

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 14, Núm. 1, 2012

Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas¹

Research in the school: theoretical and methodological reflections

Laura Noemi Chaluh
lchaluh@rc.unesp.br

Instituto de Biociências
Universidade Estadual Paulista

Rua Domingos Cerone 267
Jd. Sta. Genebra II, 13084-789,
Campinas, Sao Paulo, Brasil

(Recibido: 3 de octubre de 2010;
aceptado para su publicación: 2 de agosto de 2011)

Resumen

En este trabajo socializo mi experiencia como investigadora en una escuela primaria en una ciudad del estado de San Paulo, Brasil, durante dos años. La presencia en la escuela tenía como objetivo comprender cómo las profesoras recreaban la política pública de formación que se desprendía de la Secretaría Municipal de Educación de esa Municipalidad. Participé en dos grupos de formación que estaban constituidos por las profesoras de los primeros grados y el equipo de gestión. Colaboré con el trabajo

¹ Este trabajo fue realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil). El artículo fue elaborado a partir del trabajo presentado y publicado en los anales de la "Conferência Internacional: Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da Sociologia da Educação", João Pessoa (Brasil), 2008 y del artículo "Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula" publicado en *Pro-Posições* en 2009.

pedagógico de dos profesoras en sus clases. El encuentro con los sujetos de la escuela me movilizó a reflexionar sobre los sentidos de mi presencia en la escuela, especialmente, a partir de las consideraciones de las profesoras que indicaban la importancia de la interlocución, de la colaboración y de la ayuda de la investigadora en el espacio escolar. Este trabajo trae contribuciones teórico-metodológicas para comprender el para qué y el por qué de "investigar en y con la escuela" y destaca la necesidad de que los investigadores asumamos un compromiso con los profesores, los alumnos y la escuela. El trabajo fue desarrollado a partir de una investigación cualitativa de orientación socio-histórica que, a partir de una perspectiva dialógica, considera a la investigación como una relación entre sujetos y donde la interacción asume un papel fundamental en la constitución de las subjetividades posibilitando que las profesoras y la investigadora se resignifiquen en el proceso de investigación.

Palabras Claves: investigación, formación de profesores, formación de investigadores.

Abstract

In this work I socialize my experience as researcher in an elementary school in a city in the state of São Paulo during two years. The presence in the school aimed to understand how teachers would re-create the public policy of formation that is established by the Secretary of Education of this City Hall. I participated in two formation groups composed by school teachers from the initial education levels and the management team. I collaborated with the educational work of two teachers in the classroom. The encounter with the school subjects led me to reflect on the meanings of my presence in the school, in particular, from the teachers considerations indicating the importance of dialogue, collaboration and help from the researcher in the school. This work presents theoretical and methodological contributions to understand to what end and why "research in and with the school" and highlights the need for researchers to assume a commitment to teachers, students and school. The work was developed from a qualitative study of socio-historical orientation that, from a dialogical perspective, considers the research as a relationship between subjects and the interaction plays a key role in the formation of subjectivities, allowing teachers and the researcher to create new meaning in the research process.

Keywords: research, teacher formation, research formation.

I. Introducción

En este texto socializo mi experiencia como investigadora cuando opté por desarrollar una investigación en una escuela de enseñanza básica de la red municipal de enseñanza de una ciudad del interior del estado, Campinas-Sao Paulo (Brasil), durante dos años lectivos (2003-2005). El objetivo principal de la investigación era comprender como los sujetos² de la escuela se apropiaban de la

² Al referirme al concepto de sujeto tomo las consideraciones de Geraldi (2010). Según este autor, desde una perspectiva bakhtiniana, se puede pensar al sujeto como: a) un sujeto *responsable* por sus acciones; b) un sujeto *respondente* (toda acción del sujeto es una respuesta a la comprensión de otra acción que a su vez provoca nuevamente una respuesta basada en una comprensión sobre lo que fue construido por el otro); c) un sujeto consciente (consciencia que emerge del proceso de interacción con el otro, un sujeto consciente constituido socialmente); d) un sujeto *incompleto*/

política pública de formación instituida por la Secretaría Municipal de Educación (SME) de Campinas. Para lograr ese objetivo, yo tenía la intención de participar de un espacio de formación instituido en la escuela y del cual participaban el equipo de gestión y las profesoras, espacio formativo conocido como Trabajo Docente Colectivo (TDC).

El Partido de los Trabajadores (PT) había asumido el Gobierno Municipal de Campinas en el período 2001-2004. Fue así que la Secretaría Municipal de Educación (2001-2004), de esa ciudad tuvo como objetivo la implantación de una gestión participativa y democrática dentro de cada una de las escuelas. Por eso valorizaba la construcción colectiva del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de las mismas, reconociendo el aspecto singular de cada contexto educativo. Destaco algunos de los principios que sustentaban la política educacional de la SME: a) respeto a los saberes de los profesionales de la educación, para que no se perdieran los que ya habían sido construidos, b) comprensión del profesional como alguien que está en continuo aprendizaje y con capacidad para actuar, c) democratización de la gestión, del acceso y de la permanencia en la escuela (SME, febrero, 2001).

La escuela referenciada³ era considerada una escuela pequeña en la estructura de la Red Municipal de Campinas. Estaba ubicada en el barrio Jardín Londres en una región con muchos establecimientos comerciales, escuelas de diferentes niveles (desde educación infantil hasta enseñanza universitaria), centros deportivos, iglesias, un centro de salud, la Casa de la Cultura "Tainã", una Asociación de Barrio, un Centro de Atención Psicosocial (CAPS) y también el Proyecto "Gente Joven" (PROGEN, perteneciente a una Organización no Gubernamental). La escuela atendía alumnos de cuatro barrios y era receptiva a alumnos con necesidades especiales.

Con referencia a la ciudad donde la escuela estaba instalada, destaco que en la actualidad Campinas ocupa un área de 801 km² y tiene una población aproximada de 1,000,000 de habitantes distribuida en cuatro distritos (Joaquim Egídio, Sousas, Barão Geraldo, e Nova Aparecida) y cientos de barrios. Esta fuerza económica y social, que se debe especialmente a la expansión de su población activa (más personas en el mercado de trabajo) ha permitido que Campinas se convierta en uno de los polos de la región metropolitana de São Paulo y está conformada por 19 ciudades y una población estimada de 2,700,000 habitantes.

