pelo mundo, ou seja, não se trata de diálogo entre duas pessoas, “eu-tu”, mas “eu-tu” e o mundo em que vivem. Mas diálogo pressupõe a essencialidade da vontade de querer “pronunciar o mundo”, de um lado, e de respeitar, do outro. Quando nas relações se interpõem negações e exclusões, o diálogo expira e entra em seu lugar o autoritarismo típico das relações

alienadas, em que apenas uma voz é ouvida e a outra silenciada, ou ouvida apenas como aceitação. Quem nega ao outro o direito de dizer a palavra nega o diálogo e, logo, impede a relação social (FREIRE, 2005).

A unidirecionalidade é uma relação autoritária em que um tem a voz e a nega aos demais, relação esta comum na sociedade capitalista, mas muito comum também no tipo bancário de educação, criticada por Paulo Freire desde os anos 60, como no clássico “Pedagogia do Oprimido”, escrito no exílio chileno em 1968. Esta relação é chamada neste livro de “ação antidialógica” e é a ação típica daqueles que pretendem construir relações de dominação, e, logo, de dominantes e dominados. No caso da escola, o silêncio da maioria é também indício de violência cultural a serviço da dominação cultural e material, a serviço da manipulação e da conformação das maiorias à situação tal como ela é.

A superação desta situação, no limite, somente seria possível com a superação da sociedade que dá suporte a relações de dominação, ou seja, o capitalismo. Somente numa outra sociedade em que a exclusão não seja o fundamento é possível pensar o diálogo de maneira plena. Mas, ao mesmo tempo, é possível ampliar os espaços de diálogo desde já, e é isso que grupos freireanos em todo mundo pretendem em suas práticas educativas, pedagógicas e investigações, dentro e fora dos ambientes escolares.

O elemento utópico presente na obra de Paulo Freire não pode ser desprezado, e a perspectiva dialogal é imersa neste universo pela via da esperança, do amor, da crença no outro. Isso fica evidente na sua própria concepção de diálogo expressa a seguir:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p.107).

Por esta perspectiva sintetiza-se a concepção freireana do diálogo em suas dimensões antropológicas e políticas, que, claro, não são excludentes. Em primeiro lugar, o diálogo pressupõe uma relação horizontal de A com B, mas, como já foi dito, não A e B abstraídos de relações reais, mas nas relações reais em que vivem, com suas contradições que marcam as mudanças constantes típicas de nossa sociedade. Tais relações, na verdade, nunca existiram em

1. Doutor em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Alessandromelo2006@hotmail.com
2. Mestre em Educação pela Unicentro. Av. Concórdia, 156, São Cristóvão - Guarapuava/PR - 85060060. deboraribeiromsncom@msn.com
3. Cadernos da Fucamp, v.18, n.34, p.1-17/2019

um país extremamente excludente e desigual desde suas origens, como é o caso do Brasil. Numa sociedade assim, que foi marcada pela escravidão, analfabetismo e pobreza, o diálogo não é definitivamente sua marca constitutiva. Este diálogo, portanto, sempre esteve restrito a situações específicas, como era o caso dos Círculos de Cultura constituídos no projeto de alfabetização freireano, e que hoje ainda se vê nas práticas de movimentos sociais etc., ou seja, espaços de resistência, vozes de resistência subalternizadas pelas relações dominantes e dominadoras.

Só o diálogo comunica, afirma Paulo Freire, e, portanto, temos aí a dimensão política da necessidade do diálogo e do diálogo como meta das transformações políticas necessárias para a instalação de uma sociedade em que verdadeiramente se possa falar, e na qual a fala realmente signifique realidade e não grito desesperado no vazio, como é hoje nas relações políticas predominantes.

A crença do educador enunciada no fato de que “somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”, coloca o projeto antropológico e político na ordem do dia: o novo só se faz coletivamente, e a humanidade nova que se pretende não é produto de relações individualistas e individualizadas. Eu só me torno se o outro também se tornar é, nada mais nada menos, que a aceitação do princípio marxiano do “ser social”. Somente o ser social dialoga, mas a condição alienante que condiciona o nosso ser nesta sociedade torna a nossa fala um projeto de diálogo, a sua protoforma a ser realizada.

