

COLABORAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM PESQUISA

Elane Nardotto

Instituto Federal da Bahia (IFBA), elanenardoto@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar a concepção de colaboração como orientação metodológica de investigações em que a teoria e a prática pedagógica sejam debatidas entre professores e pesquisadores. Assim, socializa dados do Projeto de Pesquisa “Colaboração nas práticas pedagógicas dos anos finais do Ensino Fundamental: mobilização conceitual e formação de docentes de Língua Portuguesa”, realizado com professores da Secretaria Municipal da cidade de Jequié, Bahia, e chancelado pelo Grupo de Pesquisa “Educação, Linguagens e Práxis Pedagógica” do Instituto Federal da Bahia. Inicialmente, constatou-se um ceticismo relacionado aos pesquisadores da Universidade; no entanto, os participantes-docentes ao perceberem que a colaboração efetivou-se nas sessões, atuaram como atores da pesquisa, embora conflitos emanem da interface de diferentes regularidades e valores da Universidade e da Escola.

Palavras-chave: Colaboração. Práticas Pedagógicas. Pesquisa. Formação Docente.

COLABORACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE E PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN

ABSTRACT: Este trabajo tiene como objetivo presentar la concepción de colaboración como orientación metodológica de investigaciones en que teoría y práctica pedagógica sean debatidas entre profesores e investigadores. Así, muestra datos del Proyecto de Investigación "Colaboración en las prácticas pedagógicas de los años finales de la Enseñanza Fundamental: movilización conceptual y formación de docentes de Lengua Portuguesa", realizado con profesores de la Secretaría Municipal de la ciudad de Jequié, Bahía, Grupo de Investigación "Educación, Lenguajes y Práxis Pedagógicas" del Instituto Federal de Bahía. Inicialmente, se constató un escepticismo relacionado a los investigadores de la Universidad; sin embargo, los participantes al percibir que la colaboración se realizó en las sesiones, actuaron como actores de la investigación, aunque conflictos emanan de la interfaz de diferentes regularidades y valores de la Universidad y de la Escuela.

Palabras-clave: Colaboración. Prácticas pedagógicas. Investigación. Formación docente.

Não é de hoje que o campo de estudos sobre formação docente problematiza processos formativos que se configuram como algo distante da prática pedagógica e com um viés tecnicista que, na maioria das vezes, não estão relacionados com as experiências dos professores envolvidos, como é o caso das grandes jornadas pedagógicas. Em que pese a importância de tais eventos, na nossa trajetória de trabalho formativo com docentes, ouvimos queixas de como, muitas vezes, as secretarias estaduais e municipais disponibilizam recursos com palestras que, embora tenham sua relevância, têm um caráter efêmero e não dialogam com as demandas e as questões da sala de aula por não envolver, talvez, um debate face a face em que ocorra uma “escuta sensível” dos atores envolvidos. Ao lado disso, há queixas sobre como as pesquisas acadêmicas na área de Educação perfazem sua coleta de dados, materializando análises diagnósticas com cunho avaliativo de como a prática docente está funcionando, tomando como horizonte teorizações; e pior, uma relação unilateral entre teoria e prática, como se isso fosse possível quando levamos em conta que diferentes conhecimentos, conceitos e subjetividades estão presentes na atuação docente manifestando-se de diferentes formas no espaço da sala de aula.

Além disso, há pesquisas e formações que requerem uma prática pedagógica dos docentes que atuam na Educação Básica partindo do princípio do certo e do errado e tendo como parâmetro, apenas, o campo teórico. Tais estudos estão fadados a não dialogarem, de fato, com as reais experiências vivenciadas na sala de aula e com o próprio desenvolvimento profissional dos professores.

Considerando as questões anunciadas, neste trabalho, apresentamos os pressupostos da abordagem colaborativa em pesquisa de modo a relacionar a interface pesquisa e formação como estratégia de produção de conhecimento e, ainda, uma estratégia mais democrática para os processos formativos. Assim, partimos da necessidade de diferentes paradigmas na formação docente e nas pesquisas do campo da

Educação pautadas na ética, no respeito, na colaboração, na responsividade, na interação e no diálogo enquanto “arena de luta” em que diferentes pontos de vista podem relacionar-se entre si (BAKHTIN, 1981).

