

Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas¹

Ana Maria Boavida
Escola Superior de Educação de Setúbal
amrboavida@netcabo.pt

João Pedro da Ponte
Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
jponte@fc.ul.pt

Sumário

- A colaboração como estratégia para investigar a prática
- Formas de colaboração
- Natureza do processo colaborativo
- Desenvolvimento da investigação colaborativa
- Problemas e dificuldades na investigação colaborativa
- A concluir

Na nossa sociedade, é cada vez mais comum existir uma colaboração activa entre diversos intervenientes com vista à realização de um dado trabalho. Na verdade, a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais. É o caso da investigação sobre a prática, que coloca dificuldades suficientemente sérias para justificar a adopção de estratégias de trabalho colaborativo. Assim, o propósito deste artigo é discutir potencialidades da colaboração em trabalhos de investigação sobre a prática, analisar modos como essa colaboração se pode desenvolver e reflectir sobre problemas que podem surgir no decurso do desenvolvimento destes trabalhos.

¹ Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

A colaboração como estratégia para investigar a prática

Reconhece-se, cada vez mais, a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos. São as dificuldades dos alunos em atingir os objectivos curricularmente prescritos, são as dificuldades das instituições escolares em assumirem projectos educativos fortes e em estabelecerem relações profundas de envolvimento com as comunidades onde se inserem, é a imagem degradada que a educação tem hoje nos *media* e, pior que tudo, é a descrença generalizada na possibilidade de transformar, de modo positivo, esta situação.

Por isso, não será de admirar que a colaboração se tenha vindo a afirmar como uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação – tal como antes já tinha acontecido no mundo da ciência e no mundo empresarial. A colaboração tem-se revelado importante em campos como o desenvolvimento de projectos curriculares ou a realização de projectos de intervenção educativa centrados em problemas específicos como a toxicodependência, questões ambientais ou a salvaguarda do património. Sendo as organizações escolares frequentemente marcadas por uma leitura rígida do currículo e portadoras de uma cultura institucional caracterizada pelo individualismo e a hierarquia é, muitas vezes, extremamente difícil ao professor realizar um projecto educativo sem contar com a colaboração de outros intervenientes, igualmente professores ou com outros papéis no sistema. Se tudo isto é verdade para os projectos educativos em geral, muito mais o será para os projectos de investigação sobre a prática, cuja concepção, desenvolvimento e divulgação envolvem um conjunto alargado e diversificado de atitudes e competências e se deparam, na maior parte dos casos, com muitos e inesperados obstáculos.

Na verdade, para a realização de uma investigação sobre a prática, a colaboração oferece importantes vantagens, que a tornam num valioso recurso. São várias as razões para que isso se verifique:

- Juntando diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;
- Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;
- Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de

reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.

Uma pessoa pode decidir envolver-se num projecto colaborativo por diferentes tipos de razões: por um interesse comum numa inovação curricular, para lidar com uma turma difícil, para explorar um tópico novo ou avançar na compreensão de uma certa problemática, para ter a oportunidade de trabalhar com alguém com quem há relações pessoais previamente estabelecidas, ou até como estratégia para alterar as relações de poder na instituição (Boavida, 2001). Num mesmo grupo podem juntar-se pessoas levadas por razões diferentes, mas que encontram uma plataforma de entendimento comum. A verdade é que um grupo colaborativo nem sempre é fácil de instituir e de manter em funcionamento, mas, quando se estabelece com um objectivo e um programa de trabalho claramente assumido, constitui um dispositivo com um grande poder realizador.

Formas de colaboração

O ponto de vista que assumimos neste artigo é que existem muitas formas de colaboração e que isso é, não só natural, como legítimo. A colaboração não é um fim em si mesma mas sim um meio para atingir certos objectivos. Por isso, objectivos diferentes, prosseguidos em condições bastante diversas, exigem, naturalmente, formas de colaboração também muito diversas.