Mas se é certo que na sociedade capitalista o diálogo não é de longe a marca caracterizadora, na escola a reprodução desta situação é bastante preocupante. Vejamos o que afirma Mafra (2007, p.160) sobre isso:

Fica evidente que sem a dialogicidade, professores apenas fazem que ensinam enquanto os alunos fazem que aprendem. Se tornarmos o diálogo num sentido restrito do senso comum, ele pode ser descrito como uma conversa entre duas pessoas. Evidentemente, se assim o fosse, o conhecimento também se daria fora dele, visto que qualquer pessoa pode aprender, solitariamente, por exemplo, com a leitura de um texto. Mas ao ler um livro ou ler o mundo das coisas (vivas e não vivas), não estamos dialogando com elas, conectado com outros saberes e/ou desconectando-nos (rompendo) de outros? É nessa perspectiva mais ampla do diálogo como categoria de conhecimento que Freire aporta a sua teoria.

Com esta citação iniciamos a abordagem especificamente escolar a que se refere este texto, já que se trata de investigar a relação de pesquisa colaborativa em ambientes escolares visando a formação de professores. Em seu estudo Mafra sintetiza uma posição comum nas

análises sobre a pedagogia freireana, qual seja, a fundamentação dialógica na relação pedagógica para o processo de construção de conhecimentos e na formação humana que ocorre ao longo do processo de escolarização.

A pedagogia bancária, ou tradicional, focava sua ação na unilateralidade do que “sabe porque ensina”, o professor, e dos que “não sabem porque são alunos” e por isso devem aprender com o que sabe. Numa relação destas o professor é o enunciador de verdades e os alunos, como o próprio nome diz, sem luz, devem apenas apreender o conteúdo depositado para, em momento oportuno, demonstrar que “aprenderam” ao reproduzir os conteúdos enunciados pelo professor.

E é assim que o próprio Paulo Freire anuncia a fundamentação dialógica na produção de conhecimentos e da formação humana:

A relação dialógica – comunicação e a intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. (FREIRE, 2001 p. 80).

Interessante notar como o educador brasileiro caracteriza o diálogo na construção do conhecimento: diálogo para além da mera burocracia, que significa também formalidade e não diálogo verdadeiro; diálogo para além da burocratização da mente, ou seja, uma concepção de sujeito que se pensa fora dos limites das convenções, dos preconceitos, das normas estritas, dos dogmas, e que, por isso, podem ascender a uma condição de criatividade, de curiosidade enfim, que é uma categoria fundamental em Paulo Freire. Sujeitos abertos a conhecer, e não apenas reforçar o que já se sabe de antemão, ou de reforçar os preconceitos, e de conhecer mais, ou seja, que se sabe incompleto e inconcluso, e que precisa do outro, da sociedade, para se fazer cada vez mais, mesmo que na certeza da eterna inconclusão. Diálogo, conclui Freire, é uma relação social, e, portanto, só se faz entre pessoas dispostas a construí-lo, o que, de verdade, é contraditório com as relações sociais alienadas e alienantes de nossa sociedade contemporânea.

Portanto, professores e educandos, inconclusos, relacionam-se, na prática educativa, como dois seres a serem construídos, humildemente. Não há docência sem discência (do-discência), ou seja, não há professor que só ensine e aluno que só aprenda. Ao ensinar se

1. Doutor em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Alessandromelo2006@hotmail.com
2. Mestre em Educação pela Unicentro. Av. Concórdia, 156, São Cristóvão - Guarapuava/PR - 85060060. deboraribeiromsncom@msn.com
3. Cadernos da Fucamp, v.18, n.34, p.1-17/2019

aprende e ao se aprender se ensina. Esta é, na verdade, uma das colaborações mais importantes de Paulo Freire, e um imperativo ético-político para a prática docente. Poderíamos estender este primado freireano e afirmar que ao pesquisar colaborativa e dialogicamente, o pesquisador não só ensina como aprende, não só aprende daquela realidade, mas pode ser também formador neste processo.

4. A DIALOGICIDADE COMO FUNDAMENTO DAS PESQUISAS COLABORATIVAS

Os fundamentos ético-políticos e epistemológicos encontrados na pedagogia freireana, em consonância com os fundamentos da pesquisa naturalista, são também válidos para a produção de pesquisas em educação, e, para sintetizar esta ideia, tomarei como referência uma pesquisa realizada pelo Grupo de Investigación Profesorado, Cultura y Instituciones Educativas – PROCIE, da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Málaga, Espanha, que tem uma trajetória de quase duas décadas neste tipo de investigação.

A experiência de pesquisa que recortamos para este artigo está sintetizada no artigo *Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo* (MÉNDEZ et. al., 2012). Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa do PROCIE iniciada em 2007, denominada "Experiencia Escolar, Identidad y Comunidad, Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas escolares", realizada em um Centro de Educação Infantil e Primária da cidade de Málaga, Espanha. Segundo os relatos do artigo: “O processo de pesquisa nos conduziu a um permanente intercâmbio, aprendizagem, interação, diálogo de diferenças e respeito mútuo sobre o trabalho de cada coletivo.” (MÉNDEZ et.al, 2012, s/p., tradução nossa).