En la época de la investigación, la escuela tenía cinco aulas, una biblioteca, una sala de informática, una sala de vídeo, la sala de la directora y de la vice-directora, la sala de la orientadora pedagógica y la sala de la secretaria; un comedor, una

inconcluso (se refiere a la necesidad de que el otro, con su visión exterior, consigue ver cosas de mí que yo no consigo ver, lo que permite que ese otro me complemente con su mirada, sabiendo que eso puede ser momentáneo; e) un sujeto *datado* y *situado* (tiempo y espacio que limitan las condiciones de nuestra constitución de sujetos pero que, por participar de la construcción de la historia de la humanidad, dejamos rastros del pasado en lo que será el futuro).

³ Desde 2009, la escuela funciona en otro edificio, junto con otra escuela.

cocina, dos patios para hacer deportes y un espacio verde en el fondo de la escuela y cuatro baños. Recibía aproximadamente 500 alumnos, que estaban divididos en 15 clases, ocupando las cinco salas de aulas, en los 3 períodos de funcionamiento: período de la mañana (de las 7 a las 11 h.), período intermedio (de las 11 a las 15 h.) y el período de la tarde (de las 15 a las 19 h.). En el período nocturno funcionaban las clases de enseñanza a jóvenes y adultos.

Al final del 2005, el cuadro de funcionarios estaba compuesto por una directora, una orientadora pedagógica, ocho profesoras de 1° a 4° grado, 10 profesores de 5° a 8° grado, dos profesoras de educación especial y tres profesores suplentes; una cuidadora y dos asistentes administrativas; tres funcionarias que colaboraban con los trabajos de la secretaría, una funcionaria que colaboraba en la biblioteca y otra que ayudaba en el Laboratorio de Informática Educativa (LIED); cinco personas responsables de la limpieza, tres guardias y tres personas que servían la merienda.

En relación a las condiciones de los docentes, en la época de la investigación todos estaban formados en la Universidad, en las respectivas facultades (Pedagogía, Matemática, Portugués, Educación Física, otras). Sólo la directora y una de las profesoras tenían una Maestría en Educación. El poder adquisitivo de los docentes era superior al de los alumnos y sus familias. La mayoría de los docentes estaban casados. Destaca que el grupo de profesionales de esa escuela tenía como interés común que todos los alumnos aprendieran a leer y escribir. Si bien ellos tenían diferentes concepciones con relación a la educación, los alumnos y la metodología, los unificaba la cuestión del aprendizaje de todos los alumnos. La mayoría de los profesores eran blancos y de una edad media de 40 años. Este grupo de profesores tenía una característica particular, el interés de trabajar en grupo.

Sobre las condiciones de los alumnos, existían grandes diferencias en relación con el origen, las condiciones socioeconómicas y de conformación del barrio donde vivían. El hogar del 5% de los alumnos no tenía las condiciones socioeconómicas que garantizaran su alimentación y vestimenta. Los padres no tenían empleo o su empleo era temporal e informal. Aproximadamente 30 % de los alumnos tenía padres con formación superior y buenas condiciones de vida y laborales, podemos decir que pertenecían a la clase media. Los otros alumnos, cuyas madres eran empleadas domésticas que conseguían mantener una familia regular, dejaban a sus hijos al cuidado de los abuelos o de hermanos más grandes.

II. Participación de la investigadora en la escuela

Al estar insertada en el contexto escolar tuve la posibilidad de ampliar el camino investigativo. A continuación explico las instancias en las cuales estuve involucrada como investigadora:

Participé del Horario de Trabajo Docente Colectivo (TDC): encuentros semanales considerados como ámbitos formativos, de construcción del pensamiento y de fortalecimiento del equipo pedagógico, entre otras cuestiones. Participábamos de esos encuentros los profesores de 1° a 4° grado, el equipo de gestión y las profesoras de Arte, Educación Física, Informática y Educación Especial.

Participé del “Grupo de Reflexión sobre el uso del lenguaje en contextos letrados y alfabetización” (Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização) (GA). La SME posibilitó la apertura de otro espacio de formación en el contexto escolar con el objetivo de que las profesoras de los primeros grados tuvieran otros momentos para reflexionar acerca de la alfabetización. La intención de la SME con esta propuesta formativa era reducir el número de alumnos repetidores con dificultades de aprendizaje. Participé del GA junto con las profesoras de los 1° y 2° grados, la orientadora pedagógica y la directora. Los encuentros también eran semanales, durante dos horas/aula consecutivas. Acompañé ese grupo durante el tiempo que estuvo constituido, de marzo de 2004 hasta diciembre de 2005.

Por sugerencia del orientador⁴ de la tesis tuve la posibilidad de colaborar en el trabajo pedagógico de dos maestras en la clase, una maestra de 2° grado y otra de 4° grado a lo largo de un año lectivo (2004). Estar en el aula tenía la pretensión de observar las posibles relaciones entre el trabajo colectivo construido a partir de los grupos constituidos en la escuela y el trabajo pedagógico desarrollado por las maestras que yo acompañaría en el aula.

Al estar y vivir en la escuela, me di cuenta de la multiplicidad de caminos por los que estaba transitando. Algunos de ellos guardaban relación con el proyecto original de investigación que, como ya fue señalado, era percibir cómo los sujetos de la escuela se apropiaban de las políticas públicas de formación en el ámbito de la escuela; sin embargo, quedó en evidencia la necesidad de mirar hacia mi proceso de formación y constitución como investigadora, que se dio en la interrelación con los sujetos de la escuela. El encuentro con las maestras me llevó a pensar y a cuestionar mi lugar en el espacio escolar. En ese sentido, el objetivo de la investigación se amplió cuando explicité la intención de comprender cuál era el sentido de la presencia de una investigadora en la escuela.

Algunos problemas que surgieron en relación a este objetivo fueron: ¿Cómo ocupar el lugar de investigadora en la escuela cuando la escuela ha sido durante tantos años mi espacio como maestra? ¿Qué significaba ser investigadora en la escuela? ¿Por qué y para qué hacer investigación en la escuela? ¿Cuáles serían las expectativas de las maestras en relación a la presencia de una investigadora en esos grupos de formación? Como Zemelmam (2004), comencé a preguntarme: ¿Para qué conocemos? ¿Cuál es nuestra relación con el conocimiento? ¿El conocimiento nos enriqueció como sujetos? Los nuevos caminos de investigación que comencé a recorrer reflejaron la necesidad de explicitar mi lugar de enunciación (Najmanovich, 2001), de mi enunciación como investigadora.

⁴ Dr. Guilherme do Val Toledo.

En este trabajo narro mi experiencia como investigadora a partir del encuentro en el aula con dos profesoras: Clarice y Mônica. Explicito la perspectiva teórico-metodológica que consideré antes de mi inserción en la escuela y problematizo cómo, a partir del encuentro con los sujetos de la escuela, fui en busca de otras perspectivas que me ayudaran a comprender el sentido de “pesquisar na e com a escola” (Chaluh, 2008), o sea, “investigar en la y con la escuela”.