No entanto convém assinalar, desde já, que o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. Deste modo, embora na colaboração os papéis dos parceiros possam ser diferenciados e possam existir, à partida, diferenças de estatuto, num grupo fortemente hierarquizado, em que de um lado temos o chefe que dá ordens e do outro os subordinados que as executam, configura-se uma situação de actividade conjunta de natureza não-colaborativa.

É este significado de colaboração que assumiremos neste artigo, aproximando-nos, assim, de um grupo cada vez mais numeroso de investigadores, entre os quais se

encontram, por exemplo, Wagner (1997) e Day (1999), que procuram distinguir esta noção da de cooperação. Para Wagner a colaboração representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo a que os actores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento. Por outro lado, este autor usa a noção de cooperação para designar toda a investigação educacional realizada nas escolas, mesmo aquela em que os investigadores se limitam apenas a usar professores e alunos como fontes de dados. Indo no mesmo sentido, Day refere que enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional.

As considerações tecidas por Wagner e por Day não são inconsistentes com a análise dos significados de *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar) que, juntamente com o prefixo *co*, entram na constituição das palavras colaborar e cooperar. De facto, embora na vida corrente estas palavras sejam frequentemente usadas como sinónimos², o que não é de estranhar uma vez que ambas têm o prefixo *co* que significa acção conjunta, há uma diferença de alcance entre trabalhar e operar. Operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida; é produzir determinado efeito; funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema. Trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se. O plano do trabalho pode não estar completamente determinado antes do início do trabalho, da laboração. O que o orienta são os objectivos a alcançar tendo em conta os contextos naturais e sociais em que o trabalho é desenvolvido. Deste modo, trabalhar pode requerer um grande número de operações que, muitas vezes, não estão totalmente previstas e planificadas, e que se entrelaçam em situações muito variadas algumas das quais de grande complexidade. É natural assumir, assim, como o fazemos neste artigo, que a realização de um trabalho em conjunto, a colaboração, requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações, a co-operação.

A colaboração pode desenvolver-se entre pares, por exemplo, entre professores que trabalham num mesmo projecto; mas a colaboração pode também ter lugar entre actores com estatutos e papéis diferenciados, por exemplo, entre professores e investigadores, entre professores e alunos, entre professores e encarregados de

educação, ou mesmo no seio de equipas que integram valências diversificadas como professores, psicólogos, sociólogos e pais. A necessidade de diversificar a equipa pode decorrer naturalmente dos objectivos do trabalho. Quanto mais diversificada for a equipa maior esforço e mais tempo são necessários para que funcione com êxito, dada a variedade de linguagens, quadros de referência e estilos de trabalho dos seus membros³. Apesar das dificuldades acrescidas que poderão surgir nestas equipas, elas têm, no entanto, a vantagem de possibilitar olhares múltiplos sobre uma mesma realidade, contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes para essa mesma realidade.

Um investigador que se tem dedicado a estudar os processos de cooperação e colaboração no seio das organizações educativas é Andy Hargreaves (1998). Uma distinção por ele sugerida é entre a *colaboração espontânea* e a *colaboração forçada*, sendo a primeira da iniciativa dos respectivos intervenientes e a segunda determinada por instâncias superiores com autoridade para o fazer. Trata-se de uma distinção importante porque, as colaborações forçadas, por melhores que sejam as intenções que presidem à sua instituição, correm fortes riscos de não ser bem aceites (nem sequer bem entendidas) por aqueles a quem são impostas, dando origem a fenómenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido.

Natureza do processo colaborativo

Toda a colaboração é um *processo emergente*, marcado pela imprevisibilidade e recheado de negociações e decisões (Grey, referido por Stewart, 1997). Neste processo, é fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispondo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais.

Num trabalho de colaboração existe, necessariamente, uma base comum entre os diversos participantes, que tem a ver com os objectivos e as formas de trabalho e de relação. A um certo nível, para que haja um projecto colectivo, tem de existir um

² Para a maioria dos dicionários, cooperação surge como o primeiro significado para colaboração e vice-versa.

