

Conversa sobre pesquisa*

Dialogantes:

*Regina Leite Garcia***

*Nilda Alves****

Regina: Há muitos anos, nós e outros pesquisadores e pesquisadoras no Brasil temos nos referido à professora-pesquisadora¹ e, algumas vezes, provocado muita reação: “Como? Querem dar mais uma tarefa para a professora, já tão sobrecarregada?” – reclamavam uns. Outros, talvez por razões corporativas, se assustavam: “O que é isso? Agora também querem que a professora primária faça pesquisa?” Estes protestos não levam em conta que estamos apenas falando sobre a *professora-pesquisadora da sua própria prática*, e não, como em geral acontece com o pesquisador

* Este diálogo foi gravado em Buenos Aires, em seguida à presença no Fórum Mundial de Educação e dentro do impacto de vermos uma Argentina tão empobrecida.

** Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

*** Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

¹ A escolha do feminino é proposital para referirmo-nos a este “mundo” que é, de modo majoritário, de mulheres.

profissional, alguém que pesquisa práticas de outros. Bem, como santo de casa não faz milagre, as críticas à professora-pesquisadora continuaram até que, ultimamente, começou a aparecer uma literatura produzida por autores estrangeiros também referindo-se à professora que investiga a sua própria prática. E, como veio de fora, foi entrando e sendo levada a sério no Brasil e, de repente, virou *moda*. Mas, como todas as idéias que *viram moda*, a idéia de professora-pesquisadora passou a ser repetida sem muita reflexão e/ou pesquisa. Daí me parecer que está na hora de fazermos uma discussão, nós que há tanto tempo pesquisamos e teorizamos sobre esta questão, recolocando, aprofundando e talvez avançando sobre o que sempre nos pareceu tão importante e que tanto vimos ser realizado na escola.

O que deveria acontecer na escola para que a prática pedagógica responda efetivamente ao que a realidade cotidiana demanda? Ou melhor, o que acontece, e sempre aconteceu, quando a professora está comprometida com o sucesso de todos os seus alunos e alunas, quando não se conforma com o fracasso escolar, e mais, quando não aceita as explicações que colocam nas crianças a responsabilidade por seu próprio fracasso? Este compromisso, este inconformismo, esta busca de soluções para um problema que aflige a professora, a leva a *assumir uma postura investigativa*. É sobre esta questão que entendo que deveríamos retomar a discussão. Não com chavões: *a professora-pesquisadora, a professora-reflexiva*, mas tentando aprofundar a reflexão, trazendo o que nossas pesquisas têm nos ensinado sobre a complexidade da prática.

Nilda: Nesse sentido, creio que a primeira coisa a ser retomada é dizer, em alto e bom som, que todo ser humano que pratica alguma ação pensa sobre ela, ou seja, trazendo para a questão que queremos discutir: a idéia de

“professora-pesquisadora” não é algo que tenha surgido da imaginação iluminadora de meia dúzia de pessoas, mas veio mostrando-se na observação da prática por nós pesquisada – sempre muito bem acompanhadas, por muita gente – na qual víamos que a professora pensava e tinha posições. Por isto, e a partir daí, assumia um tipo de prática que se consolidava e que, às vezes, não era a que poderíamos entender como sendo a melhor, a partir do nosso ponto de vista, mas que era sempre uma *prática pensada*. O que me incomoda mais é essa idéia, que parece existir na cabeça de alguns colegas nossos, de que as professoras passam a ser pesquisadoras ou passam a refletir sobre sua prática, a partir do momento no qual certos pesquisadores *descobrem* que elas *devem* fazer isto. Como se já não refletissem antes, sempre. Mais ainda: esse termo – refletir – me incomoda, já que parece levantar a possibilidade de que se pode ser algo (como professora, por exemplo) sem se refletir, que se pode ser humano sem reflexão. Acho que a primeira coisa que deve ficar clara, é que, *todo ser humano pensa enquanto pratica*.

Regina: Essa afirmativa que nós trazemos e que é tão contestada por alguns e algumas colegas, decorre da desqualificação histórica do trabalho, na qual *quem trabalha não pensa*. O que me parece *estranhíssimo* é que são todos leitores de Gramsci, e *esquecem* o momento em que Gramsci afirma, com muita ênfase, que *todos os homens pensam, todos os homens são intelectuais porque pensam*, porque têm visões de mundo e de homem, pensam sobre sua vida e o mundo que os cerca. Esta reflexão de Gramsci é esquecida, e, no entanto, os homens se dizem, muitas vezes, gramscianos. Fazem uma leitura autoritária de Gramsci, porque o iluminismo está fortemente internalizado neles, daí acreditarem ser apenas na universidade que se pensa (e se pesquisa) e que, na escola, apenas se faz (o que outros

planejam e pesquisam): na universidade se pensa, na escola se faz.

