

CURRÍCULO, PESQUISA E ENSINO: TESSITURAS FORMATIVAS A PARTIR DE “CONVERSAS” COMO METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

CURRICULUM, RESEARCH AND EDUCATION: TRAINING TESSITURES FROM “CONVERSAS” AS A METHODOLOGY OF COLLECTION OF RESEARCH DATA IN EDUCATION

Francisco Renato Lima

Minicurrículo

Graduado em Pedagogia (FSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Especialista em: Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM); Educação a Distância (UNOPAR); Docência no Ensino Superior (FSA); e Linguística Aplicada na Educação (UCAM). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor de Leitura e Produção de Texto do Ensino Fundamental e Médio no Instituto Dom Barreto (IDB). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

Jovina da Silva

Minicurrículo

Graduada em Filosofia (UFPI), Pedagogia (FAEL) e Direito (FSA). Especialista em Planejamento Educacional (UFPI); Ensino (UFPI); Administração Educacional (UECE); Avaliação Institucional (UNB); Docência do Ensino Superior (FSA) e Educação a Distância (UNOPAR). Mestra em Educação (UFPI). Professora da Faculdade Santo Agostinho. E-mail: profjov@hotmail.com

RESUMO

A luta por uma escola pública de qualidade pressupõe a construção de um currículo de modo coletivo no cotidiano escolar, como forma de enfrentar as desigualdades sociais que se reproduzem no interior da escola, que muitas vezes, ainda privilegia as classes mais favorecidas, ao invés das massas populares. É sobre esta discussão que tratamos neste estudo, no qual objetivamos traçar considerações acerca dos principais pontos abordados pela professora Dra. Regina Leite Garcia em uma palestra em que tratou sobre o papel da escola na atualidade; a importância do currículo situado no contexto tempo x espaço; o reconhecimento e valorização ao pensamento freireano; e a utilização de “conversas” cotidianas como instrumento metodológico nas pesquisas de educação. Constitui-se assim, como um relato de experiência, vivenciada no “XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP”, sob o tema: “Currículo: tempos, espaços e contextos”, nos dias 29 e 30 de outubro de 2013, no Campus Perdizes, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). No tratamento desses dados, apoiamos-nos nas leituras de Alves (2002), Alonso (2003), Barbosa (1947), Coulon (1995), Freire (2000), Nóvoa (1998), Popkewitz (2001), Saul (2006) e outros, com os quais ela dialoga na defesa

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.50-69, jan./jun. 2017.

da construção de um currículo emancipatório, que favoreça a mudança no sistema de ensino brasileiro. Apoiados na reflexão, concluímos apontando que esse projeto deve ser construído de forma coletiva e intencional, privilegiando uma formação para a emancipação política, o exercício da cidadania, a responsabilidade social e o respeito à diversidade humana.

Palavras-chave: Educação. Escola. Currículo. Metodologia de Pesquisa. Conversas.

ABSTRACT

The struggle for a quality public school presupposes the construction of a curriculum in a collective way in the daily school life, as a way to face the social inequalities that reproduce within the school, which often still favors the most favored classes, popular masses. It is under this discussion that we deal with in this study, in which we aim to draw up considerations about the main points addressed by teacher Regina Leite Garcia in a lecture in which she dealt with the role of the school in the present time; The importance of the curriculum situated in the context time x space; Recognition and appreciation of Freirean thinking; And the use of everyday "conversations" as a methodological instrument in education research. Thus, as an experience report, lived in the "XI Meeting of Researchers of the Graduate Program in Education: Curriculum of PUC-SP", under the theme: "Curriculum: times, spaces and contexts", on the days October 29 and 30, 2013, at Campus Perdizes, Pontifical Catholic University (PUC-SP). In the treatment of these data, we support Alves (2002), Alonso (2003), Barbosa (1947), Coulon (1995), Freire (2000), Nóvoa (1998), Popkewitz (2001), Saul (2006) and others, with whom she dialogues in the defense of the construction of an emancipatory curriculum, that favors the change in the Brazilian education system. Based on the reflection, we conclude that this project must be built in a collective and intentional way, giving priority to training for political emancipation, the exercise of citizenship, social responsibility and respect for human diversity.

Keywords: Education. School. Curriculum. Research Methodology. Conversations.

