

# REGINA LEITE GARCIA: UM BOM ENCONTRO COM A VIDA, SEMPRE!<sup>1</sup>

CARLOS EDUARDO FERRAÇO\*

## RESUMO

Trata-se de texto-ensaio-homenagem, produzido a partir de títulos de livros, capítulos de livros, artigos e fragmentos da obra de Regina Leite Garcia, com o objetivo de mostrar a importância do pensamento crítico-contestador da autora para se problematizar questões que, historicamente, pautaram a educação pública no Brasil, e que são permanentemente atualizadas pelos discursos prescritivos oficiais. De modo geral, buscou-se evidenciar, nos limites de páginas um artigo, algumas das principais questões protagonizadas nos seus escritos, com destaque para sua luta política em favor dos subalternizados, luta essa que sempre sustentou e deu sentido a sua produção acadêmico-intelectual. Por seu espírito perspicaz, anticonformista e provocador de pensamentos, Regina rejeita aqueles que se afirmam apenas reproduzindo teorias/ideias, uma vez que suas preocupações vão ao encontro da valorização da diferença e dos movimentos que apostam na potência da vida, empenhada que está em ouvir o Outro e a dar visibilidade aos processos de criação que, indiscriminadamente, acontecem com todos nós envolvidos com a educação.

**Palavras-chave:** Educação. Pesquisa. Avaliação. Escola.

## ABSTRACT

This is a text-essay-homage produced based on book titles and chapters, articles, and excerpts from the work by Regina Leite Garcia in order to show the importance of the author's critical-questioning thinking to highlight issues that have historically grounded public education in Brazil and that are permanently updated by official prescriptive discourses. Overall, this study aims at showing, within the boundaries of article pages, some of the main questions raised in her

---

<sup>1</sup> Na escrita do texto, ousamos trazer os títulos dos livros, dos capítulos, dos artigos e as citações da autora em uma fonte diferente. A intenção foi a de enredar parte da intensa e fecunda produção de Regina Leite Garcia em nosso texto, buscando tecer uma rede de sentidos com esses títulos e citações.

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES; bolsista de produtividade de pesquisa do CNPq e coordenador do GRPes/CNPq "Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos".

writings, especially her political struggle in favor undervalued workers. This struggle in particular has always given basis and meaning to her academic-intellectual production. Due to her perspicacious, nonconformist and thought-provoking spirit, Regina Garcia rejects those who are affirmed by merely reproducing theories/ideas. Her concerns move toward meeting the valorization of difference and the movements that support the potency of life. The author is engaged in listening to the Other and providing visibility to creation processes that, indiscriminately, happen to all of us involved in education.

**Keywords:** Education. Research. Evaluation. School.

## REGINA E AS ESCOLAS

Conheci Regina Leite Garcia em 1985, quando iniciei o mestrado em educação na Universidade Federal Fluminense. Em um primeiro momento, Regina surpreende e, em algumas situações assusta, pela maneira direta e franca com que se relaciona com as pessoas. Com o passar do tempo e a possibilidade de *(com)(viver)* com ela, vamos nos dando conta da potência que surge desses encontros... Sempre bons encontros!

Com o mesmo vigor que defende que a educação deve desnudar o que tentam esconder os que detêm o poder (GARCIA; 2006a), Regina desnuda as pessoas com suas observações e perguntas diretas e, na maioria das vezes, provocadoras de pensamentos, pois, inspirada em Deleuze ou não (para ela isso tanto faz), não está preocupada em ouvir citações de autores, mas se interessa em saber o que cada um pensa, o que cada um tem a dizer, o que cada um tem feito para marcar sua diferença na sociedade, o que cada um tem como aposta na vida e, sobretudo, na educação pois, não se cansa de perguntar: Afinal, onde está a escola? (GARCIA, 2006b).

A pergunta de Regina não se refere à escola que existe na transcendência, mas a essa escola nossa de cada dia reinventada (GARCIA; ALVES, 2006), que precisa ser escrita no plural! *Escolas plurais* que resistem *(re)(existindo)*, porque apostam na ideia de que outros mundos são possíveis. Uma infinidade de mundos possíveis (ALVES; GARCIA, 1997). Escolas-mundo prenhes e contaminadas de existências plurais, escolas-mundo onde caibam os sonhos e desejos de todxs, inexoravelmente!

*Escolas instituintes* que realizam práticas pedagógicas que possam se constituir como um processo de desvelamento do que tentam esconder os que detêm o poder e o usam, silenciando os

que trabalham, para tranquilamente usufruírem o resultado do trabalho de quem por eles é explorado (GARCIA, 2006, p. 75).

