

---

# A SIMULTANEIDADE DE LUGARES DA PESQUISADORA NA ESCOLA: um movimento caleidoscópico<sup>(\*)</sup>

Laura Noemi Chaluh<sup>(\*\*)</sup>

## RESUMO

Neste artigo, discuto o sentido de os pesquisadores construírem um *movimento caleidoscópico* quando desenvolvem pesquisas nas escolas. Esse *movimento* aponta para uma dimensão, a de assumir o não-lugar (CERTEAU, 2002) já que, a partir dele, podemos ter um olhar compreensivo da escola na sua complexidade e *movimento*. Trago para a discussão a importância do *movimento caleidoscópico* como uma instância que é possível ser construída quando assumimos os nossos próprios e singulares modos de fazer pesquisa, criando as nossas próprias táticas de pesquisadores no espaço escolar. Assumir o não-lugar implica considerar os vários lugares que podemos ocupar na escola e que mostram a *simultaneidade* de lugares possíveis de transitar quando nos permitimos ser parceiros dos educadores e alunos da escola.

**Palavras-chave:** Pesquisa na escola, movimento caleidoscópico, olhar caleidoscópico.

## ANUNCIANDO A PROBLEMÁTICA

Pesquisar, pesquisa, pesquisadora... Essas palavras dizem da pretensão deste trabalho que é mostrar percursos *vividos*, inquietações e problematizações que enfrentei quando optei por desenvolver uma pesquisa em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de um município do interior do estado de São Paulo, Brasil, ao longo de dois anos.

Escola. Um *espaçotempo* de aprendizagem como aluna, professora e também pesquisadora.

A minha presença na escola tinha como intenção acompanhar e participar dos grupos de reflexão coletiva instituídos, procurando compreender os sentidos que assumia a formação a partir desses encontros. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004) tinha como princípio a “inversão das setas” (SME, 2001), princípio que apostava na construção coletiva do trabalho nas escolas quando concebidas como o centro do processo pedagógico, motivo pelo qual tinha-se um favorecimento do trabalho coletivo e dos *espaçotempos* de formação na escola.

Particpei de dois grupos de formação constituídos pelas professoras das primeiras séries iniciais e a equipe de gestão. Um outro *movimento* foi possível quando tive a possibilidade de colaborar com o trabalho pedagógico de duas professoras na sala de aula. Estar presente na sala de aula, 2a. e 4a. séries, oferecia a possibilidade de tecer possíveis relações entre o trabalho coletivo

---

<sup>(\*)</sup> Este artigo apresenta resultados de pesquisa realizada com apoio do CNPq-Brasil.

<sup>(\*\*)</sup> Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp – Universidade Estadual Paulista (Rio Claro). E-mail: [lchaluh@rc.unesp.br](mailto:lchaluh@rc.unesp.br).

---

desenvolvido nos grupos dos quais eu participava e o trabalho pedagógico das professoras que eu iria acompanhar na sala de aula.

Pesquisar na escola? Pesquisar o cotidiano da escola? Que lentes usamos quando temos a intenção de compreender a escola e a *vida na e da* escola?

Como aponta Geraldi (1993), “nosso olhar é demasiadamente marcado por concepções prévias e ordenadoras da escola/aula/currículo, sobre as quais é preciso uma vigilância permanente” (p. 410). E quando a autora aponta a questão da vigilância, não está indicando a busca da neutralidade e da objetividade, mas tentando compreender que nós, pesquisadores, estamos impossibilitados de fazer uma “descrição desprovida da conceituação do objeto”. Nesse sentido, a importância e a necessidade de reconstruir o nosso olhar, aceitando a instabilidade. Reconstruir o nosso olhar implica redefinir como é que vamos para a escola, implica, em definitivo abrir mão de ir para a escola com “hipóteses prévias” e o “quadro conceitual seguro” (p. 410).

E, para reconstruir o meu olhar de pesquisadora no sentido que Geraldi (1993) aponta, optei pela abordagem da escola segundo a concepção de Rockwell e Ezpeleta (1986). As autoras observam a importância de olhar a realidade da escola como positividade, o que implica entrar-se na escola e olhar o que nela existe, vendo a escola em si mesma, considerando o que nela acontece.

Assim, pela história documentada a partir da qual a escola aparece como instituição homogênea, Rockwell e Ezpeleta (1986) consideram que coexiste “outra história e existência não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida” (p. 13). As mesmas autoras consideram que a “construção social da escola” é realizada anonimamente por cada um dos sujeitos que fazem a história da escola cotidianamente. Na mesma linha, Certeau (2002) aponta a importância de deixar em evidência as ações dos sujeitos anônimos, ou sujeitos ordinários, aqueles que fazem e constroem a escola pública no dia-a-dia.

Compreender o cotidiano da escola também foi possível a partir do diálogo estabelecido com autores que assumem a perspectiva da pesquisa no/do com o cotidiano, dentre eles Alves (2002), Oliveira e Alves (2002), Garcia (2003b) as quais, ao considerarem o paradigma da complexidade, admitem a dificuldade de compreender a escola e seu cotidiano com métodos simples. E quais seriam esses métodos que nos permitiriam ter um outro olhar em relação à escola e a sua fluidez, incerteza, devir...?