1 PALAVRAS INICIAIS

*"Para Regina Leite Garcia, que não cansa jamais."
(Erros e acertos para além do ensino - João Wanderley Geraldi)*

Este ensaio é fruto de uma experiência vivenciada pelos autores que assinam o texto, no XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, sob o tema: "Currículo: tempos, espaços e contextos", que aconteceu nos dias 29 e 30 de outubro de 2013, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), no Campus Perdizes, em que dentre as tantas atividades do evento, elege-se uma como a "pérola" maior de demarcação de um

momento único, de discussão sobre variados e importantes aspectos que compõem o currículo da educação brasileira, salientados pela fala da professora Regina Leite Garcia.

Com uma trajetória de vida e currículo marcados pela harmonia e primazia na luta por uma educação de qualidade, em uma palestra com duração de duas horas, Dra. Regina por meio de um discurso marcado pela irreverência, ousadia e verdade nas palavras, faz críticas, tece elogios, considerações e postulações acerca de diferentes temas que permeiam o contexto da educação brasileira, que segundo ela própria declara: “O modelo educacional brasileiro precisa ser revisto. Está tudo errado”.

Dentre as tantas discussões sobre Currículo, postas pela autora de renomados livros na área da educação, ela aponta para a conversa, como instrumento metodológico de coleta de dados de pesquisa científica. Ancorado neste pressuposto que neste estudo, definido como um relato de experiência; analisa-se as conversas de Regina Leite Garcia, inferindo as observações possíveis, a partir dos principais pontos abordados pela consagrada especialista em Educação. Todas as questões extraídas da fala da palestrante e da leitura posterior de suas obras giram em torno do currículo, numa visão multidimensional.

É, portanto, objetivo deste estudo, traçar considerações acerca dos principais pontos abordados por Regina Leite Garcia, em uma palestra em que conversou sobre a importância da multidimensionalidade da prática pedagógica e da construção de um currículo que favoreçam a mudança nos sistemas de ensino brasileiro.

As apreciações aqui postas versam pelo alinhamento teórico aos pontos principais abordados na conversa proferida na PUC-SP. Dentre eles, primeiro destaca-se a ênfase no papel da escola brasileira em tempos de mudanças decorrentes do processo de globalização e expansão generalizada do saber; segundo, aponta-se para o currículo na perspectiva do tempo, espaço e contextos; terceiro, analisa-se o reconhecimento e valorização do pensamento de Paulo Freire como base dos conhecimentos científicos educacionais; e quarto, convida-se a entender as “conversas” como recurso metodológico na coleta de dados de pesquisa

em educação; e por fim, conclui-se reafirmando a importância do currículo como elemento de construção heterogênea do conhecimento, sob a perspectiva da autora Regina Leite Garcia, principal fonte teórico-epistemológica que subsidiou esta escrita.

Segue-se então, a discussão dos principais temas eleitos na fala da pesquisadora, fundamentados por correntes teóricas das quais é adepta e dialoga em suas obras, como: Alves (2002), Alonso (2003), Barbosa (1947), Coulon (1995), Freire (2000), Nóvoa (1998), Popkewitz (2001). Saul (2006) e outros, referenciados ao longo do texto.

2 A ESCOLA BRASILEIRA EM TEMPOS DE MUDANÇA

Um breve passeio pela história das sociedades civilizadas permite visualizar o papel da escola na construção e manutenção dos valores e regras desta sociedade. Seu surgimento remete ao período da Antiguidade Clássica, quando houve a fundação dos sistemas de educação primária no ano 425 d.C., em que “[...] o pessoal militar geralmente tinha pelo menos o ensino primário [...]” (BENTLEY, 2006, p. 331). No período dos grandes impérios ocorreu a expansão das escolas catequistas por intermédio da Igreja Católica. Desta forma, houve a expansão da escrita em latim, como língua amplamente difundida por toda a Europa cristã, especialmente Roma. Destinada aos homens de famílias nobres, frequentar a escola significava manter um status social e honradez na conquista de um bom casamento, o que lhe incumbia da responsabilidade de administrar os bens da família que construía.

Muitas mudanças no modo de se fazer e pensar a escola impulsionaram o seu desenvolvimento. A revelia de um ensino tradicional e egocêntrico a escola de hoje enfrenta outros desafios. A escola do século XXI segue caminhos desalinhados daqueles de seu surgimento. As rápidas mudanças e transformações em todos os setores da sociedade impõem novas exigências e as demandas. O desafio de educar para a emancipação política, o exercício da cidadania, a responsabilidade

social e o respeito à diversidade humana constitui-se como situação-emergente na reformulação de modelos sociais considerados ultrapassados.

