

6º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada

**REDES DE PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE
DESENVOLVIMENTO DE ESTUDOS COMPARADOS NA
DIMENSÃO DA PARTILHA SOLIDÁRIA**

MARIA ISABEL DA CUNHA- UNISINOS
Mabel@unisinios.br

Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam de um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos.

A universidade, ao longo de sua história, desempenhou as funções de depositária da cultura e de agente social de manutenção da ordem, de meio de adaptação às mudanças sociais e, ainda, de elaboração do conhecimento e de construção do modelo cultural da sociedade. As atuais políticas nacionais de saúde e de educação apontam para a necessidade de mudanças nos processos de formação profissional, e têm estimulado e apoiado iniciativas no sentido da ampliação da responsabilidade social dos seus egressos. Rhors, citado por Sarmiento (1992), discute as mudanças que a universidade terá que experimentar para continuar capaz de enfrentar as exigências atuais. Para o autor, três são os elementos fundamentais para esse desafio: a ideia de autonomia, que representa liberdade e autossuficiência da modalidade científica de existência; a busca da verdade, que se efetiva dentro da comunidade de docentes e discentes numa ação recíproca; e a unidade entre a investigação e o ensino, que necessita de investimentos intencionais para a sua realização. Esses elementos preveem uma ruptura epistemológica e ética como emergente.

Souza Santos (2002, p. 74) explicita que a cultura ocidental atravessa um momento de transição da modernidade para a pós-modernidade, criando um ambiente de incerteza e de caos, que repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. Essa transição ocorre entre o

paradigma da ciência moderna do conhecimento-regulação e o paradigma emergente, denominado pelo autor de “paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente”. O conhecimento-emancipação e societal, menos visível, coteja o paradigma dominante e constitui-se num novo paradigma que permitereinventar os caminhos do inconformismo contra toda forma de naturalização da opressão. Souza Santos (2002, p.331-332) afirma que “oúnico caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através daimaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade”.

As transformações vividas pela universidade apresentam uma série de perspectivas que estimulam a compreensão histórica e crítica de suas manifestações nos âmbitos epistemológico e político. Na visão de Rozendo et al. (1999), a educação superior, de maneira geral, prioriza práticas pedagógicas que muitas vezes não contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade de sujeitos sociais construtores de sua própria história. Para os autores, a concepção predominante é a de uma educação para o ajustamento, para a adaptação às normas e padrões de comportamento considerados adequados, em que é imposta aos educandos, não raramente, uma condição de passividade e subordinação à autoridade do educador. Portanto, a prática educacional continua enraizada na concepção bancária de educação (Freire, 1979). Entretanto, se a concepção tradicional de ensinar e aprender é usual na universidade, também se localizam espaços para transformação, porque nela existem homens, e porque são concretizadas ações realizadas por homens e a eles destinadas, as quais visam ao desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade. Na opinião de Rozendo et al. (1999, p.16),

a universidade, enquanto uma instituição social inserida numa realidade concreta, experimenta a dialética do movimento social. Ao mesmo tempo em que determina, é determinada; ao mesmo tempo em que transforma a realidade, também reproduz esta realidade. Compartilha as contradições da sociedade e produz suas próprias contradições.

Assmann (2004, p. 29) também contribui, afirmando que a concepção de conhecimento abarca todos os processos naturais e sociais próprios do contexto onde se gera e, a partir daí, esses processos indicam formas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a experiência de aprendizagem implica, além

da instrução informativa, a reinvenção e a construção personalizada do conhecimento. Nessa possibilidade, a dimensão do prazer representa uma condição chave, que envolve a subjetividade dos sujeitos implicados e proporciona o encantamento. Para o autor, “reencantar a educação significa colocar ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem”. Reforça, ainda, que o ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade, para que o processo de aprender aconteça como *mixagem*¹ de todos os sentidos, potencializando-os e (re)significando os modos como concebemos o mundo. É preciso (re)introduzir na educação escolarizada o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer, pois, na sua concepção, o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando é construído com esse pressuposto.