Esta falsa idéia ganhou vulto com a ação supervisora que, por ter uma supervisão, podia controlar e tutelar a ação da professora. Você é *filha* da supervisão e eu, da orientação educacional e sabemos o mal que tanto uma quanto a outra fizeram à escola, contribuindo para a desqualificação da professora. Ainda que as duas funções tivessem sido criadas sob a justificativa de que fossem ajudar a professora na escola, o papel foi desastroso, pois retiravam da professora a proficiência, a sua consciência de saber-fazer, a sua capacidade de ter o controle de sua própria prática – planejando, realizando, avaliando e replanejando; enfim, pensando sobre o seu fazer, o que sempre fez.

Na medida em que estes profissionais, supervisor e orientador, começaram a refletir criticamente sobre as consequências políticas de suas práticas, foram mudando. Mudava a supervisão e mudava a orientação educacional. E nós duas participamos ativamente do momento da crítica e do momento da mudança. Os dois profissionais passaram, daqueles que orientavam e daqueles que supervisionavam, e que, portanto, controlavam o processo pedagógico, para *aqueles que se punham a serviço da professora que atua na sala de aula*.

No entanto, o ranço autoritário continuava presente e a idéia de que a professora não pensa, não reflete e, por decorrência, não é capaz de pesquisar sobre sua própria prática, continua tão arraigada na escola, na literatura pedagógica, no discurso sobre a escola, proferido pelas autoridades de plantão, que a própria professora passou a acreditar ser incapaz de pensar. E este processo de desacreditar de si mesma cumpriu um papel terrível: neste mesmo processo de desqualificação da professora, vai desaparecendo da memória coletiva docente a sua histórica atividade pesquisadora.

Cito, por exemplo, a tese de Edwiges Zaccur,² na qual aparece a mãe dela, professora convicta e orgulhosa de sua prática docente, na década de 1930 do século xx, refletindo, pesquisando e escrevendo sobre sua prática reflexiva e investigativa, em um momento belíssimo de potência docente. Lê-se no caderno de registro de sua prática:

Hoje eu pensei em fazer alguns exercícios de matemática com os meus alunos, mas um deles chegou trazendo uma pedra. Todos ficaram muito interessados na pedra. Então eu achei que nós deveríamos ir para a mina, para ver de onde vem aquela pedra, como é que ela fica depois de polida e como é o processo de polimento. É importante que os alunos aprendam no que é transformada a pedra pela ação dos homens.

Ou seja, a mãe de Edwiges era uma professora-reflexiva sobre o que acontece na sala de aula, atenta ao processo ensino-aprendizagem, pesquisadora. O menino que chega com a pedra, revelando o seu interesse, provoca mudanças no planejamento docente. Essa é a idéia que nós defendemos, como tantos o fazem – de que na sala de aula há uma teoria em constante movimento. Aquela professora traz um plano de aula, o menino interfere trazendo uma novidade, ela modifica o seu plano e avança para a melhor compreensão do que ali está acontecendo. É uma professora-pesquisadora de sua própria prática e que transforma cada novo acontecimento em situação de pesquisa/aprendizagem para seus alunos. Ao fazê-lo, atualiza a teoria explicativa de que dispõe, buscando/criando novas explicações teóricas para o que acontece no cotidiano de sua sala de aula.

Nilda: Tentando analisar, historicamente, esse tipo de movimento – a formação e a pesquisa dentro das universidades – vamos perceber que algo que ocorre, não só

² Ser, saber e poder na linguagem: buscas e reflexões de uma educadora aprendiz. Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação/UFF, tese de doutorado defendida em 22.03.1999).

no curso de educação, mas na totalidade dos cursos, é que ele se dá em uma sociedade, na qual a questão cultural é considerada como menor, quase exótica. Desta maneira, os docentes da universidade, em sua maioria, que têm a responsabilidade de educar o educador, não são sujeitos extremamente culto, não percebem a própria necessidade de uma visão mais ampla de sociedade, condição para a formação de uma professora como, hoje, é indispensável. Dificilmente, farão uma proposta, frente a alunos/alunas que nunca foram ao teatro ou que só vêem filme na televisão, de levá-los a espaços mais amplos de educação, buscando formar redes com os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Consideram que esta é espaço/tempo suficiente. Também, criticam pouco a sociedade em que vivem. Ou seja, os próprios formadores são pessoas que não têm acesso a isso, e, por sua vez, não sabem como fazer com que seus/suas alunos/alunas tenham. Reside nisto a diferença da proposta que foi feita em Angra,³ na qual se entendeu tanto a importância de múltiplas redes de contatos, como a necessidade de atividades que envolvessem a questão cultural. Ou seja: não se trata de *formar* o pesquisador, somente, mas de reconhecer no sujeito da prática essa capacidade de interrogar a realidade em que vive, tanto quanto sua própria prática, colocando-a em contato, sempre, com o mundo todo, interrogando-o, no mesmo movimento.