Defensora de uma educação que alcance as massas e que dê espaço para as massas historicamente subalternizadas por uma sociedade elitista e excludente, Regina Leite Garcia desponta com um discurso revigorante e inquietador, chamando a atenção para a forma como a escola brasileira está organizada. As mesmas palavras de denúncia e revolta estão expressas em seu texto: “Educação, política e resiliência” - “Quando o subalterno fala”, em uma mesa-redonda de evento no qual defende a mesma causa:

A escola brasileira, apesar do discurso que se afirma comprometido com a emancipação, conforme Boaventura Santos, sempre foi e continua sendo um lócus de subalternização das crianças e jovens das classes populares, em sua maioria afro-descendentes, indígenas, habitantes pobres das periferias urbanas. Ao fazê-lo, o espaço escolar que deveria acolher as diferentes culturas que cada grupo sócio-econômico-cultural porta, impõe uma cultura única, tornando-se autoritariamente monocultural. Silencia assim toda a riqueza que poderia representar a criação de diálogos interculturais, o que possibilitaria a criação coletiva de novos saberes e de relações mais democráticas. Ao invés de educar para a liberdade, prepara para a aceitação de uma histórica subalternidade que desde a colonização vem sendo imposta, sobretudo àqueles que um dia foram trazidos da África como escravos, bem como àqueles que nas terras “descobertas” pelos europeus já viviam e das quais foram sendo expulsos quando não, dizimados [...] (GARCIA, 2012a, p. 48).

A autora defende a construção de uma escola efetivamente para todos, que rompa barreiras do tempo e do espaço, através de uma pedagogia da autonomia, baseada na epistemologia freireana, a qual propõe que os alunos sejam estimulados a desenvolverem competências múltiplas, de participação, engajamento nas lutas sociais e construção de si mesmo, como sujeito independente intelectualmente em “[...] uma sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos [...]” (FREIRE, 2000, p. 42).

No exercício de uma vida dedicada a educação, buscando ressignificá-la, Regina Leite Garcia é enfática em criticar a um modelo social e de escola que não cumpra a esta demanda: “Essa sociedade é tremendamente excludente e a escola acompanha o modelo da sociedade”; e nós que fazemos a educação “[...]”

deveríamos estar provocando uma discussão política na escola” (GARCIA,1995, p. 07), ao invés de acomodarmo-nos com a mesmice cotidiana. Ela alerta para a urgência em mudanças:

Em sua luta pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária se inclui a luta pelo direito à escola, pois que para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico emancipatório, que vá preparando o novo homem e as novas mulheres para construírem uma nova sociedade. E não é qualquer escola que serve a propósitos emancipatórios (GARCIA, 2000, p. 1).

Ao discutir sobre o papel da escola na atualidade e as possibilidades de superação das fragilidades no ensino público, duas questões destacam-se em sua fala: a importância de uma escola primária para a alfabetização dos alunos e o investimento em formação e valorização do profissional da educação, como necessidades urgentes, e que se coadunam na prática, pois “[...] a escola, afinal de contas, ainda é uma questão estratégica” (GARCIA, 2003, p. 89). “Os professores e a escola pública são tratados com indiferença. A educação não é notícia”. Ainda mais crítica, acrescenta: “E o pior é perceber que as elites não têm o menor compromisso social, o menor comprometimento em mudar a sociedade em que vivem” (GARCIA, 2012a, p.160).

Queremos ser desenvolvidos, mas não conseguimos sequer alfabetizar a nossa população. A escola precisa ser pensada, refletida por quem trabalha nela. Mas não há espaço para a reflexão. Um professor que vive correndo para sobreviver não tem como pensar sobre os seus alunos, sobre o aprendizado deles (GARCIA, 2012b, p. 1).

A despeito da concretização deste projeto, que não se dará ao acaso, mas de forma intencional, com a participação de todas as instâncias sociais, entidades públicas e privadas; Regina teoriza: “Podemos imaginar o que aconteceria nesta sociedade se um dia toda a população brasileira se alfabetizasse potencializada, lendo o mundo e a palavra, e tomando a palavra para dizê-la sobranceira para o mundo” (GARCIA, 2001a, p. 13).