A investigação em tela centrou-se nas vozes dos alunos para compreender as práticas educativas do centro, bem como seu projeto educativo. Este Centro possui especificidades importantes para a compreensão da atuação dos seus docentes, dos alunos e, claro, da equipe de investigação. É um centro educativo que acolhe crianças em situação de vulnerabilidade social, especialmente ciganos numa região de Málaga composta de imigrantes. O centro, além disso, vivia a iminência de fechar suas portas durante dez anos.

Os professores do centro desenvolvem por alguns anos um projeto denominado *La ilusión de vivir y crecer en compañía*, e, segundo relatos da pesquisa, constituem um grupo de professores que compartilham uma concepção alternativa de educação, ou, como definem os autores do artigo em questão, “[...] posibilidades pedagógicas mais abiertas que as que se

oferecem no modelo tradicional de escola” (MÉNDEZ et. al., 2012, s/p), daí ser um “Centro de referência”. O projeto diferenciado deste Centro é colocar no centro dos debates as vozes dos alunos para a construção do projeto pedagógico:

Este constitui o centro das preocupações no momento de planejar as práticas educativas, convertendo-se nos atores e atrizes indiscutíveis do trabalho docente. Analisando o projeto, são quatro os princípios que sustentam e fundamentam o trabalho no centro educativo: identidade e autoestima dos meninos e meninas, relações de convivência, relações com o entorno e adaptação do currículo. Este é interpretado desde um enfoque holístico, no qual a capacidade de relação é chave no momento de entender os processos de aprendizagem. (MÉNDEZ et. al., 2012, s/p., tradução nossa).

O foco nos alunos tem por princípio a “capacidade de relação”, que é, por sua vez, princípio da pedagogia freireana, uma vez que relação neste contexto somente tem sentido se for relação dialogal. Ademais, ouvir os alunos já é, por si mesmo, um princípio para a consolidação de uma escola que parte do diálogo para a produção de seu projeto pedagógico. São os alunos os principais atores, não meros seres passivos, diante de um projeto já consolidado e frente ao qual nada podem senão obedecer às regras estipuladas pelos adultos.

Ao mesmo tempo, a preocupação com o diálogo se converte, na prática, na preocupação com a autoestima dos alunos, dada a situação de vulnerabilidade em que vivem e pelo fato de cultivarem uma cultura diferente da nacional, num bairro de imigrantes ciganos. Os princípios da escola demonstram diálogo também com a comunidade do entorno e adaptação do currículo, o que pressupõe que não se trata de um centro cujo ensino existe *per se*, mas em que o ato de ensinar dialoga com a realidade vivida.

Foi frente a esta situação que os investigadores do PROCIE se depararam, e foi frente a esta situação que se colocaram não como “sujeitos” que queriam conhecer um determinado “objeto” de estudo, mas, como já foi citado, colaborar, interagir, dialogar e intercambiar experiências. É desta forma que na pesquisa colaborativa o próprio sujeito se transforma no contato com o outro. Vale a pena citar este longo trecho do artigo em questão:

Neste sentido, falamos de experiência compartilhada como uma forma de interpretar espaços, pessoas e situações cotidianas, para poder reconhecer ‘em si mesmo/a como outro/a’; ser parte do/a outro/a, compartilhar identidades que nos fazem cúmplices e, ao mesmo tempo, diversos (RICOEUR, 2005). É

1. Doutor em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Alessandromelo2006@hotmail.com
2. Mestre em Educação pela Unicentro. Av. Concórdia, 156, São Cristóvão - Guarapuava/PR - 85060060. deboraribeiromsncom@msn.com
3. Cadernos da Fucamp, v.18, n.34, p.1-17/2019

assim que entendemos (RIVAS FLORES, 2010) que o conhecimento se constrói em um diálogo e relação permanente de caráter sócio-histórico, não exclusivo de um âmbito determinado. O que supõe um encontro rico, complexo, diverso e diferente de vozes que se entrecruzam para tecer um entramado que lhe acolha. Estas vozes que atuam em lugares distintos se atrevem a nomear juntas a escola como forma de mudá-la desde seu interior (FULLAN 2003); trata-se de um encontro no qual a experiência que cada um e cada uma traz consigo, constitui a origem na construção de conhecimentos e de saberes sobre a escola. (RIVAS FLORES, 2005, s/p., tradução nossa).