³ Neste artigo discutimos apenas a cooperação e a colaboração que envolvem directamente pessoas. Mas este tipo de relação também pode desenvolver-se entre outras entidades como instituições ou países. É o que se passa, por exemplo, na formação inicial de professores, onde intervêm, em colaboração, instituições do ensino superior e escolas do ensino básico e secundário (que no caso das ESE são até designadas por “escolas cooperantes”). É também o que se passa quando diversos países empreendem em

objectivo geral, ou pelo menos, um *interesse comum*, partilhado por todos. Para além disso, podem ser reconhecidos objectivos particulares específicos para cada um dos membros da equipa. Na verdade, estes objectivos individuais existem sempre, de modo mais explícito ou implícito, consciente ou inconsciente. O que varia é o modo como são oficialmente reconhecidos no seio do projecto.

Um trabalho colaborativo não depende só da existência de um objectivo geral comum. As formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipa têm, igualmente, que ser propiciadoras do trabalho conjunto. Se os participantes não se entendem neste ponto, mesmo com objectivos comuns, o trabalho não poderá ir muito longe. Subjacente à ideia de colaboração está, também, uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Se a relação é muito desequilibrada, havendo uns que dão muito e recebem pouco e vice-versa, é problemático atribuir a essa actividade um carácter de colaboração. Mas, atenção, mutualidade e equilíbrio não significam igualdade absoluta. Significam, apenas, que todos os participantes têm um papel reconhecido no projecto e beneficiam, de modo inequívoco, com a sua realização. A igualdade como meta pode ser inviável – em especial nos projectos em que existem membros com diferentes papéis dada a sua formação específica – e procurar impô-la à força pode ser não só artificial como contraproducente.

Tudo isto é, naturalmente, bastante polémico. Na verdade, um dos pontos mais discutidos na literatura sobre trabalho colaborativo é se é imprescindível ou não que existam objectivos comuns para que a colaboração seja bem sucedida. As posições não são consensuais, mas todos os autores tendem a concordar que um participante num projecto de investigação colaborativa tem de assumir um mínimo de protagonismo, não se reduzindo, por exemplo, o seu papel ao de um mero fornecedor de dados a outros participantes.

Alguns autores fazem muita questão na *mutualidade* nos objectivos específicos individuais, considerando que, se não houver um equilíbrio razoável, não se pode falar em trabalho verdadeiramente em colaboração. Outros admitem que um trabalho pode revestir-se de uma natureza colaborativa tendo, no entanto, os papéis dos diversos intervenientes intensidades e características muito diferentes (Ponte, Segurado, Oliveira, 2002). Assim, por exemplo, para Castle (1997), o êxito de um projecto colaborativo não requer que todos os intervenientes participem de modo semelhante nas

conjunto estudos de avaliação curricular, como o TIMSS ou o PISA, procurando avaliar as competências

diversas actividades, ou que todos obtenham, com o projecto, benefícios equivalentes. Para esta autora, a chave da colaboração está, antes, na natureza da interacção entre os participantes, nos modos pelos quais respondem ao “amplo objectivo comum” (p. 67), como “respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros, e negociam a sua relação” (p. 60). Deste modo, mais do que quaisquer outros aspectos, Castle valoriza, sobretudo, as questões de relacionamento entre os membros da equipa.

Um tema recorrente na literatura sobre colaboração é a necessidade de *confiança* (ver, por exemplo, Hargreaves, 1998). Para muitos autores a confiança é “o primeiro passo para a colaboração” (Goulet & Aubichon, 1997, p. 118) desenvolvendo-se esta confiança num clima de respeito e cuidado que se manifesta quer a nível pessoal quer profissional. A confiança é fundamental para que os participantes se sintam à vontade em questionar abertamente as ideias, valores e acções uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e os seus valores são respeitados. A confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração.

