

RELAÇÕES FORMATIVAS NO PROCESSO DE PESQUISA NA E COM A ESCOLA¹

LAURA NOEMI CHALUH²

RESUMO: O presente artigo trata da inserção de uma pesquisadora em uma escola de ensino fundamental em um município do interior do Estado de São Paulo/Brasil. Problemática a entrada da pesquisadora na sala de aula ao acompanhar o trabalho pedagógico de duas professoras ao longo de um ano letivo. São consideradas as práticas de pesquisa construídas a partir do encontro com elas e discute-se o sentido da presença dessa pesquisadora na sala de aula e na escola. O trabalho, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, baseia-se em autores tais como Bakhtin, Freitas e Amorim. O trabalho apresenta uma perspectiva de fazer “pesquisa *na e com a escola*” que está sustentada por uma trilogia – *pesquisa-alteridade-formação*. Perspectiva que indicia encaminhamentos teórico-metodológicos que dizem da potencialidade da pesquisa nos processos formativos de todos os sujeitos implicados na escola e na universidade, destacando a dimensão dialógica e de colaboração nas práticas de pesquisa.

Palavras-chave: Formação. Pesquisa. Escola.

FORMATIVE RELATIONS IN THE PROCESS OF RESEARCHING IN AND WITH THE SCHOOL

ABSTRACT: This article presents the insertion of a researcher at a primary school in a town in the interior of Estado de São Paulo-Brasil. It shows the problems faced by the researcher into the classroom when following the pedagogical work of two teachers over a school year. Research practices built during their meeting are considered and the meaning of the presence of this researcher in the classroom and school is discussed. This work, from a socio-historical perspective, is based on authors such as Bakhtin, Freitas and Amorim. This work presents the perspective of research "in and with school" that is supported by a trilogy – *search-otherness-formation*. This perspective suggests a theoretical and methodological route to the potential of research in the formative processes of all subjects involved, at school and in the university, highlighting the dialogical dimension and collaboration in the research practices.

Keywords: Training. Research. School.

RELACIONES FORMATIVAS EN EL PROCESO DE INVESTIGAR EN Y CON LA ESCUELA

RESUMEN: El presente artículo trata de la inserción de una investigadora en una escuela de enseñanza primaria en una ciudad del interior del Estado de São Paulo/Brasil. Problemática la entrada de la investigadora en la sala de clase cuando acompañó el trabajo pedagógico de dos profesoras durante un año lectivo. Son consideradas las prácticas de investigación construidas a partir del encuentro con ellas y se discute el

¹ Trabalho inspirado no artigo CHALUH, L. N. Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. REDIE [online]. 2012, v. 14, n. 1, p. 86-105. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S160740412012000100006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2016.

² Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro. chaluh@uol.com.br.

sentido de la presencia de la investigadora en la sala de clase y en la escuela. El trabajo, a partir de una perspectiva socio histórica, se fundamenta en autores como Bakhtin, Freitas y Amorim. El trabajo presenta una perspectiva de hacer “investigación *en y con* la escuela” que está sustentada por una trilogía – *investigación-alteridad-formación*. Perspectiva que indicia caminos teórico metodológicos que explicitan la potencialidad de la investigación en los procesos formativos de todos los sujetos implicados en la escuela y en la universidad, destacando la dimensión dialógica en las prácticas de investigar.

Palabras clave: Formación. Investigación. Escuela.

Na Escola: Minha Inserção como Pesquisadora

O presente trabalho é parte da tese de doutorado que desenvolvi e que tratou, dentre outras questões, do processo de formação na escola. Fui pesquisadora na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, da Prefeitura de Campinas, SP, ao longo de dois anos letivos. A presença na escola permitiu-me, dentre outras ações, colaborar com o trabalho pedagógico de duas professoras³ junto aos seus alunos na sala de aula. Proponho-me a refletir acerca do meu encontro com duas professoras que, generosamente, abriram as portas de sua sala para que eu pudesse compartilhar com elas a complexidade do cotidiano da sala de aula. Trago para a discussão que o encontro professora-pesquisadora possibilitou pensar na formação com um novo sentido, quando foi possível que, nesse encontro, o *outro* aparecesse como desencadeador do processo formativo.

A entrada na sala de aula aconteceu semanalmente. Comentei com a professora da 4ª série (atualmente 5º ano), Clarice, sobre minha intenção de colaborar com ela na sala de aula semanalmente por um período de 2 horas. A professora Mônica, da 2ª série (atualmente 3º ano) quando soube de minha disponibilidade para participar e colaborar com ela, convidou-me para entrar na sua sala, convite que aceitei. Estar nesse espaço trazia a possibilidade de tecer relações entre os saberes construídos pelas professoras nos grupos de formação já instituídos nessa escola (dos quais eu participava) e o trabalho pedagógico realizado pelas professoras que eu iria acompanhar.

Apresento, neste trabalho, os percursos singulares recorridos com as duas professoras, na pretensão de mostrar como é que a pesquisa foi sendo construída/tecida a partir dos acontecimentos vividos com elas e explicitar que, nesse movimento, foi possível promover a formação tanto das professoras como a minha.

