

O CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR

Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia

Inês Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

O texto apresenta duas entrevistas feitas com duas pesquisadoras muito conhecidas, e reconhecidas no Brasil, por se envolverem com pesquisas com os cotidianos escolares: Regina Leite Garcia, da Universidade Federal Fluminense, e Corinta Geraldi, da Universidade de Campinas. Ambas indicam suas trajetórias profissionais e falam de como desenvolveram suas pesquisas, na trajetória dos grupos de pesquisa que coordenam.

Palavras-chave: cotidiano escolar; pesquisa com o cotidiano; grupo de pesquisa

Abstract

The paper contains the interviews of two researchers very remarkable and known for getting involved in school life research: Regina Leite Garcia, from Federal Fluminense University, and Corinta Geraldi, from the University of Campinas. Both indicate their professional paths and speak of how they have developed their researches alongside their coordinated research groups.

Keywords: school life; quotidian research; research group

A proposta que me foi feita por minha amiga e colega Nilda Alves tem algo de modéstia e algo de sabedoria acadêmica e histórica de cotidianista que é. Sugeriu-me ela que eu fizesse uma entrevista com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia¹, precursoras da relação que dá título a este Dossiê, “Currículo e cotidiano”. Modéstia porque excluiu-se do rol de entrevistadas, papel que lhe caberia quase naturalmente (Cf. Oliveira, 2007). Sabedoria acadêmica e histórica de cotidianista porque, com isso, abre espaço para que suas amigas e colegas contem, por meio de narrativas pessoais, suas memórias e práticas relativas aos processos que levaram as três, e outras tantas e tantos desde então, a buscar na vida cotidiana e na permanente reinvenção do ato de pesquisar elementos de compreensão ampliada das realidades escolares. A importância dos sujeitos das escolas, das pessoas reais, e de suas narrativas é um dos fundamentos desse “nosso” – hoje sou uma dessas tantas – modo de pesquisar (Alves, 2001 e 2004), como reafirmam as nossas parceiras de conversa Regina e Corinta ao longo de toda a nossa conversa, pelo modo como nos contam suas trajetórias, falam das experiências vividas e das pessoas que com elas estão e estiveram nos diferentes *espaçostempos* dos quais têm participado em suas formações e na de seus grupos, identificando a importância de cada uma para a ação coletiva.

Corinta inicia sua narrativa de formação pelas experiências vividas em diferentes *espaçostempos*. Ao registrar suas memórias começando pela formação intelectual e política fora do saber escolar formal, vivida no cotidiano de uma adolescente/estudante comum, ela já faz emergir suas convicções de cotidianista que é, reconhecendo a importância formadora daquilo que vivemos. É, de certo modo, também o que faz Regina, quando narra suas aprendizagens de formação docente, nas quais os sujeitos e situações relatadas não são professores, reuniões de capacitação nem outras tantas formas “oficiais” de formação. Parte da luta acadêmica que as tantas e tantos cotidianistas que somos hoje vêm travando é precisamente pelo reconhecimento da importância desses ‘espaçostempos’ cotidianos de aprendizagem na nossa formação.

Ao propor essa entrevista, Nilda contribui, mais uma vez, para que as pessoas e suas vidas cotidianas, suas trajetórias e suas narrativas – trabalhos da memória² tecidos em forma de discurso – ganhem o destaque que acreditamos ser-lhes devido no espaço acadêmico.

Diante do desafio que me foi posto, formulei umas pequenas questões, que me pareciam portadoras de potencial para que as narrativas fossem tecidas pelas entrevistadas. Ambas se mostraram contentes com o convite, penso eu que com a possibilidade de organizar, neste momento, um pouco do imenso acervo de suas vidas de pesquisadoras-educadoras-militantes da educação que são, e se dispuseram a me atender, trazendo para a nossa conversa episódios, situações vivenciadas e criadas, reflexões a respeito de suas trajetórias e dos seus grupos de pesquisa, seus interlocutores privilegiados.

As “respostas” às questões colocadas, como não poderia deixar de ser, interpenetram-se. Impossível separar de modo radical as trajetórias profissionais e pessoais das convicções político-epistemológicas, da formação e consolidação dos grupos de pesquisa que dirigem uma e outra. Mais complicado, ainda, é destacar nessas redes, nesses emaranhados de histórias, memórias, circunstâncias, reflexões e processos interativos, o que neles e nelas

poderia se situar como campo de estudos do currículo, o que nisso tudo permite a elas mesmas ou aos seus interlocutores situá-las como “curriculistas” ou “curriculeiras”! Aqui faço eco com o que me responde Regina, lembrando do episódio que vivenciamos, juntas, no GT a respeito do debate em torno do que seria “nossa” identidade, de pesquisadores em currículo. Percebo o campo do currículo como presente em toda a narrativa, cada hora de um modo, percebido por meio de uma história, um diálogo ou uma reflexão. Sem nunca se dissociar dos demais aspectos aqui debatidos, todos esses seus componentes.

Buscando um meio de apresentar o que me disseram Corinta e Regina a partir das questões que coloquei, depois de muita reflexão e tentativas várias de “arrumação”, separação, organização do material, optei por colocar as falas de uma e de outra separadamente. Assim, a conversa com Corinta vem antes, seguida pela conversa com Regina. Em ambas, inseri alguns poucos comentários que me pareceram relevantes. Fecho a conversa geral utilizando o final da narrativa de Regina, tanto pela beleza da construção quanto pelo seu conteúdo, por trazer um pouco das nossas tantas interfaces com outros tantos grupos espalhados pelo Brasil e pelo mundo, coisa tão importante para quem, como nós, acredita na interlocução como uma condição necessária da aprendizagem.

Inês: *Em primeiro lugar, gostaria de saber um pouco sobre suas trajetórias de professoras-pesquisadoras-militantes da educação, os passos que vocês consideram importantes, momentos e decisões que acham que mereçam registro.*

Corinta: Tentando responder:

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...(Caetano Veloso)

...quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (Ítalo Calvino)

Aprendizados políticos: aos 12 anos, no primeiro domingo após o golpe de 31 de março de 1964, fui surpreendida com a prisão de meu pai e meus dois irmãos, todos jornalistas, porque escreveram contra o rompimento da ordem constitucional, no jornal “A Notícia” que circulava naquele dia, pela ordem constitucional de uma pequena cidade gaúcha da região das missões. Esse jornal, que ainda existe e agora em julho completou 73 anos, sustentava nossa família de 7 filhos.