Tenho-me apropriado dos quatro aspectos considerados por Alves (2002) que sugerem formas/modos de fazer para aqueles pesquisadores que pretendem entrar na escola para compreender a complexidade do cotidiano. Segundo a autora, é preciso, do pesquisador, “um mergulho

---

com todos os sentidos” o que implica estar atento a tudo o que se passa na escola, aquilo que se acredita ou que ali se cria; “virar de ponta cabeça”, inverter o processo de pesquisa aprendido; ao invés de dividir para analisar, é preciso multiplicar (teorias, conceitos, fatos, fontes, métodos, etc.) para, no encontro deles estabelecer redes de múltiplas e complexas relações; “beber em todas as fontes”, ir além dos modos de produção do conhecimento, buscando outras fontes; e, por último, produzir outras formas de escrever: “narrar a vida e literaturizar a ciência” (p. 15-16).

Foram essas as lentes com as quais eu entrei na escola e a partir das quais tentei alcançar algumas compreensões possíveis sobre o sentido que tinha a formação nos *espaçotempos* de reflexão coletiva na escola.

### **PESQUISAR NA ESCOLA: PARA QUE E POR QUÊ?**

Não é o caso, neste artigo, de tratar dos caminhos percorridos para encontrar uma escola que aceitasse o desenvolvimento de uma parceria com pesquisadores. Por outro lado, a busca pela escola mostra minha crença de que é nesse *espaçotempo* que também podemos aprender sobre o que é a educação. Como diz Garcia (2003a), é preciso perceber o cotidiano da escola como um espaço privilegiado para aprender sobre educação do Brasil; assim, é fundamental pedir “licença para entrar na escola e com ela pesquisar” (p. 205). E entrar na escola implica, para nós pesquisadores, ter clareza da nossa responsabilidade quando uma escola e uma equipe de professoras abrem os seus espaços para que um *estranho* possa participar da *vida* na escola.

Ao estar na escola e *viver* a escola, transitando por diferentes caminhos com as professoras, ficou evidente a necessidade de olhar para o meu processo de constituição e formação como pesquisadora na escola, processos que dizem da importância dos *outros*, as professoras e alunos da escola, na minha constituição.

No encontro com as professoras, a partir das nossas interlocuções, fui mobilizada a pensar e questionar acerca do meu lugar na escola e comecei a interrogar-me: como ocupar o lugar de pesquisadora na escola quando a escola tem sido durante tantos anos o meu lugar de *serestar* professora? Que seria ser pesquisadora na escola? Por que e para que fazer pesquisa na escola? Quais as expectativas das professoras em relação à presença de uma pesquisadora nesses *espaçotempos* de formação?

Todas essas inquietações levaram-me a interrogar acerca de minha subjetividade no processo de construção de conhecimento que pretendia elaborar. Assim, questionei-me, como Zemelmam (2004): “de onde pensamos? Para que conhecemos? Como estamos, existencialmente,

---

no conhecimento que construímos? Será que o conhecimento nos enriqueceu enquanto sujeitos?” (p. 467). E dizer de como estamos emaranhados no processo de construção de conhecimento implica “dar conta do lugar da enunciação”, como aponta Najmanovich (2001, p. 7). Foi nesse sentido que fui levada a refletir acerca da subjetividade e sua relação com o conhecimento e, no caso, da pretensão de compreender o processo de construção de conhecimento quando produzido *com* os sujeitos da escola.

Tratar da minha própria subjetividade no processo de construção do conhecimento levou-me a refletir sobre a concepção de ciência e, ainda, a necessidade de interrogar-me sobre questões que estavam atreladas: construímos conhecimentos para quê? Para quem?

A partir de Santos (1987), Najmanovich (2001, 2003), Garcia (2003a, 2003b), Zemelmam (2004), Collares, Moysés e Geraldi (2001), foi possível discutir sobre a ciência moderna e suas concepções, do sujeito de conhecimento, do objeto de conhecimento e foi possível, também, perceber as marcas dessa perspectiva no processo de construção do conhecimento: a linearidade, a objetividade e a neutralidade.

Resgato aqui Santos (1987) quando aponta que para a ciência moderna “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (p. 15). Assim, a natureza teórica do conhecimento científico supõe pressupostos epistemológicos com regras metodológicas definidas, o que tem produzido um “conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos” (p. 17).

Na mesma linha, Najmanovich (2001) também afirma que a ciência moderna tinha um objetivo, e que só um projeto era possível: “conhecer para dominar” (p. 83). E isso era possível pela concepção de um universo “domesticado”, tendo como concepção que o mundo pode ser regulado a partir de leis universais e, em consequência, o que nele acontece pode ser previsível. E esse mundo regulado concebe um homem separado da natureza, distante dela, acreditando que, nessa distância, poder-se-ia observar com certa neutralidade de uma perspectiva exterior, na pretensão de arrancar os segredos do mundo-objeto para assim dominá-lo.

Será que, com essa concepção de ciência, podemos compreender o turbilhão de acontecimentos que surgem no cotidiano da escola? A escola é movimento, a escola é acontecimento, a escola é devir... Que concepção de ciência nos permite, como pesquisadores, dar conta da escola como movimento, acontecimento, devir...?

---

E ainda, será que a nossa relação com a escola, quando nela entramos para pesquisar e a partir disso construirmos conhecimentos, pode estar atrelada à questão de conhecer para dominar? E no caso, qual a concepção de ciência e qual o nosso compromisso enquanto pesquisadores e educadores em relação à produção de conhecimento que elaboramos a partir de estarmos e vivermos na escola? E a pesquisa desenvolvida na escola com os seus sujeitos é uma produção que é de interesse para quem?

