

CARTA À REGINA LEITE GARCIA

ROBERTO MARQUES*

RESUMO

Este artigo em forma de carta pretende discutir a construção do conhecimento na educação a partir da professora Regina Leite Garcia. A opção por escrever como carta se deveu à tentativa de estabelecer um diálogo com sua obra "Cartas Londrinhas", escrita em 1993, sobre a qual este artigo se debruça.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento. Cotidiano. Escola.

RESUMEN

Este artículo en forma de carta tiene la intención de discutir sobre la construcción del conocimiento en la educación a partir de la Profesora Regina Leite García. La opción de usar la escritura como una carta fue debido al intento de establecer un diálogo con su obra "Cartas Londrinhas", escrito en 1993, sobre la que se centra el presente artículo.

Palabras clave: Educación, Conocimientos, Cotidiano, Escuela.

Querida Professora Regina,

Hoje, gostaria de escrever um pouco sobre a sua contribuição na construção do conhecimento na educação. Pensei em fazer um apanhado de algumas das suas obras que abordam o assunto ou discutir algumas das suas falas em eventos recentes. Mas achei melhor escrever esta carta. Há muito não escrevo uma carta. Atualmente, escrevemos *e-mail* ou mensagens em canais eletrônicos, seja pela internet ou celular. Canais que acabam nos acostumando e conformando a determinadas formas de expressar, por um lado; enquanto ampliam nossas possibilidades de falar, por

* Professor do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ. Doutor e Mestre em Educação pela UFF, no campo de confluência Estudos do Cotidiano da Educação Popular. Licenciado em Geografia pela UFRJ (1992). Coordenador de Geografia do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB/UFRJ) Coordenador de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRJ

outro. Contraditório, não? Sim, como você costumava dizer, “é isso, aquilo e aquilo outro”. Pois bem, decidi escrever esta carta porque andei revisitando suas Cartas Londrinas, escritas há 23 anos. Tenho o hábito de apresentar algumas delas para estudantes, seja em aulas ou orientações. Geralmente ficam estre a fascinação e o desconforto, quando as leem. Afinal, dentro da academia, elas soam particularmente estranhas. Entendo que são estranhas por serem cartas, por trazerem tantas referências fora da forma consagrada na universidade, por romperem as linhas rígidas que separam o banal do ilustrado, o informal do formal, o cotidiano da superestrutura.

Há cerca de quatro anos tive notícia de um advogado que havia peticionado em versos e que o juiz, por sua vez, emitido a decisão em prosa e poesia. Houve polêmica. Alguns disseram que escrever daquela maneira desqualificaria o campo e banalizaria a sentença, mesmo não ferindo as normas do Código de Processo Civil. O magistrado poeta, por sua vez, contou que teve a ideia de fazer assim porque se encantou com uma decisão escrita por um desembargador, citando passagens da sua vida pessoal para se aproximar do caso. Viu, ali, uma maneira de humanizar o seu trabalho, como ele mesmo disse. Picasso denunciou os horrores de uma guerra em tela e tinta, na sua Guernica. Acredito que Portinari pintou Os Retirantes para que as pessoas compreendessem com a cabeça, o coração e as vísceras, as desgraças da fome, da seca e da miséria; assim como fizeram o romancista Graciliano Ramos e o médico e geógrafo Josué de Castro, em Vidas Secas e Geografia da Fome. Caminhos diferentes de olhar, entender, explicar, denunciar e fazer-se compreender. Fazer-se entender, falar de maneira que possibilite a compreensão e o diálogo foi uma preocupação sua. Para alguns, isso poderia ser entendido como uma questão de “baixar o nível”, em uma interpretação elitista. Ao contrário, sua preocupação em ser entendida era uma dupla opção política. Primeiro, de que é necessário ampliar as possibilidades de diálogo. Segundo, porque muitas vezes a não compreensão do outro se dá muito mais pelas formas herméticas de produção do texto, que reforçam hierarquias sociais e desqualificação de sujeitos e grupos diversos. É o que acontece com grupos e campos que têm na estrutura de organização dos seus textos (para não dizer discursos), uma ferramenta de manutenção do poder sobre determinados saberes. Bourdieu e Foucault são só alguns nomes que identificaram essas relações de poder em campos como a medicina, o jurídico e... a academia.