Nardotto (2015) apresentou o conceito de “autonomia mediada” pautado na perspectiva colaborativa a partir de duas dimensões em educação: a produção de saberes e a formação de professores. Sob esse prisma, a ideia é desencadear processos de reflexão e estudo em articulação com o agir profissional. O princípio é promover uma inter-relação entre os saberes da prática e os teóricos com o propósito de mobilizar conceitos e conhecimentos por intermédio da interlocução entre pares, o que resulta numa interdependência dos aspectos individuais e sociais no processo de elaboração do conhecimento. Por isso, a formação colaborativa materializa uma reflexão intersubjetiva e intrassubjetiva em que os envolvidos compreendem e refletem sobre os conceitos de sua área de atuação a partir de sua subjetividade e em colaboração com a subjetividade do outro, considerando as trajetórias formativas de cada pessoa.

Elliot (1977) e Little (1981), *apud* Smulyan (1984), sugerem que a colaboração forneça aos professores, mediante apoio e tempo necessários, possibilidades de mudanças fundamentais em suas práticas, perdurando para além dos momentos de formação em pesquisa. Isso porque há um desenvolvimento no processo reflexivo ampliando a base de conhecimentos que pode ser replicado em futuros interesses e inquietações inerentes à profissão docente. Uma dinâmica de envolver professores na formalidade da pesquisa mediante formação e produção de conhecimento na-pela prática que, na sua origem, está sedimentada nos princípios da pesquisa-ação proposta por Kurt Lewin, no início da década de 1940, especificamente na unificação da teoria e da prática através da interação entre o prático e o cientista social, pois, para o autor, “pesquisa que produz nada

além de livros não será suficiente” (SMULYAN, 1984).

Algumas questões se impõem como importantes nesse processo, a saber: qual a responsabilidade o mediador-pesquisador tem para a realidade e para o aspecto prático da pesquisa a ser empreendida? Qual responsabilidade o mediador-pesquisador tem para limitar o papel da equipe de pesquisa em relação aos resultados generalizáveis e, ao mesmo tempo, identificar ou ignorar questões que são introduzidas? Como pode o mediador-pesquisador contribuir para que todos os participantes perspectivem “no risco” de mudanças? Qual a responsabilidade tem o mediador-pesquisador para aguçar os participantes no gosto pela pesquisa na-prática? Pode o mediador-pesquisador mediar um grupo com ferramentas apropriadas para que em seguida os professores empreguem suas próprias habilidades na tomada de decisões e facilitação de grupo? Sobre essa última questão, chamamos a atenção que numa determinada fase da formação colaborativa o mediador-pesquisador tende a ser autoridade com seu conhecimento e experiência; e no decorrer das discussões os participantes também assumem esse papel com responsabilidades que pertenciam, inicialmente, ao mediador-pesquisador.

Isso é o que denominamos de “autonomia mediada”; romper a perspectiva de formação instrumental e investigações de cunho, apenas avaliativos, em prol da participação, através do esclarecimento da questão de pesquisa, dos papéis dos participantes, do reconhecimento de um mediador nas sugestões das sessões de reflexão e estudo, levantamento de questões relevantes que surgem no contexto das discussões e horizontalidade nos momentos de debate. Para se chegar a esse estágio, a ideia é uma sondagem que, longe de constituir-se, apenas, num diagnóstico, tem a função de elucidar o contexto

de pesquisa para o mediador-pesquisador, além de os professores poderem especificar seus problemas de forma pesquisável e sistemática e, também, uma tomada de consciência das próprias demandas formativas para garantir a autonomia na resolução de questões que forem surgindo na prática pedagógica. Dessa forma, processos colaborativos impõem para a formação em pesquisa o deslocamento da ideia de sujeitos pesquisados em prol do que Smulyan (1984) denominou de experimentadores, pois

[...] enfatiza o envolvimento dos professores nos problemas de suas próprias salas de aula e tem como primeiro objetivo formação em serviço e desenvolvimento dos professores ao invés da aquisição do conhecimento geral no campo da educação (BORG, 1965, apud SMULYAN, 1984)¹.