Regina: A própria idéia de seleção de conteúdos culturais, ou pedagógicos, como queira, dos cursos de pedagogia, em geral, não resulta de uma discussão. Nós fazíamos esta discussão no curso de pedagogia de Angra, já que isso sempre foi uma preocupação nossa. Nós tínhamos a preocupação em incluir, no currículo, oportunidades de ampliação do

³ Curso de Pedagogia que a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) desenvolve em convênio com a Prefeitura de Angra dos Reis (RJ), desde 1992.

universo cultural de nossos alunos e alunas, e, no mesmo processo, de nós todos, professores e professoras do curso. A nossa discussão em Angra dos Reis incluía a compreensão de que vivemos numa sociedade perversa, que discrimina e exclui e que o processo de exclusão não se dá apenas sobre os bens materiais, mas também sobre os bens simbólicos, que foram historicamente privatizados, impedindo ou, pelo menos, dificultando a nossos alunos e alunas de a eles terem acesso. Quem pode no Rio de Janeiro, por exemplo, ir a um concerto, a uma ópera, a um balé no Teatro Municipal? Quem tem dinheiro para ir ao teatro? Quem tem o hábito de ir ao Museu de Arte Moderna ou ao Museu Nacional de Belas Artes? Nossos alunos e alunas têm dinheiro para pagar uma entrada de teatro ou de um concerto no Teatro Municipal? Por que, na Europa, se pode ver um porteiro de edifício num concerto, acompanhando com a partitura na mão? Por que, em Cuba, se pode estar num espetáculo de balé ao lado de uma arrumadeira de hotel? Você costuma encontrar seus colegas de trabalho na ópera? Onde, como e quando se instala o hábito e o prazer de fruir os bens culturais? Quantas pessoas têm o desejo, mas não dispõem dos recursos financeiros para ou, simplesmente, lhes falta a coragem para entrar. “Isto não é pro meu bico”, diz ou pensa quem internalizou a avaliação que a sociedade faz de suas possibilidades e direitos.

Tantas barreiras são colocadas para afastar dos privilegiados os que são considerados como não tendo direitos. Estas barreiras vão desde os preços cobrados, às exigências de uso da roupa apropriada, ao domínio dos códigos de conduta e ao domínio dos códigos culturais. Uma vez, perguntei para uma turma de 30 alunos e alunas do curso de pós-graduação em Angra quem já tinha ido ao Teatro Municipal do Rio. Apenas um tinha ido, mas não para ver um espetáculo; apenas fora conhecer o teatro.

É inesquecível a impressão que me causou a primeira vez que fui ao Centro Cultural do Banco de Brasil e que lá encontrei pessoas de origem popular, que nunca antes encontrara num espaço cultural no Rio de Janeiro. É que os aparatos culturais no Brasil afastam aqueles que têm uma origem popular. Para que isto mudasse, seria preciso uma política cultural que jamais tivemos, a partir da compreensão da importância que tem o acesso à cultura no seu sentido mais amplo, a partir do entendimento de que este é um dos inúmeros direitos negados em nosso país. E não estamos sendo iluministas, mas somente denunciando um direito do povo, a ele negado.

Nilda: Nesse sentido, acho que uma das questões que deve estar sempre presente, sobre a formação da professora, é a de que pesquisar e compreender o processo de pesquisa ou ter acesso aos bens culturais precisa ser entendido como direito. Um dos problemas que surge, nessa formação marcada pelo controle e pela avaliação, e que leva a grandes discussões, e que é preciso lembrar aqui, pois apareceu bastante no curso de Angra é: *como é avaliar essa série de atividades culturais?* Lembro de uma discussão que se deu em uma das manhãs de segunda-feira:⁴ *precisamos pedir um relatório após cada atividade; é preciso controlar a frequência; precisamos discutir, quando voltarmos à sala de aula, tentando fazer algumas pontes com os conteúdos que estamos tratando em nossas aulas...* Tudo isto foi dito e tornado a dizer. Já no final da reunião, lembro-me que você alertou: *mas quando as classes dominantes levam o filho a um lugar como o Teatro Municipal, não pedem uma ficha de avaliação ou um relatório avaliativo!* Esta fala causou muita confusão, mas deixou explícito que as atividades