Dentre os muitos conflitos em que a escola está envolvida, a autora chama a atenção para a mecanização do ensino, como forma de “robotizar” os alunos para o vestibular. Sobre esta tecnicidade, Regina relata um exemplo, que leva a plateia do auditório 239, no 2º andar do Prédio Novo PUC-SP, Campus Monte Alegre, a ovacioná-la em palmas. Segundo ela, em determinada situação, foi convidada a ministrar uma formação para professores elaboradores de questões de provas de vestibulares de renomadas instituições brasileiras e de programas de avaliação da educação básica em larga escala, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); e nas oficinas de avaliação das questões, tinha uma pergunta com o seguinte enunciado: “Quantas patas tem uma barata?”. Ela então, pergunta a resposta correta aos professores presentes, principalmente os de biologia, mas eles olham-se entre si, “titubeiam” em responder e não chegam a um consenso a respeito da resposta. Diante disso, ela questiona: “De que serve isso na vida do aluno? Qual a importância disso no exercício de sua cidadania, na formação crítica e na construção de uma sociedade livre das amarras da ignorância?”.

Esta a reflexão que a pesquisadora nos deixa, como forma de pensar sobre que modelo de aluno estamos formando, sendo que esta responsabilidade perpassa primordialmente pela construção de um currículo aberto ao tempo, espaços e contextos em que se insere, alicerçado por uma filosofia de ensino, escola, educação e sociedade de forma libertadora.

3 CURRÍCULO: TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS¹

[...] quando se fala no tempo, [espaços e contextos] estamos instalados numa duração que chamamos de presente, que podemos [situar] datar e cronometrar. Não importa se falamos sobre o presente, sobre o passado ou se especulamos sobre o futuro, não há dúvida sobre o tempo de dentro do qual estamos falando sobre o tempo: ele é o presente.

(Márcio D’Ámaral, 2003).

¹ Título inspirado no tema do XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós - Graduação em Educação: Currículo da PUC-S: Currículo: tempos, espaços e contextos, realizado nos dias 29 e 30 de outubro de 2013.

O tema do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP é Currículo. Dos aspectos teóricos aos práticos, discutem-se diferentes questões que compõem o currículo da escola brasileira. “Tudo é currículo, vive-se e respira-se currículo”, assim as vozes ecoam dos pesquisadores da instituição. A discussão é abrangente e linhas de pesquisas são definidas: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares; Pensamento de Paulo Freire; Formação de Educadores; Interdisciplinaridade; Currículo, Conhecimento e Cultura; Novas Tecnologias em Educação; Currículo e Avaliação Educacional; e Inclusão.

Ao “pensar o currículo como espaço-tempo de fronteiras”, Macedo (2006, p. 288), dialoga com autores pós-coloniais e defende “a ideia de fronteira (cultural) para nomear espaços em que culturas diferentes entram em contato. Não se trata de entender o conceito como limite geográfico, ainda que nesses espaços limítrofes pudéssemos falar de uma interação entre culturas nacionais”. Esta perspectiva coincide com o tema geral do evento.

O currículo é um saber coletivo que se constrói cotidianamente no interior da escola e, portanto, a instituição escolar, principalmente a escola pública, carece de esforço coletivo no empreendimento de uma educação de qualidade, que enfrente as dificuldades sociais de forma ativa, sem anular-se ou aceitar a “ditadura” de uma sociedade que privilegia as classes mais favorecidas, ao invés das massas populares, que com trabalho, determinação e coragem, construíram as riquezas do país.

Em tom de ataque a um sistema de ensino que não atende as camadas populares de forma democrática. Regina explica que “O currículo deve ser estruturado de modo que o material a ser aprendido possua significação lógica, inerente a ele mesmo, e psicologia, que ele passa a ter, face à sua apresentação à percepção do mundo” (GARCIA; AZEVEDO, 1984, p. 31) e por isso, “deve obedecer às estruturas cognitivas dos alunos, uma vez que qualquer assunto pode ser aprendido pelo aluno, desde que respeitadas suas condições de maturidade e prontidão” (GARCIA; AZEVEDO, 1984, p. 31).