Como a perspectiva colaborativa se configura mediante sessões de reflexão e estudo, professores e mediador-pesquisador devem manter uma comunicação aberta para discutir limitações, problemas e compartilhar opiniões e ideias a outras pessoas, o que requer uma parceria num empreendimento conjunto em que há um crescimento profissional dos docentes envolvidos haja vista diferentes perspectivas de soluções para problemas transitarem nas sessões. Colaboração, dessa forma, é uma dialética ou um processo dialógico que requer que docentes da universidade e professores construam confiança para lidar com conflitos que, naturalmente, emanam da interface de diferentes normas, regularidades comportamentais e valores da universidade e da escola, onde ocorre a pesquisa. Uma “tecnologia sofisticada” que pode ser experimentada e apreendida deliberadamente.

Esses pressupostos foram experimentados por nós no Doutorado em Educação, finalizado

¹ Tradução nossa: “[...] emphasizes the involvement of teachers in problems in their own classrooms and has as its primary goal the in-service training and development of the

teacher rather than the acquisition of general knowledge in the field of education”.

no ano de 2015, na Universidade Federal da Bahia. Defendemos o processo formativo em pesquisa para a produção de conhecimento integrado à metodologia da pesquisa qualitativa colaborativa com a participação de uma mediadora-pesquisadora e três professoras da Educação Básica, compreendendo que essa abordagem metodológica auxilia no pensamento conceitual docente e no fortalecimento da intervenção, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Na defesa da tese, saímos com a indicação de que a “tecnologia” colaborativa, empregada na produção de dados, fosse replicada para outros professores, levando em conta que a produção materializada no contexto da pesquisa se constituiu numa ferramenta metodológica para se repensar processos formativos haja vista ter ocorrido um encorajamento das participantes em (re) formular suas ideias, concepções e formações conceituais no universo da área de atuação estudado na pesquisa.

O encorajamento das participantes mencionadas resultou no Projeto de Pesquisa “Colaboração nas práticas pedagógicas dos anos finais do Ensino Fundamental: mobilização conceitual e formação de docentes de Língua Portuguesa” que foi realizado com professores da Secretaria Municipal da cidade de Jequié, no interior da Bahia, e chancelado pelo Grupo de Pesquisa “Educação, Linguagens e Práxis Pedagógica” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). O objetivo foi promover uma ação formativa com docentes, numa abordagem colaborativa, concernente aos conceitos do ensino da Língua Portuguesa, considerando o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais no Ensino Fundamental.

Em quase dez anos de estudos (NARDOTTO, 2007, 2008, 2010 e 2015) sobre o ensino gramatical, constatamos que conceber as formas gramaticais da língua na prática discursiva da escrita e da leitura implica a necessidade de um debate teórico-metodológico sobre o lugar dos conhecimentos linguísticos nas

práticas dos professores do Ensino Fundamental. Assim, levantamos outras questões: qual a ênfase que devemos dar ao ensino-aprendizagem de definições, conceitos e nomenclaturas gramaticais para o Ensino Fundamental se os estudos acenam as práticas de leitura, de escrita e uma possível análise linguística? Em que momento podemos inserir a aprendizagem dos estudantes no ensino de definições, conceitos e nomenclaturas gramaticais? O que significa possibilitar aos estudantes um ensino produtivo dos aspectos gramaticais da língua? Tais questões implicaram a necessidade de promover uma formação colaborativa com o objetivo de elevar o pensamento científico e crítico dos docentes por meio de estudos, reflexões e ações tomando como eixo o ensino gramatical para o Ensino Fundamental.

Essa ação se deu, porque, em uma de nossas pesquisas, Nardotto (2008) constatou que nem mesmo o adolescente, com sua capacidade sistêmica de abstrair os conceitos, dá conta de apropriar-se produtivamente dos conceitos gramaticais se não ocorrer “uma produção de sentido” para as formas gramaticais da língua. Na categoria de análise “Os conhecimentos gramaticais de forma autônoma”, a autora mostra que os alunos foram submetidos a uma memorização mecânica dos conceitos gramaticais e verificou que eles não se apropriaram, produtivamente, de tais conceitos, o que correspondeu a 27 aulas das 60 observadas.