Aprendizados no movimento estudantil secundarista: Minha formação tácita, à margem da escola, continuou no ensino médio, de 68 a 70, pela participação na criação do GECA – Grêmio Estudantil Castro Alves, quando fui da primeira turma de um colégio científico noturno na minha cidade (que eu cursava pela manhã concomitante ao curso de magistério, na época denominado como *Curso Normal*). De novo, aprendizados novos foram frutos de uma formação não convencional, que também não ocorreram no curso de formação de professoras. Ao fundarmos o GECA, tivemos um professor orientador

(exigência do regime de exceção). Nosso professor orientador era o professor de Inglês do Colégio: Olívio Dutra, bancário de dia e professor à noite.³ Com ele, nas aulas e fora dela, aprendíamos a ler o mundo pelo cinema (inesquecível a aula sobre o filme ‘*Blow Up*’), pela literatura.

Da arte à militância política, em tempos de ditadura: da poesia à compreensão de um mundo injusto, de opressores e oprimidos, e da possibilidade de lutarmos por um mundo mais igualitário, justo, e por isso, mais humano. Tive minha ‘alfabetização política’ mediada por um conjunto de amigas e amigos novos (dentre eles Olívio e Wanderley) pelas poesias de Brecht (muitas), Vinicius de Moraes (*operário em construção, mensagem à poesia*), Lacy Osório (muitas, dentre elas destaco: *Os Sinos e Greve*) Thiago de Mello, João Cabral de Mello Neto, Moacir Felix, Cecília Meireles (*Romanceiro da Inconfidência*), Castro Alves (*Navio Negreiro*), entre outros; e as músicas de Chico Buarque de Holanda, MPB 4, Elis Regina, Nara Leão, Geraldo Vandré, as peças do Teatro de Arena: ‘*Liberdade, Liberdade*’, ‘*Arena canta Zumbi*’, ‘*Dois perdidos numa noite suja*’ e ...de Plínio Marcos. Também mediado pelas poesias de Fernando Pessoa, Augusto dos Anjos, José Régio, que desconstruíam tanto um certo olhar ingênuo e romântico do mundo, quanto uma visão de um mundo novo já tão definido e definitivo, produzida por certos manuais de esquerda e pelos arautos das “novas certezas científicas” da esquerda na academia. Com o olhar que eu possuo hoje, poderia dizer que essas aprendizagens foram fundamentais na minha constituição de professora pesquisadora militante.

Obviamente, sinalizei a relevância de vínculos e aprendizados não usuais, e por isso mais ofuscados, da minha trajetória, cuja lembrança, pela primeira vez escrita, deu-se nessa reflexão que você, a Regina e a Nilda me proporcionaram.

Da escolaridade formal, aprendizados diferenciados: Estudei o Ginásio (equivalente à segunda fase do atual ensino fundamental) e o Curso Normal numa escola católica salesiana. Dessa escola, com todas as marcas curriculares que poderiam ter me constituído, destaco um componente de seu currículo oculto: *a aprendizagem da alegria do aprender e de partilhar saberes. E do dinamismo com que podemos lidar com o conhecimento.* Das normas, arbitrariedades e aulas de religião, consegui me defender pelas poesias aprendidas fora dessa escola. Com os aprendizados políticos aprendi a ser crítica às convenções, estereótipos, preconceitos de classe.

Quero salientar, porém, meu estágio do magistério, que foi de exercício docente e supervisionado, durante um semestre letivo, para uma turma do “quinto ano primário”. Assim, diferentemente da Regina, sempre gostei mais de trabalhar com adolescentes, mais do que com crianças pequenas. Esses aprendizados importantes, se deram de forma partilhada com uma colega de turma, Eni Malgarim – *Chuchu*, como era conhecida. Dedicamo-nos integralmente a preparar nossas aulas (ela também como docente estagiária da outra turma de ‘quinto ano’ da mesma escola), pesquisar em todas as fontes que pudéssemos acessar –vivíamos na biblioteca, a partilhar saberes e práticas, refletir e chorar quando nossas tão boas e preparadas aulas não produziam os efeitos e as aprendizagens que esperávamos. Aprendíamos os limites do planejamento e as possibilidades de produzir hipóteses novas nas práticas das aulas, na interlocução com nossos estudantes. A Chuchu

era ótima em planejar as aulas de Educação Física (aliás, foi a graduação que decidi fazer, após o término de nosso Curso Normal). Eu era péssima nessa área. Então ela me ensinava.

Já eu adorava Matemática e ela... tinha medo. Então aprendíamos, ensinávamos, refletíamos sobre nossas práticas, estudávamos... muito.

Aprendemos que, muitas vezes, não só a aula não cumpria o previsto, como o plano global teria que ser revisto, pois aprendíamos a lidar com o tempo, espaço, diferenças, culturas, saberes... e nem sabíamos como denominar esse forte aprendizado que se constrói na prática, no planejamento coletivo, na partilha e na ampliação do universo de conhecimentos e saberes válidos.

Essa formação secundária ampliada (porque me reconhecia nas ‘chamadas ciências’ como nos espaços de formação de professora), levou-me a iniciar dois cursos superiores praticamente concomitantes: Pedagogia e Licenciatura em Ciências e Matemática (como se denominava em tempos de ditadura da década de 70).

Sim, tudo é certo logo que não o seja

Amar, teimar, verificar, descrer.

Quem me dera um sossego à beira-ser

como o que à beira-mar o olhar deseja.

Fernando Pessoa

Inês: Achei que nesse ponto, poderia “cortar” a narrativa, por reconhecer nas passagens seguintes elementos de resposta à minha segunda questão, sobre o campo do currículo e as convicções que as levaram a serem, além de curriculeiras, cotidianistas. Da narrativa de Corinta, vem a consciência da ruptura com as regras dos currículos, ainda na estudante em início de carreira docente. Em outros fragmentos de experiência, ela aponta para a reflexão no campo do currículo em sua vertente cotidianista, quando narra situações das quais emerge a consciência da provisoriedade, o questionamento do conhecimento, a abordagem das práticas cotidianas e dos ensinamentos que elas nos trazem, as angústias e prazeres da vida na docência, nos mais diferentes espaçotempos.

Inês: *Mais precisamente, gostaria de saber um pouco sobre a especificidade da trajetória de pesquisadoras no campo do currículo e as convicções políticas e epistemológicas, desejos e necessidades que as levaram a se tornarem duas das primeiras “cotidianistas” do nosso grupo de “curriculeiros”, e permanecer sendo-o até hoje.*

Corinta: Aprendizados do/no/com o trabalho docente: ainda iniciando minha graduação em Pedagogia (também em curso noturno), aos 19 anos, comecei a ser professora (leiga) de Matemática, nas sextas-séries do Ensino Fundamental⁴, pela ausência de professores qualificados no interior do Rio Grande do Sul, em 1972, Sto Ângelo – Região das Missões/RS).