Rescato en este trabajo que la práctica de investigar en la escuela desde esa perspectiva, me permitió hacer una elaboración teórica, la trilogía “investigación-alteridad-formación” (Chaluh, 2008) cuando fue posible entender que en el encuentro escuela-universidad la formación de ambos se entrecruza en el espacio escolar. Otra cuestión que rescata este trabajo es el compromiso político de la práctica de investigar con los sujetos de la escuela.

Son estas cuestiones las que me propongo discutir, estas problematizaciones implican otra concepción del lugar de la investigadora en la escuela, una investigadora que colabora y participa de la vida escolar al formar parte de la historia de los grupos en los cuales participa.

III. El inicio de la investigación

Para comenzar el desarrollo efectivo de la investigación fue necesario tocar algunas puertas en la búsqueda de una escuela que aceptara el desarrollo de una alianza con investigadores. Como dice Garcia (2003b), es preciso percibir el cotidiano escolar como un espacio privilegiado para aprender sobre educación del Brasil, así que es fundamental “pedir permiso” para entrar. Esa solicitud me hizo reflexionar acerca de cuál es la responsabilidad de una investigadora cuando una escuela y un equipo de maestras abren sus espacios para que un extraño participe de su vida y, especialmente, ¿cuáles son las expectativas de las maestras en relación a la presencia de una investigadora en esos espacios-tiempos de formación? Yo sabía lo que no pretendía hacer en la escuela: “inspeccionar”. Señalo esto porque muchas veces presencié esa preocupación en la sala de profesores, cuando las maestras hacían referencia a la entrada de estudiantes-investigadores en el contexto escolar. Según ellos, los estudiantes-investigadores “toman los datos, se van y nunca más vuelven”. En ese sentido, vale recordar algunas consideraciones de Rockwell y Ezpeleta (1986), quienes cuestionan la existencia de un tipo de abordaje que, a partir de categorías sociales, pretenden ver y comprender la escuela, explicitando lo que en ella no existe, buscando deficiencias y carencias, la patología de la escuela.

Otros sujetos tenían expectativas muy diferentes a la idea de que el investigador debería estar “para inspeccionar”. Como ejemplo, recuerdo que el primer contacto con la escuela, mi primer encuentro con la orientadora pedagógica, para presentar mi propuesta de investigación y saber si esa escuela estaría dispuesta a trabajar conmigo, me comentó que para ella “sería muy importante tener un interlocutor”. La orientadora pedagógica llevó mi inquietud a las maestras de 1º a 4º grado, y

fueron ellas quienes decidieron mi participación en los grupos de formación. En uno de los encuentros posteriores, la orientadora pedagógica comentó que la directora quería saber cuál sería mi contribución a la escuela. ¿Qué tipo de contribución o colaboración podría hacer una investigadora? ¿Qué sería colaborar en la y con la escuela? Estas y otras interlocuciones con los sujetos me llevaron a comprender lo que sería una investigadora interlocutora, que ayudara y colaborara con la escuela.

3.1 El encuentro con la profesora Clarice en el aula

En la época de la investigación Clarice era profesora de 4° grado y tenía 35 alumnos. Al inicio me pidió que acompañara a algunos alumnos, posteriormente comencé a tener más interacción y tuve la oportunidad de trabajar con los diferentes grupos al desarrollar diferentes actividades. Siempre, al finalizar el día, comentábamos sobre las actividades planificadas o acerca de algún alumno en especial. Ese diálogo tenía el objetivo de rescatar lo vivido en el aula.

El primer día que entré en la sala la profesora desarrolló una actividad que tenía que ver con la historia de vida de cada uno de los alumnos. Ellos tenían que contar un episodio significativo de sus vidas, de su historia. La idea era trabajar con la línea del tiempo y hacer relaciones con el trabajo que desarrollan los historiadores. La profesora hizo un comentario que, considero, fue importante para nuestra relación posterior. Comentó que no se acostumbraba a ese grupo de alumnos, que los del año anterior eran más tranquilos y que sus actuales alumnos eran “muy conversadores”. Otro día, en la sala de profesores, la misma profesora comentó nuevamente que ella consideraba que los alumnos hablaban mucho. Yo respondí que no opinaba lo mismo. Posteriormente me dijo: “Estuve pensando en lo que me dijiste, ¿tú piensas que ellos no hablan tanto?”.

La preocupación de la profesora Clarice respecto que sus alumnos eran, según su opinión “muy conversadores” llamó mi atención. La preocupación vino justamente porque esa profesora era “muy conversadora”, hablaba y participaba siempre en todos los encuentros con las profesoras y el equipo de gestión. Asumía una posición, expresaba sus opiniones y siempre estaba presente en las discusiones. Cuando digo “muy conversador” señalo el valor y la importancia que otorgo al habla en el aula y en la escuela.

Según Tonucci (1996), en la escuela transmisora el alumno no habla, los alumnos tienen que escuchar y aprender. Si el alumno habla, entonces molesta, sólo puede hablar cuando es interrogado: “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). El mismo autor considera que, al pensar en la sala de clase a partir de los alumnos, debemos permitirles que usen los “instrumentos”, aquellos con los cuales los alumnos se sienten más seguros, o sea, permitirles que se expresen hablando: “hablar en la escuela es una actividad más, que debe adquirir un valor cultural de crecimiento, de mejoría progresiva (p. 41). En este sentido, Tonucci considera que el hecho de “hablar juntos” se

transforma gradualmente en el hilo conductor de todas las actividades escolares, la discusión precede las actividades, la exposición de proyectos, el análisis de los resultados, y así sucesivamente.

En otro momento, decidí conversar con la profesora y le dije que ella siempre asumía una posición en los encuentros con las otras profesoras, que siempre opinaba en relación a todas las cuestiones escolares. Además, le sugerí que aprovechara las aulas de historia para promover situaciones que posibilitaran asumir una actitud cuestionadora, de posicionarse frente a diferentes problemas, de colocar su opinión. Registré ese hecho de la siguiente manera:

[...] Cuando terminó la clase, me quedé conversando con Clarice. Aproveché ese momento para decirle algo acerca de su personalidad/persona, pero que tenía relación con sus alumnos. Le dije que ella era una persona que siempre decía su opinión tanto en la sala de aula como en el encuentro de Trabajo Colectivo Docente [...] Le dije que no todos los profesores tienen esa actitud y que eso era muy fuerte en ella y que yo pensaba que ella podría crear situaciones para incentivar en sus alumnos esa actitud [...]. En la sala de profesores (recreo) ella me preguntó: “Te parece que yo debería dejar hablar más?”. Yo le dije que ella ya daba espacio para que los alumnos hablaran, pero que yo creía que tenía que aprovechar más su actitud, ya que eso favorecería que sus alumnos también asumieran una posición acerca de un hecho o de algún acontecimiento (12 de mayo de 2004).