Garcia (2003b) questiona que, “se a ciência não puder contribuir para resolver os problemas da vida, há de servir para muito pouco. [...] De pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuíssem para a transformação do mundo” (p. 11). Nesse sentido, Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2003) apontam a necessidade de que as pesquisas realizadas nas instituições acadêmicas estejam voltadas a encontrar soluções para os problemas do cotidiano.

Acredito que aqueles e aquelas que pretendem fazer pesquisa *com* as professoras no cotidiano escolar não podem esquecer que o nosso compromisso é com a escola e seus sujeitos.

### **O MOVIMENTO CALEIDOSCÓPICO<sup>1</sup> NA ESCOLA**

Pretendo mostrar alguns dos caminhos investigativos percorridos na escola que generosamente me abriu as portas para que nela eu pudesse desenvolver a pesquisa. Faço referência à escola de ensino fundamental Padre Francisco Silva pertencente à rede municipal de ensino de Campinas (SP).

A ideia de mostrar os percursos e processos investigativos tem relação com as considerações apontadas por Laymert Garcia dos Santos (1981) quando ela considera que a metodologia de pesquisa é, para alguns pesquisadores, o ritual de uma prova. O autor faz uma crítica àqueles pesquisadores que tentam demonstrar que eles têm e conhecem a herança legada pelos pesquisadores que os antecederam e que pertencem ao mesmo campo, e para isso se desdobram para deixar em evidência que dominam as ferramentas conceituais que correspondem ao tipo de pesquisa que está desenvolvendo para assim poder “iluminar” seu objeto de análise. Nesse sentido, esse pesquisador, segundo o autor, deve justificar, para ele mesmo e para os outros, o fundamento de sua conduta, já que ele é o dono da situação. Em função disso, Santos (1981) considera que

Por isso, talvez, os capítulos metodológicos nunca tratam da trajetória de uma pesquisa, excluindo o que é realmente o motor do trabalho, isto é, inquietação e a

---

<sup>1</sup> Esta ideia surge a partir de uma afirmação do professor Dr. João Wanderley Geraldi que no momento da minha defesa da tese de doutorado apontou que a metáfora da tese apresentada era um caleidoscópio: "você se moveu como um caleidoscópio na escola para mostrar o caleidoscópio que é a escola". Meu agradecimento ao referido professor.

---

dificuldade que se apresentam ao sujeito de ter de pensar a complexidade dos fenômenos sociais. Talvez por isso também nos entregam um quebra-cabeça realizado, onde conceitos teóricos e fatos empíricos se encaixam maravilhosamente (p. 10-11).

A partir de Santos (1981), reflito sobre a importância de nós, pesquisadores, termos a coragem de mostrar os nossos próprios percursos investigativos, já que eles mostram a não linearidade, as rupturas, as inquietações que no encontro com os sujeitos surgem e que, às vezes, desestabilizam-nos em relação a algumas das concepções que tínhamos anteriormente. Acredito que a justificativa de querer apresentar alguns dos percursos *vividos* por mim na escola tenha a ver com esse “motor” do qual nos fala Santos (1981), com todas essas inquietações que me têm mobilizado quando me lancei a fazer pesquisa *na* escola, *com* os sujeitos da escola. Trago para a discussão a importância do *movimento caleidoscópico* como uma instância que é possível ser construída quando assumimos os nossos próprios e singulares modos de fazer pesquisa, criando as nossas próprias táticas de pesquisadores no espaço escolar.

Para compreender esse *movimento caleidoscópico*, apresento alguns episódios que dão conta dos “motores” (inquietações e dificuldades) que tive que enfrentar no desenvolvimento da pesquisa na escola. Já no primeiro encontro que tive na escola com a orientadora pedagógica, ela refletiu sobre a importância da entrada da pesquisadora, já que isso possibilitaria uma interlocução. Alguns registros da minha primeira ida na escola:

Gosto sempre de lembrar as primeiras imagens de quando entrei na escola, dessa meia hora em que fiquei sentada no banco esperando pelas muitas vivências que ali se passaram. A mais forte foi pensar: nossa, se esse portão falasse! Era o momento do recreio e algumas pessoas que passavam na rua comunicavam-se através do arame com funcionários e alunos da escola. A imagem que se sobressaía era a seguinte: da escola posso enxergar o mundo. Era uma imagem da escola como abertura, de fluxo. Quando a hora marcada chegou, Adriana<sup>2</sup>, a orientadora pedagógica, convidou-me para entrar em sua sala. Conte quem eu era, falei sobre minha formação, minha vinda para o Brasil, do Mestrado e do meu projeto para o Doutorado. Ela mostrou-se sinceramente interessada e disse que, para ela, seria muito importante “ter um interlocutor”. Assim, eu, que queria estar na escola como pesquisadora, já estava sendo considerada como uma interlocutora pela orientadora pedagógica. [...] Fiquei surpresa com esse acolhimento, mesmo porque: “quem era eu ao fim das contas senão uma desconhecida para a orientadora?”. Adriana<sup>3</sup> disse que ela iria conversar com as professoras para ver se eles concordavam com a minha participação no espaço de reflexão coletiva, denominado

---

<sup>2</sup> As professoras citadas autorizaram-me a colocar os seus nomes e as falas que fazem referência à sua pessoa.

<sup>3</sup> Agradeço às professoras terem-me permitido socializar as suas falas.

---

Trabalho Docente Coletivo<sup>4</sup> (TDC) de primeira a quarta séries. [...] Adriana mostrou-me o Projeto Pedagógico, deu-me algumas referências sobre quantidade de salas, alunos, períodos etc. e levou-me para conhecer a escola. Pediu-me que ligasse na semana seguinte para me dar uma resposta sobre minha participação.

