

O ATO ÉTICO RESPONSÁVEL NA PESQUISA COLABORATIVA EDUCACIONAL

THE RESPONSIBLE ETHICAL ACT IN COLLABORATIVE RESEARCH EDUCATIONAL

EL ACTO ÉTICO RESPONSABLE EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COLABORATIVA

Shirlei Marly Alves

Doutora em Letras/Linguística, Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - Teresina/PI

<https://orcid.org/0000-0001-5305-1272>

E-mail: shirleimarly@ccm.uespi.br

RESUMO

Neste trabalho, tecemos considerações acerca das distinções entre a construção dos conhecimentos no campo das ciências da natureza e das ciências humanas, com foco nos procedimentos metodológicos da pesquisa colaborativa educacional, de abordagem inerentemente qualitativa, destacando a relação entre pesquisador e pesquisado como um ato ético responsável, conforme as postulações de Mikhail Bakhtin. O percurso argumentativo busca demonstrar que o pesquisador e o professor, sujeito pesquisado, ao estabelecerem um pacto de colaboração, assumem uma atitude de mútua responsabilidade, na qual a construção de conhecimentos se assenta no diálogo e na relação intersubjetiva situada historicamente.

Palavras-chave: construção do conhecimento; ciências humanas; pesquisa colaborativa educacional; ato ético responsável.

ABSTRACT

In this work, we discuss the distinctions between the construction of knowledge in the field of natural sciences and human sciences, focusing on the methodological procedures of collaborative educational research, with an inherently qualitative approach, highlighting the relationship between researcher and researched as a responsible ethical act, according to the postulations of Mikhail Bakhtin. The argumentative path seeks to demonstrate that the researcher and the teacher, the researched subject, when establishing a collaboration pact, assume an attitude of mutual responsibility, in which the construction of knowledge is based on dialogue and on the historically situated intersubjective relationship.

Keywords: knowledge construction; human sciences; collaborative educational research; responsible ethical act.

RESUMEN

En este trabajo, discutimos las distinciones entre la construcción del conocimiento en el campo de las ciencias naturales y las ciencias humanas, enfocándonos en los procedimientos metodológicos de la investigación educativa colaborativa, con orientación inherentemente cualitativa, destacando la relación entre investigador e investigado como un acto ético responsable, según las postulaciones de Mikhail Bakhtin. El recorrido argumentativo busca demostrar que el investigador y el docente, sujeto investigado, al establecer un pacto de colaboración, asumen una actitud de mutua responsabilidad, en la que la construcción del conocimiento se basa en el diálogo y en la relación intersubjetiva históricamente situada.

Palabras-clave: construcción de conocimiento; ciencias humanas; investigación educativa colaborativa; acto ético responsable.

INTRODUÇÃO

A pesquisa colaborativa, conforme caracterização feita por Serge Desgagné (1997), tem sido um método usado no campo educacional como forma de superar a distância entre os mundos da cultura acadêmica e da cultura escolar, sobretudo pela constatação de que os conhecimentos científicos, se restritos a uma comunidade específica (acadêmica), pouco contribuem para a melhoria das práticas dos professores em seu cotidiano. São, pois, essas práticas que constituem o objeto do estudo colaborativo, o qual “se baseia na compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem, a partir da exploração, em contexto real, de aspectos que se referem às suas práticas profissionais.” (DESGAGNÉ, 1997, p. 371).

O autor destaca que os conhecimentos científicos sobre as práticas docentes pouco têm contribuído para auxiliar os professores a enfrentar a complexidade das situações educativas com as quais se defrontam no seu cotidiano, e apresenta as seguintes indagações sobre o que estaria na gênese dessa problemática: trata-se de problema de difusão de resultados? De escolha de objetos de pesquisa? De métodos de pesquisa e pertinência de resultados?

Sobre tais questões existe um grande debate, o qual, inclusive, ultrapassa os limites da profissão docente, visto que o distanciamento entre teoria e prática também está ligado a outras áreas da vida humana. Trata-se de um questionamento de ordem epistemológica sobre o qual muitos autores têm se posicionado¹.

METODOLOGIA

Neste artigo, buscamos analisar as relações entre pesquisador e pesquisado, com apoio na definição de ato responsável feita por Mikhail Bakhtin, na obra *Para uma filosofia do ato responsável*², como um ato marcado pelo dever moral de um eu (singular, único) que decide e age, responsabilmente, situado em dois planos: o da vida (existência) e o da

¹ São autores citados por Desgagné (1997): Schön (1997); Paquet et al. (1991); Saint-Aenaud (1990); Curry et al. (1993), entre outros.

² “*K filosofii postupka*” é o título dado por Sergei Bocahrov ao texto de Bakhtin, datado do início dos anos vinte do século passado, conforme esclarece Augusto Ponzio, no prefácio da edição em português, com tradução de Miotello e Faraco (da qual nos valem para este ensaio), lançada em 2010. Há traduções em diversas línguas: francês, italiano, inglês, espanhol e alemão.

cultura. Postulamos que o ato responsável realizado pelo pesquisador colaborativo é importante fator a contribuir para a superação da distância entre os mundos da cultura acadêmica e o das experiências cotidianas dos professores investigados.