*Escolas diferentes* que inventam práticas pedagógicas comprometidas com o que ainda não está posto, necessitando ser realizadas em meio às vivências do tempo kairós, tempo das subjetividades, dos afetos e dos bons encontros, pois será que ainda há quem acredite no tempo objetivo? (GARCIA, 2006, p. 74), isto é, no tempo relógio, chrónos?

*Escolas múltiplas* que potencializam as vidas que nelas *(co)(existem)*, valorizando o trabalho dxs educadorxs, pois se preocupam em fazer educação observando jardins nos chão das escolas (GARCIA; LINHARES 2001). Diferentes jardins que vão, rizomaticamente, brotando aqui e acolá, em solos férteis, porque adubados com esperança, otimismo e compromisso com a diferença e com a alteridade.

*Escolas públicas* que não podem ser desqualificadas por clichês, conclusões fechadas, slogans, opiniões e julgamentos morais tão recorrentes nos atuais discursos governamentais, respaldados que são por uma única lógica pautada pela racionalidade empresarial-produtivista, que difunde e fortalece práticas competitivas, excludentes e meritocráticas, tendo como ação maior a tentativa de apagamento de tudo que possa expressar a potência do trabalho realizado pelos praticantes das escolas.

Na crítica a esses discursos generalistas e preconceituosos sobre as escolas públicas que invisibilizam a complexidade com que a vida nelas se manifesta (GARCIA; LINHARES 2001, p. 43), Regina se junta a Célia Linhares para nos ensinar a ficar alertas ao perigo das unanimidades - sempre falsas e burras e, por efeito, nos força a pensar que o lugar da pesquisa e dos pesquisadores apenas se aproxima de um campo de produção de conhecimento que o justifica quando se faz pelo exercício da resistência aos slogans e às certezas, mesmo quando estas estão respaldadas por extensas, intensas e autorizadas concordâncias e consensualidades (2001, p. 44).

Ao rejeitar tudo aquilo que possa apequenar as escolas e as vidas de seus praticantes, Regina e Célia nos estimulam a incentivar a invenção da escola a cada dia (ALVES; GARCIA, 2000b), a nos colocar em movimento sempre e, com isso, criar outras/novas formas de *(com)(preender)* as instituições escolares que existem, tal como existem, sem idealizações e sem jargões, pois, como inferem as autoras, esta seria a única possibilidade de minimamente nos

sintonizarmos com a extraordinária capacidade de autopoiese, que pulsa no cotidiano caótico da escola e da própria vida (GARCIA; LINHARES 2001, p. 45).

Regina se alia a Nilda Alves, não só para pensar o sentido da escola (ALVES; GARCIA, 1999a), mas também para elogiar essas *escolas-anônimas-inventadas* a cada dia. Com isso, elas fazem a diferença na educação quando dizem, por exemplo, que se sentem incomodadas em suas vidas de professoras-pesquisadoras com as desculpas que aqueles que prescrevem as políticas educacionais encontram, identificando xs professorxs como xs únicxs responsáveis pelo fracasso dessas políticas prescritivas.

Ao combaterem os discursos de culpabilização/demonização dxs professorxs, colocando-os como responsáveis pela inoperância das políticas de educação para as quais não foram convidados a pensar, Regina e Nilda optam por investigar os processos de criação pedagógica, no próprio processo de fazer, considerando as histórias faladas e escritas por seus diferentes sujeitos, que criam e recriam a escola – artes de fazer, modos de fazer diferentes e com lógicas próprias, que tanto confundem as nossas, produzindo leituras diferentes das que fazemos em nossas tentativas de explicar o cotidiano escolar (GARCIA; ALVES, 2006, p. 16).

Com a cumplicidade de toda uma vida voltada para a valorização da educação pública, Regina e Nilda propõem que nos empenhemos em reeducar nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as ideias e ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula, com suas lógicas e ritmos próprios (GARCIA; ALVES, 2006, p. 18).

Nesse processo de valorização das escolas públicas e dos saberes cotidianos em diálogo (GARCIA; ESTEBAN; SERPA, 2015), não se trata de destacar esta ou aquela prática pedagógica, personificada nestx ou naquelx profissional. Ou seja, não há a intenção de conceder prêmio pelo desempenho individual.