Com esses dados, iniciamos o referido projeto de formação colaborativa com uma apresentação da proposta para professores da área de linguagem, no final de 2015, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, conforme cronograma a seguir:

Quadro 1. Cronograma do projeto de formação colaborativa

Data	Horário	Proposta
05/11/2015	8h00-13h00	Apresentação e discussão do projeto
27/11/2015	8h00-13h00	Preenchimento do questionário
11/12/2015	8h00-13h00	Conceito de colaboração
04/03/2016	8h00-13h00	Conceito de reflexão em articulação com o conceito de formação e colaboração
18/03/2016	8h00-13h00	Conceito de língua
01/04/2016	8h00-13h00	Conceito de língua e as competências orais, leitoras e escritoras
15/04/2015	8h00-13h00	Língua e gramática
29/04/2016	8h00-13h00	Análise e reconstrução de práticas pedagógicas
13/05/2016	8h00-13h00	Exposição sobre diferentes conceitos de gramática
27/05/2016	8h00-13h00	Norma; norma-padrão; norma culta; e norma curta
10/06/2016	8h00-13h00	Conceito de gêneros textuais; tipologias textuais; sequência didática
17/06/2016	8h00-13h00	Gramática e análise linguística
01/07/2016	8h00-13h00	Diálogo entre os conceitos de gramática, análise linguística e gêneros textuais em articulação com a concepção de língua como interação
15/07/2016	8h00-13h00	Análise e reconstrução de práticas pedagógicas
12/08/2016	8h00-13h00	Construção de sequências didáticas considerando o conceito análise linguística
09/09/2016	8h00-13h00	Construção de sequências didáticas considerando o conceito análise linguística
23/09/2016	8h00-13h00	Construção de sequências didáticas considerando o conceito análise linguística
07/10/2016	8h00-13h00	Construção de sequências didáticas considerando o conceito análise linguística
14/10/2016	8h00-13h00	Construção de sequências didáticas considerando o conceito análise linguística
28/10/2016	8h30-13h00	Entrega do relato de experiência sobre as sessões de estudo

Nos dois primeiros momentos, 5/11/2015 e 27/11/15, estiveram presentes 16 docentes da área de linguagem. Desses, 11 permaneceram até o último encontro. Os outros foram desistindo por diferentes motivos: falta de liberação, nas sextas-feiras, por parte das escolas, da Atividade Complementar (AC) – atividade de planejamento; deslocamento para a escola que sediou os encontros considerando que tinha

professores do campo; e a constituição do sujeito do desejo para estudar os textos teóricos e relacioná-los com a prática pedagógica nas sessões de estudo. Sobre isso, levamos em conta que o desejo para a formação é fator principal para que formatos colaborativos deem certo, mesmo porque, deve ocorrer uma disposição para relacionar o saber-fazer com os saberes do campo teórico, o que implica assumir responsabilidades,

Primeiramente, acordamos que em cada sessão, um participante ficaria responsável pela gravação bem como o relato analítico do que foi produzido, constituindo um *corpus* do projeto de pesquisa para posterior análise e produção de trabalhos científicos. Acertamos, ainda, que em cada sessão teríamos um mediador escolhido pelo grupo para que direcionasse as discussões, partindo da ideia de formação com base dialógica em cuja percepção está o sentido e a interpretação como algo constitutivo da relação humana, ou seja, constitutivo de consciências que não coincidem e, ao mesmo tempo, podem dialogar entre si. A ideia é um ativismo que interroga, provoca, responde, concorda e discorda como parte da construção dialógica que, à sua vez, se contrapõe ao monologismo, à voz autoritária que oblitera a produção discursiva do outro (BAKHTIN, 2003).