A perspectiva de incorporação da dimensão subjetiva nos processos de ensinar e aprender sugere algumas condições. Entre elas é possível dar destaque à dimensão do trabalho coletivo que fundamenta a partilha de sentimentos, realizações, dificuldades e proposições. Para alcançar o prazer e a satisfação nas ações humanas, é necessário que se compartilha com alguém o que realizamos. O sentido do que somos e do que fazemos somente se constitui na relação com os outros, no diálogo, como nos ensina Freire (1986, p. 123).

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos .

Essa compreensão se alia à constatação de que os sistemas de educação superior procuram, cada vez mais, encontrar formas de organização e gestão do conhecimento que respondam às demandas e aos desafios da sociedade. Chacin e Briceño (2006, p. 140) formulam questões que provocam a reflexão a esse respeito:

¹ Conceito oriundo da área musical e que bem define a proposta de Assmann. “É a arte dos *DJs* de passar de uma música para outra sem que caia o ritmo da pista de dança. Quando perfeita, os alegres dançarinos nem percebem que já mudou de música”. Disponível em: <www.terra.com.br/mp3box/col_pecanha4.html> Acesso em: ago. 2005.

- *Que formas de organização da pesquisa permitem sua consolidação e a condução ao bem-estar social?*

- *Como fazer com que os processos de investigação institucional incidam favoravelmente em seu entorno?*

- *Que alternativas aplicar na pesquisa para o avanço, melhoria, desenvolvimento e crescimento geral da sociedade?*

- *Como organizar a investigação para vincular os atores sociais e as comunidades na busca de soluções que melhorem suas realidades?*

A essas questões, acrescentamos:

- Como fazer para que o trânsito entre a produção do conhecimento científico e a resolução de problemas da prática social seja mais efetivo?

- Como fugir dos construtos generalizadores, que não levam em conta as produções históricas e culturais, mas, ao mesmo tempo, garantir a conexão entre pesquisas, favorecendo o avanço do conhecimento sistematizado?

- Como diminuir a distância entre comunidades interpretativas de diferentes condições epistêmicas e culturais?

A possibilidade de perguntas se apresenta inesgotável e, certamente, as respostas não se colocam na mesma proporção. Nossas práticas tradicionais de pesquisa há pouco tempo estão sendo questionadas, e é esse processo que pode provocar reflexões das trajetórias percorridas. Entretanto, há energias sendo postas em alternativas de superação das clássicas dicotomias que a modernidade nos legou, em especial a separação entre teoria e prática, sujeito e objeto e conhecimento científico e conhecimento do senso comum.

No caso da pesquisa, essa é uma condição cada vez mais valorizada. Sustentam essa afirmativa algumas razões:

a) pesquisa pressupõe uma ação de continuidade. O que cada pesquisador produz está alicerçado em estudos anteriores, e precisa, por conta do rigor, explicitar que seu ponto de partida levou em conta percursos investigativos anteriores. A ciência avança por esforços coletivos, historicamente situados. Os achados de uma fase servem de base para os posteriores, quer na sua afirmação, quer na refutação. Portanto, a produção do conhecimento se faz em processo, em movimento, que é dependente de esforços coletivos e plurais;

b) a pesquisa pressupõe visão dialética, incorporando a contradição como valor. Se a dúvida epistemológica é o pressuposto da investigação, a possibilidade do contraditório precisa estar presente. Viver essa experiência requer olhares múltiplos, ângulos distintos de mirar o objeto em estudo. É um processo que exige diálogo e interlocução com o outro;

c) a pesquisa envolve a dimensão da complexidade, e um único sujeito não consegue abarcar a totalidade do objeto, mesmo considerando-a numa perspectiva relativa. Devemos aspirar desenvolver um pensamento que busque a totalidade, mesmo entendendo, como alerta Moraes (2004, p. 65), as restrições nesse intento, uma vez que,

trabalhamos com algumas variáveis, algumas conexões e não com todas as possibilidades existentes. A totalidade seria algo tão complexo quanto as partes e esta complexidade está presente na vida, na ciência, na sociedade e no cosmos.

O pressuposto epistemológico e político que sustenta a visão acima descrita tem sido explorado por nós, quer no âmbito das práticas acadêmicas, quer nos ensaios teóricos. Entretanto, algumas iniciativas têm representado avanços. Uma delas refere-se à constituição das linhas de pesquisa.