O pensamento de Popkewitz (2001, p. 38) coincide com o da autora ao afirmar que o currículo é “um espaço discursivo no qual os sujeitos do ensino (o

professor e a criança) são diferenciadamente construídos como indivíduos para se auto-regularem, autodisciplinarem e refletirem sobre si mesmos como membros de uma comunidade/sociedade”.

Um dos problemas por ela apontados é que “fomos todos formados para colocar todo o mundo seguindo o rebanho, seguindo o mesmo caminho, aprendendo as mesmas coisas, no mesmo tempo” (GARCIA, 2003, p. 13). Desta forma, nós, professores nos formamos por esse modelo de ensino e continuamos a reproduzi-lo em nossas práticas pedagógicas. “Um professor não pode ser neutro - ele tem de escolher parcerias”, pois “[...] nem todos os alunos são brancos e de olhos azuis” (GARCIA, 2001b, p. 1); mas infelizmente ainda continuamos a formar nossos alunos de forma acrítica, encarando-os como se fossem todos iguais, sem respeitar suas singularidades e levá-los a pensar sobre elas e assim, construir o próprio currículo. Para que isso aconteça, toda a estrutura organizacional da escola deve está aberta para o novo, o “diferente”, por meio de práticas curriculares interdisciplinares.

A este respeito, Alonso (2003, p. 12) aponta que: “é preciso entender que as mudanças somente acontecem quando há envolvimento direto dos professores e demais participantes do processo, quando eles estiverem convencidos de que a mudança é necessária”. Para que isso aconteça, Brito (2003, p. 138) aponta que “tem de haver um clima de mudança animado não só pela administração, mas por todos os segmentos da escola, entre os quais se destaca o professorado, pela própria substancialidade e responsabilidade de sua função educativa”.

Esse problema é histórico nas discussões educacionais. Ainda no século XIX, ao elaborar um parecer sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* (1883), Rui Barbosa destaca que “[...] o que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem [...]” (BARBOSA, 1947, p. 58).

Quase dois séculos depois, o ensino público brasileiro ainda vive o mesmo problema. Sob a influência de uma sociedade globalizada, em que o conhecimento torna-se arma de luta e sobrevivência, a escola vive a iminência da explosão de um

colapso de influências teóricas, “modismos” que tentam dar conta da demanda de uma educação multicultural. Garcia (2003, p.25) aponta que:

A escola está sendo acusada de não conseguir ensinar, de não promover a aprendizagem do aluno, de estar formando pessoas sem os conhecimentos indispensáveis à luta por uma vida mais digna. O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto. Logo, eu vejo o processo curricular na escola girando em torno do conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento que, depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se dêem, e com base em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalho por alunos e professores.

O discurso da autora defende o currículo como a alma da escola, a interface entre o mundo epistêmico e a prática, organizado em tempos e espaços de respeito às narrativas de vida de cada aluno, potencializando-os para os diferentes arranjos da vida cotidiana. O diálogo entre professores e alunos deve constituir a memória material presente no tecido espiral do currículo escolar, e “quando a maioria da população luta pelo direito à escolarização, luta pelo acesso ao saber sistematizado, parte da luta maior pela transformação da sociedade” (GARCIA, 1991, p. 46) – o diálogo entre currículo e sociedade, portanto.

4 PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO

Reconhecido mundialmente como o maior educador do século XX, e talvez da sociedade moderna, Paulo Freire é digno de todas as reverências quando se trata de defender uma educação de qualidade para todos, que alcance as massas em igualdade de oportunidades. Sua pedagogia é o símbolo de uma luta incansável pela construção de uma sociedade emancipada política e intelectualmente, através de uma formação crítica para a autonomia.

O reconhecimento e valorização ao seu trabalho são rapidamente identificados no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP: Currículo, do qual é um dos fundadores e onde lecionou de 1980 a 1997, os últimos 17 anos de sua vida. Das referências imediatas à própria cultura curricular implícita nas

linhas de pesquisa do programa percebe-se a influência e orientação da epistemologia pedagógica freireana.

Dentre os muitos pesquisadores que estudam sua vida e obra, destaca-se a professora Dra. Ana Maria Saul, que trabalhou diretamente com Freire na Universidade, uma oportunidade que define como “uma experiência inusitada”. A pesquisadora também é responsável pela coordenação da Cátedra Paulo Freire, que desde 1998 “vem sendo compreendida como um espaço singular para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas na Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos” (SAUL, 2006, p. 03) e também uma forma de manter viva sua memória dentro da instituição. Desse trabalho, muitos frutos já foram colhidos, dentre eles: três livros, artigos e outras publicações.