⁴ Desde o seu início, no curso de Angra, todos os professores se reúnem na manhã de segunda-feira para discutir questões de todo tipo sobre o curso, as ações de professores/professoras e de alunos/alunas.

culturais do curso deviam ser pensadas como espaço/tempo de liberdade e de fruição, o que não é “pecado”, mas direito de cada um. Trata-se da posse de um bem que é comum na sociedade, esteja ele onde estiver: no Municipal ou em um *puxando conversa* que Valter Filé fez durante tanto tempo, no qual trazia a memória de sambistas, em vídeo, seguido de uma conversa e um show ao vivo, nos jardins do Museu da República. E tantos outros exemplos, que poderiam ser citados e que servem para mostrar que não há uma cultura única, nem uma só maneira de entrar em contato com elas em sua diversidade.

Regina: Na verdade, é do que todos os pedagogos sempre falaram sem dar conseqüências ao que repetiam: *ampliar ao máximo o universo cultural dos alunos*. Ampliar ao máximo é abrir ao máximo, não é fechar, não é ficar reduzido a programas ou a conteúdos mínimos ou a parâmetros curriculares nacionais. O que nós defendemos é que se abra ao máximo para todos, não para homogeneizar, mas para que as possibilidades de escolha se ampliem, para que as diferenças apareçam em sua plenitude – uns têm um interesse maior por música, outros têm uma sensibilidade maior para o teatro, outros têm uma tendência maior para as artes plásticas. Mas só se todos tiverem o direito de acesso a essas diferentes linguagens – coisa que historicamente a escola não oferece – poderão saber escolher a linguagem com a qual têm mais afinidade a partir das experiências que possam ter tido com as diferentes linguagens postas na sociedade. E se a escola não abre essa possibilidade, o acesso fica limitado ao que as famílias podem oferecer. E, mais uma vez, os que nascem com todos os privilégios têm todas as oportunidades de acesso às diferentes linguagens, de revelar talentos, de desenvolver a sensibilidade, de se preparar para viver plenamente a vida, pessoal e profissionalmente.

Eu me lembro de uma discussão que tivemos em Angra, em que nos perguntávamos o que afinal de contas denominaríamos *cultura*? Discussão essa que vi reaparecer agora no Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, onde grande parte dos palestrantes ainda se referia à “cultura universal” – a cultura branca, ocidental, masculina, patriarcal, cristã.

O velho ranço iluminista, em que se diz caber à escola iluminar a ignorância dos nossos alunos/as *que não têm cultura*, e cuja contrapartida eram os nossos companheiros do curso de Angra que queriam apenas trazer o jongo para o curso, considerando que o importante era trazer para o currículo a cultura de nossos alunos. Nem tanto ao mar nem tanto à terra. Nem desqualificar a cultura da qual nossos alunos e alunas são parte, nem limitar o currículo à cultura de nossos alunos que, para isto, não precisavam vir à escola. Ampliar a partir do reconhecimento de nossos alunos e alunas como portadores de cultura, parte da denominada “cultura universal”, na qual se incluem todas as criações de todos os homens e mulheres em todos os tempos e em todas as geografias. Cultura é ópera e é choro, é Machado de Assis e é literatura de cordel, é balé clássico e é bumba-meu-boi. Que o aluno tenha possibilidade de compreender isso. E ele só irá compreender, tendo acesso a essa amplidão cultural e, mais, compreendendo que o espaço da cultura também é um espaço de luta por poder.

Nilda: Do curso, nesse sentido, lembro-me de dois momentos que, para mim e para todos os que deles participaram, foram de pura emoção, mas que permitiram muito pensar sobre as possibilidades e necessidades da formação. O primeiro se deu em uma oficina dada por Minor, um professor que trabalhava com dobraduras em papel. Ele iniciava as atividades fazendo uma maravilhosa cascata de papel crepom de todas as cores sobre o quadro-negro (chamado