Gostaria de sinalizar, Inês, que iniciei meu trabalho como professora de Matemática já rompendo com o currículo convencional e seus livros didáticos. Fui fazer um curso de especialização no CECIRS – Centro de Estudos de Ciências do Rio Grande do Sul – sobre ensino de Matemática, onde ‘conheci’ Dienes e Golding, dois matemáticos suíços que propunham materiais concretos para ensinar matemática (e lógica matemática) através de jogos. Foi assim que iniciei já como profissional professora: com quatro sextas-séries de 30 alunos cada, de um colégio marista, com a chancela da direção para implementar um novo jeito de estudar matemática: trabalho só em grupo, com jogos lógicos que produzíamos, e com uma seqüência determinada pelos interesses de cada grupo de alunos. Loucos tod@s nós. Sábia loucura que me ensinou a não ter medo do novo no trabalho docente. E ensinou-me também como podemos produzir, praticar currículos inovadores, a desobedecer a ordem estabelecida a partir da aula. Foi só no Mestrado, já na Unicamp, que ‘soldei’ minha formação ao fazer minha dissertação de mestrado sobre o Ensino de Matemática.

Os saberes produzidos nos embates cotidianos das aulas ficam, em geral, na memória dos que partilharam/construíram o processo. A memória tem suas artimanhas. Esquecemos, muito se perde e é irrecuperável, permanece o que, por ter sido significativo, peculiar, marcante, tenha permanecido enganchado em seus labirintos.

São muitos os saberes aprendidos quando se assume o movimento próprio de cada curso, turma, aula, constituídos de provisoriiedades. A construção de cada aula envolve um percurso cheio de curvas e encruzilhadas na construção da trama para coordenar cada tema com sua forma adequada não só ao tema, mas àquele grupo de alunos, naquele momento do curso, imerso no específico fato/contexto histórico vivido, na universidade, no Brasil e no mundo, levando em conta os saberes já aprendidos com outros grupos nessa caminhada. Às vezes busca-se a ruptura, integrando pelo foco desfocado da arte e/ou pelo conhecimento acumulado. Às vezes, a aula que parecia tão adequada, tão bem “bolada”, tem um resultado imprevisível, muitas vezes desastroso. E é preciso uma nova busca, a superação do desastre, assumida com humildade e coragem, que nem sempre nos acompanham.

São saberes imersos em dúvidas que atormentam e que produzem vida, antes e depois de cada aula e geram também noites em claro antes de iniciar cada novo curso e, às vezes, determinadas aulas. Também geram incertezas as decisões que precisam ser tomadas durante as aulas e não há como prevê-las.

São saberes produzidos nas aulas com os alunos no diálogo com os conhecimentos e a nossa vida, o nosso trabalho, a sociedade, a escola, a notícia de jornal, a música, o filme, o livro, ou a poesia. Incluem as “sacadas” que fazemos ao buscar relações entre esses saberes, às vezes tão separados na academia, na história oficial, na informação do jornal, no fato vivido na aula pela professora/aluna da Pedagogia, na portaria do Diário Oficial, na estatística do IBGE. A alegria e o prazer das descobertas que fazemos juntos, de sentir/intuir as mudanças conceituais, a busca de coerência entre o que pensa/estuda/faz. A capacidade que os alunos revelam para elaborar possibilidades e de percebê-las como provisórias, para construir saberes e superações, de produzir questões e relações novas.

Os saberes provisórios forjados na insegurança vivida para ter coragem de arriscar o diferente, o novo, o velho, o anti-dogma, o saber não metódico, o grupo, o trabalho

coletivo. A beleza de partilhar essa insegurança com os demais sujeitos do processo pedagógico, sem medo dessa norma tão bem inculcada em nós professoras de que a autoridade se dá pela distância, pelas certezas que proclama, pelo olhar alto, pela artimanha de escondê-la.

Aprender a assumir os erros, discutir os conflitos sem tapá-los pela falsa harmonia que o jogo institucional permite. Vivemos nesse processo, fomos formados nele e é difícil construir margens, sempre provisórias, para sua superação. O saber de assumir que temos mais perguntas que respostas. Que temos históricas lacunas fruto de nossas vivências escolares, culturais e de nossa falta de disciplina.

Os saberes acumulados no trabalho de assumir e explorar as diferenças dos alunos, sem querer que pensem igual ao professor, mas produzindo margens pela reflexão teórica e pela coerência. Aprender a acreditar nas suas capacidades, potencialidades para que também apostem nos seus atuais/futuros alunos. Os saberes para trabalhar o tempo cronológico com o tempo da maturação e o tempo vivido, tempos diferentes que precisam ser demarcados em horas pré-determinadas. E é tão difícil. Os saberes aprendidos sobre a importância da ludicidade, da fantasia, da afetividade, tentando sua melhor dosagem. Construir o trabalho coletivo assumindo a relevância da diferença, da autonomia e autoria dos sujeitos e do grupo.

Os saberes acumulados no enfrentamento das dificuldades que surgem ao bancar o processo democrático na aula, criticando e sendo criticado pelos alunos, com o esforço – às vezes intimamente difícil – de evitar os estereótipos e preconceitos, de não usar dos mecanismos de controle às mãos da autoridade professoral, quando se trata do respeito (não a concordância) com as diferentes opiniões e críticas. O risco de expor o que pensamos e sentimos: a raiva, o riso, a dor. O difícil equilíbrio de estar na corda bamba entre o trabalho institucional e o componente marginal que faz parte do jogo do pensamento.

Os saberes aprendidos no cuidado permanente para não confundir a atitude de respeito à crítica com o pacto da mediocridade, precisando, às vezes ser cruel, no duro processo de auxiliar um aluno, cada aluno, e o grupo a aprender, a romper com a pedagogia da facilidade e com o “achismo”, a fugir das fórmulas prontas fornecidas por extratos teóricos capazes de reduzir qualquer situação à mesmice. E aí nos confrontamos com o processo de avaliação. Os saberes construídos, cheios de rupturas, para encontrar formas de inseri-lo no próprio processo de ensino, como mais uma etapa do trabalho de ensinar/aprender/construir.

Os precários saberes acumulados na orientação dos trabalhos. O ritmo de cada aluno, o processo para o tratamento do seu problema de pesquisa, a dosagem necessária de cada ingrediente do processo de busca no seu momento certo, sem assustá-lo, sem tranquilizá-lo, mantendo a tensão inevitável que é constitutiva do ato de conhecer.

Os saberes coletivos aprendidos na criação e manutenção dos grupos de pesquisa. A tensão entre o que os une e os desintegra. As alegrias dos encontros e o riso diante das descobertas. A sofrida construção coletiva da disciplina de trabalho. A culpa por “perder tempo” com conversas paralelas e o saber aprendido de que elas também fazem parte desse

processo. A voracidade da busca de saídas, de relações, de teorias que expliquem e o encontro de alguns encaminhamentos e novas dúvidas e questões. O medo do desconhecido e de considerar um trabalho concluído, disponível à apreciação de outros. A severa autocrítica que nos ronda.