Da Perspectiva Teórico-Metodológica

Antes de me inserir na escola, fiz algumas escolhas teóricas a partir das quais eu pudesse ter

³ Agradeço às professoras citadas por terem permitido que eu entrasse nas suas respectivas salas para acompanhar o trabalho com os seus alunos e socializar as falas que fazem referência as suas pessoas.

uma compreensão acerca do seu cotidiano. Nesse sentido, estabeleci um diálogo com autores que assumem a perspectiva da pesquisa no/do cotidiano, dentre eles Alves (2002), Garcia (2003) e Oliveira e Alves (2002), os quais admitem a dificuldade de compreender a escola e seu cotidiano com métodos simples. Também optei pela abordagem da escola segundo a concepção de Rockwell e Ezpeleta (1986), que observam a importância de olhar a realidade da escola como positividade, o que implica entrar na escola e olhar o que nela existe, vendo a escola em si mesma, considerando o que nela acontece.

Foi assim que, ainda tendo entrado no contexto escolar com alguns referenciais teóricos assumidos por mim, fui mobilizada a procurar outros que dessem sustento às novas questões que iam surgindo nos acontecimentos e na *vida* da escola. A perspectiva de pesquisa assumida a partir dessas inquietações foi a sócio-histórica.

Segundo Freitas (2003b), a abordagem sócio-histórica é compreendida a partir de Lev Vygotsky (teoria social da construção do conhecimento) e de Mikhail Bakhtin (teoria enunciativa da Linguagem). A autora considera que as teorias elaboradas por eles, fundamentadas no materialismo histórico dialético, foram produzidas a partir das críticas realizadas aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Assim, suas teorias foram construídas numa perspectiva de superação dialética de modelos já existentes, apresentando ambos uma mudança de paradigmas. Freitas (2003b), ao considerar esses autores, reflete sobre as contribuições que essas perspectivas podem trazer para a pesquisa educacional.

Segundo Freitas (2003a), uma pesquisa qualitativa orientada segundo uma perspectiva sócio-histórica tem como interesse a compreensão dos fenômenos na sua complexidade, no seu acontecimento histórico. O foco central da atividade do pesquisador está no processo de transformação em que se desenvolvem os fenômenos humanos. O pesquisador é um dos instrumentos da pesquisa, além de ser parte da investigação e, neste sentido, pode compreender a partir do lugar social no qual se encontra e a partir das relações subjetivas que estabeleceu com os sujeitos da pesquisa.

A opção por querer compreender o desenvolvimento dos processos em um espaço e tempo específico guarda relação com as considerações de Bakhtin (2003) que enfatiza que as ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, mas ao homem em sua especificidade: “onde o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (anatomia, e fisiologia do homem etc.)” (p. 334).

Um dos conceitos centrais da perspectiva bakhtiniana e que guarda estreita relação com o conceito de alteridade é o de exotopia, termo fundamental para compreender o processo formativo desencadeado na escola tanto pelas professoras como por mim. Segundo Freitas (2003a), o pesquisa-

dor está *com* os sujeitos produzindo sentidos dos acontecimentos observados e em função disto explicita que a observação está caracterizada pela dimensão alteritária. Isso porque o pesquisador, ao participar do evento observado, faz parte dele. Porém, ao mesmo tempo “mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o *outro*. E é esse encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos” (p. 32).

Na mesma linha, Geraldi (2003), ao tratar do excedente de visão, afirma que estamos expostos e quem nos vê o faz sempre com o “fundo” da paisagem em que estamos e tem uma experiência de nós que nós mesmos não temos. Mas podemos ter uma experiência a respeito dele: “este ‘acontecimento’ nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível” (p. 44 – grifos do autor).

Quando Amorim (2003) trata da exotopia, desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, considera que é esse lugar exterior que permite que se veja do sujeito algo que ele próprio não pode ver. Segundo a autora, “é *dando* ao sujeito outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto como seus valores, é possível enxergar” (AMORIM, 2003, p. 14).

A questão da alteridade e do olhar do *outro*, na relação estabelecida com as professoras na escola, foi fundamental para compreender que cada uma de nós, a partir de seu lugar exterior, conseguiu enxergar coisas do *outro* que ele mesmo não conseguia ver de si próprio. Essa questão foi importante no processo de pesquisa desenvolvido na escola tanto para as professoras como para mim e ter levado em consideração esse aspecto foi fundamental já que essa questão possibilitou desenvolver a ideia de formação como uma relação de *provocação* (CHALUH, 2008, 2009). A seguir, apresento acontecimentos *vividos* com a professora Clarice e a professora Mônica na tentativa de evidenciar o *movimento* produzido a partir do desenvolvimento da pesquisa na escola.

Na Sala com a Professora Clarice

Na época da pesquisa, a professora Clarice era responsável por uma 4ª série com 35 alunos. Minha entrada implicou, no começo, ficar com alguns alunos que a professora Clarice me indicava, mas, posteriormente, no mesmo dia eu aproveitava e fazia rodízio pelos grupos de alunos. Finalizada a aula, sempre fazíamos comentários acerca da atividade proposta ou de algum aluno específico, tentando manter um diálogo que resgatasse o vivido na sala de aula.