De esa forma le señalé a la profesora que el “problema” no era la cantidad de conversaciones, que lo importante era que ella tenía que aprovechar su actitud para incentivar a sus alumnos a ejercitar ese posicionamiento frente a algunos problemas o discusiones que podrían surgir en el contexto del aula. El trabajo posterior desarrollado por la profesora junto con sus alumnos mostró el camino seguido por ella, ya que buscó que la voz de los alumnos estuviera siempre presente en la sala.

Al final del año decidí escribir una carta para la profesora con la intención de mostrar el movimiento de la sala de clase. La profesora no respondió en forma escrita a mi carta, pero al año siguiente nos reunimos para conversar sobre el sentido que había tenido mi presencia en su sala. Rescato algunas de sus consideraciones, ya que las mismas indican la importancia de la presencia de un investigador en el contexto escolar cuando colabora con los sujetos. A continuación presento algunos fragmentos de la “carta hablada” de la profesora a partir de una conversación que mantuvimos en marzo de 2005:

Pero tú ya viniste con una propuesta diferente ya que si bien tú estabas observando mi trabajo, tú también estabas interactuando con la clase. (...) entonces que alguien venga y que, a veces, esté a nuestro lado, por poco que sea, porque tú venías sólo una vez por semana [...] Y esa persona viene y dice: “Mira, yo pienso que esto acá no fue bueno”, “esto tú no lo pensaste, pero tú podrías haberlo hecho de esta forma...”. El intercambio sería la ayuda que tú me brindaste asesorando a los alumnos, porque uno no puede atender a todos al mismo tiempo.

El intercambio en el sentido de que tú viste cosas que yo, como estaba involucrada directamente, no pude percibir y ahí entró tu parte de observadora e investigadora y tú conseguiste ver lo que yo no estaba viendo. Y otra cosa... Alguien también, [...], observando algunas cosas que yo misma en el momento no veía y que la otra persona ve... [...] Entonces, yo pienso que eso es fundamental, alguien que pueda tal vez pensar... Sería una segunda consciencia, es aquello que uno mismo no está consiguiendo ver y ni tiene tiempo para después retomar en casa y pensar: ¿cómo fue mi aula hoy? ¿Qué fue lo positivo?"

Las argumentaciones de la profesora muestran la necesidad de tener un interlocutor, un colaborador en la sala de aula ya que este colaborador interactúa con el grupo de alumnos y con la profesora, muestra una visión diferente de lo que la profesora puede percibir, muestra aspectos que la profesora no consigue ver, muestra que es posible definir otros caminos para algunas propuestas. Fundamentalmente, la profesora apuntó que es en la relación con el otro, en el diálogo y la interlocución, que el otro me muestra aquello que yo no consigo ver y esta cuestión es central en el proceso de reflexión.

3.2 El encuentro con la profesora Mônica

La profesora Mônica me invitó a entrar en su sala. Pero en ese momento ella me hizo la siguiente pregunta: ¿"Tú vienes a investigar o a ayudarme?" Esta pregunta me llevó a pensar que sería una investigadora que ayuda y cuál era la ayuda que esa profesora estaba pidiendo.

Al entrar en la sala de clase, me sugirió acompañar el trabajo de algunos alumnos, hacer propuestas para trabajar alguna actividad, acompañar al grupo en "la hora de la biblioteca", leer cuentos con los alumnos, escuchar los cuentos leídos por los alumnos, observar el desarrollo de la escritura de algunos, etc. ¿Pero sería esa la "ayuda" solicitada por la profesora?

Esta respuesta comenzó a ser descifrada cuando me invitó a tener un encuentro fuera de la sala de clase para conversar con ella. En ese encuentro hablamos de su práctica, de sus dudas y dificultades para la autonomía de los alumnos, la dinámica del grupo, las rutinas de la sala. Le di mi opinión en relación a la organización del tiempo en su sala. Pienso que ese momento fue, especialmente para mí, un momento de esclarecimiento para saber lo que era ayudar a esa profesora. Ella dijo que iba a repensar la cuestión de la organización y del tiempo en su planificación, ese comentario indica la necesidad de reflexión conjunta que la profesora estaba pidiendo. Fue en ese momento que comencé a percibir lo que sería "investigar con la profesora".

En el segundo semestre de 2004 quise saber el sentido que tenía para esa profesora mi presencia en su sala y acerca del sentido de la "ayuda" que había sido solicitada en el inicio del año. En esa ocasión ella me dijo; "nosotras no estamos reflexionando juntas". La profesora decía que no teníamos un tiempo específico para dialogar sobre sus preocupaciones, más allá de las conversaciones que manteníamos en la sala de clase al finalizar cada clase o en

la sala de profesores.

A partir de ese momento iniciamos una serie de encuentros fuera de la sala, siete en total, que realizamos en el horario en que sus alumnos tenían Educación Física. En esos momentos hablábamos de los acontecimientos vividos en el aula y de los problemas escolares cotidianos.

Posteriormente le comenté que iniciaría la escritura de unas cartas para ella porque yo tenía la práctica de “escribir para el otro”, por ejemplo, cuando fui residente decidí hacer el registro de mis observaciones e impresiones para el profesor que daba las aulas⁵. Las cartas que envié a la profesora narraban el movimiento de lo que había acontecido en las aulas y en ellas retomaba nuestras conversaciones y expresaba mis dudas, apuntando lo que conseguía observar al estar con ella y sus alumnos.