Uma troca intersubjetiva entre consciências que se nutrem de uma atividade criadora a caminho de um esforço de transformação da realidade concreta e objetiva. Trata-se, a nosso ver, de uma práxis como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, ou seja, subjetividades que atuam na objetividade de um mundo real de “homens de carne e osso”. Um fazer que deva se constituir por meio da reflexão, para não se tornar um puro fazer. A importância de trazer a ideia do debate, do diálogo, da colaboração e da reflexão deve-se ao fato da constituição histórica do distanciamento entre docentes – considerados os práticos – e pesquisadores – considerados os responsáveis pela produção de conhecimento. De acordo com Tardif (2012), é raro ver teóricos e pesquisadores atuarem no meio escolar. Em razão disso, esse autor, ao debater os saberes profissionais dos professores e os conhecimentos universitários, mostra a relevância de estudos colaborativos desde que não confundamos aqueles saberes com esses conhecimentos. Não podemos perder de vista que os saberes dos docentes são resultado de um processo heterogêneo, pois a constituição ocorre por meio da formação, de programas, de práticas

coletivas, de disciplinas escolares, dos conceitos pedagógicos, tornando-se um saber próprio de cada um (TARDIF, 2012).

Como estratégia de compreensão da formação em pesquisa, iniciamos o estudo com o conceito de colaboração. Nas palavras da relatora da sessão em questão, “a colaboração deve transformar a academia e a escola, unindo os interesses dos pesquisadores e professores, construindo uma relação dialógica entre o real e o ideal como desafio a ser considerado na construção de novos saberes”. Por isso, foi, inclusive, utilizado o instrumento relato de cada encontro a ser feito por cada participante. Esse processo ocorreu por meio de um movimento de produção de saberes mediante a escuta sensível das gravações para, em seguida, descrever analiticamente o que se passou; de modo a recriar, no plano da escrita, tudo que foi dito e construído no debate oral. Kosik (1976) sinaliza que, o mundo fenomênico e imediato, constituído pelo homem, pode ser revelado e descrito enquanto algo que tem uma estrutura e leis e, para isso, deve ocorrer uma indagação e descrição de como a coisa em si se manifesta, ou seja, “compreender o fenômeno para se atingir a essência”. Em muitos momentos, os relatores diziam que, aparentemente, as gravações pareciam desorganizadas e não querer dizer nada, no entanto, a escuta sensível e a análise trazia a essência, o fundamental do campo empírico, que era analisado por cada relator para em seguida sintetizar, constituindo o que chamamos de “memória do encontro”.

E assim foi em todas as sessões! Debate em círculo tendo como parâmetro textos teóricos relacionados com a prática pedagógica e as inferências de todas as pessoas que participaram, pois a abordagem colaborativa para formação em pesquisa, no campo da Educação, implica uma inter-relação entre os saberes e as experiências que permeiam a prática e o campo teórico. O mais interessante foi perceber, nas discussões, que não há uma teoria que se aplica à prática. Observemos trecho registrado de uma de nossas sessões:

A professora Maria Estela aproveitou para falar um pouco de sua prática pedagógica para despertar em seus alunos o gosto pela leitura. E disse que foi preciso abrir mão das teorias de incentivo à leitura e buscar uma metodologia de trabalho que funcionasse com seu público. Atribuir nota à leitura foi uma das estratégias utilizadas para convencer os alunos a ler os livros previamente selecionados. Enfim, os alunos liam, mas não era pelo desejo de ler, afirmou a referida professora. Outros colegas também contribuíram com suas experiências de leitura, mostrando que é possível fazer um trabalho diferenciado em sala de aula, ainda que esse trabalho esteja um pouco distante do almejado. Nesse contexto, a professora Elane enfatizou que não há uma teoria que se aplica à prática. A teoria é necessária para o nosso processo intelectual, para refletir sobre a nossa prática pedagógica e nos ajudar a tomar decisões que possibilitem trilharmos por outros caminhos metodológicos, em busca desse ou daquele objetivo (trecho do RELATO, 11/12/2015).

Sobre a relação entre teoria e prática pedagógica, tão cara nos processos formativos, na sessão do dia 18/3/16, uma das professoras fez a mediação do conceito de língua e, ao final, o grupo disse compactuar de uma concepção de língua numa perspectiva discursiva e enunciativa. Com esse dado, a mediadora-pesquisadora, em comum acordo com os outros participantes, propôs que fosse apresentado, no encontro posterior, a elaboração de uma aula ou grupo de aulas em que a concepção de língua como atividade discursiva estivesse norteando a proposta pedagógica. A importância de tal sugestão deveu-se ao fato de que podemos, numa perspectiva colaborativa, compartilhar ideias, experiências e debater temas e conceitos concernentes a nossa área de atuação. Na condição de docentes, quantas vezes nos vemos sozinhos sem ter com quem trocar questões atinentes a nossa prática de sala de aula? Chamamos a atenção que a elaboração da aula foi uma tentativa de dialogar com a prática docente e, ao mesmo tempo, a constituição de um banco

de atividades como materialidade do exercício e do esforço intelectual de refletir para além do campo teórico, numa dinâmica de relacionar teoria e prática e caminhar nas possibilidades.