Saberes construídos nos embates para melhorar os textos dos alunos: "... escreve, revisa, re-escreve. Ainda tem o que acertar; lê fulano, beltrano. E as relações entre os dados e os textos? Lembra o que estudou em tal disciplina? Ajuda aqui! Legal, aqui está ótimo, viu como você conseguia? Mas este parágrafo... você já leu este texto no curso tal. Releia, refaça..." É trabalhoso, mas aprendi que é fundamental, apesar de estar meio fora de moda. É mais fácil ler e julgar o produto final.

Às vezes, as dúvidas fazem voltar à estaca zero: tem sentido essa luta diuturna, prazerosa mas cansativa? Certos estão os outros. Os modelos estão prontos. Suas aulas são "sérias", os alunos têm que ler "x" textos. As provas demonstram se os alunos estudaram. A atitude dos alunos é de temor e de admiração. Ou o inverso: aulas luminares, brilhantes, alunos embasbacados. Sobre o que foi a aula? Não sei, mas era linda, ótima!

O mundo está virando pelo avesso, estamos no terceiro milênio, um operário é eleito presidente, o MST ensina política e educação a tod@s nós... e as aulas continuam com as mesmas certezas. "A escola brasileira, a situação dos professores, o apartheid social? Séríssimo, pretendo escrever em breve e um artigo sobre isso para apresentar no Congresso Internacional de..." Dá carreira, prestígio, salário. Só que 70% dos nossos alunos trabalham como professores! Convivem, embora não sejam parte, com essa escola brasileira e seu apartheid social. Sinceramente, invejo as pessoas que têm certezas, na vida e como professores. Às vezes creio que são mais felizes, pelo menos aparentemente.

Também já tentei: um modelo ou outro. Até dá certo, mas dói, corrói, mata por dentro. Acho que meu pedaço marginal, inquieto e, talvez, lúcido, me leve mais próximo a José Régio, em seu Cântico Negro, que em alguns extratos diz:

Vem por aqui, dizem-me alguns
com olhos doces, estendendo-me os braços
e seguros de que seria bom se eu os ouvisse.
Quando me dizem: Vem, vem por aqui!
Eu olho-os com olhos laços
que há nos meus olhos ironias e cansaços,
eu cruzo os braços e nunca vou por aí.

Não, eu não vou por aí,
eu vou por onde levam os meus próprios passos.
Se ao que busco saber
nenhum de vós me respondeis,
por que me repetis: Vem, vem por aqui!
Eu prefiro escorregar nos becos lamacentos,
redemunhar aos ventos feito farrapos,
arrastar os pés sangrentos
a ir por aí.

Tendes estradas, tendes tratados,
Tendes filósofos, tendes sábios.
Eu tenho a minha loucura
e levanto-a como um facho.

Eu amo o longe e a miragem,
Eu amo os abismos, as torrentes e os desertos.
A minha vida é um vendaval que se soltou,
é uma onda que se levantou,
um átomo a mais que se animou.
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
Mas sei que não vou por aí.

Os saberes produzidos coletivamente, nas aulas ou fora delas, que representam e resultam da concepção de metodologia de ensino que assumo, e que envolvem a articulação entre nossas opções diante do mundo, da vida, do trabalho, da escola pública e do conhecimento (e têm como horizonte nossos sonhos e utopias) com a prática das aulas/cursos/currículo: o conteúdo selecionado e seu enfoque epistemológico, a bibliografia escolhida, o relacionamento com os alunos, o processo de cada aula, o movimento de sua continuidade, os processos avaliativos, os produtos gerados, etc... dificilmente são passíveis de transformação em conhecimento metódico e rigoroso: a disciplinarização e a compartimentalização mata muitos saberes, que são também regados de paixão.

O modo de existir dessa paixão consiste em fazer o homem agir. Ela é, em si mesma, um tanto misteriosa, indevassável. Só podemos nos aproximar de uma compreensão dela, nos limites em que isso é possível, através das atividades que ela foi capaz de suscitar. E, entre as atividades que os seres humanos têm realizado, historicamente, em sociedade, nenhuma tem tido uma importância tão grande e ao longo de tanto tempo como o trabalho. (Konder, 1992, p. 108).

Os saberes produzidos no trabalho docente foram, são e serão o pano de fundo desse movimento, apareceram às vezes nas sombras, somente iluminaram as possibilidades e os caminhos construídos, pois imaginar a possibilidade de transformá-los todos em conhecimentos sistematizados significaria aceitar sua estagnação, ou produzir um novo lugar como ancoragem, para além do conhecimento moderno. Eles alimentam/iluminam o processo de construção de saberes e conhecimentos no ensino. Assim como na “História sem Fim”, que só se mantém viva pela imaginação, são os saberes que mantêm vivo o processo de ensino/pesquisa, de currículo em ação, ou currículo praticado.

Suspeito que uma possível compreensão desses saberes produzidos coletivamente, no movimento das aulas, possa ser buscada em Ítalo Calvino, quando escreve suas seis propostas para o próximo milênio: **leveza, multiplicidade, rapidez, visibilidade, exatidão e consistência**. A que, humildemente, acrescentaria, **garra**. São, talvez, essas as regras desse jogo.

Inês: *Contem-me um pouco sobre a trajetória do GEPEC/do GRUPALFA e como vocês as avaliam depois de todos esses anos.*

Corinta: O GEPEC é um grupo de pesquisa em educação continuada, é um projeto ousado e que já tem história, desde 1984 (quando não era ‘moda’ existir grupo de pesquisa, muito menos se reunisse estudantes de graduação e professoras de escola –dois ‘menores’ na chamada ‘excelência’ acadêmica), que se institucionalizou, como grupo de pesquisa, em 1996. Na sua história buscou se constituir num espaço acadêmico de produção coletiva do nosso saber-fazer de professoras, no qual os lugares não estão ritualizados, hierarquizados, diferenciando o valor do trabalho das professoras da pré-escola em relação ao da Universidade ou da pós-graduação. O que nos une, nos liga, é sermos professoras e estarmos trabalhando na e com a escola, nos seus diferentes espaços, não necessariamente na sala de aula.

Essa é uma lição que eu consolidei e até aprendi mais profundamente quando fui secretária de educação de Campinas: as dimensões de ser professora. Eu ‘estava’ professora-secretária, já fui professora-diretora, professora-coordenadora; eu me sinto professora-professora na sala de aula, professora-formadora de professores, sempre atravessada pela pesquisa, portanto, professora-pesquisadora. Isso é uma ampliação do conceito de ser professora que incorporei e aprendi na minha prática política no GEPEC e depois como secretária. No GEPEC a gente construiu uma cumplicidade de modos de se compreender e de se fazer professora tal, que não era necessário estarmos provando o tempo todo que éramos capazes de aprender, de pesquisar. O que precisávamos era mostrar essa produção e com isso legitimarmos externamente a nós mesmos.