assim, mas que atualmente é verde). Com esta atividade e este ato carregado de simbolismo, ele fundava, de maneira espetacular, seu curso, possibilitando descobrir que o quadro-negro pode desaparecer, lindamente, e que muitas coisas podem ser feitas sem ele. A segunda experiência se deu em um dos sábados culturais do curso: o mestre capoeirista, de origem bem popular, fazia uma oficina no refeitório e uma professora de dança, da UFRJ, fazia uma outra oficina, no pátio. Entre uma e outra atividade, havia apenas uma parede. Já quase no final do dia, o mestre da capoeira abriu a porta do refeitório e, cantando com seu grupo, saiu para o pátio. O mestre e a professora se olharam, sorriram e se desafiaram, mutuamente, e começam a “jogar/dançar” juntos. Formou-se uma grande roda com os participantes das duas oficinas, dentro da qual, dançaram juntos o mestre e a professora e, em seguida, pares formados com elementos dos dois grupos. Os dois conjuntos de músicos também se uniram e formaram um só. Acabou, pela formação daquela linda roda/rede o que era o erudito e o popular. Só descrevi o que aconteceu, mas guardo no fundo do meu coração a beleza do momento!

Regina: Nilda, eu quero pegar essa tua emoção, porque estou percebendo a emoção que você está sentindo: o teu corpo está mostrando tua emoção, a tua expressão facial, o brilho do teu olhar. E quero trazer, mais uma vez, para a escola, que se limita, quando consegue fazê-lo, ao desenvolvimento do aspecto cognitivo, um dos aspectos do desenvolvimento humano, e não o único ou mais importante. O ser humano é muito mais do que apenas cognitivo, e mesmo para o desenvolvimento cognitivo *stricto sensu* há muito mais que pode contribuir ou bloquear, onde se inclui a sensibilidade. Nossos alunos e alunas deveriam ter oportunidade de, na escola, vivenciar situações em que a sensibilidade vá desabrochando, vá sendo estimulada a

imaginação, vão sendo bem-vindas as intuições. A escola deveria estar contribuindo para que a sensibilidade do outro se desenvolva, se amplie e se manifeste, encontre espaço de expressão, seja reconhecida e enriqueça aquele ser em formação. Quem vive esta experiência, se torna melhor professora. Sim, porque a gente é melhor professora não só porque estudou, mas porque viveu essas oportunidades de se emocionar e deixar a emoção transbordar, aparecer, sem esconder, sem precisar se mostrar neutra por ter sido ensinada a ter vergonha de se emocionar. Não tem de ser neutra, tem é que se deixar encharcar de emoção para poder ter mais sensibilidade com os alunos e alunas, a fim de melhor compreender o seu compreender.

Acho, então, que vale a pena discutirmos alguma coisa que aparece sempre em nossa coleção *O sentido da escola*.⁵ Vem aparecendo e reaparecendo sempre. A professora recebe, a cada ano, uma turma de 30, 40 ou mesmo 50 alunos e alunas, que vêm de lugares diferentes, com histórias diferentes, experiências diferentes, trazendo conhecimentos diferentes sobre o mundo e, ainda que falem a mesma língua, o português, a falam de modo diferente, o que os torna diferente. Portanto, a sala de aula é um espaço de expressão de diferentes lógicas. Mas a professora aprendeu em seu curso de pedagogia a ensinar como se a sala de aula fosse um espaço de semelhanças – metodologias, didáticas, formas de avaliar, sempre numa perspectiva de homogeneização. Assim, a professora começa a dar aula como aprendeu no curso de pedagogia – uma didática, uma metodologia, uma forma de selecionar os conteúdos, uma forma de avaliar, classificar, aprovar ou reprovar. No entanto, logo, logo, ela começa a observar que uns estão indo muito bem, enquanto outros não tão bem. É aí que entra a sensibilidade, pois, se

⁵ Este livro é parte da coleção que as participantes desta conversa coordenam na editora DP&A e que já possui 21 livros publicados.

ela não é uma pessoa sensível, vai pelo caminho mais fácil e começa a avaliar os que não estão indo no mesmo ritmo ou mostrando os mesmos resultados esperados, como faz com os que apresentam resultados opostos. Os primeiros passam a ser rotulados como tendo *dificuldade de aprendizagem*. Se ela não é uma pessoa comprometida e sensível ao outro, simplesmente vai separando *os que sabem dos que não sabem; os que aprendem rápido dos que são lentos; os que podem passar de ano dos que devem ser reprovados para repetir o ano*.

Vão surgindo, então, as “explicações” para o que é entendido como não-aprendizagem, que vão desde responsabilizar o próprio aluno ou aluna até responsabilizar a família pelo que é considerado “fracasso escolar”. Esta é uma boa desculpa, des-culpa, pois tira da professora a responsabilidade pelo resultado de seu próprio trabalho. Algumas professoras se satisfazem com estas explicações, lavam as mãos e se justificam afirmando: “eu faço a minha parte, se eles não aprendem é porque têm algum problema...”