Concordamos com Amorim (2003, p. 24), segundo a qual “os métodos podem nos auxiliar a explicar como o outro se faz representar em uma pesquisa determinada, permitindo-nos lançar um primeiro olhar sobre o outro, ir de encontro à alteridade através da verificação de seus pontos obscuros”. Essa observação, de certa forma, sintetiza o que enfatizamos na análise da pesquisa colaborativa: o modo como, no processo de construção de conhecimentos, pesquisador e professor realizam atos responsáveis. Seguimos um percurso já explorado por autores que discutem as opções metodológicas em ciências humanas com base nas postulações de Bakhtin, como Amorim (2003), Freitas, Sousa e Kramer (2003), Sampaio (2005), entre outros.

RESULTADOS

A ciência moderna diante dos desafios da sociedade – tradição e rupturas paradigmáticas

O modelo de racionalidade que, tradicionalmente, preside a ciência moderna, constituído a partir da revolução científica do século XVI e desenvolvido basicamente no âmbito das ciências naturais, mantém à distância o conhecimento ordinário que os sujeitos individuais constroem nas suas experiências cotidianas, com os quais resolvem grande parte de seus problemas. Nessa perspectiva, tais conhecimentos não são levados em conta pela ciência tradicional, uma vez que são considerados irrelevantes, ilusórios e falsos (SANTOS, 2001).

A ação da ciência do cogito, conforme Gastón Bachelard (1996, p. 13), intenta uma compreensão exata dos fenômenos naturais, os quais devem passar por um processo de "geometrização e abstração posterior, sendo esta “um dever, o dever científico, a posse enfim purificada do pensamento do mundo”. Nessa busca de matematizar a realidade, não há espaço para o ordinário, o contingente, o individual, pois o propósito é, justamente, chegar a uma compreensão universalizante dos objetos naturais.

O experimento controlado, a busca de leis imanentes, das regularidades, visando à racionalização explicativa das causas, base do saber científico da ciência moderna, possibilitariam ao homem conhecer a natureza, concebida como um elemento passivo,

cujos mistérios é preciso desvendar ou conhecer, para controlá-la. A técnica de investigação é a observação sistemática, descomprometida e livre (neutra), conduzida com rigor, sempre em uma atitude epistemológica de desconfiança em relação às evidências da experiência imediata. O estudo deve ser feito, sobretudo, a partir da observação e da explicação causal dos fenômenos, “de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos” (LÖWY, 1998, p. 17).

Nesse paradigma, conhecer é quantificar, reduzindo a complexidade dos fenômenos, com a construção de taxonomias, classificações, no sentido de se chegar à compreensão das partes, para se entender o todo. “O que não é quantificável é cientificamente irrelevante.” A ação científica é, assim, simplificadora, partindo do princípio de que as leis da natureza são também caracterizadas pela simplicidade e pelas regularidades, o que possibilita observar e medir com rigor. Trata-se de “Um conhecimento baseado na formulação de leis, tendo como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 2001, p. 15).

No século XIX, com a emergência das ciências sociais, a confiança epistemológica nessa tradição científica foi abalada. Assiste-se ao fim da hegemonia de uma ordem cujos pilares são a distância metodológica entre o cientista e seu objeto de estudo e a rejeição ao que não é mensurável. Questiona-se o totalitarismo científico com que se “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2001. p. 10). O debate epistemológico que se instaura acerca da construção do conhecimento científico vincula-se, antes de tudo, ao fato de que o objeto das ciências sociais é o homem, um ser de relações, dinâmico, histórico, social, diferente da natureza, inerte e passiva, conforme considerado pelo paradigma clássico.

Tomando uma posição a favor da unidade da ciência moderna, considerada capaz de, com sua racionalidade, dar conta do processo de conhecimento de qualquer objeto, destaca-se a figura de Augusto Comte, o qual concebe o objeto das ciências sociais

indistinto, em sua natureza, do objeto das ciências sociais. Fundador do positivismo³, Comte (1970) propugna que “a ciência da sociedade” pertenceria “ao sistema das ciências naturais”. Sendo assim, as ciências do homem e da natureza não passariam de ramos de um mesmo tronco. Para esse filósofo, que denominava a ciência da sociedade de *física social*, “a ciência” teria, por objeto, o estudo dos fenômenos sociais considerados dentro do mesmo espírito que os fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos, quer dizer, como sujeitos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta é o objetivo específico de suas pesquisas (LÖWY, 1998).

Seu discípulo, Émile Durkheim, considerado o pai da sociologia positivista, reforça essa concepção da unidade da ciência, asseverando que “as leis da sociedade não são diferentes das leis que regem o resto da natureza e que o método que serve para descobri-las não é outro senão o método das outras ciências.” Tal é o princípio metodológico essencial da sociologia de Durkheim, conforme Löwy (1998, p. 26), sendo que sua primeira regra fundamental é considerar os fatos sociais como coisas, em consonância com a visão de Comte acerca da sociedade como algo equiparado à natureza, pois, na natureza, encontram-se exatamente coisas. Essa *démarche* epistemológica apoia-se em uma pressuposição fundamental: a homogeneidade epistemológica dos diferentes domínios e, conseqüentemente, das ciências que os estudam. Dessa forma, o sociólogo deve postar-se diante do seu objeto à semelhança de um químico, de um físico ou de um fisiólogo.