Outro tema muito frequente nesta literatura é o do *diálogo*. Como refere Olson (1997), por um lado, é fundamental que seja aceite a voz pessoal, decorrente da experiência, e, por outro lado, é necessário ter sempre presente que nenhuma ideia é definitiva. À medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada. É de notar, no entanto, que o diálogo, mais do que um instrumento de consenso, que serve para anular contradições, deverá ser, sobretudo, como refere Christiansen (1999), um instrumento de confronto de ideias e de construção de novas compreensões.

Uma terceira ideia fundamental nos projectos colaborativos é a de *negociação*. É preciso ser capaz de negociar objectivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até significados de conceitos fundamentais. Esta negociação permeia o projecto do princípio ao fim, sendo fundamental nos inevitáveis momentos de crise. Como salientam Christiansen, Goulet, Krentz & Macers (1997), “a chave para uma colaboração bem sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projecto se desenvolve” (p. 285).

Deste modo, um trabalho em colaboração não envolve apenas uma aprendizagem relativamente ao problema em questão. Envolve, também, uma auto-aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas. Como diz Olson (1997):

Cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão (p. 25).

Friesen (1997), sugere três interessantes metáforas para a colaboração que, no seu entender, ilustram bem a natureza dos processos subjacentes. Na perspectiva deste autor, a colaboração pode ser vista como um *jogo*, como uma *conversação* e como uma *luta*. A ideia de *jogo* aponta para a existência de um objectivo comum e para a necessidade do estabelecimento de regras partilhadas, com as correspondentes oportunidades de aprendizagem. A ideia de *conversação* sugere reciprocidade e diálogo entre os participantes, sublinhando o carácter não-prescritivo e não-hierárquico do seu relacionamento. A noção de *luta* sublinha que a colaboração é um empreendimento recheado de dificuldades e imprevistos, envolvendo muitos obstáculos e frustrações, onde o sucesso nunca está assegurado mas depende, acima de tudo, dos respectivos intervenientes.

Desenvolvimento da investigação colaborativa

Nos trabalhos de investigação sobre a prática desenvolvidos por professores, onde a dimensão colaborativa é uma das características frequentemente presentes, as razões subjacentes às decisões de colaborar podem ser muito diversas. Apesar desta diversidade, parece ser, no entanto, consensual que o desenvolvimento dos projectos de colaboração é influenciado pelo seu começo e que, uma vez que colaborar não é fácil nem simples não basta, meramente, organizar encontros entre os participantes para que a colaboração ocorra naturalmente.

Reason (1988b) considera que, formalmente, uma investigação colaborativa atravessa “uma série de passos lógicos” (p. 32) que incluem a identificação de questões, o estabelecimento e implementação de um plano de acção e reflexão sobre a

experiência. Estes passos encontram-se entrelaçados com processos emocionais que importa ter em conta no desenvolvimento do trabalho conjunto.

A fase de arranque de um trabalho colaborativo é particularmente crítica. Se as pessoas não se conhecem muito bem, têm de aprender a lidar umas com as outras. Se se conhecem, têm, mesmo assim, de se reconhecer em novos papéis, fazendo coisas diferentes das que realizam habitualmente. Como diz Reason (1988a), uma investigação cooperativa⁴ “é um processo essencialmente emergente” (p. 19). Por isso, num grupo cooperativo, as formas de trabalho têm de ser negociadas e re-inventadas em cada momento. Para este autor um dos modos de conduzir uma investigação cooperativa é fundar e trabalhar com o que designa por *grupos de investigação cooperativa* ou seja “grupos constituídos inteiramente com o propósito da investigação” (1988a, p. 2).