Portanto, quando estudantes recebem uma carta que é, ao mesmo **tempo**, um denso material de debate acadêmico e instrumento de fala direta com o outro, acredito que, lamentavelmente, estranham porque entendem o que leem. Por entenderem, percebo que é como se alguém estalasse os dedos e os tirassem momentaneamente de um transe. Como escreveu, na sua *Quinta Carta: A Academia é como o canto das sereias – seduz, envolve e às vezes mata. Mata a capacidade de criar, quando nos envolve e seduz nas amarras das normas acadêmicas*. É verdade que a Academia seduz. Seduz e ensina. Seduz, porque ensina; ensina, porque seduz. E estudantes vão aprendendo a valorizar os moldes, aprendendo a moldar-se e ajustar-se para serem valorizados dentro do sistema acadêmico, enquanto vão se encantando com os louros atribuídos a Fulano e os títulos de Beltrano. Seguem produzindo longos textos, algumas vezes muito bem construídos, carregados de citações de notáveis, mas com muito pouca autoria. Elas e eles encontram na Universidade um aprofundamento da escola que lhes cobra respostas corretas e não tolera o erro, uma escola que em nome da correção inibe a criação, uma escola de resultados e não de processos, uma escola que desconsidera as suas formas de aprender e construir conhecimento, fazendo com que se insiram nas normas de comportamento, valores e rendimentos para serem igualmente valorizados.

Quando chegam à Universidade, é comum trazerem as expectativas de que estão ingressando nos patamares superiores da hierarquia do *saber-poder* (e do *poder-saber*). Assim como as crianças que saem dos anos da Educação Infantil – o *espaço-tempo* de um aprender indissociado do lúdico e do cuidar – e são inseridas no mundo duro e “sério” do aprender do Ensino Fundamental, com suas carteiras em ordem, os tempos e formas rígidas das provas, a soberania do quadro e dos livros, a supervalorização do indivíduo e os jogos político-pedagógicos das punições e recompensas. Uma cultura escolar que ensina a se desconectar, em certa medida, do mundo das relações cotidianas e das pessoas, para, como disse o Ciço, entrevistado por Carlos Rodrigues Brandão, ensinar o mundo como ele não é.

Pois bem, ao lerem suas cartas, não raro ouço falas de estudantes que se espantam com a escrita na primeira pessoa (“eu posso escrever assim?”) ou com as referências diversas e misturadas, de obras de dentro e de fora da Academia: Marx, Da Vinci, Gramsci, Bergman, Sebastião Salgado, Paulo Freire, Drummond, Walter Benjamin, Mário de Andrade... Nomes e obras,

acadêmicos e artistas, tudo é conhecimento e o conhecimento se produz e divulga nas variadas formas e lugares. Todos contribuem para pensarmos e modificarmos o mundo – lembremos Marx, na décima primeira Tese Sobre Feuerbach.

Há uma geração que vem sendo mais tensionada pela economia interna da Academia. Uma geração mais nova, que não é oriunda das classes mais privilegiadas e que conseguiu ingressar nas universidades públicas. É uma geração que pressiona a universidade para alguma mudança, pois trazem experiências e demandas outras. Essas pessoas passaram pelas escolas públicas e ingressaram no ensino universitário público, Elas são, muitas vezes, as primeiras de suas famílias a conseguir acesso a um curso superior. Um fenômeno que era pretendido por você, professora, quando procurava abrir as portas da universidade para debater a escola a partir de quem a constroi no cotidiano. Você trouxe para a Academia um número significativo de professoras e professores, para buscar estabelecer um caminho sólido de mão dupla, entre Universidade e Educação Básica. Em outras palavras, entre pesquisadores e pesquisadoras da Academia e do cotidiano da escola.