No primeiro dia em que entrei na sala de aula, uma das atividades que a professora propôs foi a apresentação, por parte dos alunos, de um trabalho que eles haviam realizado nas suas casas. Os alunos tinham que contar um ou dois acontecimentos marcantes da vida deles, da sua história. O pano

de fundo da atividade era trazer a história de cada um dos alunos e, a partir delas, trabalhar com a linha histórica e fazer relações com o trabalho dos historiadores. Nesse mesmo dia, a professora fez um comentário para mim que eu considero como uma pista (GINZBURG, 1989), já que isto movimentou o nosso relacionamento posterior. A professora comentou que “não se acostumava com esta turma, que os do ano anterior eram mais calmos e esses eram muito falantes”.

Em um outro dia, na sala de professores, a professora comentou novamente que ela considerava que os seus alunos falavam muito. Eu respondi que não achava que eles falavam tanto assim como ela pensava. Mais tarde ela disse: “estive pensando no que você falou, você acha mesmo?”.

A preocupação da professora Clarice de que seus alunos eram, segundo sua opinião, “muito falantes”, chamou-me a atenção. A inquietação não veio porque esse fato tinha acontecido na sala dessa professora já que penso que esta situação poderia acontecer em qualquer lugar, em qualquer sala de aula. Mas a minha inquietação vinha porque justamente essa professora era, para mim, “muito falante” nas reuniões coletivas com suas colegas, sempre assumia uma posição, colocando suas opiniões e estava sempre presente nas discussões. E quando uso a expressão “muito falante”, estou dizendo do valor e da importância que outorgo à fala na sala de aula e na escola.

A questão colocada pela professora Clarice me provocou. Como nós, que temos sido alunas dessa escola e professoras dessa escola, podemos pensar em outra possibilidade, que não seja a de um aluno silenciado? Isso necessariamente passa por pensarmos nas relações que temos estabelecido na sala de aula e na escola.

Segundo Tonucci (1996), na escola transmissora a criança não fala, os alunos têm que escutar e aprender. Se a criança fala, então ela incomoda e só pode falar quando é interrogada: “esta escuela exige a los niños que escriban en cuanto llegan, el primer día, como actividad primera y única. De hecho los hace callar, les impide el uso de la palabra” (p. 40). O mesmo autor considera que, ao pensar na sala de aula a partir das crianças, temos que lhes permitir que usem os “instrumentos”, aqueles com os quais as crianças se sentem mais seguras, ou seja, permitir-lhes que se expressem falando: “hablar en la escuela es una actividad más, que debe adquirir un valor cultural, de crecimiento, de mejoría progresiva” (p. 41). Nesse sentido, o autor aponta que o fato de “hablar juntos” se transforma gradualmente no fio condutor de todas as atividades escolares: a discussão precede as atividades, a exposição de projetos, a análise dos resultados e assim sucessivamente.

Em um outro dia, decidi conversar com a professora, apontando para ela seu posicionamento constante nos encontros com as outras professoras. E ainda, sugeri que ela poderia estar oportunizando situações nas aulas de História, que eu frequentava, para favorecer esta mesma atitude nos seus alunos. E esse episódio foi registrado por mim:

[...] Quando acabou a aula, fiquei conversando com Clarice. Aproveitei esse momento para falar algo sobre ela, mas que tinha relação com os seus alunos. Falei que ela é uma pessoa que se posiciona continuamente, tanto na sala de aula como no TDC⁴; disse-lhe que não são todos os professores que têm essa atitude e que isto é muito forte nela e eu achava que ela poderia estar criando situações para incentivar nos seus alunos essa atitude [...].

Na sala de professores (recreio) ela me perguntou: “Você acha que eu deveria deixar falar mais?” Eu falei que ela já dava espaço para eles falarem, mas que eu acreditava que ela teria que aproveitar mais esta sua atitude, já que isto favoreceria o posicionamento deles (Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 12 de maio de 2004).

Foi assim que apontei que o problema não era a quantidade das falas, mas que eu acreditava que ela teria que aproveitar mais esta sua atitude para incentivar nos seus alunos este posicionamento. O trabalho posterior desenvolvido com os seus alunos mostrou o caminho seguido pela professora nessa busca.

Há um outro movimento que quero mostrar no *encontro* com a professora Clarice, que aconteceu quando ela me fez entrar em um trabalho conjunto com os seus alunos, o mesmo tinha como pano de fundo a escrita, evidenciando, assim, a sua importância e seus sentidos. Em uma das aulas, conversamos com os alunos sobre as eleições que iriam acontecer no mês de outubro (2004). Segue o meu registro desse dia:

Nesse dia falamos sobre as eleições que iríamos ter em outubro. O tema tinha surgido a partir do período republicano do Brasil. Surgiram diferentes temas. Clarice pedia que se posicionassem em relação às questões que surgiram. Eles participavam e se colocavam. Perguntaram-me se eu como imigrante, podia votar; quando um estrangeiro pode votar e como eu faço quando há eleições na Argentina. Falei do direito do voto como conquista, também do voto das mulheres. Falamos sobre a idade em que é permitido votar. Clarice questionou se o voto teria que ser obrigatório ou não (Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 22 de setembro de 2004).