Fora, na Secretaria, tive dois grandes aprendizados. O primeiro é que a gente sempre esteve muito mais voltada para a professora e não para os alunos. A gente não equacionou a nossa relação com aqueles que estão fazendo as coisas conosco, que são nosso parceiros no cotidiano da escola. Eu sinto muito que, às vezes, eu fiquei desesperada para defender os professores, mas muitos deles produzindo exclusão ou ampliando a exclusão na escola. Eu tenho que encarar com tranquilidade, como pesquisadora, mas não como Secretária, o fato de no primeiro e segundo anos de nosso mandato, com toda verba transferida para projetos da escola, e no segundo ano mesmo transferência de recursos a serem usados diretamente pela escola através da CONTA ESCOLA, nós tenhamos aumentado a evasão e a reprovação na escola pública de Campinas. Na avaliação, na pesquisa, você pode até dizer que no confronto com a escola do estado em que a promoção é automática e que o professor se sente expropriado por nem poder dizer se o aluno sabe ou não sabe, ter o poder de dizer e de manifestar que só vão passar aqueles que o professor considera que sabe, dentro daquilo que ele julga que é saber, esse poder é até uma forma de resgate de identidade, ainda que inadequada e provisória. É por isso que eu digo: como pesquisadora eu entendo, mas como Secretária é mais difícil, e como professora também, porque para

mim o aluno é co-participante desse processo de constituição e de-produção. Esta é a primeira grande aprendizagem: a parceria com o aluno. Em segundo lugar, hoje atribuo outra importância para outras políticas públicas atuando junto com a educação. Hoje vejo de uma forma muito mais contundente esta relação.

Inês: Com sua narrativa, Corinta nos aproxima da sua trajetória e das aprendizagens que ela lhe proporcionou, permitindo a ela proporcionar a outras pessoas outras tantas aprendizagens. As dúvidas e angústias, as diferentes experiências vividas e narradas, os tantos processos coletivos dos quais participou e participa, nos levam a pensar com ela, a buscar com ela modos de melhor compreender não apenas a escola e suas práticas cotidianas, nem mesmo as ações políticas ou reflexões de pesquisa. Incitam a querer mais, a viver em busca de mais, mais compreensão sobre a vida, suas dores e delícias, de sermos cada um aquilo que somos, como ela lembra ao iniciar sua narrativa com a frase de Caetano Veloso.

A conversa com Regina traz, também, uma rica narrativa de episódios e circunstâncias consideradas por ela formadoras e suficientemente emblemáticas para estarem aqui referidas. Do início da vida na docência à atualidade do Grupalfa, Regina nos leva para passear em ricas histórias e reflexões a respeito do tema dessa nossa conversa: currículo e cotidiano escolar.

Inês: *Em primeiro lugar gostaria de saber um pouco sobre suas trajetórias de professoras-pesquisadoras-militantes da educação, os passos que vocês consideram importantes, momentos e decisões que acham que mereçam registro.*

Regina: Minha trajetória de professora pesquisadora militante da educação me leva a abrir meu baú de memórias e ir puxando fios que, de acordo com o modo de arrumá-los, compõem o desenho de minha vida.

Talvez começar lá atrás, quando recém formada professora primária no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, escolho uma escola na zona rural, em Campo Grande. Inesquecível para mim, o primeiro momento de minha entrada na sala de aula de uma turma de primeira série e meu sentimento de impotência – agora o que é que eu faço? pensei eu.

Desde então ouço de professoras que, assim como eu um dia, recém formadas, recebem o “presente” de uma turma de alfabetização e que, como eu naqueles idos, se perguntam por quê as mais jovens e mais inexperientes recebem a responsabilidade de alfabetizar, acompanhadas com os olhos controladores de tod@s, como se a única responsável pelo sucesso na alfabetização fosse ela.

Talvez a minha defesa intransigente do mote Alfabetização – responsabilidade de todos se deva àquele primeiro dia de aula numa escola de Campo Grande, RJ, e a tantas vezes ter ouvido de professoras a mesma experiência vivida por mim.

Puxo outro fio e trago a escola em que fui me fazendo professora. Era uma escola de um subúrbio do Rio, onde um grupo de professoras experientes e generosas e uma diretora,

cuja preocupação maior era contribuir para que o processo de ensinar e aprender se desse em plenitude. Lá, pela primeira vez, participei de um projeto político-pedagógico comprometido com uma qualidade social, ou seja, uma escola em que tod@s estavam comprometid@s com o sucesso de todas as crianças.

Muito do que defendo hoje, nasceu naquela escola. Fui aprendendo ser a prática pedagógica um espaço de formação continuada – eu ia me formando professora no cotidiano de ser professora e minha aprendizagem resultava da reflexão coletiva sobre a nossa prática, que se dava a cada quinze dias nas reuniões pedagógicas. Naquele coletivo de profissionais muito mais experientes do que eu, aprendi que só ensina quem aprende ao ensinar. Sim, porque a professora que acredita saber como melhor ensinar, já que domina o método, se limitando a planejar e executar o que planeja, sem buscar explicações para o sucesso de uns e o fracasso de outros, se limitando a aprovar os que revelam ter aprendido o que ela ensinou, e reprovar os que não mostram ter aprendido o ensinado, decididamente nada aprendeu ao ensinar. Nas reuniões pedagógicas daquela escola, eu fui aprendendo que apenas o uso de um método de ensinar não dá conta da aprendizagem de todas as crianças. No curso normal me haviam ensinado “o bom método de alfabetizar”, mas nada me haviam ensinado sobre os diferentes métodos de aprender, o que complicava o que me fora ensinado como tão simples e que a prática me instigava a compreender porque não dava certo. Eu me perguntava e perguntava às colegas – se ensino igual a todas as crianças, me valendo do método que me foi ensinado ser o melhor, por que umas crianças aprendem e outras não? As perguntas que eu começava a fazer e o nosso inconformismo comum com a não aprendizagem de algumas crianças foram me levando a refletir sobre o que acontecia na sala de aula e a tentar compreender porque algumas crianças se alfabetizavam e outras não. Neste processo de reflexão e de investigação fui me fazendo professora pesquisadora de minha própria prática, o que me possibilitava criar alternativas pedagógicas ao que antes pensava ser o único caminho.