Creio que essa foi uma marca importante e um diferencial da sua busca como pesquisadora e educadora. Recusar a soberania de uma determinada forma sobre os processos, os conteúdos e sobre outras não foi uma questão simples de desobediência contra um *sistema de poder* não identificado. Foi, antes, uma questão política, por reconhecer a sacralidade de certas formas como um mecanismo de legitimação de uma estrutura de poder e dominação. Não que as formas não tenham importância. Mas precisamos identificar quem define qual forma é válida. E precisamos, também, refletir sobre a relação entre sujeito, forma e conteúdo. É importante termos em mente o tipo de sociedade, nós pretendemos construir quando essas formas são as valorizadas em detrimento de outras e o que isso significa para quem não as domina. Melhor dizendo, a estudante que se encanta com sua carta não se encanta apenas pela estética e pela fluidez de um texto bem escrito, mas se encanta porque se sente reconhecida nas suas palavras como alguém que produz conhecimento. Ela se dá conta que a academia tem sua economia interna e que, por isso, é uma construção e não uma instituição que existe antes de todos. Percebe que a forma acadêmica é uma forma entre outras, que tem o seu papel e que dominá-la é importante, inclusive por uma questão de luta política, mas não de avaliação do seu potencial individual. Como o menino que não domina a norma

considerada culta da língua e por isso é desqualificado na escola – apesar de se comunicar pela internet e saber transitar pela cidade com desenvoltura – e percebe, pela ação militante-pedagógica da professora, que ele não é pior por conta disso.

Parece que a chegada dessas moças e rapazes ao cenário acadêmico trouxe para a universidade as mesmas questões que antes debatíamos sobre a educação básica e as classes populares. Isso porque é um espaço que não foi pensado para essas camadas. Ingressar na universidade se transforma, então, em um exercício permanente de justificar a sua presença: “ajuste-se, para ser aceito; cumpra, para valorizado”. Aprendem a assimilar para serem reconhecidos, jogando fora a potência daquilo que são, a riqueza das histórias que carregam e dos lugares de onde pensam. A escola os ensinou a repetir para terem sucesso e assim fizeram e assim tiveram. Chegaram bem instruídos na aceitação das regras do jogo e aprenderam que o silêncio é um valor.

Paulo Freire nos alertou que ensinar é um ato político. E você nos alertou que a escola sempre ensina, queiramos nós ou não, seja verdade o que se ensina ou não e qual seja a verdade que ela ensina. Resta saber o que queremos que ela ensine.

Na educação básica, a luta, hoje, é árdua pelos mesmos motivos que você assinalou nas suas treze Cartas de 1993 e que já não eram novos. A exclusão dos sujeitos da escola, a produção do fracasso, a legitimação da desigualdade, a aceitação cega das regras do jogo, os entraves políticos da alfabetização... Tudo isso está aí, presente, em 2016. Algumas vezes, com roupas que parecem novas, mas não são nada além de mal tingidas. Naquela época, sua pergunta era: *o que fazer para que as nossas crianças desenvolvam a maestria da linguagem, se elas sequer se alfabetizam e a escola é o lugar do silêncio?* Hoje, nossas perguntas são sobre os indicadores e as mazelas do que chamam de “analfabetismo funcional” e outras nomenclaturas classificatórias. Tudo para constatar que nossas escolas vão cumprindo o papel de “formar” *gerações de pessoas que não terão desenvolvido a capacidade de uso da linguagem oral e escrita nem a capacidade de pensar.*