As linhas de pesquisa vêm substituindo a cultura individual que marcava os processos investigativos comuns nas universidades, forçaram a exposição das condições de produção de cada pesquisador e exigiram o mapeamento das relações entre os objetos de pesquisa em pauta. Além disso, provocaram a reflexão analítica dos referenciais teóricos que vinham dando sustentação aos processos investigativos de cada pesquisador. A construção de linhas de pesquisa não se constitui numa trajetória fácil, quando a tradição apontava para os processos individuais. Ela desloca o objeto em direção a outros, na procura das interfaces e interlocuções. Pressupõe o diálogo entre pessoas, suas visões de mundo, opções teóricas e escolhas metodológicas.

As linhas de pesquisa exigem uma base temática em comum. É preciso analisá-las, porém, na sua constituição histórica e na sua condição política. As dificuldades que temos enfrentado para implantação plena dessa perspectiva são de múltiplas naturezas. A primeira tem raiz histórica, já que, como anteriormente assinalado nesse estudo, nossa tradição de organização

acadêmica é disciplinar e essa foi (e continua sendo em muitas circunstâncias) a inspiração da organização universitária. Os currículos também são disciplinares, e a departamentalização, as faculdades e os centros reforçam o caráter dessa tradição na academia.

Por outro lado, é fundamental o registro de que a pesquisa, por ter a realidade como fonte, é especialmente temática, recorrendo a múltiplos saberes e conhecimentos para a compreensão dessa mesma realidade. Também vale ressaltar que quando a investigação deixa de ser dispersa e constitui-se em linhas relativamente permanentes, contribui, com mais amplitude, para as respostas aos desafios da prática e à continuidade do questionamento teórico. As linhas, entretanto, não podem ser camisas-de-força, não podem impedir a configuração de novos temas de pesquisa e nem o trânsito entre eles.

Não há configuração definitiva para a constituição das linhas de pesquisa. Além da tradição disciplinar ainda presente entre nós, registram-se iniciativas que optam pelo critério da inspiração teórica para sua constituição. Assim sendo, o que aglutina os pesquisadores é um mesmo referencial constituído por um ou por mais autores.

Outra vertente, também presente, refere-se aos enfoques temáticos que elegem o objeto de estudo como ponto principal de convergência dos estudiosos. Talvez essa seja a tendência preponderante, pois a escolha dessa forma articuladora da produção do conhecimento facilita a multiplicidade de interesses teóricos, sem perda da unidade temática.

Ao aceitarmos a lógica propositora das linhas de pesquisa como integradoras da produção acadêmica, optamos certamente por formas mais coletivas de pesquisar e, conseqüentemente, de ensinar e aprender. Reforçamos que a pesquisa exige uma dimensão partilhada e que o conhecimento, sendo cumulativo e processual, é tarefa para tempos e territórios diversificados. Ao incluí-los, estamos construindo uma nova cultura acadêmica que, por natureza, exige uma dimensão mais colaborativa. O desafio, entretanto, é compatibilizar essa dimensão com os olhares particulares, de forma que eles não se percam e nem fiquem subsumidos a uma estrutura que, sendo científica, é também de poder. Gauthier (1999, p. 24) lembra, acertadamente, que:

cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo.

A linha de pesquisa, entretanto, não pode desqualificar a diferença nem aprisionar novas possibilidades temáticas sob pena de anular os processos que tenham a dinâmica do real como inspiração. Exige um constante movimento de apreensão dos objetos de estudo e o mapeamento exigente de suas relações. Inspirada em Chacin e Briceño (2006, p. 140), é possível afirmar que as linhas de pesquisa podem revelar diferentes concepções e exercer distintos papéis:

a) **organizativa**, quando revela uma sólida base para a investigação e contribui na geração de respostas às demandas do conhecimento;

b) **acadêmica**, representada pelo esforço que realiza a comunidade envolvida para abordar, cooperativa e, às vezes, interdisciplinarmente, um problema que requer soluções no âmbito da produção do conhecimento. “Em geral contribui com a solução de problemas de diferentes grupos sociais, de acordo com as expectativas e o interesse das comunidades”;

c) **correlacional**, significando o esforço para desenvolver propostas de alcance definido. Em geral, liga-se a um projeto específico que contém uma ou mais temáticas de pesquisa correlacionadas que facilitam a tarefa investigativa;

d) **reticular**, compreendida como rede de informação mais ampla que parte de unidades organizativas auto-gestionadas e orientadas para a produção do conhecimento.