Mas outras professoras, porque são sensíveis e comprometidas, não se satisfazem com estas explicações e se põem a observar seus alunos e alunas e a refletir sobre o que acontece na sala de aula e a buscar outras explicações para a não-aprendizagem de tantos. Neste processo de tentar compreender o compreender de seus alunos e alunas, de procurar explicações para a aprendizagem de alguns e a não-aprendizagem de outros, assumem uma *postura investigativa*, tornando-se *professoras-pesquisadoras de suas próprias práticas*. Muda o seu olhar, o seu escutar, o seu tocar, o seu provar, o seu cheirar; elas mobilizam todos os seus sentidos e os seus conhecimentos teórico-práticos para melhor compreender o que agora lhes parece tão complexo. É como se elas se tornassem um radar que tenta captar a realidade com a qual se deparam. Elas querem compreender

por que razões e por que caminhos uns foram e por que razões e quais outros caminhos cada um dos outros tomou.

É isso que nós estamos denominando *professora-pesquisadora*. A professora inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como ela esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem e outros não. Ela quer saber por quê.

E aí, é uma coisa linda de ver quando estamos pesquisando a prática docente! Observar como a professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagogicamente. Belo processo de fazer-se uma professora melhor. Por se sentir insatisfeita com o resultado de seu trabalho, comprometida que é com seus alunos e alunas, tem coragem de sair da atitude onipotente que aprendera e que a impedia de ver a sua dificuldade e avança para pôr-se em dúvida. Dúvida que a leva a pesquisar para melhor compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem. Pesquisa, reflete, descobre, cria. Pesquisar a ajuda a ver o que antes não via, simplesmente, porque não compreendia.

Se Von Foerster está certo ao afirmar que “não se vê o que não se acredita”, como é que a professora poderia “ver”, por exemplo, que seus alunos criam métodos para aprender que são diferentes caminhos para aprender, quando ela só aprendera em seu curso de pedagogia a importância dos métodos de ensinar, que se dirigiam a todos igualmente, sem considerar suas diferenças? Compreender que as crianças aprendem por diferentes caminhos é uma aprendizagem

teórica da maior importância, que provoca mudanças radicais na prática pedagógica da professora.

Só esta descoberta que a professora-pesquisadora faz e que nós fizemos ao pesquisar a sua prática pesquisadora, já justifica a nossa luta, defendendo como defendemos, com tanta veemência, que *a prática pedagógica é um espaço de teoria em movimento*. Nossa defesa resulta de nossa própria experiência como professoras primárias, que fomos um dia, e de pesquisadoras que somos hoje.

Nilda: E, algumas discussões ainda poderiam ser acrescentadas a isto, quando pensamos os cursos de formação. Em primeiro lugar, essa compreensão de que a escola, as tantas escolas existentes, é espaço-tempo de pensamento e de criação de conhecimentos múltiplos e complexos. Isto nos leva à percepção, de maneira diferente, daquelas disciplinas que são sempre colocadas no início do curso e entendidas como seus fundamentos, início sem o qual não se chegaria ao fim do curso. Era preciso que os colegas que as desenvolvem compreendessem que para além de trazer à discussão o pensamento organizado dos mestres originais, seria necessário desenvolver a compreensão de que a grande maioria deles foi um “pedagogo”, ou seja, que nenhum deles tirou aquilo de coisa nenhuma, de “dentro da cartola”, como mágicos, mas que escreveram, quando o fizeram, depois de um longo processo de organização de práticas próprias ou alheias, muito diversas, que puderam observar e que os fez pensar, propondo determinada idéia ou teoria.

Regina: E quando se compreende isso, a dignidade do magistério e o que foi sendo perdido através dos tempos, entre outras coisas, são recuperadas, pelo que você está acabando de dizer. É importante mostrar a história dos grandes pensadores, mas é preciso que seja compreendido que estes

grandes pensadores foram grandes porque sintonizados com a realidade e a sociedade de seu tempo, captando o complexo movimento do fazer, do fazer prático, onde se constrói teoria e, num determinado momento, fazendo uma síntese, à época em que viveram. Afinal, este é um dos importantes papéis de um intelectual.