Aliás, em um mundo onde cada vez mais se busca o controle e a homogeneização, essa geração que está na universidade, estudando para exercer a docência às próximas gerações, é um valioso grupo em disputa. É importante, para o capital e para as elites, que ela perca a *conexão orgânica com o passado*. É necessário que o projeto de sociedade e de educação desses novos

docentes ignore suas origens de classe, de cor e de lugar. Então, para a manutenção da ordem que produz e se alimenta de subalternidades, é fundamental que sejam exatamente essas pessoas, dessas classes, dessas cores, desses lugares, que ensinam às outras gerações o que é o certo e qual a forma certa de buscar o certo. É importante que valorizem e ratifiquem determinados conhecimentos como válidos e que sejam competentes na arte de produzir silêncios. Afinal, o ditado diz que “o silêncio é de ouro”. É diante deste cenário de disputa que precisamos estudar cada vez mais e ouvir cada vez mais, para podermos fazer as leituras que nos permitam – com Gramsci – ser pessimistas na inteligência e otimistas na vontade.

Se a sua, a nossa *preocupação permanente é a Educação*, estamos fadados a um exercício incansável de articular escalas: a estrutura e o cotidiano, o cotidiano e a estrutura. Lembro, certa vez, conversando em sua casa, quando expus minhas ideias sobre orientações políticas e compromisso político de professores. Depois de me ouvir pacientemente, você desmontou minhas convicções, simplesmente contando a história de uma professora alfabetizadora de uma escola que você conheceu (ou onde você trabalhou), numa favela da zona sul carioca, na década de 1960. Essa professora era casada com um militar de alta patente, viajava o mundo, era uma representante dos círculos da elite da cidade. Todo final de ano, as mães dormiam na fila de matrícula da escola, para tentar garantir que suas crianças seriam alunas daquela professora. Isso porque elas sabiam que, com aquela moça, elas aprenderiam e saíam da escola alfabetizadas.

Sabemos que não se trata do mito liberal do “quando quer, consegue”, ou de uma ilusão positivista de conhecimento como objeto e do ato de ensinar desprovido de política, como se fosse uma questão de bons métodos. Muito pelo contrário, é a certeza de que a educação é tão contraditória quanto a vida e que é isso que nos move. Nem sempre o que conduz é o compromisso assumido claramente com a linha política ou a clareza dessa opção por essa linha, ainda que isso seja importante; mas, o compromisso político com o ofício, que é, também, um compromisso político com os alunos. É isso, aliás, que deve mover quem se apresenta como educador. Acredito que aquela professora que você me apresentou na sua história, é *reconhecida em seu saber* por mães, crianças e pares, acredita na capacidade de aprender de suas crianças e com isso faz com que acreditem nas suas capacidades de aprender, alimentando, assim, o desejo de aprender. “Acreditar” e “desejar”:

verbos que aparentemente se referem a manifestações individuais, mas, são verbos transitivos. Expressam ação de exercício do sujeito sobre um objeto. São, portanto, construídos ou despertados nas relações que estabelecemos com as pessoas e com o mundo.

Suponho que essas tenham sido suas principais motivações políticas para receber professoras da educação básica como orientandas ou participantes de grupos de discussão e pesquisa. Pesquisar a escola deveria ser pesquisar com as pessoas que a constroem no cotidiano e o conhecimento construído *sobre* a escola deveria ser construído *a partir* dela. A luta pelo que nós chamamos de qualidade da educação – que é bem diferente do que está sendo veiculado atualmente como qualidade – é uma luta pelo reconhecimento da escola como um lugar de produção de conhecimento e de professoras como intelectuais, profissionais que refletem e produzem conhecimento sobre e em seu ofício. Conhecimento que, na sua busca, leva a conhecer o mundo e a reconhecer-se nele, conhecer a escola e reconhecer-se nela.