Resgato desse episódio a valorização da orientadora pedagógica pela interlocução da universidade com a escola e ainda a explicitação de que minha entrada estaria condicionada à aceitação das professoras que participavam do Trabalho Docente Coletivo de primeira a quarta séries. Participavam desse encontro as professoras de primeira a quarta séries, a professora de Arte, a professora de Educação Física e a professora de Educação Especial, e a equipe de gestão da escola. Foi esse grupo que decidiu pela minha participação nesse espaço. Durante todo esse semestre do ano de 2003, semanalmente, participava durante duas horas/aula do encontro.

Iniciei a minha participação no TDC de primeira a quarta, comecei a participar na tentativa de saber o que era a formação no *espaçotempo* de reflexão já instituído. Apresentei-me e explicitiei as motivações de querer compartilhar com elas esse *espaçotempo*.

Cheguei à sala, organizada com uma roda com cadeiras e a pauta do dia escrita na lousa. No início da reunião, a orientadora pedagógica apresentou-me, dizendo que eu era a pessoa que estava interessada em participar dos encontros desse grupo. Apresentei-me, [...] coloquei a minha intenção de fazer uma pesquisa sobre os espaços escolares coletivos de formação e que, nesse sentido, havia o interesse de compartilhar com elas esse espaço. Nos dias subsequentes, a orientadora pedagógica solicitou-me se eu poderia deixar na biblioteca da escola uma cópia de minha dissertação de Mestrado e disse, também, que a diretora, Mabel, queria saber qual seria a minha contribuição para a escola.

A palavra contribuição começou a ecoar em mim. Contribuição, um indício que resgato a partir da solicitação da diretora apontado desde o início da minha entrada na escola. Comecei a me questionar sobre que tipo de contribuição ou colaboração uma pesquisadora poderia oferecer à escola. O que seria colaborar na escola?

Ser interlocutora, ser colaboradora foram questões levantadas pela orientadora pedagógica e pela diretora da escola, e que, na minha leitura, revelavam o que é que essa escola esperava de um pesquisador que tinha como intenção desenvolver uma pesquisa *na* escola e qual a relação que a

---

<sup>4</sup> Na resolução conjunta da SME/Fumec 03/2003, fica regulamentado o espaço do Trabalho Docente (TD) como espaço formativo, de elaboração do pensamento e de fortalecimento da equipe pedagógica, entre outras considerações. Segundo essa resolução, o TD deve ser composto por: a) O Trabalho Docente Coletivo (TDC) deve ser realizado durante duas horas/aula semanais consecutivas, coordenadas pelo Orientador Pedagógico ou, na sua ausência, por um professor eleito pelo grupo como coordenador da reunião. b) O Trabalho Docente Individual (TDI) é destinado ao atendimento de dúvidas de alunos, aulas de reforço, atendimento a pais de alunos etc. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2003a, p. 6).

---

escola pretendia estabelecer com a universidade. Mas se, por um lado integrantes da equipe de gestão da escola apontavam para uma parceria com a universidade, por outro foi possível perceber as percepções de algumas professoras em relação a entrada de pesquisadores na escola.

Comecei a frequentar também a sala de professores. Ali, uma professora um dia me falou: "você não é como as outras pesquisadoras que vêm, pegam os dados, vão embora e nunca mais voltam". Escutei vários comentários, na escola, em relação à entrada de estudantes-pesquisadores, antes de minha chegada ou no mesmo período em que eu me encontrava na escola, e percebia que as professoras consideravam que os estudantes-pesquisadores iam para a escola com projetos magníficos e que, depois, desapareciam. Outras comentavam que os estudantes-pesquisadores faziam sua pesquisa, mas não davam nenhum retorno sobre o trabalho realizado, ou que colocavam no texto da pesquisa situações com as quais as professoras sentiam-se constrangidas. Então, será que frente a essa situação, alguém que, como eu, queria fazer pesquisa na escola, ia sentir-se confortável no lugar de pesquisador, quando as percepções que os professores em geral apresentavam eram as que acabo de relatar?

A partir dessas considerações comecei a me interrogar acerca de quais os sentidos da presença de uma pesquisadora na escola quando algumas das professoras apontavam outras necessidades que não a de uma pesquisadora que vai à escola para pegar dados. Quais as formas, modos, estratégias para desenvolver uma pesquisa que de fato levasse em consideração a interlocução e a contribuição com todos os que fazem a escola?

Ainda foi também na sala de professores que comecei a me inquietar sobre o meu lugar na escola e também foi nesse espaço que foi possível me reencontrar como professora.

A sala de professores foi ganhando maiores dimensões para mim. Ajudei na confecção de enfeites necessários para festas, comecei a participar e a conhecer mais o cotidiano da escola. Era uma mistura de estar vivendo com as professoras suas angústias, brigas, desencantos, alegrias, risos, brincadeiras, que sempre surgem no espaço da sala de professores. Eu conseguia reviver todas essas sensações quando professora na escola. Assim, o espaço da sala de professores foi um lugar onde me reafirmei na escola como professora.

No seguinte ano letivo, como já apontado, colaborei com o trabalho pedagógico de duas professoras na sala de aula. No primeiro momento perguntei à professora Clarice se eu poderia entrar na sua sala para colaborar com o trabalho pedagógico e ela aceitou. Por outro lado, fez alguns comentários acerca da minha entrada na sua sala colocando-me em outro lugar, o lugar da estagiária.