O desafio para o investigador, neste caso, é interpretar as intencionalidades dos sujeitos que agem, identificando formas e motivações das suas ações, procurando, para isso, penetrar o mais profundamente possível no universo dos sujeitos. Para isso é preciso abertura para conhecer, para dialogar, para ouvir, para falar etc. É preciso, sobretudo, encarar o outro, no caso os atores da escola, como sujeitos que têm o que dizer, sujeitos de conhecimento que merecem respeito.

Interessante notar que os pesquisadores não abandonam o “caráter sócio-histórico” da produção de conhecimentos, e, por isso, consideram os sujeitos e seu espaço e tempo, bem como se colocam, como investigadores, no espaço e tempo em que vivem, para compreender que a sociedade em sua forma atual determina em boa medida o ser dos alunos, da comunidade e, também, determina as formas de reagir dos educadores do centro investigado. O conhecimento, afirmam os autores, somente se constrói no diálogo, na diferença de vozes, de sentidos, de intencionalidades. Não existe diálogo no discurso único, e a apreensão das relações escolares perpassa pela interpretação das relações de poderes deste cenário social, a escola, que muitas vezes não deixa de reproduzir as relações de poder socialmente hegemônicas, relações autoritárias, que não dão voz aos outros, no nosso caso aos professores.

O diálogo proposto por Paulo Freire e transposto para a pesquisa colaborativa, pressupõe que esta não se faça *a priori*, mas, ao contrário, que seu desenho se faça no caminho, no contato dos investigadores com a escola. Novamente a síntese da proposta de investigação colaborativa:

A relação que se estabelece com os sujeitos da pesquisa em um marco particular, faz emergir as questões significativas da investigação, desde a escuta, o respeito e o intercâmbio. A perspectiva colaborativa em que nos enquadrados supõe que existem formas de entender a realidade que se complementam e se cruzam continuamente, gerando uma complexidade que permite visualizar novos espaços. Em nosso caso esta complexidade se articula no enfoque narrativo, pois é ele que nos dá a possibilidade de trabalhar elementos e âmbitos ‘invisíveis’ para a cultura e a instituição escolar hegemônica, toda vez que recupera a subjetividade como foco e componente da pesquisa. Isto nos leva a centrarmos na cotidianidade, entendida como o

âmbito da experiência. Igualmente, partimos da polifonia de vozes dos participantes, que nos revelam elementos importantes para a compreensão das práticas e experiências escolares. Assim, é possível vincular o global com o local (GEERTZ 2000), como duas dimensões de uma mesma realidade, que se articulam através das estratégias interpretativas que se põem em jogo. (MÉNDEZ et.al., 2012, s/p., tradução nossa).

A pesquisa colaborativa é compreendida pelos autores como “método”, ou seja, como caminho que se constrói no caminhar e na reflexão sobre ele mesmo. É o oposto daquilo que está pronto e acabado, uma forma preestabelecida de pesquisa para a qual “basta ser aplicada” na escola. É, ao contrário, o contato com os sujeitos que faz emergir questões que a pesquisa precisa abarcar, e, para isso, o investigador necessita abrir-se ao diálogo com os sujeitos. Este contato cria novos conteúdos, novas perspectivas, novas possibilidades para a pesquisa que ainda não se fechou ao iniciar.

A pesquisa colaborativa caminha, assim, na direção oposta da hegemonia das relações autoritárias da escola tradicional, tal como denunciava Paulo Freire na sua crítica da educação bancária. Para esta concepção as subjetividades não interessam como fundamentos para a prática do projeto pedagógico, assim como para a concepção positivista de pesquisa não interessam as manifestações dos sujeitos, que são transformados em meros objetos da pesquisa. A pesquisa em questão parte do pressuposto que levar em conta os atores escolares é fundamental para propor e realizar mudanças.

Assim, a pesquisa colaborativa supera as pesquisas de cunho positivista, incorporando destas o rigor, mas rejeitando a cisão epistêmica entre sujeito e objeto, que se configura, de fato, em uma cisão política e social, ou seja, é parte de um projeto social que alimenta o *status quo* dominante.