Conheci um professor que atua na rede estadual do Rio de Janeiro e rede municipal de Nova Iguaçu, na baixada fluminense. Morador de Madureira, negro, filho de professora, tinha um incômodo em relação ao seu trabalho. Quando nos conhecemos, dizia que, nas suas aulas, pouco conseguia trabalhar do conteúdo programático de geografia, a sua matéria. Segundo ele, muitas vezes, quando começava um assunto planejado para a aula, os alunos acabavam fazendo muitas perguntas, comentários e carregavam a aula para outros caminhos. Eram questões como sexualidade, violência, racismo, moradia, enfim, cotidiano, vida, biologia, história, sociologia, geografia. Sua angústia era a de um profissional que não conseguia solucionar o conflito entre o professor que reconhece a importância dos conteúdos programáticos da disciplina e o educador que reconhece as falas de seus alunos como legítimas e suas questões como igualmente importantes. Na dúvida, sua história de vida e suas convicções o carregavam para o segundo caminho, sem perceber o quanto percorre, também, o primeiro.

Ele me remete à professora de língua portuguesa que lecionava na fronteira entre Paraná e Santa Catarina, preocupada em ensinar o português “correto”, citada na sua Quarta Carta. Diante de um conflito semelhante, trabalhou arduamente para que as crianças conjugassem corretamente os verbos, mas não conseguiu que esse aprendizado fosse incorporado ao cotidiano – portanto, estivesse fadado ao esquecimento. O aluno conjugou tudo corretamente na prova, mas

continuou conjugando à sua maneira no dia a dia.

Não que ela estivesse errada em querer que o aluno dominasse a norma considerada culta da língua. Esse é, sim, o seu papel. Mas, provavelmente não compreendeu que, ao se restringir a esse lugar, assumiu o papel de cumpridora de programas prontos e demandas externas. Afinal, a desvalorização das suas crianças é, também, a sua desvalorização como professora. O insucesso das crianças é também o seu insucesso como professora. Romper com essa lógica que desqualifica os sujeitos na escola é uma maneira de romper com a lógica que desqualifica os sujeitos na sociedade. É uma tomada de posição diante do mundo e do conhecimento. Como você escreveu, *como teríamos o que aprender com nossos alunos e alunas que chegam à escola falando, falando muito sobre o seu mundo e sua gente!*

É fato que o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos é um direito. Esse mesmo conhecimento é instrumento de distinção e ferramenta de luta. O acesso a ele é uma luta nossa, como educadores e educadoras que entendem a educação como um ato político.

Esse é o papel da escola – socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar cada nova geração para a produção de novos conhecimentos, que melhor respondam ao novo momento histórico. Apropriação crítica do velho e produção do novo.

Isso significa que a socialização do conhecimento é de extrema importância para a humanidade, mas ela não deve estar a serviço da manutenção e uma estrutura de poder que produz silenciamentos das tantas e tantas falas, de tantas e tantas vozes, de tantas e tantas formas de construir conhecimento e de conhecer o mundo. Pelo contrário, a efetiva aprendizagem se faz quando os conhecimentos historicamente produzidos ganham significado e dialogam com a vida banal, com o cotidiano. Em outras palavras, quando dialogam e são incorporados aos conhecimentos que os sujeitos carregam ao longo de suas experiências de vida.

O conhecimento vazio de sentidos atende tão somente às demandas da própria escola, que, por sua vez, serve aos interesses hegemônicos, ao produzir pessoas que aprendem a cumprir burocracias e conceber o conhecimento como algo objetificado, distante de si e que deve ter uma função específica, uma aplicação. Quantos trabalhos mecânicos e vazios de sentidos são produzidos na escola... Quantos trabalhos vazios de sentidos e mecânicos são

produzidos por alunas e alunos nas disciplinas das universidades, inclusive nos cursos de formação de professores!

Reclamamos das cópias, dos trabalhos comprados prontos, fiscalizamos os plágios, mas precisamos fazer uma reflexão profunda sobre a cultura do cumprimento e da produtividade histórica. Afinal, a própria universidade está mergulhada em uma densa lógica moderna produtivista de medições e cumprimentos, que tende a deslocar o saber para o segundo ou terceiro plano de suas prioridades. Não sobra muito espaço para buscar desenvolver a criticidade em um contexto de padronizações, supervalorização das formas, internalização de modelos e regras, inibição da autoria e produção de mesmice.