Antes de enviar la primera carta, le envié un correo electrónico explicando lo que pensaba acerca de la potencialidad que “otra mirada” (la de otro sujeto) podría tener para nuestra práctica. La respuesta de la profesora fue:

Ahora, para mí es muy bueno tener esa otra mirada (...) Principalmente porque tú ya tienes bastante experiencia en sala de aula –es verdad que con otros alumnos, otra realidad, otras necesidades. Pero, es siempre una mirada de construcción y eso hace que me sienta muy a gusto contigo. Socializo algunos fragmentos de los mensajes que la profesora me envió y busco en ellos elementos que muestren cuál es la importancia del diálogo entre la profesora y yo, investigadora (Comunicación personal, 29 de junio de 2004)

Siguen algunos de los comentarios de la profesora:

Terminé de leer tus cartas... Estoy emocionada. La dinámica de la escuela y de la vida acaba promoviendo en mí un olvido de aquello que es significativo. Yo recuerdo poco, casi nada de esas situaciones que tú narras. En algunos momentos no conseguí relacionarlo con lo ocurrido, pero pienso que, nuevamente, esa mirada externa tiene mucha importancia para que yo me encuentre en ese movimiento (...) (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2004)

Tus cartas han sido muy importantes para mí. Yo me comprometo a responderlas sin lugar a dudas. Sólo que, en este momento, estoy con dificultad por falta de tiempo. Pero no dejaré de hacerlo. Pienso que esas cartas que podamos intercambiar van a ayudar a esa construcción conjunta de mi hacer educativo y de tu investigación. (Comunicación personal, 22 de septiembre de 2004).

La profesora rescató la importancia de las cartas como posibilidad de diálogo y reflexión y afirmó que las mismas le permitieron pensar sobre su “hacer educativo”

⁵ Durante las prácticas de una materia de un Curso de Pedagogía decidí hacer un relato por escrito de mis observaciones e impresiones (pensamientos, reflexiones, sensaciones, interrogantes, dudas) para que el profesor que dictaba esa materia tuviera acceso a ellas. Para ampliar ver Chaluh, L. N. (2005). *Leitura e escrita: possibilidades para a reflexão*. En G. Toledo & R. Soligo, (Org.) *Porque escrever é fazer história* (pp. 195-212). Campinas, SP: Graf.

y a mí, pensar sobre mi “práctica de investigar”. El diálogo a partir de las cartas apareció como una instancia fundamental para que cada una de nosotras reflexionase acerca de lo que hacíamos en la escuela: ser profesora y ser investigadora. ¿La investigadora ayuda? ¿La investigadora investiga? La investigadora ayuda e investiga cuando tiene en consideración la vida en la sala de clase, cuando está abierta a los acontecimientos de la complejidad del cotidiano y opta por buscar sus propias formas de investigar con los sujetos de la escuela.

IV. La perspectiva teórico-metodológica

Antes de entrar en la escuela había asumido una perspectiva de investigación que considerara el cotidiano escolar. Como señala Geraldí (1993), nuestra mirada está marcada por concepciones previas y ordenadas acerca de la escuela, del aula, del currículo. Por ese motivo, la autora señala que es necesaria una vigilancia permanente que no implica la búsqueda de la neutralidad y de la objetividad, sino una vigilancia que intenta comprender que nosotros, investigadores, no tenemos posibilidad de hacer una descripción que desconsidera la conceptualización del objeto. En este sentido, la autora señala la necesidad de reconstruir nuestra mirada, aceptando la inestabilidad.

Reconstruir nuestra mirada implica redefinir cómo es que vamos a la escuela, implica, en definitiva dejar de ir a la escuela con hipótesis previas o con un cuadro conceptual seguro. Y, para reconstruir mi mirada de investigadora en el sentido que señala Geraldí (1993), opté por el abordaje de la escuela según la concepción de Rockwell y Ezpeleta (1986). Las autoras observan la importancia de ver la realidad escolar como positividad, lo que implica entrar en ese contexto y ver lo que en ella existe, viendo la escuela en sí misma, considerando lo que en ella sucede. Así, por la historia documentada a partir de la cual la escuela aparece como institución homogénea, Rockwell y Ezpeleta (1986) consideran que coexiste otra historia y existencia que no está documentada y a través de la cual esa institución gana forma material, gana vida. Las mismas autoras consideran que la construcción social de la escuela se realiza anónimamente por cada uno de los sujetos que hacen la historia de la escuela cotidianamente.

En la misma línea, Certeau (2002) señala la importancia de dejar en evidencia las acciones de los sujetos anónimos, o sujetos ordinarios, aquellos que hacen y construyen la escuela pública día a día. Comprender el cotidiano escolar también fue posible a partir del diálogo establecido con autores que asumen la perspectiva de la investigación en/desde/con el cotidiano, entre ellos Alves (2002), Oliveira y Alves (2002), García (2003b) las cuales, al considerar el paradigma de la complejidad, admiten la dificultad de comprender el contexto escolar y su cotidiano con métodos simples. Me he apropiado de los cuatro aspectos considerados por Alves (2002) que sugieren modos de hacer para aquellos investigadores que pretenden ingresar a la escuela para comprender la complejidad de lo cotidiano. Según Alves (2002) es preciso, por parte del investigador: a) que se sumerja con

todos los sentidos: tiene que estar atento a todo lo que pasa en la escuela; b) invertir el proceso de investigación aprendido: en lugar de dividir para analizar, es preciso multiplicar (teorías, conceptos, hechos, fuentes, métodos, etc.) para, en su confluencia, establecer redes de múltiples y complejas relaciones; c) ir más allá de los modos de producción del conocimiento: buscar otras fuentes; d) producir otras formas de escribir, o sea, narrar la vida y literaturizar la ciencia. Fueron esas las lentes con las que yo entré en el contexto escolar y a partir de las cuales intenté alcanzar algunas comprensiones posibles sobre el sentido que tenía la formación en los grupos de formación constituidos en ese ámbito.

Pero, al estar en contacto con los sujetos de la escuela, la cuestión del otro y de la importancia de ese otro para nuestra constitución como sujetos, me llevó a buscar autores que dieran soporte a ese ser-estar investigadora en el cotidiano escolar. Tuve acceso a la producción de Amorim (2002, 2003, 2004), Freitas (1997, 2002, 2003a, 2003b), Kramer (2003), Geraldi (2003a, 2003b), que focalizan la actividad de investigar a partir de una perspectiva basada en las formulaciones teóricas de Mikhail Bakhtin.

Apoyándose en Bakhtin, Freitas (2003a) reflexiona sobre las perspectivas abiertas por la teoría enunciativa del lenguaje, a partir de un abordaje sociohistórico, especialmente para los trabajos de investigación en el campo de la educación. La autora destaca que una investigación cualitativa orientada desde una perspectiva sociohistórica tiene como interés la comprensión de los fenómenos en su complejidad, en su acontecer histórico, el foco central de la actividad del investigador está en el proceso de transformación en que se desarrollan los fenómenos humanos.

El investigador puede comprender a partir del lugar social en el cual se encuentra y a partir de las relaciones subjetivas que estableció con los sujetos de la investigación. ¿Y cómo serían esas relaciones con las maestras de la escuela? ¿Todavía podemos pensar en la idea del investigador que fiscaliza/constata? En el proceso de investigación, quedó evidente la importancia de la alteridad. Amorim (2004) señala que no hay trabajo de campo que no se proponga el encuentro con un otro, que no busque un interlocutor. En este sentido apareció con fuerza en la investigación desarrollada en la escuela la idea de investigación como relación dialógica.