Um grupo de investigação cooperativa não se institui como grupo com uma simples reunião preparatória, sendo necessário cumprir toda uma fase inicial em que os diversos membros aprendem a trabalhar uns com os outros. De um modo geral, estes grupos constituem-se a partir da iniciativa de uma ou duas pessoas, que assumem a vontade de realizar um projecto, identificam as principais ideias-força e procuram agregar a si outros intervenientes. Nesta fase, o desafio é criar um grupo que seja capaz de trabalhar de modo colaborativo com base em ideias formuladas inicialmente por um número reduzido de pessoas. As tensões que possam surgir terão de ser geridas pelo grupo. Segundo Reason (1988b), o importante é conseguir “que o projecto que o iniciador quer desenvolver faz sentido para um grupo potencial de membros; e ter cuidado para que quaisquer diferenças de poder ou estatuto derivadas de posições organizacionais ou sociais não tornem impossível negociar um contrato aberto” (p. 21).

A partir do momento que o grupo tenha manifestado algum interesse pelo projecto, é possível explorar as expectativas das diferentes pessoas e analisar a viabilidade de um trabalho em conjunto. Nesta fase é importante que se negocie um acordo entre todos os participantes que indique o envolvimento de cada um na investigação, os papéis a desempenhar e os produtos ou frentes de trabalho por que fica responsável. Poderá ser necessário, igualmente, estabelecer um acordo com pessoas que ocupam posições-chave nas instituições onde o projecto decorre, garantindo as condições necessárias ao desenvolvimento da investigação, como permissões de utilização de espaços, acesso a pessoas e recursos, etc.

⁴ “Pesquisa cooperativa” ou “investigação cooperativa” é uma expressão utilizada por Reason para designar o que neste texto – bem como nos trabalhos de muitos outros autores – se refere como sendo “investigação colaborativa”.

A fase de arranque é marcada, frequentemente, por uma importante tensão (Reason, 1988b). Se o promotor do projecto tiver muito definido o que quer fazer e como o quer fazer, haverá muito pouco espaço para negociação, e isso poderá impedir o desenvolvimento de um ambiente efectivamente colaborativo. No outro extremo, uma exagerada abertura e flexibilidade por parte do promotor pode dar origem a grande ambiguidade e confusão e acabar por levar o projecto para muito longe dos seus desejos e necessidades. Reason (1988b) recomenda que “a atitude dos iniciadores deve ser: Esta é a nossa ideia acerca do que queremos procurar em conjunto. Isto é um plano geral da pesquisa cooperativa. Vamos falar acerca de tudo isto e ver se há uma base para cooperação” (p. 25).

A investigação colaborativa – como de resto toda a investigação – envolve várias fases de acção e reflexão, o que requer a definição de um plano geral do trabalho a realizar. Esse plano deve indicar os papéis a desempenhar pelos diversos elementos do grupo, papéis estes que devem poder ser renegociados à medida que o projecto progride.

Hookey, Neal e Donoahé (1997), a partir da sua experiência num projecto colaborativo, indicam cinco tipos de tarefas que, no seu caso, facilitaram o estabelecimento e desenvolvimento do trabalho conjunto:

- Iniciar uma relação de trabalho, o que inclui a negociação de como, porquê e quando trabalhar em conjunto;
- Determinar propósitos vantajosos para o trabalho em comum;
- Estabelecer contextos de apoio, que passa, nomeadamente, por negociar apoios junto das direcções das escolas;
- Manter uma relação de trabalho, o que requer enfrentar de ambiguidades e negociar questões que surjam durante o trabalho conjunto;
- Expandir os propósitos iniciais do trabalho, de modo a permitir diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional individual.

Problemas e dificuldades na investigação colaborativa

São muitos os aspectos críticos no desenvolvimento de um projecto de investigação colaborativa, desde a negociação do objectivo do projecto, a determinação do caminho a percorrer, a definição do conhecimento necessário para encontrar as soluções pretendidas, a criação e manutenção de relações de confiança entre os

membros da equipa, o reconhecimento de impasses, a necessidade de novas respostas em função da mudança das condições em que o trabalho se realiza, etc. Vale a pena, por isso, registar aqui algumas das características que tornam este tipo de trabalho particularmente vulnerável.