Talvez, como certa vez disse Milton Santos, a mudança venha dos “de baixo”, dos subalternizados. Se não vier a mudança, talvez as possibilidades. Creio que vem daí sua preocupação em conhecer as experiências de vida e reinvenção da vida, de sobrevivência, de existência, resistência e re-existência, dos grupos colocados à margem e que produzem conhecimentos nas franjas, nas posições fronteiriças e liminares. Os conhecimentos produzidos nas experiências de conhecer e sentir de cada lugar são conhecimentos que se fazem diferentes de outros e isso é a riqueza da humanidade. É o que abre a possibilidade de construção de outros mundos, em que mais conhecimentos podem ser produzidos.

E aqui retorno ao começo desta carta, professora. Se estudantes ficaram surpresos e encantados com a possibilidade de outra forma de produzir e comunicar dentro da academia, creio que o espanto indica que há campo para experimentar. Ver-se como sujeito produtor de conhecimento, de fato, é assumir a sua experiência como constitutiva desse processo de construção. Ao refletirmos sobre a pesquisa em Educação, há mais uma questão de poder, epistemológica e política importante. A professora se assumir como pesquisadora, como intelectual, é ir na contramão do que está sendo empurrado a cada dia, com um número cada vez maior de entidades e sujeitos que se arvoram a dizer como professoras e professores devem trabalhar e o que devem ensinar. Mais uma vez, seu papel político de educadora que procurou construir canais na Universidade para produzir coletivamente conhecimentos sobre e com a escola básica.

Enfim, não tenho qualquer pretensão de encerrar o assunto. Espero, apenas, ter conseguido indicar alguns pontos da sua enorme contribuição para a produção de conhecimento no campo da Educação, na pesquisa em Educação e conhecimento de mundo a partir da Educação. E, principalmente, a defesa da necessidade de buscar

outras miradas para entender o mundo, valorizar experiências historicamente desperdiçadas, como diria Boaventura, experiências cotidianas que podem e devem nos levar a refletir e produzir novos conhecimentos. Conhecimentos a partir do coral negro *gospel*, no Hammersmith Apollo; do Museu Nacional da Idade Média, em Paris; da final de tênis, em Wimbledon; da peça do dramaturgo irlandês; dos textos recebidos do grupo de pesquisa; do *Museo della Scienza* e dela Tecnologia, em Milão; das experiências de alfabetização nos diversos rincões do Brasil; dos quadros de Matisse; de Shakespeare; da experiência de Paulo Freire em Angicos e das experiências que nos dispomos a viver, buscar e refletir.

É isso. Que consigamos construir uma escola que seja do encontro, da solidariedade e da experiência. Que consigamos construir uma Universidade que seja do encontro da diversidade, da diversidade das formas e da diversidade do conhecimento.

Saudades,

Roberto.

NOTAS SOBRE A BIBLIOGRAFIA

Quando resolvi escrever em forma de carta, fiz em referência direta às Cartas Londrinhas. Sendo assim, como carta, não havia motivos para colocar citações no texto, uma vez que todas foram extraídas do próprio livro de Regina Leite Garcia e transcritas em itálico. Salvo uma citação das Teses sobre Feuerbach, de Karl Marx, da menção a uma fala de Milton Santos em filme dirigido por Sílvio Tandler e do título do livro de Boaventura Santos, todas as outras citações se remetem diretamente à obra da Professora Regina, inclusive a alusão a Gramsci. Portanto, cotarei somente esses textos. *Os não ditos ficam por conta da capacidade de cada leitor para ler o que não está escrito*, como escreveu.

REFERENCIAS

GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinhas**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FILME

ENCONTRO com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá. Direção: Sílvio Tandler. Brasil, Caliban Filmes, 2006.