Freitas (2003a) afirma que, al considerar la investigación como una relación entre sujetos, la perspectiva dialógica, la interacción asume un papel esencial, el sujeto es percibido en su singularidad. Así, las cuestiones formuladas para la investigación no son establecidas a partir de la definición de variables. El foco de la actividad del investigador está en el proceso de transformación buscando reconstruir la historia de su origen y de su desenvolvimiento.

La misma autora muestra que el investigador es uno de los instrumentos de la investigación, además de ser parte de la misma. En ese sentido, comprende a partir del lugar sociohistórico en el cual se encuentra y a partir de las relaciones

subjetivas que estableció con los sujetos. Tanto el sujeto investigado como el investigador reflexionan, aprenden y se resignifican en el proceso de la investigación.

Freitas (2003a) considera que el investigador está con los sujetos produciendo sentidos de los acontecimientos observados, en función de eso, explica que la observación está caracterizada por la dimensión alteritaria. El investigador, al participar del evento observado, se constituye parte del mismo, pero al mismo tiempo mantiene una posición exotópica que le posibilita el encuentro con el otro. Es justamente ese encuentro que el investigador procura describir en su texto, en el cual revela otros textos y contextos.

Amorim (2004) considera que la idea de alteridad nos lleva a pensar inmediatamente la condición de extrañeza, no se trata del simple reconocimiento de la diferencia y sí de un verdadero distanciamiento a partir del cual quedamos perplejos, nos interrogamos.

Para tener una comprensión acerca del otro, ese otro tiene que presentarse como extraño para mí y el camino para eso no es la empatía ni la identificación. La alteridad existe, el otro existe porque existe un lugar exterior, una disimetría, condiciones que me permiten comprender al otro. Amorim (2004) considera que, aún en los casos en que el investigador no tiene diferencias con el sujeto de la investigación (por pertenecer a la misma clase social o a la misma generación etc.), la diferencia aparece en el mismo acto de la investigación, cuando tornamos ese sujeto en “el otro”. Sin el reconocimiento de la alteridad no existe objeto de investigación. Tal como lo considera Amorim (2004), colocar el sujeto en el lugar del objeto de estudio, instaura entre el investigador y el sujeto a ser conocido, una relación de alteridad fundamental. Esa relación surge de una diferencia de lugar en la construcción del saber. En ese sentido, el otro (el sujeto a ser conocido), se torna extranjero por el simple hecho de que el investigador pretende estudiarlo.

Aprendí, a partir del recorrido de la investigación, que no existe un camino por donde ir/andar. Aprendí que los caminos se van abriendo y multiplicando, que es imposible “armar” la investigación porque ella misma es movimiento. Traigo las consideraciones de Bakhtin (2003) sobre la investigación porque me permitieron ver ese movimiento, cuando el autor considera la investigación como un proceso creador. Bakhtin (2003), hace un paralelo entre la investigación y la creación, el autor considera que se crea el objeto en el proceso de creación y, al mismo tiempo, se crea el propio investigador, su visión de mundo y sus medios de expresión.

Concuerdo con García (2003b) cuando señala que nosotros, investigadoras de la universidad, ahora entramos en el cotidiano de la escuela para investigar con las maestras, pero desde otro lugar y con otra actitud. Esto significa que no entramos en la escuela con los pasos y la metodología de la investigación “definidos”. Llevamos para el cotidiano la posibilidad de ir armando la investigación de acuerdo con lo que la realidad nos lleva a hacer. Explicito que asumir esta actitud me

permitió comprender que es con las maestras que nuestra investigación se va delineando y en función de lo que en el cotidiano se presenta, y no en función de cuestiones y problemas señalados a priori en el proyecto de investigación.

V. Investigación, alteridad y formación

¿Por qué relacionar la investigación con la formación? Aprendí que el proceso de investigación en la y con la escuela implica cambio, trabajo conjunto, reparto, colaboración, instancias importantes que posibilitaron nuestra formación: de las maestras y de la investigadora. Investigar bajo esta perspectiva, supone considerar una base que tiene como sustento una trilogía, “investigación-alteridad-formación” (Chaluh, 2008), elementos que entrelazados dan visibilidad y sentido a realizar investigación en el contexto escolar.

Según García (2003a), la investigación supone un diálogo con el sujeto a ser investigado, siendo que en el proceso de investigación, tanto el sujeto que investiga como el sujeto que es investigado (las maestras), ambos investigan sus propias prácticas y es en ese proceso que ambos tejen nuevos conocimientos sobre el proceso de “ensinoaprendizagem” (enseñar-aprender) y sobre el proceso de investigación.

Para tratar la cuestión de la formación y la investigación, me remito a los encuentros con las maestras de 2º y 4º grado. Lo dicho por ellas habla de la importancia de nuestro encuentro. La maestra de 2º grado mencionaba la importancia de tener un interlocutor en el salón de clases, alguien que pudiera dialogar con ella a partir del lugar que ocupaba en su clase. Afirmaba también que, en el diálogo y en la interlocución, el otro le mostraba aquello que ella misma no conseguía ver. La maestra de 2º grado resaltó la importancia de la mirada del otro y sus consideraciones surgieron a partir del momento en que empecé a escribir las cartas. Según las dos maestras, *o olhar do outro* (la mirada del otro), *o retorno que o outro me dá* (la devolución que el otro me da), hizo posible que ellas entraran en movimiento para comprender su propio trabajo. Ese movimiento también se dio conmigo cuando las consideraciones de las maestras indicaban cuáles serían las prácticas para investigar en la escuela, cuestión que me llevó a problematizar el sentido de investigar en ese contexto, con sus sujetos, debiendo crear mis propias prácticas para hacer investigación.

Geraldi (2003a) y Amorim (2003) señalan, según una perspectiva bakhtiniana, que estamos expuestos, la persona nos ve, tiene una experiencia de nosotros que nosotros mismos no tenemos, pero que podemos tener respecto a él. Y es Bakhtin (2003) quien, al hablar de excedente de visión, afirma que necesitamos identificarnos con el otro y ver el mundo a través de su sistema de valores.