A classificação acima ajuda a perceber que há múltiplas formas de organização de linhas que, em geral, correspondem a grupos de pesquisa. Esses grupos podem, por sua vez, apresentar distintos contornos, dependendo do contexto e finalidades para as quais se articulam. Numa ampliação exponencial de sua configuração, surgem as redes de pesquisas. Portanto, linhas, grupos e redes são nomenclaturas correlacionadas, que podem estar articuladas, dependendo de suas trajetórias e objetivos.

O estímulo à implantação de culturas colaborativas para a pesquisa deu respostas interessantes aos anseios sociais e intelectuais e favoreceram, especialmente, o espaço da formação. A pesquisa, para além da sua função social de produtora do conhecimento com vistas às demandas da sociedade, tem

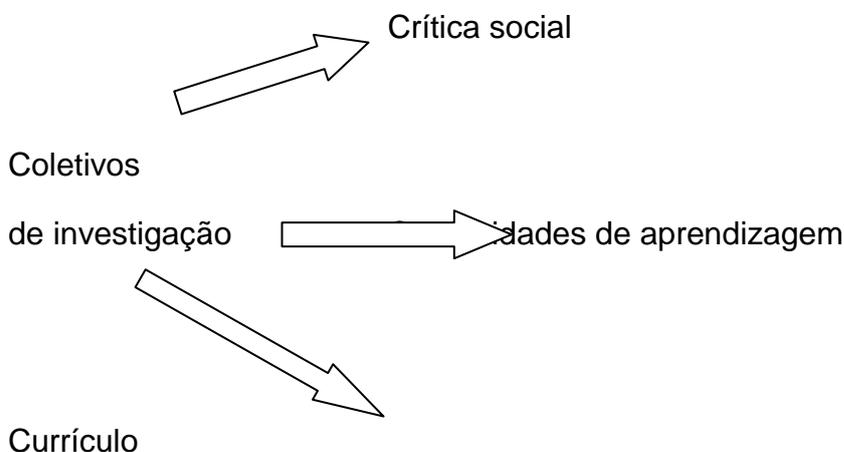
um significativo papel formador, em particular quando se compreende formação numa dimensão reflexiva e permanente. Seu sentido pedagógico situa-se na capacidade de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante estado de aprender a aprender e a saber pensar para poder intervir no mundo de forma responsável. Mais do que métodos, a pesquisa requer e proporciona atitudes que, auxiliando a autonomia intelectual dos sujeitos, é capaz de auxiliar na sua cidadania.

Outra dimensão importante da pesquisa como formação decorre do estímulo ao pensamento crítico e à sua dimensão social. Como afirma Vieira Pinto (1979, p.315), “a pesquisa crítica educa o pesquisador para possuir a noção do seu trabalho como parte do trabalho social e, portanto, sujeito às mesmas vicissitudes, às mesmas condições que afetam os demais trabalhadores”. Para o autor, o cientista crítico o é, especialmente, em relação a si próprio e ao seu trabalho, construindo a perplexidade típica daqueles que estão em constante questionamento e em exercício de uma necessária humildade epistemológica. Exercitar uma atitude científica requer a aceitação da provisoriedade do conhecimento e o reconhecimento de que todos os homens trazem em si as condições e capacidades de transformação do mundo.

O exercício da condição de cientista crítico encaminha para o trabalho colaborativo, pois a compreensão da provisoriedade e incompletude do conhecimento estimula o processo de produção coletiva. Nesse, as múltiplas energias se congregam, assinalando a possibilidade de ampliação e aprofundamento do tema em estudo. O trabalho de investigação em redes, linhas ou grupos de pesquisa fortalece a condição científica e valoriza a perspectiva humana da produção do conhecimento. Tanto como chegar a resultados, valoriza-se a vivência dos processos que assumem uma natureza pedagógica por excelência. Provavelmente os espaços das redes, linhas e grupos de pesquisa se constituam nos lugares mais privilegiados para a formação de novos cientistas, pois, para além do domínio de técnicas e procedimentos, o aprendiz vive a condição concreta da investigação, com sua complexidade e desafios. Aprende a tomar decisões e a compreender as razões pelas quais essas são tomadas.