Entretanto, sendo o objeto das ciências sociais marcado por embates políticos e, sobretudo, pela história (nuançada por natureza), nos quais se confrontam posições ideológicas e outros elementos de natureza subjetiva, como poderia o estudioso da sociedade se comportar como um químico ou um físico, que se colocam diante de uma coisa inerte? De acordo com Durkheim, deve-se adotar, nesse caso, a “boa vontade positivista”, isto é, “o sociólogo deve ‘ignorar’ os conflitos ideológicos, ‘fazer calar as paixões e os preconceitos’ e ‘afastar sistematicamente todas as prenoções’” (LÖWY, 1998, p. 30). Agindo assim, estaria o estudioso precavendo-se das influências de elementos do campo da irracionalidade, devendo contrapor a eles a serenidade e a imparcialidade científicas.

³ O Positivismo concebe o conhecimento científico como a única forma válida de conhecimentos, sendo que uma teoria será correta somente se for comprovada através de métodos científicos.

Löwy (1998) chama a atenção para o fato de que, segundo as orientações da sociologia positivista de Durkheim, o equacionamento da relação do cientista social com seu objeto de estudo situa-se em um terreno estritamente psicológico (ao decretar a *serenidade*), e vinculado a um voto de intenção – o de *ignorar os preconceitos*. Afastar os preconceitos e as prenoções equivaleria a eliminar obstáculos, a fim de se ver, de forma mais límpida, o que se passa no campo social.

O problema dessa atitude é a desconsideração de que tais preconceitos e prenoções são elementos integrantes da visão, constitutivos do ponto de vista. Nessa perspectiva, afirma Löwy (1998, p. 32) que a “boa vontade positivista” configura-se como uma ilusão ou uma mistificação, sendo que essa atitude do cientista, de tentar liberar-se, “por um esforço de objetividade”, das pressuposições éticas, sociais ou políticas do seu próprio pensamento, equivale à do personagem Barão de Münchhausen, da obra *As Aventuras do Barão de Münchhausen*, cuja autoria é atribuída ao escritor e cientista alemão Rudolph Erich Raspe. Nela, o herói picaresco, ao puxar a si próprio pelos cabelos, escapa de um pântano, no qual ele e seu cavalo eram tragados. Percebe-se, desse modo, o impasse da doutrina positivista clássica no que diz respeito às ciências sociais, na impossibilidade de *neutralizar* o pesquisador.

O ponto central desse impasse diz respeito, de fato, às insuficiências do método científico usado nas ciências naturais, quando a pesquisa for de natureza social, já que, entre outros obstáculos, destaca-se o fato de que não há teorias explicativas que permitam, aos cientistas sociais, abstrações do real, para depois buscar, nesse real, de forma metódica, as comprovações das teorias; leis universais não se coadunam com os fenômenos sociais que, em grande parte, são determinados pela história e pela cultura; a previsão sobre os seres humanos é impossibilitada pela modificação constante dos comportamentos. Em suma, sendo os fenômenos sociais de natureza socio subjetiva, inviabiliza-se a sua apreensão sistemática pela objetividade do paradigma moderno. Além disso, a própria posição ontológica do pesquisador é modificada no âmbito social, já que ele está diante de outro ser humano, que age em um mundo comum a ambos. Desse modo, como enfatiza Santos (2001), os valores que costumamos cultivar em nossa vida pessoal e que, de uma maneira geral, orientam nossas ações no mundo, também não serão esquecidos na nossa ação científica, no ato da pesquisa. Sendo assim, “a ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva, como as ciências naturais; desse ponto de

vista ela precisa compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações” (SANTOS, 2001, p. 22). É necessário, portanto, que seus métodos de investigação e seus critérios epistemológicos sejam diferentes daqueles das ciências naturais. Em vez da utilização de métodos quantitativos, redutores, fazem-se necessários métodos qualitativos, com os quais se pode enfrentar a complexidade dos mundos subjetivos, visando à “obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (SANTOS, 2001, p. 22). De acordo com Chizzotti (2003, p. 52), as pesquisas qualitativas “fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende, interpreta.

A ciência pós-moderna, em franca oposição à ciência moderna, em vez de abjurar o conhecimento do senso comum, deixa-se penetrar por ele, pois reconhece que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional. Desse modo dialoga com outras formas de conhecimento, incluindo o vulgar e o prático – com os quais, no cotidiano, as pessoas se orientam para realizar suas ações e dar sentido à sua vida –, sem deixar de manter aquilo que lhe é específico, o rigor científico, como esclarece Santos (2001): “Deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades.”

Ciências sociais, Ciências da natureza: “o mundo como acontecimento, e não como ser em prontidão”

No que diz respeito às diferenças entre o objeto do conhecer e o processo de realização desse conhecimento, no âmbito das ciências da natureza e das ciências humanas, Bakhtin (2003) também se manifesta, no texto intitulado *Metodologia das ciências humanas*, tecendo considerações acerca da natureza do objeto e da interação que se estabelece entre o sujeito cognoscente e o cognoscível.