Nilda: Ou seja, não vamos buscar neles a “iluminação” permanente, mas mostrar o maravilhoso processo que eles efetivamente desenvolveram. A segunda questão a recuperar é que o que se dá na escola, nas diferentes escolas, é um processo cultural dentro de processos culturais múltiplos, dentro de uma cultura variada que está, necessariamente, presente lá dentro, já que os múltiplos sujeitos que lá vão, são, cada um deles, como nos ensina Boaventura de Sousa Santos, uma *rede de subjetividades*, tecida em uma grande variedade de contextos cotidianos. A terceira questão a ressaltar é o próprio processo de pesquisa que é estabelecido, seja aquele na sala de aula ou nos diversos espaços/tempos da escola, seja aquele organizado em um grupo de pesquisa, em cursos de formação de professores, nos quais há um permanente processo de acompanhamento coletivo daquilo que cada membro do grupo está produzindo, pensando, articulando, tecendo. Nesse sentido, é preciso perceber que cada sujeito, de cada curso de formação, está sendo observado e sofre um processo de avaliação, mesmo que não receba notas, no processo, como pode ser o caso do docente. Sua prática, enquanto formador de professoras, deve ser também pesquisada, e cada uma de nós deve se entender como *professora-pesquisadora* de nossa própria prática, para além de pesquisadoras das práticas das professoras, que, em nosso caso, somos.

Regina: Porque se não fizessemos isso que você acaba de descrever, não passaríamos do discurso, aquele discurso

frouxo da *professora-pesquisadora*. Não seria um discurso encarnado, resultado de nossa ação pesquisadora de nossa própria prática. Como pesquisadoras da nossa própria prática, nós vivenciamos, experienciamos e, quando vamos trabalhar com a professora, pesquisamos, além de sua prática, a nossa própria prática com ela. Tornando-nos *objeto* de nossa própria pesquisa, se é que podemos denominar *objeto*, pois já superamos essa denominação *objeto* – e assumimos que a professora é sujeito de nossa pesquisa porque ela interage e não é apenas um *objeto*, como uma cadeira que está lá imutável e que eu apenas olho, registro e teorizo sobre ela. Não, a professora é um ser em permanente movimento, ela é um sujeito que pensa, que interage comigo e com outros, que me ensina aquilo que eu passo a ver, porque ela me ajuda a compreender aquilo que está acontecendo dentro da sala de aula.

Nilda: E é nesse processo que tanto para nós, professores/ professoras do curso, e de todos os cursos, como para alunos/ alunas, que começa a ganhar sentido, melhor seria dizer “sentidos” já que são sempre múltiplos, o que é *pesquisar pedagogicamente*, o que é pesquisar a prática pedagógica. A pesquisa, no cotidiano – seja na banca de jornaleiro, seja na sala de aula, seja no pátio da escola –, deve ser feita com os sujeitos que nele estão, com suas diferenças, suas contradições, suas crenças, seus valores... isso, só podemos efetivar se nos colocarmos também sob observação e crítica, em nossas práticas nos cursos de formação. É um mesmo movimento, ou não se dá, e é só um “falar sobre”.

Regina: E voltamos àquela discussão, neste nosso diálogo sobre a qual você chamou atenção, que é a discussão do processo de produção e acumulação do conhecimento no qual, num determinado momento, alguém assume a autoria porque sintetiza o conhecimento acumulado e o torna público. Assim,

também é esse processo, em permanente movimento, que vai revelando-se para nós em sua complexidade. Nós é que antes não o percebíamos assim. Ainda mais: nós fomos compreendendo a necessidade do rompimento com a divisão disciplinar, entendida como uma construção histórica, mas que continua assumida como “a verdade” por uma certa pedagogia. Até hoje, existe uma grande dificuldade para entender a possibilidade de sua superação, e sempre aparece a pergunta – *mas como fazer isso?* como se nós pensássemos, “naturalmente”, em gavetinhas, como se na prática nós tivéssemos gavetinhas, que abre uma e fecha a outra. No entanto, na escola primária, em geral, se trabalhou rompendo a divisão disciplinar. Durante muito tempo, ela não existiu na escola de educação infantil ou nas primeiras séries primárias. Não havia aula de geografia separada da aula de matemática e da aula de história. A língua portuguesa vinha com ciências, com a matemática, com a geografia e sempre se entendeu, na escola primária, que não se pode estudar matemática sem se falar a língua portuguesa, que é a nossa língua – era o estudo da língua na história, na geografia, em ciências, em artes, na educação física, no que fosse. Sempre foi compreendido, na escola primária, como a língua em uso se manifestava na matemática, na história, na geografia, e não havia essa divisão. Quando se trabalhou por “projetos” tampouco se dividia por disciplinas. E, de repente, veio essa coisa tão rígida, tão resistente quando se fala em romper com a divisão disciplinar, como se isso fosse alguma novidade.