Atributos analíticos da investigação colaborativa

Para analisar os processos vividos nas trajetórias de investigação que tomam coletivos como estruturantes, assumimos três dimensões estruturantes:



A *crítica social*, como condição do processo de investigação, é o ponto de partida e o de chegada da pesquisa. Para exercê-la é necessário estimular posições que rechacem a naturalização da realidade, como se houvesse definições sem razões culturais e políticas e que não pudessem ser alteradas. Remete a uma crítica ao conformismo e procura perceber o objeto de estudo em profunda articulação com seu contexto. A crítica social não dicotomiza sujeito e objeto, assumindo a subjetividade do(s) pesquisador(es) como parte integrante da realidade que descreve. Aproxima-se ao que Saint-Georges (2005) denomina de *crítica histórica*, envolvendo uma análise interna das fontes, uma análise externa das pessoas que testemunham sobre elas e o questionamento de sua propriedade. A crítica social insere-se como pressuposto epistemológico da pesquisa colaborativa, decorrendo, dessa posição, perspectivas metodológicas. Envolve, principalmente, uma condição constante de escuta dos diferentes atores da investigação a partir de uma base que valoriza o diálogo e a troca de visões e perspectivas. A contradição é companheira da crítica social e deve estimular o exercício que coteja posições, que estimula empatias teóricas e favorece as análises contextuais.

O vínculo que se estabelece para possibilitar a crítica social parte da compreensão da realidade como uma construção social. Por isso é fundamental

interpretar a subjetividade dos atores intervenientes nos diferentes procedimentos investigativos que realizam.

Através da postura crítica se intenta responder ao objetivo de conhecer, compreender e transformar a realidade, a partir de uma estratégia que leva em conta a vinculação do investigador com os fatos sociais, abordando-se conteúdos epistemo-filosóficos característicos das ciências sociais e da educação, desde diferentes perspectivas. O pensar crítico se revela a partir das posições políticas e epistemológicas dos sujeitos e implica rumos propostos para a transformação, tanto dos sujeitos como das situações-problema em estudo.

Chacin e Briceño (2006, p. 143), inspiradas em Lozano (2002), contribuem novamente com as reflexões que realizamos, afirmando que a pesquisa colaborativa, quando se refere ao aspecto crítico social, se fundamenta em postulados como:

a) rechaço a uma prática teórica centrada na reprodução do real e do acontecido nos processos de educação, administração e gerência;

b) crítica à deterioração progressiva destas áreas de conhecimento;

c) crítica ao conformismo existente nestes âmbitos de conhecimentos.

Essa postura infere que a pesquisa em colaboração favorece o desenvolvimento de estudos que respondam às necessidades sociais que possam impactar o contexto no qual se produzem, com relevância e pertinência. Reforçam, ainda, a crença nos campos de conhecimento em questão e na sua capacidade de gerar conhecimentos, favorecendo avanços nas práticas sociais desejadas.

As comunidades de aprendizagem são a expressão da pesquisa colaborativa. Produzem-se como consequência de articulações sociais e da interatividade proposta por professores, estudantes e membros das comunidades que desenvolvem projetos específicos. Envolvem, especialmente, “aprendizagens sociais e valorativas no processo de construção intelectual e se sustentam sobre compromissos e responsabilidades coletivas, envolvendo, ainda, conhecimentos tácitos e implícitos”(CHACIN e BRICEÑO, 2006, p. 143). Nas comunidades de aprendizagem é preciso dar importância à participação de todos, ainda que em níveis próprios da condição de cada sujeito, no grupo. É bastante comum a pluralidade de situações que envolvem a posição acadêmica e a maturidade dos

participantes nos processos de investigação. Interatividade, colaboração, sinergia, respeito às diferenças e disposição para a mudança são exigências para o trabalho das comunidades de aprendizagem. O processo investigativo expressa, nessa categoria, sua condição pedagógica. Ensina a pesquisar, certamente, mas também a trabalhar em equipe, a respeitar opiniões, a tolerar diferenças e promover alterações culturais. Testemunha a necessária condição da produção coletiva e estimula o exercício da humildade, tão importante para quem pesquisa.