Lembro que, em uma reunião de TDC, perguntei a Clarice, professora de 4a. série, se ela gostaria que eu fosse a sua sala para compartilhar alguns momentos com ela e seu grupo, e ela aceitou imediatamente. Nesse mesmo dia, as professoras perguntaram quando é

---

que os estagiários da Graduação<sup>5</sup> iriam à escola para colaborar com elas. Clarice olhou para mim e, brincando, falou para todos que ela "iria ter a melhor estagiária", que seria eu. Interpretei como uma brincadeira porque Clarice sabia do meu lugar de pesquisadora na escola e ressaltou o aparecimento desse termo "estagiária" que vai reaparecer em outras oportunidades ao longo do ano em relação a mim.

A questão de ser estagiária seria apontada em outros momentos e por outras pessoas no meu percurso na escola... E foi uma questão que também me fez refletir: será que um dos possíveis sentidos ao estabelecer uma relação entre ser pesquisadora e ser estagiária, seria pensar que a pesquisadora que se insere na escola tem a possibilidade de aprender junto com as professoras? Quais sentidos, ainda que brincando, estão postos quando se fala em uma pesquisadora que faz estágio? Ou será que os pesquisadores não costumam entrar na sala de aula? Ou ainda, será que só os estagiários tem esse lugar reservado na sala de aula para se formar professores?

Em relação à minha entrada na sala de aula, a professora Mônica, ao saber de minha disponibilidade, convidou-me a entrar na sua sala. Voltar à sala de aula foi muito. Foi na sala de aula que comecei a reviver as delícias de estar no lugar de professora.

No fim desse ano letivo, fiz um registro do significado que teve para os alunos uma outra professora na sala de aula, por meio da observação de escritos (dos alunos da 2a. e 4a. séries) e conversas individuais. Eles diziam que eu ia à sala para ajudá-los e à professora. Também estar na sala de aula possibilitou-me considerar a importância de ter um interlocutor. Foi a professora Clarice que me falou sobre isso: "não me sinto tão sozinha", "você faz companhia para mim e para as crianças". O que será que Clarice estava querendo dizer com isso? Quem sabe isso seja uma pista para refletir sobre o trabalho solitário da sala de aula. Em relação à questão da interlocução, a professora Mônica falou-me da importância do meu olhar: "você é um contraponto".

Nesse mesmo ano, eu ainda participava do TDC mas, nesse momento, já tinha outra relação com as professoras, conhecia a história desse grupo e também estava fazendo parte dele. Minhas inquietações em relação a minha participação no TDC eram outras, pois eu já tinha uma história compartilhada e vínculos com as professoras. Foi assim que fiz a escolha por assumir um lugar que não fosse de uma observadora que registra e fica calada, *silenciada* e me lancei a ser partícipe da vida, da história desse grupo, o que implicou uma outra postura nesse espaço formativo. Um episódio que retrata essa outra postura no grupo foi perceber que, em vários momentos no TDC, sentia que eu, às vezes, expressava na minha fala o que as professoras gostariam de falar e não o faziam por diferentes motivos, ou as falas que eu acreditava que teriam que ser expostas por algum

---

<sup>5</sup> Existia a possibilidade de que alunos do Curso de Pedagogia da [Universidade] fizessem estágio na escola.

---

dos participantes e não apareciam; às vezes eu percebia como as professoras poderiam se sentir e, em função disso, falava. Posteriormente, aprendi que isso tinha um objetivo claro para mim e quando eu fazia isso, fazia, sim, do lugar de pesquisadora (ou da formadora?) porque provocava, mobilizava, fazia perguntas que as professoras poderiam fazer do seu lugar, mas não o faziam.

Um exemplo disso foi o dia que, no TDC, foi feita a leitura de um texto sobre a Assembléia de Classe. O objetivo era compreender quais os significados de sua futura implementação na escola. A Assembléia indicava que o espaço da sala de aula era o espaço favorecedor do diálogo e servia para falar sobre o que acontecia no grupo, para trabalhar as suas inter-relações, o que podia ser sintetizado com as palavras: "eu elogio", "eu critico", "eu proponho". Eu sempre acreditei e continuo acreditando que, como professora, não posso passar certas coisas para os alunos quando eu mesma não acredito nisso, ou quando eu mesma nunca antes tive possibilidade de exercitar certos valores que me proponho exercitar com os meus alunos (por exemplo, a democracia, a autonomia, temas recorrentes em mim). Frente a esse pensamento tão forte, naquele dia coloquei a minha inquietação sobre a Assembléia de Classe: será que as professoras conseguiriam implementar a assembléia em suas salas de aula quando elas mesmas nem sempre se permitiam fazer esse exercício de participação, de tecer "elogios", de fazer "críticas" e de fazer "propostas", ou seja, de ter voz e fazer uso de sua voz em relação aos momentos de trabalhos grupais que elas mesmas constituíam?

As professoras ficaram surpresas com a minha fala e lembro que algumas delas começaram a brincar, soltando-se, acho que por já estarem imaginando como seria fazer essa prática entre elas. Importa explicitar que o exercício da assembléia com as professoras não aconteceu no TDC.