Em primeiro lugar, a colaboração é marcada pela *imprevisibilidade*. Uma investigação colaborativa não pode ser planificada ao pormenor, do princípio ao fim. É um processo dinâmico, criativo, mutável, onde por diversas vezes é preciso parar para pensar e, se necessário, reajustar o rumo. Estes reajustamentos de rumo podem requerer modificações nos papéis dos participantes, que têm, muitas vezes, de ser re-negociados durante o desenvolvimento do projecto.

Em segundo lugar, é preciso saber *gerir a diferença*. A concretização dos objectivos do trabalho em colaboração requer uma disciplina no cumprimento das tarefas e um compromisso em dar grande atenção às necessidades comuns. No entanto, os diversos participantes têm, naturalmente, objectivos pessoais próprios, prioridades diferentes e entendimentos distintos e, por vezes, contraditórios acerca de muitas coisas. É preciso, por isso, que o projecto seja capaz de instituir uma cultura em que estes aspectos sejam devidamente atendidos. As coisas complicam-se, particularmente, quando diversos participantes têm estatutos profissionais ou provêm de instituições diferentes. É o caso de projectos de investigação sobre a prática envolvendo professores e investigadores “profissionais”, frequentemente provenientes de instituições de ensino superior. Nestas condições, os participantes têm de “desaprender” o modo como anteriormente se relacionavam, de forma a estabelecer uma nova relação de trabalho marcada pela dialogicidade e a confiança.

Em terceiro lugar, é preciso saber *gerir os custos e benefícios*. Um dos problemas com que se defrontam muitos projectos é a desigualdade entre os custos e os benefícios que desses projectos tiram os diversos participantes. Isso pode acontecer por várias razões: porque, por vezes, estes participantes estão associados a diferentes instituições que definem, para eles, papéis e responsabilidades muito diversas que são negligenciadas na negociação do processo colaborativo; porque se adoptam conceptualizações de colaboração que introduzem desequilíbrios fortes na partilha do trabalho relacionado com o desenvolvimento do projecto; porque existem, à partida, diferenças significativas de estatuto que marcam este desenvolvimento (promotores/recrutados, universitários/professores, elementos experientes/elementos novatos) e que não chegam a ser bem resolvidas, nem na fase inicial do projecto, nem

nas fases subsequentes. Para Clark, Moss, Goering, Herter, Lamar, Leonard, Robbins, Russell, Templin e Wascha (1996), mais importante do que assegurar a realização, pelos parceiros colaborantes, do mesmo trabalho é a compreensão recíproca do mundo uns dos outros alcançada através do diálogo partilhado. Como referem, o diálogo torna-se um meio de alcançar a paridade na colaboração, ao mesmo tempo que facilita a reflexão mútua, desenvolvimento e mudança. “A reciprocidade é atingida dialogicamente” (p. 228). No entanto, outros autores como é o caso de John-Steiner, Weber e Minnis (1998) sustentam que, embora o diálogo seja importante, só se pode falar em colaboração se este diálogo estiver ligado aos valores dos participantes, aos objectivos partilhados e ao trabalho comum. Para estes autores, a complementaridade de formações, experiências e perspectivas é um recurso para o trabalho colaborativo e deve ser considerada no desenvolvimento do trabalho conjunto de modo a que sejam ultrapassadas diferenças de estatuto no interior do grupo e os seus benefícios governem o processo de colaboração.

Em quarto lugar, é preciso estar *atento em relação à auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo*. A colaboração não serve só para as boas causas. Como indica Hargreaves (1988), pode também servir quer para reforçar pontos de vista e práticas existentes, perpetuando o *status quo* no que este tem de mais negativo, quer para conduzir ao pensamento dominado pelo grupo com a correspondente supressão da individualidade e criatividade. É por isso que a colaboração não é um valor em si mesma, mas um meio que é possível e desejável utilizar para ajudar a resolver problemas concretos e reais.