Primeiramente, distingue dois tipos de conhecimentos: o da *coisa* e o do *indivíduo*, respectivamente, relativos às ciências da natureza e às ciências humanas, colocando-os como limites. Diferenciam-se pelo fato de que a coisa, sendo *morta* (inerte, destituída de volição), tem apenas aparência, sendo desprovida de um interior próprio, e, desse modo,

só pode ser totalmente revelada para o outro através de um ato unilateral do sujeito cognoscente. Essa relação é, portanto, de passividade, já que a ação é praticada apenas pelo indivíduo que busca conhecer um objeto sempre igual a si mesmo e mudo. Em função disso, nas ciências exatas, haveria o predomínio de uma forma monológica do saber, na medida em que os objetos são observados por um intelecto que emite enunciados racionais sobre eles.

Por outro lado, o sujeito, nas Ciências Humanas, não é mudo nem inerte, mas, sim, “o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Sendo assim, o conhecimento que se tem sobre ele só pode ser dialógico – porque esse sujeito fala sobre si ao cognoscente, e, nesse intercâmbio, é que o conhecimento se constrói. A relação, portanto, deixa de ser unilateral e passa a ser bilateral, pois há necessidade de diálogo, de interrogação àquele que se busca conhecer. “Deus na presença de Deus”, conforme expressão de Bakhtin (2003, p. 394). A pergunta do cognoscente é, assim, dirigida ao próprio cognoscível, e não a terceiros ou a si mesmo, com a palavra mediando a relação entre duas pessoas: uma indagação vai em busca de uma resposta. Ocorre, assim, um encontro, com a livre revelação do indivíduo, o qual possui um núcleo interior “que não pode ser absorvido, consumido, em que sempre se conserva uma distância em relação à qual só é possível o puro desinteresse”⁴ (BAKHTIN, 2003, p. 394). Entretanto, ao abrir-se para o outro, o indivíduo permanece também para si, ou seja, não se dá, nem é apreendido, como inteiro, acabado, como uma totalidade.

Nessa relação, portanto, não é a exatidão o aspecto mais importante, até porque não seria alcançável, em função da natureza do cognoscível – humano –, mas, sim, a profundidade do conhecimento, que está centrado no individual, no que é unioorrente, singular, contingente, e não no universal, pois “Eu não coincido sempre comigo mesmo”, isto é, “o ser não é da ordem do repetível, do que se mantém intacto, mas se modifica”. “A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma”, ou seja, “o reiterável, a norma, o previsível, ou predizível, a lei” (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Nesse sentido, a crítica de Bakhtin (2003) ao teorismo incide principalmente na pretensão universalista da ciência, a qual parte do pressuposto de que um enunciado

⁴ A acepção desse termo por Bakhtin é de ausência de uma aproximação interesseira, egoística.

universal se deduz necessariamente da ação individual, ou, ainda, de que asserções universais consigam dar conta de uma explicação para cada ato humano.

Contrariamente, o ser que se autorrevela, que se dá ao nosso conhecimento, não pode ser forçado ou tolhido, pois nele e sobre ele não se obtém a exatidão, já que não coincide sempre consigo mesmo. “Ele é livre e, por essa razão não apresenta nenhuma garantia” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Não se pode, pois, transferir para ele as categorias do conhecimento material, como queriam os positivistas, isto é, conhecê-lo com os métodos das ciências da natureza.

As distinções de Bakhtin (2003) reiteram o fato de que as ciências exatas procuram o que permanece imutável em todas as mudanças (as coisas ou as funções), enquanto, nas ciências humanas, a atenção se volta para o evento, e não para uma lei ou diretriz determinante do comportamento. Sem uma lei, ou uma predição, como ocorre nas ciências exatas, realiza-se a *descoberta* e a *revelação* no campo das subjetividades, o que permite a emergência de sentimentos, de desejos e de emoções, os quais constituem elementos não generalizáveis ou normatizáveis.

Desse modo, o conhecimento ocorre como *penetração* do cognoscente no cognoscível, o qual se abre para o conhecer, pela via da linguagem, dos textos produzidos (narrativas, relatos, comentários e outros gêneros com os quais se relacionam). Confrontam-se duas capacidades que se manifestam em discurso: a de conhecer e a de expressar-se a si mesmo. Desse modo, o conhecimento nasce da *compreensão da expressão*, em uma complexa dialética entre o interior e o exterior (a compreensão do conhecedor vai refratar, a partir de sua posição, do lugar onde se situa, aquilo que é expresso pelo indivíduo – o que ele diz de si mesmo).

Por conseguinte, a compreensão constrói-se a partir da visão do sentido vivo da expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido pelo indivíduo que revela algo de si mesmo. Entretanto, “o limite aqui não é o eu, porém o eu em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é, eu e o outro, eu e tu.” É essa relação de alteridade, de encontro, de intercâmbio que proporciona a expressão, já que é da natureza da palavra proceder de alguém e se dirigir a alguém. “Através da palavra defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN, 1988, p. 113). Nem a pura subjetivação, nem a neutra racionalização, mas o que se faz entre as consciências em correlação, onde nasce o sentido.