Hoje denominamos ao processo vivido por mim e por tantas colegas professoras comprometidas com o sucesso escolar de todas as crianças, professora pesquisadora, o que, equivocadamente, alguns pesquisadores de carteirinha de CNPq, nos acusam de ser a imposição de mais uma tarefa às “pobres professoras”, já tão penalizadas. Mal sabem que o que estamos tentando é contribuir para que a professora se torne mais capaz de ajudar seus alunos a aprender. E que o sucesso dos aprendentes se torna também o sucesso das ensinantes.

Para não contar toda a minha história de professora, vou dar alguns saltos com os fios que estarei puxando, destacando momentos importantes para mim, momentos marcantes em que aprendi algo sobre o tornar-se professora educadora militante.

Cheguei eu a uma escola num conjunto habitacional popular na Gávea, zona sul do Rio de Janeiro, do muito que lá aconteceu, destaco o que uma merendeira me ensinou sobre o tornar-se professora educadora.

Naquela escola também havia reuniões pedagógicas, das quais participavam não só as professoras e a diretora, mas também a merendeira e a servente, o que poucas vezes vi acontecer em outras escolas

Eu recebera uma turma de alun@s, em sua maioria repetentes duas e três vezes na primeira série. Minha avaliação era de que dificilmente seriam aprovad@s ao final do ano, devendo ser encaminhad@s à Educação Especial. Pareciam desinteressad@s, distraíd@s, às vezes dormiam após merendar, enfim, pareciam ter dificuldade para aprender. Eu apresentava o problema e a solução. Ao fim de meu discurso pretensioso, a merendeira pediu a palavra e, com muito cuidado, foi dando outra explicação para o que me parecia muito simples.

As crianças, muito pobres, vinham para a escola às 7h sem terem tomado café da manhã. Na hora da merenda, no meio da manhã, merendavam, o que era uma forte refeição. E, como tinham muita fome e a diretora mandava deixá-las repetir quantas vezes tivessem vontade, algumas repetiam muitas vezes. Ora, dizia a merendeira, quem fica em jejum por muito tempo, fica meio boba e quem come demais depois de ter ficado muito tempo com fome, fica com sono. Não será isto, professora?

Aquela merendeira provocou uma mudança na minha prática pedagógica e mais que tudo, a diretora da escola fez uma radical mudança na organização da escola. As crianças passaram a tomar uma caneca de leite chocolateado ao entrar às 7h – para tapear a fome e estudar, dizia a diretora. Ao final da manhã, antes da hora da saída, as crianças podiam comer e repetir quanto quisessem – agora podem dormir em casa, pois na escola têm que estudar. Aquela diretora sabia que para ser diretora de uma escola, uma instituição educativa, havia de colocar a burocracia a serviço do pedagógico e não o contrário, o que tantas vezes se vê, a hoje denominada gestora se tornar uma burocrata, escrava dos papéis, das normas, da organização pela organização.

Mais uma vez eu constatava que não apenas a professora alfabetizadora alfabetiza e que, portanto, a responsabilidade da alfabetização é de tod@s. E, com o tempo, o “tod@s” do meu mote, foi ficando, cada vez mais, tod@s mesmo.

Anos depois, em nosso Curso de Formação de Professores da UFF em Angra dos Reis tivemos um aluno, depois meu orientando no Mestrado, que fez uma importante dissertação de Mestrado sobre o papel pedagógico do funcionário. Não fosse eu ter aprendido com aquela servente a contribuição d@s até então chamad@s “funcionári@s subaltern@s”, pouco ou nada poderia fazer no meu mister de orientar o vigia/aluno de um curso de pedagogia, em seguida, mestrando, hoje mestre.

Inês: Achei que nesse ponto, poderia “cortar” a narrativa, por reconhecer nas passagens seguintes elementos de resposta à minha segunda questão, sobre o campo do currículo e as convicções que as levaram a serem, além de curriculeiras, cotidianistas. Mas Regina anuncia a segunda parte da resposta à segunda pergunta em outro momento. Tomei, portanto, a decisão de fazer um corte na pergunta, trazendo sua primeira parte e o debate sobre currículo para esse momento em que aparece na narrativa de Regina o curso de Angra, com sua proposta curricular diferenciada e premiada e a questão da arte na escola, além de uma referência à coleção “O Sentido da escola”, à qual também subjaz uma concepção forte do que seja currículo, pesquisa no campo do currículo e debate curricular.

Deixei a segunda parte como Regina a anuncia, como discussão a respeito de suas convicções “políticas e teórico-epistemológicas que, na verdade, se confundem”, como também acredito. Continuemos, então.

Inês: *Mais precisamente, gostaria de saber um pouco sobre a especificidade da trajetória de pesquisadoras no campo do currículo ...*

Regina: Ainda em Angra dos Reis, não poderia deixar de me referir como um dos momentos importantes de meu processo de tornar-me professora pesquisadora educadora militante, à experiência que vivemos em nosso Curso de Pedagogia, Edwiges Zaccur, José Pereira Peixoto e eu, rompendo a divisão disciplinar e transversalizando as diferentes disciplinas e linguagens. Diferentes temáticas desenvolvidas a partir de diferentes referenciais teóricos e apresentadas com diferentes linguagens. Levávamos à prática, aquilo que já defendíamos teoricamente.

Muito teria a contar sobre o nosso curso de Angra, tão importante para tod@s nós que o concebemos, realizamos e levamos pelo Brasil afora, pelo interesse que despertava. Lá íamos, Nilda Alves e eu, como duas griot (seria griotte o feminino?), com a nossa mala de mascate, mascates pedagógicas que sempre fomos. Foi lá que começamos a nossa coleção O sentido da escola, que chegou a 30 livros, dedicados às professoras deste país.⁵

Puxo mais um fio e volto para um outro momento de minha vida, para a Escolinha de Arte do Brasil, onde vivi a experiência riquíssima de Arte-Educação ou de, para outros, Educação através da Arte. Na época, fui convidada por Augusto Rodrigues, idealizador do projeto Escolinha de Arte, a participar dos cursos oferecidos a professor@s da rede estadual de educação. Minha função era trabalhar com as professoras, que vinham trabalhar comigo, paralelamente às suas vivências com arte – música, teatro, pintura, desenho, gravura, canto, fotografia, cinema, literatura, enfim, com uma filosofia de educação através da arte. O objetivo de meu trabalho era ajudar as professoras a introduzirem a arte no currículo escolar.

O que eu vivia na Escolinha de Arte, levava também para o trabalho com as orientadoras educacionais, que à época, já me formara orientadora educacional e fora eleita pel@s orientador@s educacionais do Rio de Janeiro chefe da Assessoria de Orientação Educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Se me refiro a esta eleição é porque pela primeira vez um grupo de profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro conquistava o direito de eleger sua chefe. E, por dez anos, mudavam os governos, mas aquele grupo se mantinha sem sofrer qualquer intervenção externa, dada a sua força política e a sua competência técnica.