Após a aula, comentei com a professora que, na semana seguinte, eu não poderia ir à escola. Foi nesse momento que a professora me sugeriu escrever uma carta para os seus alunos. Considerei muito interessante a sua ideia e, nos dias seguintes, deixei a carta para Clarice entregar aos seus alunos. Para minha surpresa, depois de duas semanas, as crianças tinham respondido a minha carta. As cartas das crianças e a minha foram expostas em um evento, a Feira do Livro, promovido na época na escola. “Você escreveu e nós respondemos”, foi a frase colocada em um painel no corredor da escola e que fazia referência à comunicação estabelecida por nós; as cartas foram expostas no painel.

⁴Trabalho Docente Coletivo, encontro semanal das professoras e equipe de gestão, deve ser realizado durante 02 horas/aula semanais consecutivas, coordenadas pelo Orientador Pedagógico, ou na sua ausência, por um professor eleito pelo grupo como coordenador da reunião.

A partir dessa troca de cartas, aponto a importância que tem o *outro* no processo de produção de escrita. E penso na escola e na importância de entrar na corrente da linguagem (KRAMER, 2003), pensando no diálogo e na produção escrita tanto de nossos alunos como das professoras. Trago algumas considerações de Smolka (2003) quando afirma que escrever “implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?” (p. 69).

E ainda, com a escrita e com as cartas, no fim desse ano, decidi escrever uma carta para a professora Clarice, tentando mostrar o nosso movimento na sala de aula. A professora não respondeu em forma escrita a minha carta, mas, no ano seguinte, nos reunimos para conversar sobre o sentido que tinha tido para ela minha presença na sua sala de aula. Resgato aqui algumas de suas colocações que indicam pistas acerca do lugar que pode ter uma pesquisadora quando entra na escola e mostra a importância da colaboração e da parceria com os sujeitos da escola. Alguns fragmentos da “carta falada” da professora em uma conversa mantida em março de 2005:

Mas você já veio com uma proposta que mesmo que você estivesse observando o meu trabalho, você estava interagindo com a sala também. Acho que isto foi muito positivo,

[...] então ter alguém que vem ali e que, às vezes, está do nosso lado, por pouco que seja, que você vinha uma vez na semana [...]. E essa pessoa vem e diz, olha, isto aqui eu acho que não foi legal, isto aqui você não pensou, mas você podia ter feito por aqui.

A troca seria a ajuda que você deu assessorando os alunos, até porque eu não dava conta de todos ao mesmo tempo.

A troca no sentido de você ter visto coisas que eu, como estava envolvida diretamente, não deu para perceber e daí entrou *o seu lado de observadora, de pesquisadora e você conseguiu ver o que eu não estava vendo.*

E outra coisa... Alguém também, [...], *vendo algumas coisas que a gente na hora não vê e que a outra pessoa enxerga [...].*

Então eu acho que isso aí é fundamental alguém poder talvez ver e pensar. *Seria uma segunda consciência, é aquilo que a gente não está conseguindo ver e nem tem tempo para depois retomar em casa e pensar: como é que foi minha aula hoje? O que eu fiz? O que foi positivo?*

Essas considerações da professora Clarice já levavam a refletir acerca do lugar da pesquisadora na sala de aula. A professora indicava a necessidade de ter um interlocutor, um colaborador na sala de aula que ocupasse um outro lugar e mostrasse a ela uma visão diferente. Na relação com o *outro*, no diálogo e na interlocução, o *outro* me mostra aquilo que eu não consigo enxergar.

Mas, assim como eu provoquei a professora, eu também fui provocada por ela quando a professora decidiu trabalhar com português. A atividade desse dia era o trabalho com uma lenda da Vitória Régia. A professora tinha mudado a estrutura, os fragmentos tinham sido misturados para os alunos, em grupos, estabelecerem a sequência lógica da mesma. O meu registro desse dia.

[...] Clarice explicou a atividade desse dia: era uma lenda da Vitória Régia, a qual tinha sido separada por ela em fragmentos para que, por grupos, estabelecessem a sequência lógica. Clarice deu como dica que eram sete parágrafos [...].

Quando saímos da sala, comentei com Clarice algumas das dificuldades percebidas por mim em relação aos/as alunos/as quando da realização da proposta. Ela falou que, agora que já tinha percebido as dificuldades, iria trabalhar mais.

Depois, Clarice me chamou e falou: “sinta-se com liberdade de comentar o que você observa da minha sala com Adriana” [orientadora pedagógica]. Mais uma vez me disse para me sentir com liberdade de falar, assim vai “clareando e tomando ações para trabalhar na escola” (Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 20 de abril de 2004).

A partir das colocações da professora, perguntei-me se ela não estaria indicando uma microação da pesquisadora na escola. Suas colocações me levaram a questionar o seguinte: a pesquisadora observa, diz o que observa e ajuda na tomada de decisões em relação às necessidades da escola sobre o trabalho pedagógico? E por que não ter proposto a Clarice levar essa preocupação para o Trabalho Docente Coletivo (TDC)? Será que é a Universidade que precisa definir os rumos da escola? De que forma a Universidade poderia ajudar a escola? Há que acreditar na importância do diálogo, da colaboração e da ajuda entre ambas as instituições quando se pensa que a partir desse encontro que é possível investigar tanto a prática escolar como a prática de pesquisar junto com as professoras (CHALUH, 2008).