Segundo os pesquisadores a principal característica deste tipo de pesquisa aberta ao diálogo é o respeito com relação às posições dos sujeitos, e, a partir delas, construir, interpretando, a realidade da escola, ou de quaisquer outras realidades a serem investigadas. E mais, o pressuposto básico é que, ao dialogarem sujeitos da escola e investigadores, ao colocar a voz dos sujeitos no centro da pesquisa e das práticas educativas, isto pode gerar mudanças efetivas nessas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Doutor em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Alessandromelo2006@hotmail.com
2. Mestre em Educação pela Unicentro. Av. Concórdia, 156, São Cristóvão - Guarapuava/PR - 85060060. deboraribeiromsncom@msn.com
3. Cadernos da Fucamp, v.18, n.34, p.1-17/2019

A formação de professores é uma prática pedagógica de alta relevância, e que coloca em contato universidade e educação básica, e, portanto, é uma mediação relevante no processo de diálogo entre os diferentes níveis de ensino. A ideia proposta pela pesquisa colaborativa, pautada pela dialogicidade e pela valorização dos professores como sujeitos produtores de conhecimento, tem o propósito de contribuir para uma outra prática de formação de professores que supere a tradicional forma na qual é a universidade que detém o conhecimento sobre a forma e o conteúdo desta formação. Valorizar os sujeitos da escola, especialmente os professores, e seus saberes e práticas, num processo dialógico, pode ser um ponto de inflexão na relação entre universidade e educação básica.

A base freireana da pesquisa colaborativa coloca em primeiro lugar o imperativo de equalizar os papéis dos sujeitos envolvidos na formação de professores, sem desconsiderar que esta equalização não suprime a diferença de papéis e, muito menos, as diferenças de trajetórias e objetivos da universidade e seus investigadores, e os professores que estão no “chão da escola”, trabalhando cotidianamente para a educação escolar das crianças e jovens.

Os conhecimentos acadêmicos, as teorias sobre educação e formação de professores somente ganham sentido se estiverem conectadas com a finalidade do processo educativo, qual seja, o de transmissão e apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento das máximas potencialidades artísticas, da sensibilidade, da corporeidade, da criatividade entre outras dimensões. É a partir desta finalidade que a pesquisa colaborativa, no diálogo entre universidade e educação básica, pode favorecer os professores na sua prática. Não se trata, portanto, de uma formação meramente teórica ou, muito menos, meramente praticista, mas uma formação teórica-prática.

AGRADECIMENTOS:

A pesquisa que deu origem a este artigo foi feita com o apoio de uma bolsa da Fundación Carolina, para o período de dezembro de 2013 a fevereiro de 2014. A pesquisa foi desenvolvida na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Málaga, junto ao PROCIE – Grupo de Investigación Educativa Profesorado, Cultura e Instituciones Educativas. Agradeço, por isso, à Fundación Carolina, pela bolsa, ao professor doutor Pablo Cortez, pela gentileza em todo o percurso malaguenho, e ao professor catedrático Jose Ignacio Rivas Flores, pela supervisão e companheirismo.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. São Paulo: Papius, 2008.
- BACHELARD, G. *O novo espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. *A sombra da mangueira*. 4 ed. São Paulo, SP: Olho d'água, 2001.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- IBIAPINA, I.M.L.M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MÉNDEZ, A.E.L. et.all. *Voces para el diálogo*. La participación del alumnado en un centro educativo. *Qualitative Social Research*, v.13, n.3, 2012. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1881>. Vários acessos.
- MAFRA, J.F. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, B. Aspectos lógico-epistemológicos da relação indivíduo-sociedade-genericidade no trabalho educativo. *Educação*, ano 10, n. 17, p. 11-32, dez. 2002.
- _____. *O trabalho educativo*. Reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.
- OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.
- RIVAS FLORES, J.I. *La cultura profesional de los docentes de enseñanza secundaria*. Projeto de Pesquisa do PROCIE, 1998.
- _____. *Investigación naturalista en educación*. Una revisión crítica. Valência: PROMOLIBRO, 1990.
- _____. *Organización y cultura del aula* (estúdios de casos). Málaga: Secretariado de Publicaciones, 1991.
- _____. *Experiencia escolar, identidad y comunidade: investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas*. Projeto de Pesquisa do PROCIE, 2005.
- _____. *Cultura profesional de los docentes por meio de investigación biográfica con profesores de secundaria*. Projeto de Pesquisa do PROCIE, 1995.
- _____. Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In: RIVAS FLORES, Jose Ignacio; PASTOR, David Herrera (coords.). *Voz y educación*. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro, 2010. p. 17-36.
- RIVAS FLORES, J.I.; PASTOR, D.H. (Coords.). *Voz y educación*. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro, 2010.
- RIVAS FLORES, J.I. et al. *La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones*. *Revista de Educación*, n. 353, p.187-209, set. 2010.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Contrapontos*, ano 1, n.1, p.11-22, jan. 2001. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14/6>. Vários acessos.

1. Doutor em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Alessandromelo2006@hotmail.com
2. Mestre em Educação pela Unicentro. Av. Concórdia, 156, São Cristóvão - Guarapuava/PR - 85060060. deboraribeiromsncom@msn.com
3. Cadernos da Fucamp, v.18, n.34, p.1-17/2019