Nesse mesmo ano, fui colocada em outro lugar, o lugar de formadora. No Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização<sup>6</sup> (GA) 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 da minha experiência como professora e do meu aprendizado em relação à Matemática, não só propus ao grupo fazer alguns trabalhos com material concreto para que elas, depois, trabalhassem com as crianças, como também propus trabalhar alguns aspectos teóricos que embasavam essas atividades. O trabalho, planejado para dois encontros, foi ampliado quando fiquei responsável por coordenar outros encontros a partir da leitura de

---

<sup>6</sup> Grupo de Trabalho proposto a partir do início do ano letivo de 2004 pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. A implementação desse grupo trazia a ideia de um trabalho de formação das professoras de 1a., 2a. e 5a. séries, dentro do espaço da mesma escola, com vistas a reduzir o número de retenções de alunos com dificuldade de aprendizado. Na escola, a proposta foi aceita, inicialmente, pelas professoras das 1as. e 2as séries; junto com a orientadora pedagógica, a diretora da escola também fez parte do grupo a partir de maio de 2004. O encontro acontecia semanalmente durante duas horas/aula consecutivas. Acompanhei o grupo e dele participei desde o segundo encontro, março de 2004, até o último em dezembro de 2005.

---

dois volumes dos textos<sup>7</sup> Atividades Matemáticas para primeira e segunda séries, tendo como finalidade os conteúdos e os objetivos de Matemática para essas séries e as possíveis formas de trabalhar com os alunos. Após esse primeiro encontro registrei:

CP5 - Caderno do GA, 11 de agosto de 2004.

Senti-me tranquila, senti que era uma colega mostrando às outras como trabalhar com as crianças determinados conteúdos de Matemática.

Minha colega Carla, também pesquisadora na escola e que nesse momento participava do GA, fez o seguinte registro escrito no seu caderno:

ESP10 - Escrito de Carla, 11 de agosto de 2004.

A [pesquisadora] coordenou/organizou essa reunião de forma dinâmica, mas bem tranquila, buscando a participação do grupo, o que foi decisivo para que se caracterizasse como formação.

A partir da questão apontada pela minha colega, comecei a perceber que, de fato, também poderia ocupar o lugar de formadora na escola.

No mesmo ano, houve na escola um Concurso de Poemas. Decidi participar do projeto da escola que era aberto a todos os funcionários, alunos e professoras interessados em escrever poemas. Coloquei o meu nome apenas, sem nenhuma referência sobre quem era eu, mas fiquei surpresa com uma pergunta de uma das bibliotecárias:

Divina, uma das bibliotecárias da escola, veio me perguntar o que era para escrever embaixo do meu nome: "coloco que você é estagiária?" A pergunta que não queria calar reaparecia: "quem é você?" Eu disse que escrevesse "doutoranda da [Universidade]", e foi assim que, na "Coletânea de Poesias", apareceu a referência sobre minha pessoa.

Estagiária. O que esconde esta palavra e por que essa ligação com minha pessoa?

Acredito que, nesse percurso narrado, foi possível identificar momentos nos quais fui professora, tia, formadora, doutoranda, estudante, mas ainda não tinha assumido com tranquilidade o meu lugar de pesquisadora na escola e isso pelas percepções de algumas professoras em relação à Academia como apontado anteriormente. Mas o momento de assumir o meu lugar de pesquisadora na escola estava chegando...

Houve um episódio no GA e Mabel enfatizou que sempre falamos a partir de um determinado lugar. E eu? Que teria a dizer a partir das minhas próprias dificuldades de assumir que eu ocupava também o lugar de pesquisadora na escola?

---

<sup>7</sup> São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas, *Atividades matemáticas: ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1991, vol. 1 e 2. Textos sugeridos pela orientadora pedagógica.

---

Aproveitando-me das falas de Mabel e de Adriana, coloquei para o grupo as minhas próprias dificuldades de que os outros me olhassem como pesquisadora, fundamentalmente pelo significado que esse termo tem para mim, termo que me parece carregado da ideia “do saber da Academia”.

A discussão promovida no GA foi muito importante e não podemos negar o lugar que cada uma de nós ocupa na escola que pode ser, no meu caso, o de professora, formadora, mas que, sem nenhuma dúvida, é também o de pesquisadora, que se foi constituindo nas relações com os *outros*.

O momento de assumir o meu lugar de pesquisadora finalmente chegou:

Duas semanas depois do episódio acontecido no GA, participei de um torneio de vôlei, organizado pela professora de Educação Física, Maristela. Jogava o time dos alunos das 8a. séries contra o time representante das professoras e funcionários da escola, e com minha participação. Nesse dia, os alunos de 8a. série, com os quais eu não tinha tido muito contato, fizeram-me a pergunta que ainda não tinha calado: “quem é você?” Mabel, antes de eu abrir a boca, respondeu por mim: “ela é pesquisadora”. E eu, com um grande sorriso, afirmei: “eu sou pesquisadora”.

Assumir o não-lugar (CERTEAU, 2002) implica considerar os vários lugares que podemos ocupar na escola, professora-pesquisadora-formadora-estagiária, e que mostram a *simultaneidade* de lugares possíveis de transitar quando abandonamos o olhar panóptico da Academia e nos permitimos ser parceiros, colaboradores e interlocutores dos educadores e alunos da escola.

### **DO OLHAR DAS PROFESSORAS: A PRESENÇA DA PESQUISADORA NA ESCOLA**

No diálogo com Certeau (2002), compreendi a percepção das professoras em relação à Academia que fiscaliza. Segundo esse autor, a Academia tem um “lugar próprio”, essa é uma estratégia dessa instituição, é um lugar de poder. Certeau (2002) chama de estratégia a manipulação das relações de forças possibilitada a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (empresa, um exército, uma instituição científica, etc.) pode ser isolado. Certeau (2002) aponta que:

a estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito com *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (p. 99).