Importante destacar que o grupo do qual eu participava provocou uma mudança radical na linha de ação da OE no Brasil, o que repercutiu no mundo da Orientação Educacional. Como o nosso grupo vinha da escola como professoras primárias, atuamos no sentido de tirar o chamado SOE das misteriosas salas de atendimento aos “problemas” encaminhados pelas professoras, quando não sabiam como lidar com crianças que, para elas,

apresentavam dificuldade de aprendizagem, desvio de conduta, carências afetivas e que tais. O referencial teórico da OE até então era a psicologia, do que tanto se orgulhavam as antigas orientadoras e contra o que tanto lutava o meu grupo. Nossa ação era no sentido de tirar as orientadoras educacionais de seu abrigo e envolvê-las com o currículo. Foi assim a orientação educacional; saindo de um enfoque psicológico para um enfoque sócio-político-educacional. Muitas vezes levei para congressos internacionais de orientação educacional o que se vinha fazendo no Brasil. E posso me recordar com emoção quando, em Annecy na França, apresentei uma Orientação centrada no Currículo e ouvi de um espanhol na platéia:

Pero esto es la revolución!

Inês: *Muito mais eu poderia contar deste meu baú de memórias, mas vamos às outras perguntas que me faz a entrevistadora.*

... e as convicções políticas e epistemológicas, desejos e necessidades que as levaram a se tornarem duas das primeiras “cotidianistas” do nosso grupo de “curriculeiros”, e permanecer sendo-o até hoje.

Regina: Falo um pouco então de minhas convicções políticas e teórico-epistemológicas que, na verdade, se confundem. Talvez puxar lá de trás o primeiro fio. Aquele com o qual fui fazendo um bordado multicolor com pontos que, como rizomas, foram compondo um indisciplinado desenho não linear e que há de revelar minhas convicções e minhas contradições, os impasses e desafios que vivi, as dúvidas que me desafiaram, as surpresas que se me apresentaram, os encontros desencontros e reencontros, as pistas que algumas vezes segui, as descobertas que foram me fazendo o que hoje sou, sem qualquer certeza de que tenha encontrado um porto seguro ou uma bóia, ou mesmo se assim continuarei sendo mas, quem sabe, apenas caminhos já caminhados ou, como sói acontecer, um eterno vir a ser. Tudo isso e muito mais foi sendo transformado em método. Afinal, defendo com o poeta, ser o caminhante quem faz o seu caminho. O método para nós vai se fazendo no processo de pesquisar e não um a priori que direcione nossas ações.⁶

Inês: *Contem-me um pouco sobre a trajetória do GEPEC/do GRUPALFA e como vocês as avaliam depois de todos esses anos.*

Regina: Não por acaso, ou por um feliz acaso, fui encontrando a partir de minha entrada na UFF, as companheiras e, parecendo o clube da luluzinha, poucas vezes e por pouco tempo algum companheiro. Assim se fez o GRUPALFA, a partir de minha primeira bolsa de pesquisadora do CNPQ, logo após a defesa de minha tese de doutorado – Alfabetização dos alunos das classes populares – ainda um desafio. E como alfabetização continua sendo um desafio, considerando os renitentes dados de analfabetismo, continuamos lutando para que as crianças das classes populares se alfabetizem, o que para nós se constitui em momento de desconstrução da

subalternidade da qual são vítimas @s afro-descendentes, indígenas, pobres e favelad@s.

Nosso engajamento se manifesta em tudo o que fazemos: um curso de pós-graduação lato sensu, Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares que já está na sétima turma e que já produziu mais de 100 monografias; um “Conversas com professoras” que se abre uma vez por mês como um espaço de troca, de encontro, de interlocução, em que as professoras alfabetizadoras vêm conversar sobre o seu fazer e o seu teorizar, em que mais uma vez se encontram prática – teoria – prática, um princípio para nós; alguns muitos livros coletivos, alguns já em sétima ou oitava edição, o que nos sinaliza que se as professoras os compram é porque neles encontram eco para as suas buscas⁷.

Bem, dei um pulo para a frente chegando ao hoje, embora precise explicar rapidamente como se deu o processo vivido pelo GRUPALFA. Vamos então aos anos oitenta, 1986, quando entro na UFF, defendo a minha tese de doutoramento, conquisto a primeira bolsa de pesquisadora do CNPq e tenho as minhas primeiras bolsistas de iniciação científica. E lá vamos nós, ligadas por um forte compromisso com a escola pública, solidárias com a luta das professoras e das classes populares, engajadas na conquista de um mundo melhor. Participando dos Fóruns Sociais Mundiais assumimos o mote – um outro mundo é possível. No entanto, temos atenção ao perigo de cair num ingênuo sonho, se não acrescentarmos ao mote que direciona as nossas ações um se... para nós e para tantos outros nós, um outro mundo só será possível com muita luta, pois as forças que lutam para manter tudo no mesmo lugar são muitas e fortes – são os defensores da globalização pelo alto, a globalização neoliberal. Nós participamos da luta por uma globalização numa perspectiva emancipatória. Uma globalização que resulta da solidariedade de preocupações dos que lutam por um mundo melhor, nossa utopia crítica. Talvez um renascer do ‘Trabalhadores uni-vos!’ que se atualiza na luta por um mundo melhor.

Inês: *Impossível não registrar, mais uma vez, a importância que Corinta e Regina atribuem ao coletivo, ao trabalho coletivo, aos encontros entre pessoas e aos ensinamentos que deles advêm. Mais do que um mero registro, considero fundamental entendermos que essa coincidência de abordagem não é casual. Fazer pesquisa nos/dos/com os cotidianos inclui o coletivo como parte integrante do processo de conhecer, de buscar conhecer não como acessório ou complemento, mas como condição dele, como parte das tantas redes que somos e que tecemos na vida cotidiana de mulheres, professoras, pesquisadoras, militantes. Deixo para Regina e seu belo final de texto, no qual ela diz da importância dos nossos contatos, a tarefa de fechar nossa conversa, agradecendo a ambas a abertura de seus baús, o trabalho de tessitura dessas memórias, certa de que, junto a tantas outras conversas que mantemos, com colegas, alunos, autores, grupos, constituirá mais um fio das nossas, permanentemente em formação, redes de sujeitos, saberes, fazeres, poderes.*

Regina: Uma última palavra para não me estender demais. Nesta longa trajetória, o GRUPALFA tem tido muit@s companheir@s – temos com eles e elas tecido uma

verdadeira rede de redes que foi se abrindo pelo Brasil e pelo mundo. Alguns e algumas que vêm de longe, no tempo e no espaço, outros com os quais fomos fazendo laços, que vão enriquecendo o bordado de nossa vida.