Nilda: E ao mesmo tempo não permitindo a ação potente da disciplina. Lembro-me de uma história corrente entre professores de matemática, que é realmente uma disciplina abstrata, da necessidade que tinham, quando se tenta impor a metodologia dos *centros de interesse* e que me foi contada, por um professor, como tendo se passado em um colégio

católico, no qual ele trabalhava, antes da Semana Santa, quando a coordenação decidira que era preciso tê-la como *centro de interesse*. Disse-me ele: “precisei fazer malabarismo e criar coisas ridículas como: ‘Jesus foi à feira e comprou...’; ‘Virgem Maria tinha x frutas e juntou com outras tantas que sua mãe, Sant’Ana, possui’ etc.” Ou seja: a matemática não pode atuar como se não fosse uma disciplina, ela é uma disciplina. E uma disciplina forte na cultura ocidental que representa, no modelo dominante, uma daquelas consideradas indispensáveis, junto com a chamada *língua pátria*. Desta maneira, *forçar* que uma disciplina, historicamente entendida como tal, se enquadre em um modelo que mantém as disciplinas, mas acha que pode, pelas *metodologias*, transformar as práticas correntes, leva a que se perca a própria potência do que é a disciplina. Não é disto, portanto, do que estamos falando, nem muito menos de se criar um outro modelo, no qual se perca a potência das disciplinas. Falamos, sim, da necessidade de se reconhecer que no movimento de cada currículo concreto existe, em disputa e em eventual aproximação, uma multiplicidade de conhecimentos, que atuam, efetivamente, nas práticas escolares, trazidos por todos os sujeitos da escola e, em especial, por aqueles que têm os maiores contatos: professores/professoras e alunos/alunas. É preciso, pois, reconhecer que o currículo das práticas é, permanentemente e sempre, composto de múltiplos componentes. E, no modelo dominante, além de se ignorar isto e só se notar a existência das disciplinas, coube a estas o pior lugar: o de reprovação do aluno/aluna, ou seja, o de empecilho básico para se desenvolver ações práticas importantes. Como aquele título de livro que dizia isto de maneira sucinta: “na vida dez, na escola zero”. Ora, todo mundo tem que somar, subtrair, dividir, multiplicar e tem que saber que isso é um instrumento de interação no mundo, o que é mais do que fazer contas.

Regina: Agora, se eu fico apenas no *todo mundo tem que somar, subtrair, dividir, multiplicar...* tenho que saber que isso é um instrumento de interação no mundo, e se não aprofundo a compreensão do sentido de somar, e apenas memorizo que dois mais dois são quatro, vou ter muita dificuldade para compreender o mundo no qual vivo, a partir da matemática – o que é somar esforços?; como é dividir conhecimentos ou dividir o pão?; e a própria idéia de multiplicar o pão. Se retornamos ao exemplo da religião – multiplicar o pão, significa o quê? O que significa dividir apreensões? O que quer dizer usar a matemática como metáfora para melhor compreender o mundo? Eu tenho que compreender o que significa – dois mais dois são quatro – para poder entender a metáfora para a compreensão do mundo e vice-versa. E, mais uma vez, retornamos à cultura, pois, se o professor só souber matemática, nem a matemática ele vai saber. O que temos observado, é que os grandes físicos, os grandes químicos, os grandes matemáticos, quanto mais avançam em seu conhecimento específico, vão também abrindo-se e aproximando-se da filosofia e da arte. Isto me parece inevitável, pois quando você vai ampliando os seus conhecimentos, ali naquele seu espaço específico, mais você se abre para o mundo, e vai rompendo o que antes lhe parecia o seu específico, e vai ligando-se à arte e à cultura no seu sentido mais amplo. O mesmo deveria acontecer na escola. Mas, se continuamos a formar professores/professoras dentro daquela visão estreita das metodologias, das didáticas, dos fundamentos, tudo fragmentado, sem nenhuma articulação, como é que os alunos e alunas poderão “religar” o que lhes é apresentado “desligado”? Como e quando o fragmentado poderá ser religado, conforme propõe Morin? Quanto tempo para que alguns e algumas consigam romper a visão fragmentadora disciplinar e, sozinhos, religar os conhecimentos dando-lhes sentido?

Referências bibliográficas

- FILE, V. (org.) *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FOESTER, H. von. Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In: SCHINITMAN, D. F. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1995, p. 91-113. 1ª reimp.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 65-80.
- _____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.