A concluir

A colaboração é uma estratégia importante para a realização de investigações sobre a prática. Tanto pode ser concretizada por equipas de professores, de uma ou várias escolas, com interesses comuns, como por equipas mistas, envolvendo professores e investigadores. No primeiro caso, há a vantagem da maior homogeneidade da equipa, que permite mais facilmente o estabelecimento de relações de proximidade e partilha entre os seus membros, mas há a desvantagem de uma maior dificuldade em manejar os conhecimentos e recursos próprios do trabalho investigativo. No segundo caso, há a vantagem de uma maior complementaridade na *expertise* dos membros da equipa, reforçando a sua capacidade concretizadora, mas pode ser menos fácil e mais

demorada a criação de uma boa relação de trabalho e de relacionamento pessoal entre os diversos membros.

Por vezes, o estabelecimento e a manutenção de boas relações entre os participantes de um projecto é um processo mais complexo do que, à partida, se imagina, podendo parecer, em determinados momentos, que a energia colocada na gestão e resolução de situações problemáticas é superior aos benefícios obtidos com o trabalho conjunto. No entanto, a verdade é que, em muitos casos, a concretização, com êxito, de projectos realmente ambiciosos e interessantes só é possível com a constituição de equipas colaborativas.

A aprendizagem da colaboração e da negociação, que com ela está entrelaçada, é, assim, uma dimensão incontornável do mundo de hoje. Por outro lado, a ajuda para ultrapassar obstáculos e para lidar com vulnerabilidades e frustrações, a capacidade de reflexão acrescida, as oportunidades de aprendizagem mútua e os acréscimos de segurança para iniciar novos percursos que a colaboração possibilita, tornam-na uma estratégia particularmente prometedora para delinear caminhos de investigação de práticas profissionais num mundo caracterizado pela incerteza, mudança e complexidade, como é o actual mundo pós-moderno.

Referências

- Boavida, A. M. (2001). *Sobre colaboração e investigação colaborativa*. Manuscrito não publicado.
- Castle, J. (1997). Rethinking mutual goals in school-university collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 59-67). New York, NY: State University of New York Press.
- Clark, C., Moss, P., Goering, S., Herter, R., Lamar, B., Leonard, D., Robbins, S., Russell, M., Templin, M., & Wascha, K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193-231.
- Christiansen, H., Goulet, L., Krentz, C., & Macers, M. (1997). Making the connections. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 283-292). New York, NY: State University of New York Press.
- Christiansen, I. (1999). Are theories in mathematics education of any use to practice? *For the Learning of Mathematics*, 19(1), 20-23.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

- Friesen, D. (1997). The meaning of collaboration: Redefining pedagogical relationships in students teaching. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 219-231). New York, NY: State University of New York Press.
- Goulet, L., & Aubichon, B. (1997). Learning collaboration: Research in a First Nations teacher education program. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 115-127). New York, NY: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hookey, M., Neal, S., & Donoahue, Z. (1997). Negotiating collaboration for professional growth: A case of consultation. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 69-81). New York, NY: State University of New York Press.
- John-Steiner, V., Weber, R., & Minnis, M. (1998). The challenge of studying collaboration. *American Educational Research Journal*, 35(4), 773-783.
- Olson, M. (1997). Collaboration: An epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 13-25). New York, NY: State University of New York Press.
- Ponte, J. P., Segurado, I., & Oliveira, H. (2002). What happens when pupils work on mathematical investigations? In A. Peter-Koop *et al.* (Orgs.), *Collaboratiojn in teacher education: Examples from the context of mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Reason, P. (1988a). Introduction. In P. Reason (Org.), *Human inquiry in action. Developments in new paradigm research* (pp. 1-17). London: Sage Publications.
- Reason, P. (1988b). The co-operative inquiry group. Em P. Reason (Org.), *Human inquiry in action. Developments in new paradigm research* (pp. 19-38). London: Sage Publications.
- Stewart, H. (1997). Metaphors of interrelatedness: Principles of collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 27-53). New York, NY: State University of New York Press.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13-22.