As principais categorias de produção científica (dissertações, teses etc.) desenvolvidas pelo Programa e que referenciam Paulo Freire e a riqueza de suas obras discutem sobre: dialogicidade, gestão democrática, politicidade, conscientização, empoderamento, concepção de educação libertadora, construção coletiva do conhecimento, participação comunitária, ação-reflexão-ação, diálogo, humanização, historicidade, resistência, ética, curiosidade epistemológica, autonomia, concepção de escola, ciclos, concepção de homem, processo de construção de conhecimento, relação educador-educando, saber de experiência feito, cultura, emancipação, qualidade na educação, educação popular, diversidade, transformação, ação cultural dialógica, hegemonia, práxis pedagógica, criticidade, libertação dos sujeitos, concepção de currículo crítico, dialética, linguagem, entre outros. Os resultados destas pesquisas estão no site oficial da Cátedra: <<http://www.pucsp.br/paulofreire/> >; que também descreve detalhadamente histórias como esta:

Na América do Sul, Europa, África, América do Norte e Central, suas ideias revolucionaram o pensamento pedagógico universal, estimulando a prática educativa de movimentos e organizações de diversas naturezas. Três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Paulo Freire: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo sem, no entanto adotar uma posição ortodoxa. Seu pensamento rompeu a relação cristalizadora de dominação, buscando pensar a realidade dentro do universo do educando, construindo a prática educacional considerando a linguagem e a história da coletividade elementos essenciais dessa prática (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2000, [S.p.]).

Em *Pedagogia da Autonomia*, uma obra que estabelece conexões entre saberes experiências e “rigoriedade metódica”, Freire (2000, p. 38) defende que “[...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. Esta mesma ideologia é identificada no discurso de Regina Leite Garcia, ao apontar para a urgência em mudanças no ensino brasileiro, de modo que este possa servir como voz de libertação para as classes historicamente silenciadas por uma educação bancária, pois “se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar” (FREIRE, 2000, p. 36).

Ao referir-se ao colega Paulo Freire, Regina Leite Garcia aponta da importância dele na sua formação e no seu desempenho, diz que o conheceu pessoalmente e teve a honra de ter um livro prefaciado por ele. “Eu costumo defender que algumas sociedades produziram, em alguma altura, um grande estadista da educação, isto é, alguém que pensou a educação no seu sentido mais amplo e profundo. O Brasil produziu Paulo Freire” (GARCIA, 2001b, p. 3).

Ela aponta para a importância do reconhecimento e valorização da pedagogia desenvolvida por Freire. Segundo a pesquisadora, de que adianta instruir-se de teorias pedagógicas de outras realidades, de autores estrangeiros, se é a linguagem simples e rica de Freire que contempla a realidade do ensino público brasileiro? São suas propostas de educação popular, métodos de alfabetização e libertação dos sujeitos que realmente poderão ser alcançadas em nossas práticas, ou seja, nós professores precisamos buscar na pedagogia brasileira de Freire, uma leitura que oriente a itinerância entre o saber teórico produzido institucionalmente e as práticas concretas de sala de aula.

É quase inevitável não concordar com Regina, visto a dimensão nacional e internacional de sua obra de Freire destinada a educação. Seu legado abrange a um número de mais de vinte livros de autoria única, em que trazem em sua essência a valorização do homem em suas relações com o mundo. Sua luta era por uma educação libertadora das classes oprimidas, por meio de uma pedagogia crítica. Na literatura educativa, os estudiosos são unânimes em reconhecer sua importância. Além da fala da palestrante, Nóvoa (1998, p. 3) também atesta essa afirmação:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. [...] As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as relocalizaram em vários contextos sociais e políticos. [...] A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica actual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica.

No Programa de Pós-graduação em Educação da PUC/SP: Currículo, a busca pelo reconhecimento e fortificação do pensamento freireano insere-se, portanto, como uma forma dar continuidade e significação ao seu trabalho de sua vida, em que se dedicou a luta por uma educação para o “povo”, de forma justa e igualitária, comprometida com a construção de uma sociedade livre de exclusão social e negação as diversidades humanas.