Y al pensar en esa relación maestra-investigadora quedó en evidencia que es el otro quien me interpela, es el otro quien me hace entrar en un proceso de reflexión, es el otro que me hace entrar en un proceso para volver a mí mismo (Larrosa, 2004) y es en ese sentido que pienso en el otro como “provoca-ação”

(provocación-acción) para mi propia formación. El otro tiene la posibilidad de provocarme por estar en un lugar privilegiado, por estar en ese lugar exterior desde el cual puede ver cosas de mí que yo misma no consigo ver. Así, a partir de ese movimiento en el cual entramos maestras e investigadora, fue posible pensar “a formação como uma relação de provoca-ação” (la formación como una relación de provocación-acción) (Chaluh, 2008, p. 194), que implica llevar al otro a hacer una determinada acción, específicamente, promover una reflexión.

Pienso en Bakhtin (1993) y en Larrosa (2006) y en las perspectivas abiertas para entender la formación como una relación de provoca-ação (causa-efecto). ¿Cuáles son las relaciones entre el juego estético propuesto por Bakhtin (1993) de empatía, objetivación-formación, enriquecimiento; y el juego propuesto por Larrosa (2006) de exteriorización, afectación, formación, transformación? Estos autores consideran que la devolución para nosotros mismos supone un cambio en el sujeto que activamente asume un lugar exterior para contemplar al otro, para contemplar el acontecimiento. Ambos enfatizan el cambio, ya sea porque el sujeto sale de esa relación “enriquecido” (es decir, el sujeto no permanece igual a él mismo después de la contemplación) (Bakhtin, 1993), o porque el sujeto, a partir de su experiencia, se formó o se transformó (Larrosa, 2006).

A partir de esta experiencia, en el encuentro con las maestras y considerando el juego estético de “empatía e objetivação-formação” (empatía y objetivación-formación), fue posible que la investigadora observara a las maestras y viceversa. Y en esas relaciones fue posible, al salir del mundo de la empatía, transitar hacia el mundo de la objetivación-formación, o sea, hacia el mundo de la cultura. Este pasaje es el que nos permite construir una posible interpretación acerca del otro, dando al otro una terminación estética a partir de nuestro lugar exterior y singular.

Aprendí que, como investigadores, podemos intervenir, pero tenemos que saber que existen tensiones. Intervención implica participar en los diálogos, ofrecer lecturas, promover discusiones, apuntar nuestra mirada y nuestra extrañeza en relación a los acontecimientos vividos en la escuela y estar atentos a las cuestiones que las maestras nos señalan, a nosotros, investigadores de la universidad.

Asumir que la investigación va siendo creada en el transcurrir de la vida en la escuela no implica no tomar partido, ser objetivos y neutros, sino apostar a nuestra responsabilidad y compromiso para con la escuela, las maestras y los alumnos y alumnas. Geraldi (1993) destaca la importancia de la devolución de las investigaciones a las escuelas, pensando la devolución como una posibilidad de transformar la práctica no inmediatamente sino históricamente. En este sentido, la autora señala que la universidad, sin paternalismo o asistencialismo, debería constituir con el colectivo de la escuela un nuevo compañero con el cual podría producir nuevos saberes y conocimientos y así, producir conjuntamente el conocimiento en el contexto escolar.

Fue en este sentido mi búsqueda como investigadora en la escuela: “¿Vienes a investigar o a ayudarme?”. Pienso que la respuesta implicó ir más allá de esa dicotomía, cuando fue posible percibir que en el encuentro escuela y universidad, la colaboración y la formación de ambos se entrecruza en ese espacio-tiempo.

VI. Reflexiones

Cabe decir que abordar una investigación en la escuela, con los sujetos de la escuela, implica pensar en la concepción de ciencia y de conocimiento que nos permita como sujetos investigadores asumir otra relación con el conocimiento que pretendemos construir. Y construimos conocimientos ¿Para qué? ¿Para quién? Santos (1987) señala que para la ciencia moderna conocer significa dividir y clasificar para posteriormente establecer determinadas relaciones sistemáticas entre lo que se separó. Así, la naturaleza teórica del conocimiento científico sigue presupuestos epistemológicos con reglas metodológicas definidas, lo que produce un conocimiento causal que busca la formulación de leyes a partir de algunas regularidades observadas, con el objetivo de prever el comportamiento futuro de los fenómenos. ¿Será que con esa concepción de ciencia podemos comprender el torbellino de acontecimientos que surgen en el cotidiano de la escuela? Según Najmanovich (2001), la ciencia que postula un sujeto desencarnado tiene como objetivo conocer para dominar, el investigador cree que al observar desde una perspectiva exterior, puede arrancar del mundo-objeto sus secretos y así dominarlo a su arbitrio. Según la misma autora, la ciencia desde esa perspectiva tiene un solo proyecto, conocer para dominar.

Mi experiencia con las profesoras en el aula puso en evidencia la cuestión política de investigar en ese espacio. Acudiendo a las consideraciones de Brandão (1984), me sentí en la escuela como alguien que conoce la importancia de estar con las maestras, sabiendo que la consecuencia de que estemos ahí es participar de la historia de ellas, compartir la historia vivida en la escuela. Como considera el autor, cuando el otro me transforma en un compromiso, la relación obliga que el investigador sea partícipe de la historia (Brandão, 1984).

Destaco que la posibilidad de desarrollar una perspectiva de investigación como la que presenté fue posible gracias a las características de la escuela, ya que desde el comienzo estuvo abierta al diálogo y solicitó de la universidad cierta colaboración y compromiso. De esa experiencia como investigadora, rescato como aspecto fundamental para el desarrollo de cualquier investigación en el contexto escolar, la importancia de la construcción de vínculos con los sujetos. La confianza y el respeto con las profesoras y alumnos fueron fundamentales para poder transitar por los diferentes espacios. Esto me permitió desarrollar acciones e intervenciones junto con ellos. Los caminos investigativos recorridos al vivir la escuela me hicieron comprender la imposibilidad de construir un objeto de estudio cerrado, ya que fue en los acontecimientos que el objeto de estudio se fue construyendo. Así, la investigación surge a partir de lo que la vida en la escuela nos va indicando.

Desarrollar una investigación en el espacio escolar implica aceptar ir al encuentro de los acontecimientos. Aprendí en el proceso de investigación que una investigadora, en cuanto investiga, forma y se forma con las profesoras. El proceso de investigación desencadena un proceso formativo de todos los sujetos que de ella participan. Pienso que es fundamental realizar la práctica de hacer un retorno/devolución oral o escrito (conversaciones, correos electrónicos, cartas, etc.). El investigador que brinda un retorno muestra, con esa acción, su colaboración, deja en evidencia su colaboración con la escuela. Un investigador que asume esa actitud es formal, comprometido, cuidadoso y disciplinado en las acciones donde importa mostrar la colaboración y la co-responsabilidad por la educación.