Na Sala com a Professora Mônica

Do meu encontro com a professora Mônica quando ela me fez o convite para entrar na sua sala, houve uma questão que me mobilizou assim que ela me disse: “você vai vir para *pesquisar* ou para me *ajudar*?”. Comecei a me inquietar para compreender o que seria uma pesquisadora que ajuda e quais os sentidos da ajuda que essa professora estaria solicitando.

No início, a possibilidade de ajuda implicou acompanhar o trabalho desenvolvido por alguns dos alunos, fazer uma proposta para trabalhar alguma atividade, acompanhar o grupo na hora da biblioteca, ler contos com as crianças, escutar os contos das crianças, acompanhar a escrita de alguns etc. Mas seria essa a “ajuda” apontada pela professora?

Essa questão começou a ser decifrada quando, um dia, ela me convidou a ter um encontro fora da sala de aula para conversarmos. Nesse encontro, abordamos sua prática, suas dúvidas e dificuldades: a autonomia dos alunos, a dinâmica do grupo de alunos, as rotinas da/na sala de aula. Dei minha opinião em relação à questão da organização e do tempo na sua sala de aula. Acredito que esse momento tenha sido, para mim, um momento de esclarecimento, uma pista para saber o que seria

ajudar essa professora. Tomo as considerações da professora em relação a repensar a organização e o tempo no seu planejamento como indícios que apontam a necessidade da reflexão conjunta. Nesse sentido, foi nesse momento que comecei a perceber o que seria fazer pesquisa *com* a professora.

No segundo semestre do ano de 2004, quis saber sobre o sentido que estava tendo para ela a minha presença na sua sala e o sentido da ajuda solicitada por ela no início do ano. Foi nesse momento que ela apontou: “nós não estamos refletindo juntas”. A professora dizia que não tínhamos um tempo específico para dialogarmos sobre suas inquietações, além das conversas mantidas na sala de aula, ao finalizar cada aula, ou juntas na sala de professores.

A partir dessa solicitação explícita da professora, iniciamos uma série de encontros fora da sala de aula. Mantivemos ao todo sete encontros, realizados no horário em que seus alunos tinham Educação Física, e nos quais refletimos juntas a partir dos acontecimentos vividos na sala com os alunos e das inquietações surgidas a partir do que no cotidiano a sala apresentava.

Posteriormente, eu comentei que iria iniciar a escrita de cartas para ela, pois tinha a prática de “escrever para o outro”, já desde outras ocasiões (sendo estagiária), em que decidi fazer o registro de minhas observações e impressões para o professor que ministrava a disciplina. As cartas narravam o movimento do que tinha acontecido nas aulas e nelas eu retomava nossas conversas e colocava minhas inquietações, apontando o que eu conseguia enxergar estando com ela e seus alunos na sala de aula.

Antes de enviar a primeira carta, encaminhei um e-mail para a professora apontando a potencialidade que um “outro olhar” poderia ter para a nossa prática. A resposta da professora foi:

Agora, para mim é muito bom ter esse outro olhar, principalmente porque você já tem bastante experiência em sala de aula - é certo que com outros alunos, outra realidade, outras necessidades. Mas, é sempre um olhar de construção e isto faz com que eu me sinta muito à vontade com você (e-mail encaminhado pela professora no dia 29 junho de 2004).

Apresento fragmentos das mensagens que a professora encaminhou para mim e busco neles pistas que me permitam encontrar sentidos ao diálogo que tínhamos iniciado a partir da troca de cartas/e-mails. Seguem algumas considerações da professora.

Acabo de ler suas cartas. Estou emocionada. A dinâmica da escola e da vida acaba promovendo na gente um esquecimento daquilo que é significativo. Eu tinha pouca, quase nenhuma lembrança dessas situações que você narra. Em alguns momentos, nem mesmo consegui fazer relação com o ocorrido, mas penso que - novamente - esse olhar externo tenha muita importância para que eu me encontre nesse movimento (e-mail encaminhado pela professora no dia 14 de setembro de 2004).

[...] Algumas interpretações suas não contemplam a dinâmica do processo, porque você não o acompanha todos os dias. Mas isso não é buraco. A pesquisa nunca dá conta da realidade! Ela pode, quando muito, interpretar um ou outro aspecto. Nem por isso deixa de ser importante, de ampliar nossas possibilidades de ler o próprio trabalho (e-mail encaminhado pela professora no dia 09 de novembro de 2004).

A professora resgatou a importância das cartas como possibilidade de diálogo e reflexão quando considerou que esta troca lhe permitiria refletir acerca de seu “fazer educativo”, assim como eu poderia refletir acerca de minha “prática de pesquisa”. O diálogo a partir das cartas aparece como uma instância fundamental para que cada uma de nós reflita sobre o que fazemos na escola: ser professora e ser pesquisadora.