Como condição fundante, as comunidades de aprendizagem se articulam em torno de projetos investigativos que almejam a compreensão dos objetos estudados e, como consequência, a transformação social e cultural. Nesse sentido, permite aos participantes, além de produzir conhecimentos, compartilhar uma visão de aprendizagem, projetar mudanças e disposições para o desenvolvimento de teorias e inovações, a partir da sinergia que se produz entre cada um dos seus membros.

A experiência de pesquisar, construindo comunidades de aprendizagem, permite desenvolver conhecimentos estratégicos e socializadores para compartilhar atividades, permitindo externalizar ideias que devem ser compreendidas por todos.

O *currículo*, no contexto da investigação colaborativa, pode ser o ponto de convergência para orientar as relações de ensino, pesquisa e extensão.

Antón (2004) contribui de maneira significativa para essa compreensão. Diz o autor que o currículo se constitui na base acadêmica que permite e sustenta a condição de aprendizagem e produção do conhecimento, pois, através dele, se aprofundam os elementos do discurso científico; a transformação da concepção do processo de ensinar e aprender como conhecimento construído em um contexto sociocultural e histórico concreto; a compreensão global e não tecnicista da realidade; a centralidade ou marginalidade da diversidade contra a homogeneização; a explicitação e tratamento das relações de poder; a configuração dos espaços onde se localizam essas relações; a premência ou não de um modelo de racionalidade sobre as demais formas de conhecer, explicar e compreender a realidade; os critérios de inclusão ou exclusão da informação, assim como a discriminação do que é ou não significativo.

O currículo, num contexto formal de educação, abriga estudos temáticos, envolvendo seminários e oficinas que estimulam professores e estudantes a aprofundarem teorias e práticas educativas. Desde a sua condição operativa, se estimula que sejam flexíveis e que as propostas de estudo emirjam das necessidades e interesses presentes nas investigações. Essa condição favorece a constante atualização das bases teóricas que sustentam os estudos e permitem aplicações concretas aos problemas em estudo. Permite, também, processos de reflexão e participação que estimulam a visão analítica do próprio currículo, fazendo com que nele mesmo se experiencie a sua flexibilidade.

Exploradas as três dimensões estruturantes que elegemos para analisar os coletivos de investigação – a crítica social, as comunidades de aprendizagem e o currículo, é preciso, ainda, dar destaque aos processos constitutivos da atividade científica: o domínio do conhecimento e a abordagem metodológica.

Processos investigativos

O domínio do conhecimento como categoria de análise deve ser compreendido na condição de estruturação das comunidades de aprendizagem. Sendo a pesquisa o processo por excelência da produção do conhecimento, é natural percebê-lo como a matriz que orienta as ações coletivas. As pessoas – professores, estudantes e comunidade envolvida – se reúnem em torno de um intento e de um objeto de pesquisa. São esses estruturantes que orientam a procura teórica.

Certamente a visão político-epistemológica orienta as parcerias investigativas. Os coletivos, em geral, se constituem a partir de construtos comuns que preponderam na visão do tema de pesquisa. Não significa, porém, que outras possibilidades que se apresentam como adequadas para explicar o problema, não devam ser levadas em conta.

As trajetórias dos pesquisadores certamente interferem nos processos colaborativos de pesquisa. Numa primeira dimensão, é possível localizar condições de maturidade distintas; alguns membros da equipe apresentam condições de senioridade. Em geral são esses que coordenam as equipes e que aportam elementos mais importantes para a tomada de decisões. Por sua

condição acadêmica, dominam com mais propriedade o referencial teórico ou estão em melhor condição de referenciar sua ampliação. Trazem para o grupo a experiência acumulada dos processos de pesquisa e se constituem em referência na sua constituição.

Dependendo da natureza da equipe investigativa, é possível ter mais de um pesquisador sênior, e as lideranças são compartilhadas. Nesse caso há um acordo que potencializa o domínio do conhecimento produzido na trajetória de cada um. São seus pontos fortes que orientam o grupo nas suas trajetórias.