Nesse sentido, a palavra dita nunca é neutra, e sim entonada, com a tonalidade servindo de contexto axiológico-emocional em nossa interpretação. Essa entonação marca uma posição do mundo, uma atitude volitiva, a partir da qual nascem os sentidos. O sentido é personalista, pois o sujeito nunca pode tornar-se conceito (ele mesmo fala, ele mesmo responde). “No sentido, há sempre uma pergunta, um apelo e uma antecipação de resposta, nele sempre há dois (como mínimo dialógico). Este personalismo não é um fato psicológico, mas de sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Na expressão – matéria compreendida ou sentido materializado (a palavra carregada de sentido, do vivido) – dá-se a exteriorização da alma. Dessa forma se manifesta o ativismo responsivo do objeto cognoscível, que age ao se dar a conhecer, ao dizer algo sobre si mesmo, em uma resposta ao cognoscente. A configuração dialógica da expressão é dialógica, pois se dirige ao outro, que responde ao outro, construindo textos, os quais são interpretados contextualmente, e não de forma isolada. “O diálogo do texto com o contexto – o encontro entre textos: contato dialógico entre enunciados. Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Desse modo, não se pode apagar a alternância de vozes, a presença dos sujeitos falantes. “Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Ocorre, assim, um encontro de horizontes, ou a combinação de duas consciências (a do eu e a do outro): “aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro”. O cognoscível existe para o outro, ou se revela para o outro, não puramente, mas no horizonte em que esse outro se situa; enquanto também o cognoscente se revela para o cognoscível, que o compreende a partir das suas demarcações socioideológicas. Tal é a índole de acontecimento do conhecimento dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 401).

Na perspectiva daquele que se dá a conhecer, tem-se “o reflexo de mim mesmo no outro”, ou o excedente de visão que o outro tem de mim, e que eu não consigo ter de mim mesmo, porque o outro ocupa uma posição que eu não ocupo. O outro, que me define (alteridade) e me ajuda a construir um conhecimento de mim mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 74). Essa extralocalização de um em relação ao outro constitui a posição exotópica que permite ao cognoscente, a partir de sua posição, ver algo que o cognoscível não vê de si mesmo, obtendo, assim, um excedente de visão que lhe permite dar ao outro algo de si mesmo, da posição que ocupa.

Pela perspectiva do cognoscente, tem-se “A penetração no outro [eu penetro nele, porque quero conhecê-lo, instando-o a se expressar] e a manutenção da distância (do meu lugar), o que me assegura o excedente de conhecimento”. A alteridade e o diálogo são, pois, os elementos que fundam a construção do conhecimento nas ciências humanas, conforme Bakhtin (2003).

Assim sendo, a interpretação advém da descoberta do outro por meio da percepção visual (contemplação) e da adjunção, por elaboração criadora. O que o pesquisador faz? Ele observa, analisa e cria um texto com base no seu horizonte de conhecimentos já construídos. Nesses conhecimentos está a antecipação do contexto em expansão subsequente, sua relação com o todo acabado (a ciência) e com o contexto inacabado (o devir).

A interpretação das estruturas simbólicas (os textos) tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão pela qual não pode vir a ser científica, na acepção de índole científica das ciências exatas. É impossível dissolver o sentido em conceitos, embora possa haver uma racionalização relativa do sentido (a análise científica habitual).

O ato ético responsável na pesquisa colaborativa

Conforme Desgagné (1997, p. 371), a pesquisa colaborativa⁵ educacional é um processo de investigação das práticas docentes o qual “supõe a contribuição dos professores no processo de investigação de determinado objeto de pesquisa [...]”. Pesquisadores e professores tornam-se, assim, coconstrutores do conhecimento.

Na definição do objeto de estudo, é fundamental a consideração do contexto real no qual as práticas docentes se realizam, o que requer uma compreensão, por parte do docente, das situações práticas no interior das quais ele desenvolve seu trabalho. É, pois, precisamente essa compreensão inicial que possibilitará ao pesquisador constituir o seu objeto. Isso significa que, para delimitar o seu objeto de estudo, deverá interagir

⁵ Fiorentini (2004) esclarece que *colaboração* tem sentido diferente de *cooperação*. Embora tenham o mesmo prefixo: *co-*, que significa ação conjunta, diferenciam-se pelo fato de a primeira ser derivada do verbo latino *operare* (operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema), e a segunda de *laborare* (trabalhar, produzir, desenvolver atividade tendo em vista determinados fins). Na cooperação, pode haver subserviência e hierarquia, enquanto na colaboração todos trabalham conjuntamente (*co-laboram*) e se apoiam mutuamente visando atingir objetivos comuns negociados pelo grupo.

antecipadamente com o campo de sua pesquisa – a escola –, constituída pelos professores, alunos e instâncias de gestão administrativa –, na qual se configura a situação prática que será objeto de investigação. O que se espera é que essa interação entre pesquisador - escola possa mobilizar todos os participantes na busca da compreensão dos problemas envolvidos na prática docente, desafiando-os a levantar questões e a procurar respostas no desenvolvimento mesmo do processo de investigação colaborativa. Nessa perspectiva, interpenetram-se os saberes científicos e os saberes práticos dos professores, possibilitando uma nova ordem de saberes teórico-práticos, construídos na ação de pesquisar a educação e de refletir sobre as ações pedagógicas. A parceria e a reciprocidade permeiam todas as ações empreendidas, o que exige dos interagentes (pesquisador e pesquisado) um pacto de colaboração que considere seus intuitos, suas experiências e seus limites.