5 “CONVERSAS”: METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Regina Garcia é portadora de histórias narradas e contadas em suas caminhadas por tempos e espaços diferenciados de educação. Em sua fala, conta de suas experiências na orientação de pesquisas de mestrado (mais de 40), doutorado (mais de 10) e pós-doutorado como bolsista de produtividade em Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), Nível 2, há mais de 30 anos. Um currículo que consta de prêmios e títulos eméritos, mais de 30 artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais; mais de 60 capítulos em livros de outros autores; e mais de 40 livros publicados, organizados e editados, o que confere

reconhecimento notório no meio acadêmico. (Dados da Plataforma Lattes: < <http://lattes.cnpq.br/4656679866687369> >. Atualizados em: 25 ago. 2014. Acesso em: 20 fev. 2017).

Experiência não lhe falta para discorrer sobre métodos de coletas de dados em pesquisa e organização do pensamento epistemológico na educação. Ela propõe uma reflexão sobre o próprio conceito de pesquisa ao associá-la às experiências cotidianas:

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265).

Pesquisar os conhecimentos cotidianos escolares e as vivências dos professores, por meio de conversas não é uma rejeição ao método teórico historicamente construído no mundo científico, mas é ampliar a lógica de compreensão da vida. A autora justifica:

Isso não significa desvalorizar a teoria. Muito ao contrário. Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é portanto o critério de verdade: é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. (GARCIA, 2003, p. 13).

Sua proposta insere-se numa abordagem teórico-metodológica da Análise da Conversa (AC), ou como os estudos linguísticos definem: fala-em-interação, a língua

posta em movimento – a oralidade (COULON, 1995). As pistas de reconhecimento e coleta de dados por meio das conversas com as interlocutoras constituem-se do registro puro das palavras, em que o pesquisador apenas escuta e grava as conversas e em seguida transcreve-as (Análise do Discurso), identificando os marcadores linguísticos relevantes para a situação investigada.

O diálogo como metodologia de conversação se opõe a um modelo mecânico de pesquisa baseada no racionalismo técnico do pensamento cartesiano, em que reduzia a pesquisa a verticalização do saber, ou seja, pesquisar era seguir um roteiro, com pontos de saída e de chegada determinados, sem interferências subjetivas; mas é preciso compreender que não vivemos em um mundo apenas objetivo, nem apenas subjetivo (NAJMANOVICH, 2001), mas pelo equilíbrio entre essas duas forças. Por isso, é preciso ir além daquilo que foi aprendido na modernidade e mergulhar naquilo que desejamos pesquisar no nosso cotidiano (GARCIA, 2003).

A conversa como mecanismo metodológico produz a construção de sentidos pela subjetivação das palavras, pois estas “[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2002, p. 21).

As narrativas cotidianas, propostas por Regina, privilegiam as falas, os discursos dos sujeitos como construtores da identidade de si mesmos e da legitimação de sua professoralidade, uma condição sócio-contextual que se constrói pelas memórias contadas e recontadas cotidianamente. Ferraço (2003, p. 163) aponta que “[...] os estudos e pesquisas ‘com’ os cotidianos [...] expressam o ‘entremeado’ das relações das redes cotidianas, os diferentes ‘espaços tempos’ vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de ‘tessitura’ e contaminação dessas redes”.

O currículo se constitui das minúcias do cotidiano, do modo como as enunciações e os enunciados dos educadores se identificam com um projeto de fazer uma escola de qualidade. Os discursos contêm instâncias de materialidade e

sentido, que nos permitem construir relações de sentido com o mundo periférico que nas pesquisas sobre currículo e formação de professores esse recorte investigativo situa-se entre o paralelo: experiências de vida x condições do fazer na prática educativa.

Ao referir-se sobre as pesquisas com o cotidiano, Ferraço (2003, p. 168) aponta para narrativas docentes como “potência de expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo”. Em concordância com ele, Regina aponta que cada professor é um sujeito datado, construído por um processo de vivência que o torna singular e que o precisamos, portanto é “[...] acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. [...]” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 275). E deixa-nos uma pergunta e um desafio: “[...] É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não?” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 275).