É importante a base consolidada de conhecimentos para a identificação e proposição de um projeto de pesquisa, entretanto, o próprio processo de investigação estimula novas incursões teóricas. A empiria e seus resultados são estimuladores de movimentos de construção de teorias ou de resignificação das existentes. Cada projeto desenvolvido faz avançar os aportes teóricos, num processo que pode incluir a refutação de alguns aspectos ou a confirmação de outros; pode ainda favorecer o reordenamento da teoria de origem em outros contextos culturais e temporais. O domínio do conhecimento, portanto, não deve ser visto como algo estático, ao contrário, quanto mais há apropriação dele, mais é possível questioná-lo, complementá-lo e resignificá-lo.

A **metodologia investigativa** se constitui na segunda categoria importante na tomada de decisões em uma investigação. Entendemos que forma e conteúdo são duas faces de uma mesma moeda e, portanto, são presididas pela mesma base epistemológica. A escolha da metodologia não é neutra e não se esgota em aspectos técnicos, ainda que esses sejam importantes.

A escolha metodológica nas parcerias de pesquisa precisa, pela própria natureza e constituição, contemplar uma perspectiva participativa, em que cada elemento do grupo exerça um papel importante, mesmo que respeitada a sua condição específica na equipe.

A escolha da metodologia de pesquisa, em geral, segue a tradição da área e da própria equipe propositora. Há culturas dos campos científicos que interferem na tomada de decisões sobre os caminhos metodológicos. A natureza do problema de pesquisa também orienta fortemente a escolha do caminho a percorrer. Portanto não se trata de fazer comparações valorativas entre os métodos; o que importa é verificar a propriedade deles para cada situação.

No caso da pesquisa colaborativa, porém, a escolha do método precisa supor a pluralidade de papéis e funções no processo a desenvolver. É preciso, também, garantir uma base epistemológica comum que oriente a investigação como um todo. Diferentes paradigmas científicos orientam o olhar do pesquisador; compreendê-los nos seus pressupostos é fundamental para constituir o objeto de investigação.

No campo das ciências da educação, temos assumido, preponderantemente, a posição que nos aproxima do paradigma emergente (SOUSA SANTOS, 1988). Nessa perspectiva, o conhecimento é visto na sua condição sociocultural, sempre relativo e em movimento, distanciando-se das generalizações amplas e assumindo a subjetividade como valor.

Nesse caso, as escolhas metodológicas necessitam se afinar com essa percepção. Utilizam-se, preferencialmente, os métodos qualitativos de investigação. Entretanto, podem aliar-se a eles os processos quantitativos desde que a análise dos dados numéricos seja realizada numa perspectiva sociocultural. Os dados referem-se a uma realidade específica e suas condições são chaves na sua interpretação.

Certamente há diferentes alternativas para a organização dos processos investigativos em colaboração e esses se referem às formas de gestão do conhecimento e das pessoas, nas equipes de pesquisa. A partir das experiências realizadas, é possível indicar alguns exemplos, tais como:

A) tomar o tema como um todo, mas dividir o problema em subquestões investigativas e atribuir a partes da equipe a responsabilidade de cada uma. Nesse caso, há uma base comum que constitui o campo empírico, mas cada subgrupo se responsabiliza por uma dimensão do estudo. A base conceitual precisa ser a mesma, uma vez que ela orientará a discussão dos dados. Em pesquisa sobre o lugar da formação dos professores universitários, por exemplo, foram mapeadas as possibilidades e alternativas existentes, e o estudo de cada uma delas foi de responsabilidade de um subgrupo, que analisou seus resultados a partir do referencial teórico comum do projeto maior. A reunião das partes e a constituição de processos de síntese colaborativa é que produzem o resultado final.

B) definir um objeto de estudo e delinear coletivamente o campo empírico, manter a coleta de dados como responsabilidade comum da equipe. Na etapa da análise, responsabilizar subgrupos pela sua exploração e interpretação. Nesse caso, o critério da partilha podem ser as questões de pesquisa ou extratos específicos que constituíram a empiria. Nomeamos como exemplo uma pesquisa sobre o impacto das políticas de avaliação externa na docência universitária, a partir da coleta de dados com coordenadores de cursos, professores e estudantes. Realizada por toda a equipe, dividiu-se a responsabilidade de análise a cada subgrupo, que aprofundou a interpretação de um desses extratos pesquisados. A síntese foi propiciada pelo diálogo entre os achados nos diversos referentes e o processo coletivo de análise das partes favoreceu a síntese do todo.