Entre as atividades propostas, destacamos um grupo de três aulas sobre a tipologia argumentativa com ênfase no gênero textual artigo de opinião. Tal atividade consistiu, naquele momento, em articular leitura, escrita, oralidade e análise linguística, considerando as condições de produção discursiva do gênero em questão. O destaque se refere ao modo como os conhecimentos gramaticais puderam se inter-relacionar com a dinâmica textual, tipológica e discursiva do gênero, garantindo, um salto qualitativo se levarmos em conta as sessões de estudo que foi, a todo o momento, conforme mencionamos, repensar conceitos do campo da Pedagogia da Língua Materna, em especial, o lugar da gramática nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Abaixo, trecho registrado sobre as apresentações das propostas:

Após um breve lanche, a professora Patricia Gomes retomou as exposições e apresentou sua sequência didática, inserida na tipologia relatar, com os gêneros biografia e autobiografia, desenvolvida numa turma de 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a professora, focou o eixo temático Identidade. O primeiro passo consistiu em trabalhar a oralidade através da exploração da memória de cada um e, em círculo, cada estudante falava de sua origem, onde nasceu, quem escolheu o nome e como foi a infância. A seguir explorou um texto de Roseana Murray e pediu que pesquisasse sua biografia (trecho do RELATO, 29/4/2016).

A dinâmica de socializar propostas de atividades a partir do que estudamos e compreendemos como concepção de língua nos fez perceber as lacunas e as dificuldades que permeiam as práticas pedagógicas, ao passo que pudemos, também, aprender com colegas modos e formas de lidar com a gramática no espaço da sala de aula. O encontro de docentes, nesse

processo formativo, constituiu-se como o espaço do fazer pedagógico reflexivo, já que tivemos a oportunidade de debater o que foi proposto em relação ao saber teórico e à formação conceitual de cada participante, possibilitando uma troca profícua de saberes. Inferimos que a colaboração, ao se constituir como um espaço de diálogo entre teoria e prática, auxilia no pensamento conceitual docente e no fortalecimento da intervenção, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse espaço, “o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto, refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria e de desvelar as vicissitudes da ação docente” (IBIAPINA, 2008, p. 57).

A Vale destacar, nesse contexto, a diferença entre cooperação e colaboração (HORD, 1991 apud SMULYAN, 1984). Na cooperação, os participantes alcançam alguns acordos, mas prosseguem individualmente em direção aos objetivos de auto-definição, enquanto na colaboração, professores e mediador-pesquisador trabalham juntos em todas as fases, estabelecem objetivos comuns, coletam e analisam dados, bem como relatam resultados. Envolvem-se de modo a permitir uma conexão da teoria e da prática ao longo de um projeto, oportunizando a reflexão dentro da realidade situacional. Desse modo, “colaboração é visto como professores, pesquisadores e treinadores trabalham com igualdade e assumindo igual responsabilidade para identificar, investigar e resolver os problemas e inquietações das salas de aula dos professores. Tal colaboração reconhece e utiliza competências e compreensões únicas fornecidas por cada participante enquanto, ao mesmo tempo, exigindo que nenhuma posição de

responsabilidades é atribuída a um mestre superior” (TIKUNOFF, WARD and GRIFFIN, 1979, apud SMULYAN, 1984)².