Quanto à colaboração dos docentes, mais especificamente, ela pressupõe que eles aceitem refletir sobre determinado aspecto de suas práticas, considerado problemático por eles mesmos, “o que pode levá-los a explorar situações novas ou prestar atenção à situação que procuram compreender melhor” (DESGAGNÉ, 1997, p. 373). Tal atitude propicia não apenas os dados para o pesquisador, como também situações de formação em serviço, já que outro fator distintivo da pesquisa colaborativa é o processo formativo dos docentes envolvidos, o qual ocorre concomitante à investigação, favorecendo a análise e a reflexão de suas práticas, na busca de respostas para os impasses enfrentados nos seus cotidianos.

Em função de, ao mesmo tempo, ser uma ação de pesquisa e uma ação de formação, o pesquisador colaborativo atua como uma espécie de “agente duplo”, visto que propõe atividade reflexiva aos professores, visando, de um lado, satisfazer as necessidades do avanço do conhecimento no domínio da pesquisa, e, de outro, contribuir para que os professores possam encontrar caminhos para a resolução dos problemas que enfrentam. Para isso torna-se necessário que o mundo da pesquisa e o da escola sejam compatíveis e se juntem, devendo o pesquisador mover-se nesses dois mundos paralelos e, muitas vezes, estranhos um ao outro. Nesse sentido, deve haver partilha, pois a atividade serve aos dois mundos (DESGAGNÉ, 1997).

O processo da investigação, em suas diferentes etapas, exige, ainda, que o pesquisador coloque constantemente em confronto a visão das práticas dos professores

com o seu próprio ponto de vista (aquele do quadro de investigação no qual se situa), a fim de que a colaboração realmente se efetive, pois, embora os professores não assumam atitudes de investigadores, sua contribuição (como práticos reflexivos) é extremamente importante para o processo colaborativo. Assim, mesmo que o pesquisador seja o único a assumir a autoria da pesquisa, isso não significa que negará voz e vez aos parceiros de quem solicitou a participação.

Ressalta-se, ainda, que a atenção voltada para a prática profissional não se faz sem levar em conta o entorno cultural dos pesquisados e do pesquisador, ou seja, tanto a infraestrutura em que os professores atuam (com suas instituições, normatizações, organização da escola e relações profissionais), quanto as demandas acadêmicas e os espaços de inserção do pesquisador. Nesse sentido, “O ponto de vista dos atores individuais, professores e pesquisadores, não pode estar dissociado das culturas profissionais nas quais eles se inscrevem e tomam forma” (DESGAGNÉ, 1997, p. 377). É na confluência dessas duas culturas (a acadêmica e a escolar) que o pesquisador colaborativo vai elaborar o seu estudo e traçar as metas que pretende cumprir, considerando os pontos de vista dos professores envolvidos na investigação.

Tais considerações colocam em evidência que a dimensão colaborativa da pesquisa não se deve apenas ao fato de o professor participar das etapas ligadas à dimensão da pesquisa propriamente dita, mas, sobretudo, à natureza dos conhecimentos constituídos na investigação, em que “o pesquisador assume o processo de negociação constante e mesmo de mediação das etapas da pesquisa, dialogando permanentemente com a prática e a teoria e a teoria e a prática”. Nesse sentido a prática remete ao ponto de vista do professor, ator em contexto, enquanto a teoria remete ao quadro conceitual escolhido pelo pesquisador para investigar esse ponto de vista. Como já enfatizado, são culturas de trabalho diferentes, com as quais o pesquisador deverá negociar (DESGAGNÉ, 1997, p. 377).

Assim, o *agente duplo* em que se transforma o pesquisador não se justifica apenas por ele trabalhar como formador e pesquisador, considerando os dois mundos paralelos e estranhos um ao outro, mas também por trabalhar para “reaproximar esses dois mundos, e até mesmo criar ponte no sentido de juntar essa duas culturas de trabalho, visando à construção de cultura comum, resultante dessa *démarche* de mediação, em que os conhecimentos construídos em colaboração levam em conta tanto os limites quanto os avanços dos dois mundos: da pesquisa e da escola” (DESGAGNÉ, 1997, p. 378).

O *design* metodológico da pesquisa colaborativa coloca, pois, no centro da atenção os sujeitos no seu existir concreto, ou seja, nos eventos de suas práticas profissionais cotidianas, sendo essas circunstâncias propiciadoras das condições para o trabalho de investigação e de formação. “Aí o conhecimento está centrado no individual. É o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimentos, das comunicações” (BAKHTIN, 2003, p. 394).

Nessas condições, entre pesquisador e pesquisado, firma-se uma parceria e um pacto da colaboração, em uma ação bilateral, que se dirige de um para o outro, a partir dos seus referenciais, ou seja, consolida-se “A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível” (BAKHTIN, 2003, p. 393). Combinam-se, pois, duas consciências (a do *eu* e a do *outro*): “aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 394). Desse modo, o pesquisador não dirigirá olhar normativo e exterior “sobre” o que os professores fazem, mas procurará, “com” eles, e do interior do contexto no qual eles atuam, compreender o que apoia o seu agir.

Outro aspecto a observar, na metodologia da pesquisa colaborativa, é a busca de conciliação entre dois mundos: o da *cultura acadêmica* e o da *cultura escolar*, isto é, de promover uma interface proveitosa para ambos os domínios, de modo que, no conhecimento científico que fundamenta a pesquisa, ecoe a vivência pedagógica, bem como que, nesta, a reflexão crítica sobre a própria prática se enriqueça do que já foi construído teoricamente.

Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 42) enfatiza a impossibilidade de se encontrar, no mundo da cultura (campo das abstrações), o existir como evento, como acontecimento. Isso porque o pensamento teórico-discursivo (da filosofia, das ciências e da estética) estabelece “uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica do seu existir, sua vivência realmente irrepitível.” Por outro lado, o ato-atividade presente no mundo teórico encontra-se incorporado no existir-evento, em que, de fato, se realiza e adquire um valor de verdade (*pravda*⁶). No ato, “A verdade em si torna-se verdade para mim” (BAKHTIN, 2010, p. 87). O inverso, entretanto, não ocorre, pois são próprias do mundo teórico a abstração, a desconsideração da

⁶ *Istina* diz respeito “à verdade válida em si no ser histórico. *Pravda* é a verdade de um determinado estado de coisas.

singularidade, em favor da objetificação, da generalização, daquilo que é da ordem do comum, do repetível, do acabado.

É justamente tentando superar essa dicotomização que o pesquisador colaborativo se move em direção ao vivido na prática escolar do professor pesquisado. Ao tomar como objeto de seu estudo o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato ocorre, irrepetivelmente, o pesquisador vai ao lugar onde os dois mundos (o da cultura e o do existir-evento) se encontram, pois, precisamente nesses atos singulares, convivem o que é do domínio da cultura e o que faz parte da eventicidade da vida. “Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única” (BAKHTIN, 2010, p. 43). Nisso consiste o ato responsável, na visão de Bakhtin (2010), que leva em “consideração todos os fatores, tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade” (BAKHTIN, 2010, p. 80), unindo o aspecto do universal (a validade universal) e do individual (o real). Desse modo, o ato do pesquisador colaborativo apresenta, de acordo com Bakhtin (2010), uma responsabilidade direcional, seja em relação ao seu conteúdo-sentido, construído pela ciência (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir histórico-factual (responsabilidade moral).

Encaminhar-se em direção ao existir concreto do professor é, pois, não se contentar em vê-lo apenas como uma categoria ou uma classe, definida, caracterizada, previsível e acabada. Essa perspectiva do já dito, do teórico, não consegue contemplar o ser real que, em cada ato de trabalho, entra em conflitos, enfrenta desafios, sente alegria e se angustia. Considerá-lo a partir de uma abstração é assumir a indiferença (que não considera o particular, o individual, a singularidade), denegando a responsabilidade.

O ato do pesquisador colaborativo apresenta, pois, dupla consideração dessa responsabilidade, visto que ele próprio assume, no momento da pesquisa, a responsabilidade para com o conhecimento teórico que fundamenta sua atividade (o que se diz sobre pesquisa e como se pesquisa), ao tempo em que realiza um ato individual, pensando, decidindo e agindo conforme seu próprio julgamento do que é um valor para si. Trata-se de uma ação intencional, realizada pelo pesquisador como ser singular, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, pois só ele, do lugar que ocupa, pode realizar o seu projeto responsavelmente, sem alibi, sem exceção. O caráter do trabalho, a realização da pesquisa, em todas as suas etapas levam a sua assinatura, única, pois

ninguém o faria tal qual ele próprio o faz, integralmente, sem impostura, mas como acredita e valoriza. É desse lugar que decide e assina o que faz – tal é a natureza do dever moral.

Esse dever não é aquele instituído no mundo teórico, ou filosófico ou da ética formal, mas o dever que se correlaciona com a ação real, singular, no qual o dever teórico deixa de ter apenas validade e adquire realmente um valor. Como diz Bakhtin (2010, p. 47-48), “Não existe um dever científico, estético etc., nem tampouco existe um dever especificamente ético, entendido como um conjunto de normas com um conteúdo determinado.” O dever existe no ato do homem moral, o qual “saberá em que consiste e quando deve cumprir o seu dever moral ou, mais especificamente, o dever, porque não existe um dever especificamente moral.” Trata-se do dever inerente ao ato, em sua concretude, determinado pelo lugar que somente aquele ser ocupa no contexto do evento, assumido como uma verdade e um valor. O dever, na pesquisa colaborativa, implica em estar diante do outro de acordo com uma orientação que não o desvirtue, ou seja, que não o reduza a uma coisa predeterminada, fechada e predizível, mas, sim, que o considere na sua singularidade e insubstituibilidade, o que pressupõe a participação responsável, e não a abstração.

Nesse sentido, importa ao pesquisador colaborativo a condição de ser-evento do professor, ou seja, ao dirigir a ação investigativa e formativa para a prática docente, assume que é, a partir do acontecimento, e não do juízo teórico, que se tem condições de superar o dualismo entre o pensamento abstrato e a realidade concreta singular. Desse modo, vai em busca da consciência viva, que não poderá ser encontrada em teorias científicas, pois “Esse existir não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 50).

De suas posições, nos seus atos, pesquisador e pesquisados (professores) vivem o momento da empatia (de identificação), o que lhes proporciona construir algo em conjunto, enriquecendo o existir-evento, que não permanece mais igual a si mesmo. Disso vai resultar uma transformação em ambos: o aprendizado, seja dirigido ao âmbito acadêmico, seja voltado para a superação das dificuldades vivenciadas na prática. Mas o aprendizado vivo, inacabado, aberto a outras formas de existir (de outros professores, em

parcerias com outros pesquisadores), sempre atento à provisoriedade das abstrações construídas e à sua impossibilidade de dar conta da totalidade.