6 PALAVRAS FINAIS

Ao escutar a fala de Regina Leite Garcia, tem-se a impressão de está em um movimento de classes populares em que o líder proclama a voz que representa uma multidão, que o aplaude. Assim, a plateia se portou ao escutá-la, buscando ao máximo aprender com a sua experiência. Seu discurso mesclado por temas como Educação, Sociedade, Escola Pública, Currículo, Pesquisa, entre outros temas, revelam a maturidade e a firmeza com que defende a causa de uma escola da pluralidade e da resiliência aos subalternos.

A discussão sobre Currículo ganhou diferentes contornos, ao incluir-se a discussão sobre o papel da escola na atualidade; a importância do currículo situado no contexto tempo x espaço; o reconhecimento e valorização ao pensamento freireano; e a utilização de “conversas” cotidianas como instrumento metodológico nas pesquisas de educação.

Entrelaçando experiências de vida e conhecimento epistemológico, a autora define o currículo como um entredialógico teórico-prático, em que sujeitos ativos (professores e alunos) devem conjugar experiências na construção de saberes para

a escola e para a vida. O movimento de uma escola pública de qualidade deve acontecer por meio do enfrentamento coletivo às desigualdades sociais, na busca por uma sociedade menos desigual.

As conversações que tem desenvolvido com seus orientandos tem-lhe revelado a importância das palavras que circulam socialmente, como portadoras de histórias vividas, se construindo por fronteiras entre tempos, espaços e territórios de resistência (GARCIA, 1995). Seu discurso é, portanto um grito de alerta para a construção de um modelo de educação livre das comiserações humanas, angústias sociais e artimanhas de poder – ideológico, político e social -, que se digladiam, aumentando ainda mais as distorções e desníveis no acesso a escola, principalmente para os pobres, que embora sejam alvo de um discurso político que os beneficia, apenas teoricamente; na prática os resultados ainda são outros: a escola brasileira ainda mantém rótulos de seleção, classificação e subalternização das camadas populares.

Referências

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: _____. (Org.). **O Trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. p. 256-295.

APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947 (Obras Completas, v. 10, t.1-4).

BENTLEY, Jerry H. **Traditions & Encounters a Global Perspective on the Past**. New York: McGraw-Hil, 2006.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.50-69, jan./jun. 2017.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 129-140.

CÁTEDRA PAULO FREIRE. Site Oficial da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2000. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/paulofreire/> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

D'ÁMARAL, Márcio Tavares. Sobre tempo: considerações intespetivas. In: DOCTORS, Márcio. (Org.). **Tempo, dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorger Zahar, 2003. p. 15-32.

FERRAÇO, C. E. Eu “caçador de mim”. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da Educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____; AZEVEDO, Joanir Gomes de. A orientação educacional e o currículo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 48, p. 29-37, fev. 1984. Disponível em: < <http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/orientacaoeducacionaleocurriculo.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Síntese das anotações dos especialistas no encontro com a professora Regina Leite Garcia. Palestra: O papel do especialista na escola atual. In: **O papel do especialista na escola atual**. Secretaria Municipal de Educação Itajaí-SC, 1995.

_____. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: **Cadernos CEDES**, 4. ed., n. 13, 1991.

_____. Movimentos Sociais – escola – valores. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Regina Leite Garcia em entrevista a “a Página”. A Página da Educação, Rio de Janeiro, n. 103, **Revista de inverno**, Ano 10, Jun. 2001b. Disponível em: < <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=103&doc=8428&mid=2> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

_____. Mesa V: Educação, política e resiliência - quando o subalterno fala. [Mesa-Redonda]. In: CICLO INTERNACIONAL RESILIÊNCIA E CULTURA: HISTÓRIA DE VIDA, SUBJETIVIDADE E CUIDADO, 4., 2012, Salvador, BA). **Caderno de resumo e programação organização**. Salvador. EDUNEB, 2012a.

_____. “Está tudo errado na educação brasileira” diz Regina Leite Garcia. **Jl News**, 21 nov. 2012b. [Entrevista]. Disponível em:< <http://www.jlnews.com.br/home/ver.php?id=202500> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO DA PUC-SP: CURRÍCULO, TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS, 11., 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: PUC-SP, 2013. Disponível em: < http://www.ced.pucsp.br/encontro_pesquisadores_2013/artigos_e_posters/index.html >. Acesso em: 30 jan. 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 285 -296. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.50-69, jan./jun. 2017.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/ecurriculum> >. Acesso em: 01 fev. 2014.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.50-69, jan./jun. 2017.