C) identificar dimensões específicas que caracterizam um campo de investigação comum, definir equipes que analisem o objeto a partir de campos científicos complementares. Nesse caso, ao eleger um problema de estudo, assumimos a compreensão de que ele pode ser explicado a partir de diferentes campos científicos. O impacto da nutrição infantil no rendimento escolar, por exemplo, pode ser objeto de estudo interdisciplinar, com pressupostos político-epistemológicos comuns, mas compreendida a partir da biologia, da psicologia, da sociologia e da antropologia. Cada subgrupo analisa o problema com hipóteses de seu campo. A análise e interpretação dos dados, nesse caso, pressupõem um diálogo epistemológico centrado no problema e menos na especialidade.

D) tomar um problema de estudo e analisá-lo a partir de uma base conceitual comum, mas incorporando diferentes *casos para investigação*. Nesse processo, o elemento aglutinador é o tema em estudo na sua condição multifocal. Pode conter uma diversidade empírica, que é tomada como elemento enriquecedor da produção do conhecimento. O que importa são os resultados e seus diálogos analíticos em direção a uma base conceitual comum. Ao estudarmos o conceito de qualidade da educação superior, por exemplo, tomamos diferentes políticas e práticas educacionais, como casos que explicitam esse conceito. O estudo de cada um deles em seus contextos de produção é que contribuem para o interesse comum dos integrantes de equipe de investigação.

E) constituir o processo de investigação com a comunidade interessada na resolução de algum problema. Nessa modalidade há o pressuposto da pesquisa-ação como fonte metodológica. A equipe se constitui a partir de provocações da prática e, em torno dela, em processos coletivos, decide as questões a serem investigadas e os caminhos metodológicos. Pode haver uma liderança de pesquisador ou grupo de pesquisa mais experiente que auxilie a comunidade investigativa na sua autogestão. Tanto a coleta quanto a análise dos dados são feitas em conjunto, incluindo a tomada de decisões sobre eles. A escola básica, por exemplo, procurou a universidade para auxiliá-la a compreender melhor os problemas relacionados com a violência que se manifesta em seus espaços. Ao invés de respostas prontas, constituiu-se um grupo de pesquisa interinstitucional para analisar a questão. Mesmo que diferentes atores exercessem distintos papéis no processo, a parceria investigativa se constituiu, dando destaque à gestão do trabalho colaborativo.

Certamente outras possibilidades de gestão da pesquisa colaborativa e seus processos metodológicos podem ser anunciados. É um campo em construção, dado que a cultura de trabalhar nessa perspectiva é relativamente recente entre nós. O que importa é “pesquisar a pesquisa”, é construir conhecimentos sobre os processos vividos. Nessa direção, é possível inovar a perspectiva de formação e a visão epistemológica de conhecimento. O método é parte integrante do conteúdo e essa convicção é que nos move no intuito de teorizar sobre as práticas investigativas em parceria.

Referências Bibliográficas

ANTÓN, José. **La pedagogia crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales**. 2004. Disponível em <www.pangea.org/jei/edu/tab/anton.htm>. Acesso em: mar. 2014.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHACIN, Migdy; BRICEÑO, Magally. Redes entre líneas de investigación. **Alternativas**. Universidad Nacional de San Luis/Argentina, n. 44, p.139-146. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**, Ano XX, n. 69, dez. 1999.

LOZANO, A. **Línea de Investigación**: Gerencia y transformación estratégica. Caracas: UCV. Mimeo, 2002.

ROZENDO, Célia Alves; et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista latino-americana de enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999.

SAINT-GEORGES, Pierre de. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. In: ALBARELLO, Luc; et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa, 2005.

SARMENTO, Diva Chaves. Núcleos Interdisciplinares: seu potencial de dinamização da estrutura universitária. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 19, n. 29, p. 45-58, 1992.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. Coimbra: Afrontamento, 1988.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.