Desse modo, ao adentrar a cena pedagógica para melhor conhecê-la e contribuir para transformá-la, o pesquisador colaborativo estuda as rotinas dos professores e as vê a partir da compreensão que esses agentes constroem, pois a participação pessoal de uma existência singular e de um objeto singular deve estar em primeiro plano, já que, se cada um é representante de um grande todo, isso se faz, sobretudo, pessoalmente. “E este mesmo grande todo, por sua vez, não é composto de aspectos gerais, mas de momentos individuais concretos” (BAKHTIN, 2010, p. 113).

Ademais a empatia não implica em perder a relação de alteridade, em renunciar a si mesmo, pois

Se eu realmente me perdesse no outro, (em vez de dois participantes, haveria apenas um – um empobrecimento do Ser), isto é, se eu cessasse de ser único, então esse momento do meu ser nunca poderia se tornar um momento do ser na consciência – o não-ser não pode se tornar um momento do ser da consciência – ele simplesmente não existiria para mim, isto é, o ser não se completaria através de mim nesse momento (BAKHTIN, 2010, p. 67).

Mantendo a consciência do lugar que ocupa e de onde assina, isto é, o modo como assume sua responsabilidade, o pesquisador coloca-se, pois, numa posição *exotópica*, ou extralocalizada, em relação ao outro, podendo ir até a ele e voltar ao seu próprio lugar, sem se fundir com ele, pois da sua posição é que poderá dizer algo sobre o outro. Isso implica em considerar a arquitetônica da vida, formada pelos momentos do *eu-para-mim*, do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim*.

Desse encontro com os professores, o pesquisador colaborativo, por assumir um lugar no universo da ciência e a ele também precisar dar uma resposta, sistematiza conhecimentos, constrói abstrações, a partir da compreensão do que investigou. Mas essa abstração será produzida do seu lugar único, “todo o conhecimento conteudístico, assim obtido, a sua possibilidade de dar-se como qualquer coisa que é igual a si mesma, deve ser encarnado por ele, traduzido na língua do pensamento participativo, levando em conta a seguinte pergunta: “a que me obriga, ao meu eu único, desde meu lugar único, o conhecimento dado?”. Esse conhecimento deve, pois, ser colocado em relação com a unicidade do pesquisador, fundado em seu não-álibi no existir, em um tom emotivo-

volitivo, “já que o conhecimento (*znanie*) do conteúdo do objeto em si torna-se um conhecimento dele para mim, torna-se reconhecimento (*uznanie*) que obriga responsabilmente.” (BAKHTIN, 2010, p. 108).

Considerações finais

Para concluir este ensaio, no qual buscamos demonstrar, no desenho metodológico da pesquisa colaborativa, aspectos que caracterizam a atitude do pesquisador como ato responsável, conforme postulações de Bakhtin (2010), destacamos o fato de que a geração de conhecimentos, no mundo contemporâneo, requer uma ação que considere os diversos saberes e experiências, a fim de se alcançar uma compreensão mais profunda acerca dos homens e das mulheres que o habitam. Há, portanto, que se ter em conta suas perspectivas, vivências, concepções, suas verdades, pois aí estão os dados fundamentais do existir enquanto eventos que compõem o todo da vida humana.

É preciso considerar que o conteúdo-sentido dos juízos teóricos sobre a vida humana não constituem o último conhecimento, como afirma Bakhtin (2003, p. 107), “mas apenas um momento técnico auxiliar dele”. Sua validade, portanto, é limitada, não sendo suficiente para dar conta do existir evento-singular, inapreensível em um postulado genérico ou universalizante. Desse modo, é necessário que o ato de quem pesquisa adote uma demarcação epistemológica que inclua o encontro com o outro e a consideração de seu existir concreto, singular, insubstituível, sem que isso implique na desconsideração da cultura em que vive e nos paradigmas de pensamento em que marca sua posição e age. Isso significa estabelecer pontes entre o dito e os dizeres; entre passado, presente e futuro; entre a cultura que se cristaliza e o que está em constante movimento, sem hierarquização de valor entre o saber acadêmico e o saber das práticas construído no dia a dia. Essa atitude não deve levar a pensar que as ciências sociais e humanas devem renunciar à sua precisão, mas ter em conta que a precisão de uma ciência está vinculada ao modo como constrói e lida com seu objeto. Como esclarece Bakhtin (2003, p. 409), “nas ciências humanas, a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu.”

Creemos que a pesquisa colaborativa e outras formas de investigação cujo princípio epistemológico é considerar a vida vivida não como objeto a ser abstraído, mas como o lugar em que a abstração faz sentido, configura-se como um ato responsável que fortalece

a integração entre pesquisador e pesquisado e promove a aproximação entre o mundo da ciência e o mundo dos acontecimentos singulares da vida.

Referências

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUSA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia.

Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DESGAGNÉ, Serge. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, v. 23, n. 2, p 371-93, 1997.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAS, Maria Tereza; SOUSA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na sociologia do conhecimento.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. Concepção dialógica de linguagem e a questão do método. **Investigações**, Recife, v. 17, n. 02, p. 15-160, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência.** 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.