Um outro movimento foi possível com a professora. Em um dos grupos de formação instituídos na escola, e do qual participavam as professoras de 1ª e 2ª séries, a orientadora pedagógica, a diretora e eu, surgiu a necessidade de aprofundar o conhecimento de alguns conceitos sobre o número, sistema de numeração decimal, trabalho com agrupamentos em diferentes bases. A partir de minha experiência como professora de ensino fundamental, propus ao grupo fazer alguns trabalhos com material concreto para elas, depois, trabalharem com as crianças, assim como propus trabalhar alguns aspectos teóricos que embasavam essas atividades.

Após as oficinas de Matemática realizadas no referido grupo, a professora Mônica comentou que tinham algumas dificuldades em fazer uma proposta específica para sua turma em relação a alguns conteúdos de Matemática. Em função disso, em um dos nossos encontros fora da sala de aula, pensamos juntas e planejamos uma proposta para desenvolver com os seus alunos na sala de aula, tendo como objetivo o trabalho com diferentes bases.

Ao todo, foram dois dias nos quais trabalhamos juntas na sala de aula com as atividades que tínhamos planejado para realizar com os alunos e alunas. As atividades de Matemática realizadas foram lembradas por uma das alunas quando, no fim desse ano, solicitei-lhes que registrassem, em forma escrita, o que tinham achado de ter duas professoras na sala. Uma das alunas escreveu: “ela [a pesquisadora] nos ensinou matemática brincando, com os palitos e os dados”.

Depois da primeira atividade com os alunos, conversamos no nosso encontro marcado a partir dessa atividade.

Mônica: [...] porque para mim também é uma limitação. Sempre foi. Eu aprendi matemática aprendendo fórmulas e nunca entendi por que eu fiz aquilo. [...]. Da matemática, essa coisa de trabalhar com jogos, para mim, é complicada, porque vira uma bagunça, eu sozinha não dou conta, quando estou sozinha, eu não dou conta de trabalhar, atender todo o grupo [...].

Pesquisadora: Não, mas é assim mesmo, é um jogo, não pode estar ao mesmo

tempo com todos. No outro dia éramos duas, você estava em um grupo, estávamos e íamos rodando.

Mônica: E mesmo assim não demos conta. Mas, não sei como se saíram todos [sentindo que só atendeu a alguns]. Eu só peguei o processo do Alexandre, da Alice e do Luciano, porque foi com eles que eu sentei, foi naquele grupo e só naquele grupo que eu entendi o processo. Agora, eu já tenho dificuldade de trabalhar com jogo.

Pesquisadora: Então esse vai ser um aprendizado. [...]. O aprendizado é ficar em um grupo e ter a capacidade, a rapidez, que você vai treinando com o tempo, de estar percebendo, no mesmo momento, o processo dos quatro e ali esquece se há um grito ou se há uma fala.

Mônica: Eu não me concentro, eu não sei fazer de outro jeito.

Pesquisadora: Assim, por exemplo, eu estava em um grupo e quando eu escutava a fala de alguém, ao mesmo tempo eu virava e olhava o que estava acontecendo no outro grupo. Se eu achava que alguém ali estava fazendo bagunça, eu dizia: “ah, Cristina, vai lá ensinar, ajudar esse grupinho”, entendeu? Você vai contornando essa situação, mas é importante esse aprendizado de estar em cada grupo olhando o processo dos quatro.

Mônica: Eu só consegui fazer isso com aquele grupo.

Pesquisadora: Então um dia faz com um, outro dia vai faz com outro [...] (Conversa com a professora Mônica, 20 de agosto de 2004).

O que está por trás dessa nossa conversa? São duas as questões que pretendo apontar. A primeira tem relação com a questão colocada por mim de “aprender a contornar situações”. A professora considera como limitações algumas das questões *vividas* por ela na sua prática e que eu acredito sejam saberes da experiência que só conseguimos aprender estando na sala de aula com os nossos alunos. É nesse sentido que vai minha colocação de aprender a contornar situações. Saber contornar situações é aprender a lidar com os imprevistos de forma que eles acrescentem algo ao nosso trabalho e não prejudiquem o seu desenvolvimento. Saber contornar situações implica ter rapidez e desenvoltura para que, em poucos segundos, sejamos capazes de interpretar os *flashes* simultâneos disparados por nossos olhos e compreendê-los, dando-lhes um sentido particular e geral. Saber contornar situações é aprender a olhar para a sala de aula, registrando os diferentes episódios que acontecem simultaneamente, que *a priori* aparecem como desconectados, mas que, juntos, dão um sentido ao trabalho na sala de aula (CHALUH, 2008). Uma segunda questão que resgato a partir da conversa mantida nesse encontro é que, além do trabalho específico com os conteúdos de matemática, o que estava como pano de fundo era a nossa dificuldade, como professoras, de trabalhar com pequenos grupos, de trabalhar com as diferenças, de trabalhar com grupos nos quais se estejam desenvolvendo simultaneamente atividades diferenciadas.