Para ampliar a compreensão do conceito de estratégia, Certeau (2002) considera que há três efeitos produzidos a partir do corte que existe entre um lugar apropriado e seu *outro*. O primeiro efeito implica considerar que o próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo, assim, a estratégia aparece tendo uma relação direta com o lugar e permite, por exemplo, capitalizar vantagens

---

conquistadas, preparar expansões, obter independência em relação às variabilidades das circunstâncias.

O segundo efeito tem a ver com o domínio dos lugares pela vista. Dividir o espaço permite uma “*prática panóptica* a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar portanto e ‘incluir’ na sua visão” (2002, p. 100).

O terceiro efeito implica definir o poder do saber. Segundo Certeau (2002), nas estratégias é possível reconhecer um tipo específico de saber que tem como característica sustentar e determinar o poder de conquistar para si um lugar próprio. Em função disso, o autor aponta que as estratégias militares assim como as científicas “sempre foram inauguradas graças à constituição de campos “próprios” (cidades autônomas, instituições “neutras” ou “independentes”, laboratórios de pesquisas “desinteressadas” etc.). Noutras palavras, um poder é a preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou seu atributo” (2002, p. 100). Sob essa perspectiva, as estratégias, além de privilegiarem as relações espaciais, um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes) que permitem articular um conjunto de lugares físicos nos quais as forças se distribuem.

*Serestar* pesquisadora na escola fez-me refletir acerca do lugar próprio da Academia e me questionei: será que estar em outros lugares (não-lugares) e aceitar a *simultaneidade*, dar-me-ia certa mobilidade para ter um outro olhar da escola, diferente daquele olhar panóptico, olhar daquele que ocupa o lugar de poder? O fato de eu estar no não-lugar, *serestar* uma pesquisadora na *simultaneidade*, permitiria ter outras compreensões da escola? E então, eu usei de táticas na escola? (CHALUH, 2008).

Se, segundo Certeau (2002), a estratégia é uma vitória do lugar sobre o tempo, a tática é a ação calculada determinada pela ausência de um próprio. A tática precisa do tempo, a tática vigia para captar no vôo algumas possibilidades de ganho. A tática está relacionada à ocasião, nesse sentido, “o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas” (p. 47). A tática está precisamente na capacidade de ‘aproveitar o tempo’, o exato momento para agir/interferir no espaço de onde fala a estratégia do poder.

A tática aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.

Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância

---

do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (2002, p. 100-101).

Como considera Certeau (2002), a tática é “comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela *ausência de poder* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (p. 101). Assim, a tática apresenta-se sem lugar próprio, é um não-lugar, com uma visão que não é globalizante.

Mas as compreensões em relação aos conceitos de estratégia e tática e sua relação com a Academia e suas estratégias de poder, de saber, de olhar, de controlar ganharam outros sentidos quando foi possível fazer outra discussão: pensar nas estratégias e nas táticas a partir do processo de interação entre sujeitos, entre a pesquisadora e sujeitos da pesquisa, as professoras.

Para isso, remeto-me a Bakhtin (1999), que considera que o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo são materializados a partir de um *auditório social* e é a partir dele que construímos nossas deduções interiores, nossas motivações, apreciações etc. Isso supõe pensar que a palavra comporta duas faces.

Bakhtin (1999) considera que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (p. 113). Assim, qualquer que seja a enunciação considerada, a mesma é socialmente dirigida. Tanto o meio social como as relações estabelecidas determinam a estrutura da nossa consciência e conduzem a atividade mental de forma que, através dela, seja dada uma resposta por meio de signos. Ao tomar consciência da situação em que estamos na relação com os *outros*, reagimos dando uma determinada enunciação a partir da situação social em que estamos. E é justamente essa resposta que gera “modelos e formas de enunciação” específicas: enunciações que guardam um tom, uma cor, um estilo, uma resposta singular dada pelo sujeito da enunciação a partir dessa interlocução com o seu ouvinte e seu auditório social.

O processo de compreensão segundo uma perspectiva bakhtiniana implica contrapor a cada palavra do locutor uma *contrapalavra*, uma réplica. Quais foram as minhas *contrapalavras*? Quais foram as minhas enunciações a partir das palavras dos locutores (professoras) quando me atribuíam determinados lugares (estagiária, professora, tia, pesquisadora...)?

Importa reconhecer o processo de interação porque, a partir dele, é possível identificar que não é o lugar que define o lugar do falante, mas o *modo como o sujeito ocupa esse lugar*. O meu lugar na escola esteve definido *pelos modos como os exerci*, pelas formas que criei enquanto pesquisadora para estar nos lugares que efetivamente ocupei na escola, modos próprios que dão

---

outros sentidos aos papéis e ou lugares sociais (CHALUH, 2008). Compreender o processo de interação entre falante e ouvinte é perceber a nós mesmos como sujeitos não mais assujeitados a um lugar social.

Ao considerar o processo de interação entre a pesquisadora e as professoras, é possível compreender que nós, pesquisadores da universidade que entramos na escola para pesquisar e colaborar, não podemos estar “determinados” aos modos de fazer ciência e produzir conhecimentos. Como considera Zemelmam (2004), tanto o conjunto de conceitos em que se foi cristalizando a acumulação nas ciências sociais, assim como as modalidades assumidas pela forma de argumentação dominante, têm implicado uma “pré-determinação dos espaços de possibilidade do sujeito” (p. 461). Collares, Moysés e Geraldi (2001) tratam dessa questão ao considerar que o pesquisador é percebido como um sujeito objetivo, racional, assujeitado, na pretensão de construir uma ciência “neutra, atemporal, com domínio absoluto do futuro por suas projeções, e por isso determinista” (p. 208).