A dinâmica de retirar a autoridade e a responsabilidade sobre uma única pessoa, no percurso das sessões de estudo, garantiu que todos os participantes se sentissem corresponsáveis pelas decisões que perpassaram o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Ressalte-se que paridade e igualdade de responsabilidade na colaboração não significa que cada participante tenha um papel igual nas tomadas de decisão, pois as mudanças de função ocorrem dependendo das necessidades da situação. Para evitar conflitos, professores e pesquisador devem manter uma comunicação aberta ao longo de todas as sessões. Isso pode exigir, dos professores, uma disposição para discutir suas próprias limitações e problemas, além do compartilhamento de ideias e atividades, conforme vimos. Os pesquisadores, por sua vez, devem aprender a trabalhar com professores como pares e ter a certeza de que seu trabalho apoia em vez de interferir sobre a contínua responsabilidade docente. Desse modo, “colaboração é uma interminável série de atos que dizem respeito a uma parcela igual num empreendimento conjunto ao invés de uma bandeira para ser saudada anualmente com uma retórica loquaz” (BOWN, 1977 apud SMULYAN, 1984)³.

A colaboração é, também, um empreendimento que implica compreensão e compromisso de todos os envolvidos no processo de mudanças das práticas pedagógicas. Se docentes estão juntos esclarecendo ideias e inquietações nos problemas comuns, terão, provavelmente, mais mudanças em suas atitudes e procedimentos que perdurem além do processo de pesquisa-formação. Através do processo

² Tradução nossa: “collaboration is viewed as teachers; researchers and trainer developers working with parity and assuming equal responsibility to identify; inquire into, and resolve the problems and concerns of classroom teachers; Such collaboration recognizes and utilizes the unique insights and skills provided by each participant while; at the same time, demanding that no set of

responsibilities is assigned a superior status”.

³ Tradução nossa: “collaboration is an endless series of daily acts which respect equal partnership in joint undertakings rather than a flag to be saluted annually with glib rhetoric”.

colaborativo, os professores ganham novos conhecimentos, os quais os socorrem para resolver os problemas imediatos, amplia base profissional e garante competências de pesquisa que podem ser replicadas em futuros interesses e inquietações. Observemos trecho do relato em que se discutiu o conceito de reflexão:

A professora Aline menciona o quanto é relevante o ser profissional e nota que todos no ambiente de estudos buscam melhorar a prática, mas também assinala que estamos aqui para ler [materiais teóricos] e ser profissionais pelo compromisso do fazer, pois somos professores. Nesse momento, a pró Elane resgata a questão da reflexão dos saberes que precisamos aperfeiçoar e o grupo leva-nos a perceber a necessidade de colaboração (trecho do RELATO, 4/3/2016).

Finalmente, chamamos a atenção que para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa Colaborativo em questão, necessárias condições se materializaram: ambiente e organização do tempo e do espaço; recursos disponíveis e cronograma organizado; e, sobretudo, participantes dispostos para discutir suas preocupações e experiências entre si. Acreditamos, nesse processo, que os professores precisam sentir-se livres para identificar problemas de investigação, experimentar com soluções, expressar e compartilhar ideias com colegas, além de uma redução de carga horária para refletir sobre o ensino e a aprendizagem. No percurso inicial, constatamos o ceticismo relacionado aos pesquisadores da Universidade. No entanto, os participantes-docentes ao perceberem que a colaboração, de fato, constituiu-se nas sessões, foram se envolvendo e sentindo-se confiantes para atuarem como atores da pesquisa. A ideia é que o mediador-pesquisador precisa se preparar para lidar com conflitos que, naturalmente, emanam da interface de diferentes normas, regularidades comportamentais e valores da Universidade e da Escola.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1981.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- IBIAPINA, I. M. L. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- NARDOTTO, E. Bakhtin e Vigotski: reflexões sobre o ensino da língua materna. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação/UESB*. Ano 5, n. 7, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4049/pdf_167>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- _____. *Ensino/aprendizagem de conhecimentos gramaticais na perspectiva dos gêneros textuais escritos em aulas de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado)-PPGE-UFES, 2008.
- _____. Como “anda” o ensino gramatical para as séries iniciais do ensino fundamental: uma revisão da produção de conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.
- _____. *Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado): PPGE-UFBA, 2015.
- SMULYAN, L. Action Research on Change in School: A collaborative Project, Montreal, AERA, 1983. *Collaborative Action Research: Historical Trends*, Montreal: AERA, 1984.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.