Nossa experiência como alunos e professores da escola homogeneizadora marcou um caminho e determinados lugares a serem ocupados na sala de aula. Apostar em propostas de trabalho conjunto dos nossos alunos é um aprendizado tanto para eles como para nós, professoras. Para nós, porque implica nos movimentarmos pela sala, estar com algum dos grupos e olhar o seu movimento,

saber de nossa impossibilidade de estar em todas as partes no mesmo momento, de estar com todos simultaneamente. Temos que criar estratégias para poder saber o que acontece em cada grupo, como dar conta de um trabalho diversificado na sala de aula e quais as intervenções para promover um trabalho que não seja frontal.

A pesquisadora *ajuda*? A pesquisadora *pesquisa*? A pesquisadora *ajuda e pesquisa* quando leva em consideração a *vida* na/da sala de aula, quando está aberta aos acontecimentos que a complexidade do cotidiano apresenta e opta por buscar suas próprias formas de fazer pesquisa com os sujeitos da escola tentando compreender e colaborar com as diferentes dimensões do fazer docente.

A Formação: Uma Relação de Provoca-Ação

E pensando na questão da formação, apresento, a seguir, as problematizações e construções teóricas que foram possíveis de serem elaboradas no encontro com essas duas professoras. Como apontado anteriormente, das falas das professoras depreende-se a importância do encontro com o *outro*. A professora Clarice colocava a importância de ter um interlocutor na sala de aula, alguém que pudesse dialogar com ela a partir do lugar que ocupava na sua sala de aula. Também afirmava que, no diálogo e na interlocução, o *outro* lhe mostrava aquilo que ela mesma não conseguia enxergar. A professora Mônica também enfatizou a importância do olhar do *outro* e suas considerações surgiram a partir do momento em que iniciei a escrita das cartas. Ela dizia que nesse, nosso encontro, no diálogo, poderíamos ler o próprio trabalho e ainda refletir sobre o que cada uma de nós fazia na escola: ser professora e ser pesquisadora.

As falas dessa professora mostram a potencialidade que o encontro tem, já que apontam a dimensão formativa do mesmo. Nessa linha, é interessante observar a perspectiva de Garcia (2003), que considera que a pesquisa supõe um diálogo com o sujeito a ser pesquisado, sendo que, nesta relação, tanto o sujeito que pesquisa como o sujeito que é pesquisado (as professoras) no processo de pesquisa, “põem-se a pesquisar a sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo *ensino aprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente” (p. 13).

Em função disso, enfatizo que a pesquisa esteve atrelada à formação. Segundo as professoras, “o olhar do outro”, “o retorno que o outro me dá” possibilitou que entrassem em um movimento para compreender o seu próprio trabalho. Esse movimento também aconteceu comigo quando as considerações das professoras indicavam quais seriam as práticas de fazer pesquisa *na* escola, questão que me levou a problematizar o sentido de fazer pesquisa *na* escola *com* os seus sujeitos, tendo que criar minhas próprias práticas de fazer pesquisa.

Retomo as considerações de Geraldi (2003) e de Amorim (2003) quando apontam, segundo

uma perspectiva bakhtiniana, que estamos expostos, a pessoa nos vê, tem uma experiência de nós que nós mesmos não temos, mas que podemos ter a respeito dele. E é Bakhtin (2003) que, ao tratar de excedente de visão, afirma que precisamos nos identificar com o *outro* e ver o mundo por meio do seu sistema de valores:

colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (p. 22).

E ao pensar nessa relação professora-pesquisadora ficou evidente que é o *outro* que me interpela, é o *outro* que me faz entrar em um processo de reflexão, é o *outro* que me faz entrar em um processo para voltar para mim mesmo (LARROSA, 2004) e é neste sentido que penso no *outro* como *provoca-ação* para minha própria formação. O *outro* tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consigo enxergar coisas de mim que eu mesma não consigo enxergar. Assim, a partir desse movimento no qual entramos professoras e pesquisadora, foi possível pensar a formação como uma relação de *provoca-ação* (CHALUH, 2008).

Na busca por compreensões possíveis sobre o processo de formação como uma relação de *provoca-ação*, dialoguei com Bakhtin (1993), Geraldi (2005) e Larrosa (1996, 2006) para pensar na relação alteridade - *provoca-ação* - formação, relação esta que tem me cativado durante o desenvolvimento da pesquisa. Remeto-me a Bakhtin (1993) quando o autor considera que todo ato é ético e estético, sendo que aqui problematizo a questão estética. Para o autor, a reflexão estética da vida viva não é, por princípio, a autorreflexão da vida em movimento, ela pressupõe um outro sujeito, um sujeito da empatia, um sujeito situado do lado de fora.

Um momento essencial (ainda que não o único) da contemplação estética é a identificação (empatia) com um objeto individual da visão - vê-lo de dentro de sua própria essência. Esse momento de empatia é sempre seguido pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se *do lado de fora* da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um *retorno* a si mesmo (p. 15).

Quando essa consciência volta para si mesma, segundo Bakhtin (1993), “dá forma, de seu próprio lugar, à individualidade captada de dentro, isto é, enforma-a esteticamente como uma individualidade unitária, íntegra e qualitativamente original” (p. 15). E segundo o mesmo autor, todos esses momentos estéticos têm significado e são realizados por quem se identifica, que está situado do lado de fora dos limites daquela individualidade, por meio do ato de formar e objetivar a matéria cega obtida pela empatia.