Podemos pensar em ciência e sua relação com a predeterminação? Seria possível predeterminar os processos da pesquisa *na* escola? Como sujeitos pesquisadores, temos espaços e brechas para optar por outras possibilidades/modos de fazer pesquisa e produzir conhecimento? Será que somos, como pesquisadores, “consumidores” de conceitos já preestabelecidos? Acredito que, como pesquisadores, podemos dar outros “usos” aos conceitos e podemos ser “praticantes” dos conceitos já estabelecidos (CERTEAU, 2002).

A partir dessa discussão, penso que aquele pesquisador que pretende fazer pesquisa na escola, com os sujeitos da escola, ao criar seus próprios modos de ocupar os diferentes lugares que assume, cria suas próprias *táticas de pesquisa*. Na contramão, aquele pesquisador que faz questão de ocupar o seu lugar próprio, possivelmente desenvolva *estratégias de um pesquisador* da Academia, o que nos remete às questões de poder, saber e controle, apontadas por Certeau (2002).

Quais as implicações de assumir, como pesquisadora, estar no não-lugar? Penso que uma delas é deixar em evidência que é possível criar os nossos próprios modos de fazer pesquisa na escola. Estar na *simultaneidade* de não-lugares implicou transitar, caminhar, viajar, percorrer, ir ao encontro de acontecimentos e de sujeitos, ou seja, acontecer junto aos outros. Estar no não-lugar implicou a possibilidade de estar em diferentes pontos de observação, e acredito que aí esteja a riqueza do *movimento caleidoscópico: o olhar caleidoscópico*. O *olhar caleidoscópico* permite-nos enxergar de diferentes pontos de observação, criando assim diferentes configurações. Estar no ponto de observação de uma pesquisadora e de uma professora e de uma estagiária e de uma tia e de uma estudante e de uma professora, fez que, em cada momento, pudesse enxergar em diferentes

---

dimensões, com um olhar diferenciado em função do não-lugar no qual estava: o olhar da pesquisadora, da estudante, da professora... Ocupar os não-lugares é a instância que uma pesquisadora pode ter quando pretende acompanhar o *movimento caleidoscópico* da escola e isso só é possível quando aceitamos assumir a *simultaneidade* de lugares.

Não-lugar e *simultaneidade*, permitem/favorecem o *movimento caleidoscópico* da pesquisadora e, como consequência, a possibilidade de enxergar com um *olhar caleidoscópico* que deixe decifrar outras compreensões da escola e de sua complexidade, sua fluidez e incerteza.

Aprendi, ao estar na escola e *viver* a escola, a importância de aceitar a mobilidade, a não fixação, a simultaneidade de lugares (não-lugares) que ocupamos já que isso nos permite ter um olhar compreensivo, um olhar de escuta, olhar que se contrapõe ao olhar panóptico de fiscalização e de constatação. Essa mobilidade implica quebrar/romper com um certo modo de pensar e de fazer pesquisa... E essa outra forma de “fazer pesquisa *na* e *com* a escola” (CHALUH, 2008) foi possível ser desenhada ao assumir a perspectiva sócio-histórica Amorim (2004), Freitas (2003a, 2003b). É Freitas (2003b) quem considera que a compreensão realiza-se no encontro entre sujeitos:

encontro que tensiona e que faz emergir as contradições. Encontro que leva a um comprometimento, uma vez que ser no mundo compromete. Fazer pesquisa pois, não é um ato solitário e individual. É antes de tudo um ato responsável. Qual o nosso compromisso enquanto educadores e pesquisadores? (p. 11-12).

---

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVERIA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHALUH, Laura Noemi. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. 318f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 2008.
- COLLARES, Cecília A. Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68. p. 202-219, 2001.
- FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. S.; JOBIM, S.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003a. (Col. Questões da nossa época, v. 107).
- \_\_\_\_\_. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. 2003b. Disponível: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncao Freitas.rtf>>. Acesso: dez. 2006.
- \_\_\_\_\_. JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. Apresentação. In: FREITAS, Maria Teresa. S.; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. (Col.: Questões da nossa época, v. 107).
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Método: Métodos, Contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- GERALDI, Corinta Maria G. *A produção do ensino e a pesquisa na educação*. Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/Unicamp. Tese (Doutado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 1993.
- NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Método: Métodos, Contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.
- \_\_\_\_\_. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVERIA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-12.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. (Orgs.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 9-30.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- SANTOS, Laymert G. *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- ZEMELMAM, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457-468.

---

## **THE SIMULTANEITY OF RESEARCHER'S PLACES AT SCHOOL: A KALEIDOSCOPIC MOVEMENT**

### **ABSTRACT**

In this article, I will discuss the senses that researchers construct a *kaleidoscopic movement* when they develop investigations in schools. This *movement* points to a dimension, to assume the non-place (CERTEAU, 2002) and, from it, we can have a comprehensive view of the school in its complexity and *movement*. I bring to the discussion the importance of the *kaleidoscopic movement* as an instance that it is possible to build when we assume our own unique ways of doing research, creating our own tactics of research at the school. Assuming the non-place involves considering the various places we can adopt in school and that shows that the *simultaneity* of possible places that we can occupy when we let us be partners of the educators and pupils at the school.

**Keywords:** research in school, kaleidoscopic movement, kaleidoscopic view.

*Recebido em janeiro de 2011*

*Aprovado em março de 2011*