Para mim, a maior riqueza dessa rede de redes é o fato de estarmos em lugares diferentes, termos histórias diferentes e estarmos sempre a nos surpreender com a forma diferente de chegar tantas vezes ao mesmo lugar – Grupalfa, GEPEC e Mover, por exemplo no Brasil, mas nós no Rio, o GEPEC, coordenado pela Corinta Geraldi, em Campinas e o MOVER coordenado pelo Reinaldo Fleuri, em Santa Catarina; o REDES coordenado pelo José Gregório Rodriguez estar na Colômbia e o grupo da Martha Tlaseca e o da Guadalupe Bertussi estarem no México, e, se formos mais para o norte (se lermos o mapa com um olhar eurocêntrico) encontraremos o grupo do Michael Apple e o da Gloria Ladson-Billings, e se cruzarmos o oceano Atlântico vamos encontrar o Günther Kress em Londres e entrando no continente, como dizem os europeus, encontraremos o grupo do Manuel Sarmiento e o do Almerindo Afonso em Portugal. E ainda tem neste emaranhado, tanta gente, como a Maria Paula Menezes, de Moçambique, onde nasceu e atuava⁸ ou o Carlos Delgado em Cuba. E ultimamente estamos tecendo uma nova rede com o Carlos Walter Porto Gonçalves, que estava tão perto e não nos víamos, com quem estamos relendo Nuestra América, agora como latino-americanos ... o que faz toda a diferença.

E por último, mas os sempre primeiros, meus dois queridíssimos que sempre estivemos muito próximos e talvez por tão próximos, já algumas vezes nos desentendemos – Antônio Flávio Barbosa Moreira e Nilda Alves. Se é para falar de currículo, a ele e ela se deveria sempre dar a palavra.

E assim retorno ao tema Currículo, considerando que pra bom entendedor talvez meia palavra baste, ou, concordando conosco que todo o tempo estamos falando sobre os caminhos que temos escolhido ou sido escolhidas em nosso fazer-nos professoras-pesquisadoras-militantes em educação, conforme nos apresentou a nossa entrevistadora.

Uma vez ouvimos numa reunião do GT de Currículo alguém alertar para o perigo de perdermos a nossa identidade de “curricleiros” ou “curriculistas”, ou seja lá que apelido nos dava. O perigo a que se referia era por um movimento do qual eu faço parte, de abrir a concepção de Currículo.

Pois para nós do Grupalfa, já a própria idéia de identidade é complicada, pelo perigo, aí sim, de cristalizarmos um papel e perdermos toda a riqueza de um vir a ser. No máximo aceitaríamos identidades mutantes. Se é mutante, está em movimento, se recriando, se transformando, procurando sintonizar com o próprio movimento da vida, da sociedade, da escola, das gentes.

E eis que hoje, dia 5 de agosto de 2007, abro um jornal e reencontro a referência a uma fala de mestre Antonioni que acaba de morrer e que só se dava ao trabalho de falar para dizer coisas importantes. Alertava-nos que “o posicionamento de uma câmera é uma escolha moral e não só técnica. O lugar de onde a câmera filma, altera o sentido do que se registra.” ... Parece que continuamos a mais aprender com quem não está preso à mesmice do já sabido, apenas dito e repetido por outros curricleiros. Antonioni me faz pensar que,

mais do que discutir o que é currículo, devemos ampliar o nosso diálogo com os diferentes e nos perguntar – por que educo? O que pretendo ao educar? Afinal, que papel há de ter a escola hoje? O que poderia fazer a escola se engajada no sonho de que um outro mundo é possível ... se? e qual a nossa contribuição se levarmos a sério o se. O se nos levaria a transformar o sonho em um convite à ação – o otimismo militante resultante de uma escolha moral e política, não apenas técnica.

Notas

¹ Vou, a partir daqui, chamar as entrevistadas e nossa amiga comum, Nilda Alves, apenas pelo primeiro nome, Como afirma Nilda, o termo conversa expressa melhor do que a entrevista o tipo de diálogo que estabelecemos com nossos diferentes interlocutores na pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Numa conversa, o uso dos nomes de batismo é bem mais apropriado do que os longos nomes completos ou os pomposos sobrenomes dos pesquisadores.

² Tomo aqui de empréstimo a expressão de Marilena Chauí (1987) no texto “OS trabalhos da memória”, no qual ela expressa a idéia de que a memória é trabalho de reconstituição de acontecimentos passados de acordo com o que somos e com o que queremos parecer sermos no presente e é, portanto, trabalho efetivo e não apenas lembrança.

³ Acredito que muito poucos sabem que Olívio Dutra – bancário, sindicalista, fundador do PT e CUT, prefeito de Porto Alegre, Governador do Rio Grande do Sul – era também um grande intelectual autodidata que, no início de sua carreira de bancário em São Luiz Gonzaga, depois de seu expediente bancário, dava aula de Inglês para uma escola noturna, gratuita, para trabalhadores que queriam fazer o Ginásio. Foi nessa escola que, como professores de Inglês e Português, se encontraram e se conheceram os dois bancários: Olívio e Wanderley (Gerald), meu companheiro.

⁴ Denominada, na época da Lei 5692/71, de Ensino de Primeiro Grau.

⁵ Cabe aqui esclarecer que, nessa coleção, entre 1999 e 2004, foram publicados pela DP&A Editora, 30 livros que versam sobre as mais diferentes temáticas, que vão muito além do que se costuma identificar como prática pedagógica ou cotidiano escolar, inspirados na idéia de que é necessário discutir temas trabalhados ou a trabalhar **na escola** e temas **da escola**, questões **sobre a escola**, bem como debates e reflexões que, estando aparentemente **fora da escola**, são fundamentais para a compreensão dos contextos que a envolvem.

⁶ Eis aqui uma das especificidades dos nossos estudos, o de ser busca permanente?

⁷ Sendo hoje um grupo que reúne pesquisadoras de diferentes instituições e com significativa produção acadêmica, o Grupalfa pode ser contactado pelo endereço eletrônico www.grupalfa.com.br, onde se pode encontrar as referências aos livros e às pesquisas de seus (melhor seria dizer suas) integrantes.

⁸ A Professora Maria Paula Menezes é hoje pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, onde vive.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N. e OLIVEIRA, I.B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Alteridade, epistemologia e cotidiano escolar. Texto apresentado em sessão especial na *XXVII Reunião anual da ANPEd*. Caxambu, outubro de 2004.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Inês B. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação In: CARVALHO, J. M. et alli. *Desafios da educação básica e pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, 2007.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RÉGIO, José. *Cântico Negro*. In: <http://www.astormentas.com/regio.htm>.

Correspondência

Inês Barbosa de Oliveira, Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: inesbo@pq.cnpq.br

Texto publicado em *[Currículo sem Fronteiras](#)* com autorização das autoras.