O jogo estético, ou seja, a contemplação estética do objeto, implica um processo de empatia e objetivação-formação. Após a minha contemplação do objeto, é preciso que eu retorne para mim mesma e esse retorno implica entrar em um processo de objetivação-formação. Esse processo de retornar para mim mesma é o momento de dar um sentido a essa contemplação estética, o que significa dar uma possível compreensão do *outro*, a partir do ato, no mundo da cultura.

Como aponta Geraldi (2005), “sempre regressamos a nós mesmos: depois da contemplação estética, depois do encontro com o outro. Sem esse retorno, a relação com a alteridade seria alienação no outro” (p. 111). Ou seja, retornar para nós mesmos implica desenvolver uma atividade que passa necessariamente pela possibilidade de explicitar uma nova enunciação a partir das palavras do *outro*. As palavras do *outro* “ecoam” em nós, e nós refletimos a partir dessa voz que ganha força dentro de nós e para a qual precisamos enunciar uma palavra outra.

Para ampliar a compreensão da formação como uma relação de provoca-*ação*, para com o *outro*, trago para reflexão a concepção de experiência a partir de Larrosa (2006), uma vez que o autor traz contribuições para pensar na experiência baseado em três princípios: reflexividade, transitividade e transformação. Segundo esse autor, o resultado da experiência é a formação ou a transformação do sujeito da experiência e é nesta discussão que pretendo ter uma compreensão maior acerca da questão da formação.

O princípio de subjetividade supõe que a experiência é sempre subjetiva, o sujeito da experiência é capaz de deixar que alguma coisa aconteça com suas palavras, suas ideias, sentimentos etc. Como Bakhtin (1993) e Geraldi (2005), Larrosa (2006) aponta também para um movimento, assim a experiência supõe o princípio de reflexividade: a experiência é o “que me passa” (sendo o me um pronome reflexivo) e supõe um movimento “de ida e de volta”. O movimento “de ida” está indicando que a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de nós mesmos para ir ao encontro do acontecimento. Após o movimento de exteriorização, dá-se o movimento “de volta”, quando regressamos a nós mesmos. E é nesse voltar para nós mesmos que percebemos que essa experiência “nos afetou”, que esse acontecimento teve um efeito em nós tanto no que somos como no que pensamos, sentimos, queremos etc. O terceiro, o princípio de transformação, supõe um sujeito sensível e aberto a sua própria transformação (de suas palavras, ideias, sentimentos etc.). O sujeito da experiência faz, fundamentalmente, a experiência de sua própria transformação.

Penso em Bakhtin (1993) e em Larrosa (2006) e nas perspectivas abertas para entender a formação como uma relação de provoca-*ação*. Esses autores consideram que o retorno para nós mesmos supõe uma mudança no sujeito que ativamente assume um lugar exterior para contemplar o outro, para contemplar o acontecimento. Ambos enfatizam a mudança, seja porque o sujeito sai dessa

relação “enriquecido (isto é, ele não permanece igual a ele mesmo)” (BAKHTIN, 1993, p. 16), ou porque o sujeito, a partir de sua experiência, se formou ou se transformou (LARROSA, 2006).

Apreendi, estando na escola, que a pesquisa foi uma construção e compreendi, com Bakhtin (2003), a ideia da pesquisa como criação. Considerar a pesquisa como um processo criador é possível se levarmos em conta a vida e os acontecimentos compartilhados com as professoras e com os alunos. Bakhtin (2003) preconiza que a pesquisa é um processo criador, mas também nos leva a pensar tanto no objeto como no sujeito quando explicita que ambos vão se criando. Importa lembrar que essa criação foi possível a partir da contemplação estética dos *outros*. O ato de contemplar gera um processo criativo quando atribuímos outros e novos sentidos a partir desse encontro. Assim, “*pesquisa-alteridade-formação*” (CHALUH, 2008, p. 249) é uma trilogia que nos permite desenhar a pesquisa como criação quando apostamos que é a partir do encontro que podemos construir novos sentidos para o mundo ético da escola.

Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.), **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.), **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (original de 1926).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 318f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- CHALUH, L. N. Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 225-239, jan./abr. 2009.
- FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 26-38. (Coleção questões da nossa época; v. 107).
- FREITAS, M. T. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. 2003b. Disponível: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaofreitas.rtf>>. Acesso em: 20 mai. 2007.
- GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.), **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.), **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39-56.

GERALDI, J. W. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: BENITES, M.; FICHTNER, B.; GERALDI, J. W. **Transgressões convergentes - Vigotski, Bakhtin e Bateson: coletânea de textos**. Campinas, SP: [s.n.], 2005. p. 100-111.

GINZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. **Mitos, emblemas, sinais**. Tradução Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. Entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, M. V. (Org.), **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 129-156.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed., 2ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **Experiencia y alteridad en educación**. Buenos Aires: FLACSO, 2006. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908>>. Acesso em: 16 mai. de 2006.

OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs), **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-12.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (Orgs.), **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 9-30.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 2003. (Coleção passando a limpo).

TONUCCI, Fr. **Vida de clase: cinco años con Mario Lodi y sus alumnos**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1996.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.