Como considera García (2003a), si la ciencia no puede ayudar a resolver los problemas de la vida, entonces sirve para poco. La misma autora explica que tiene poco valor producir bellas explicaciones teóricas si las mismas no contribuyen para la transformación del mundo. García (2003a) afirma la necesidad de producir conocimientos que efectivamente produzcan mudanzas en la vida cotidiana. Creo que aquellos y aquellas que pretenden investigar con las maestras en el cotidiano escolar, no pueden olvidar que nuestro compromiso es con la escuela y sus sujetos.

La dicotomía era: ¿investigar o ayudar?Cuál es la respuesta que consigo elaborar a partir de la perspectiva de investigación asumida, participando de la historia y de la vida de la escuela. Pienso que superar esa dicotomía es posibilitar el encuentro escuela y universidad, maestra e investigadora, lo que promueve la colaboración, el trabajo en conjunto y la formación de todos los sujetos implicados. Asumir esa perspectiva de investigación implica pensar la ciencia y la construcción de conocimiento a partir de otro lugar. Como fue señalado por Freitas (2003b), implica cuestionar si nuestras investigaciones efectivamente dan subsidios para pensar en nuevas políticas educacionales que sean emancipadoras y democráticas. La misma autora se pregunta y nos pregunta cuál es la sociedad que queremos y precisamos construir. Estas son algunas de las cuestiones que tienen que guiar nuestra acción como investigadores.

Referencias

- Alves, N. (2002). Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. [Descifrando el pergamino: la vida cotidiana de las escuelas en las redes lógicas]. En I. B. de Oliveria & N. Alves (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes* (pp. 13-38). Río de Janeiro: DP&A,
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. [Voces y silencios en el texto de búsqueda en las Humanidades]. *Caderno de Pesquisa*, 116, 7-19.

Amorim, M. (2003). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. [La contribución de Mijail Bakhtin: la conjunción triple de valores éticos, estéticos y epistemológicos]. En M. T. Freitas, E. J. Souza & S. Kramer (Orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin* (pp. 11-25). São Paulo: Cortez.

Amorim, M. (2004). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. [El investigador y su otro: Bakhtin en las humanidades]. São Paulo: Musa Editora.

Bakhtin, M. (1993). *Para uma filosofia do ato*. [Para una filosofía del acto]. (C. A. Faraco & C. Tezza, Trads.) Austin: University of Texas.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. [Estética de la creación verbal]. São Paulo: Martins Fontes.

Brandão, C. R. (1984). Participar-pesquisar. [Participar en la búsqueda]. En C. R. Brandão (Org.) *Repensando a pesquisa participante* (pp. 7-14). São Paulo: Brasiliense.

Certeau, M. (1994). *A invenção do Cotidiano: artes de fazer* [La invención de lo cotidiano: El arte de hacer] (8 Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Chaluh, L. N. (2008). *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola* [La formación y la alteridad: la investigación y la escuela]. Tese (Doutorado em educação), Universidade Estadual de Campinas.

Freitas, M. T. (1997). Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível [Los escritos de Bajtín y Vygotsky: una encuentro posible]. En Brait (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (pp. 295-314). Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.

Freitas, M. T. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa [El enfoque sociohistórico como guía para la investigación cualitativa]. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.

Freitas, M. T. (2003a). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento [La perspectiva sociohistórica: una visión de la construcción del conocimiento humano]. En M. S. Freitas, E. Jobim, S. Souza & S. Kramer (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin* (pp. 26-38). São Paulo: Cortez

Freitas, M. T. (2003b). *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas* [La investigación en la perspectiva sociohistórica: un diálogo entre paradigmas]. Consultado em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaofreitas.rtf>

Garcia, R. L. (2003a). Compreender a complexidade do cotidiano [Comprender la complejidad de la vida cotidiana]. En R. L. Garcia (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano* (pp. 9-16). Rio de Janeiro: DP&A.

Garcia, R. L. (2003b). A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano [El difícil arte/ciencia de investigar todos los días]. En R. L. Garcia (Org.). *Métodos; Contramétodos* (pp. 192-214). São Paulo: Cortez.

Geraldi, C. M. G. (1993). *A produção do ensino e a pesquisa na educação. Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/UNICAMP* [La producción de la enseñanza y la investigación en educación. Estudio sobre el trabajo docente en un curso de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas]. Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

Geraldi, J. W. (2003a). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética [La diferencia identifica. La desigualdad deforma. Rutas bakhtinianas de construcción ética y estética]. En M. T. Freitas, J. E. Souza & S. Kramer (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin* (pp.39-56), São Paulo: Cortez.

Geraldi, J. W. (2003b). Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, o encontro que não houve. [Paulo Freire y Mijaíl Bakhtin, la reunión que no hubo]. En N. S. Almeida. *Leitura: um cons/certo* (pp. 45-66). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Geraldi, J. W. (2010). *Ancoragens-Estudos Bakhtinianos* [Anclajes - Estudios bakhtinianos]. São Carlos: Pedro & João Editores.

Kramer, S. (2003). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola* [Entre las piedras: armas y sueños en la escuela] (3ª. ed.). São Paulo: Editora Ática.

Larrosa, J. (2004). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* [Pedagogía profana bailes, piruetas y máscaras] (4ª. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, J. (2006). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. Consultado em <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908>>.

Najmanovich, D. (2001). *O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano* [Personificación del sujeto, preguntas de investigación cotidianas y no cotidianas]. Rio de Janeiro: DP&A.

Oliveira, I. B. e Alves, N. (2002). Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro [Contar el pasado, analizar el presente y soñar el futuro]. En I. B. Oliveria & N. Alves (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes* (p. 7-122). Rio de Janeiro: DP&A.

Rockwell, E.; Ezpeleta, J. (1986). Etnografía na pesquisa educacional [La etnografía en la investigación educativa]. J. En Ezpeleta & E. Rockwell (Orgs.). *Pesquisa participante* (p. 9-30). São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Santos, B. de S. (1987). *Um discurso sobre as Ciências* [Un Discurso sobre las ciencias]. Porto: Edições Afrontamento.

Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001). *Boletins SME* [Boletines de la Secretaría Municipal de Educación de Campinas]. Consultado em http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_01.htm

Tonucci, F. (1996): *Vida de clase: cinco años con Mario Lodi y sus alumnos*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Zemelmam, H. (2004). Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói [Sujeto y sentido: consideraciones sobre la vinculación entre el sujeto y el conocimiento que construye]. En B. de S Santos. (Org). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp. 457-470). São Paulo: Cortez.