Trata-se ao contrário, de valorizar os diálogos cotidianos (GARCIA, 2010a) e, com isso, buscar superar o modelo de escola que a reduz à valorização do trabalho individualizado, competitivo. Trata-se, isto sim, de modos de fazer cotidianos, artes outras que a racionalidade dominante, carregadas de emoções, intuições, imaginação criadora e de outra racionalidade, que combinam possibilidades geradoras de inúmeras alternativas capazes de desenvolver trajetórias impossíveis de pré-determinar, porque caóticas, e, por consequência, autopoéticas, imprevisíveis, diferentes a cada momento, só se deixando ver por quem aprendeu

a ver para além do instituído (GARCIA; ALVES, 2006, p. 18).

Trata-se, por fim, de acreditar e investir na criação de novas formas de trabalho coletivo, na fecunda e promissora relação entre teoria e prática, na valorização das ações pedagógicas que sempre são tecidas em redes portadoras de complexidades que nos desafiam e nos estimulam a, cada vez mais, depositar nossas esperanças nas escolas públicas e nas artes de fazer coletivas de seus praticantes. Artes que portam uma arte de pensar, implicando, ao contrário do que nos ensinaram, na unidade *prácticateoriaprática*, assim mesmo como escrevemos, inseparáveis (GARCIA; ALVES, 2006, p. 18).

Essas questões são extremamente importantes para o trabalho de Regina com as escolas, pois discutir escola exige que se pense sobre o que acontece com quem entra na escola e como, quem entra, sai da escola, ao final da escolaridade, que varia de sociedade para sociedade, de acordo com o valor dado à educação (GARCIA, 2006b, p. 44).

## **REGINA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

Ainda em suas conversas sobre o lugar da escola (GARCIA, 2006c), Regina também nos força a problematizar nosso lugar e compromisso de pesquisador(x) quando pergunta: Para quem pesquisamos, para quem escrevemos? (MOREIRA; SOARES; FOLLARI, GARCIA, 2001). Ou seja, quem consideramos como sendo os nossos principais interlocutores? Nossos mais interessados leitores?

Na tentativa de complexificar essas questões, a autora insiste: Pesquisamos para a academia e para as agências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente? Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir/consolidar prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade? (GARCIA, 2001b, p. 21).

Ainda como provocação de quem não se deixa convencer por imediatismos e por argumentos falsos, Regina indaga: escrevemos para nossos pares ou para as professoras que estão na sala de aula? Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e com os nossos escritos? (GARCIA, 2001, p. 21). Ao formular essas questões, Regina não desconsidera que suas respostas não podem ser dadas fora de toda uma contextualização do próprio processo

investigativo de cada pesquisador(x).

No entanto, também não há dúvidas em chamar nossa atenção para o fato de que fazemos pesquisa em educação e, na quase totalidade dos casos, temos as escolas como nossos principais espaços-tempos de análise.

Se, como acabamos de ver, "a escola" se constitui como nosso principal objetivo e fim, tanto no que diz respeito à produção dos dados quanto no que se refere aos nossos escritos, então, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar (GARCIA, 2001, p. 11), ou não?

Nessa direção, é preciso continuar com as perguntas: Quem se constitui (ou deveria se constituir) como o principal interessado nos resultados de nossas pesquisas em educação quando temos as escolas públicas como nossos principais espaços-tempos de produção de dados? As perguntas que não se calam nos escritos de Regina sobre pesquisa são: Será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola? Será que nos fazemos compreender quando estamos trabalhando com os grupos populares? Ou ainda, será que conseguimos compreender o compreender do outro ou continuamos a 'ler' a realidade a partir de velhos pressupostos, apesar de muitas vezes os criticarmos? Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre estes níveis de escolaridade? (GARCIA, 2001, p. 13-14).

As questões feitas por Regina nos desassossegam e nos obrigam a tomar posição, uma vez que não é mais possível desconsiderar que nossas investigações são, antes de mais nada, ações políticas. Nesse sentido, a pergunta reverbera: que estamos fazendo de nossas pesquisas em educação e seus resultados, tendo como pressuposto que toda ação política tem um sentido educativo e toda ação educativa carrega um forte componente político? (GARCIA, 2001, p. 12).

Assim, outras e novas questões vão emergindo a partir dessa necessária reflexão sobre nossa "condição", nosso "lugar" de pesquisadores em educação, comprometidos que somos com práticas que possam potencializar o trabalho pedagógico realizado com os cotidianos das escolas: Será que o que pesquisamos e o que escrevemos contribuem para melhorar a prática pedagógica, a aprendizagem dos alunos e alunas, produzem alguma mudança na escola, influem sobre o sucesso ou fracasso escolar, contribuem para o silenciamento ou para a tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar, vítima da discriminação, rotulação,

segregação e exclusão na sociedade e na escola? (GARCIA, 2001, p. 22).

A partir de suas *reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador*, Regina problematiza sobre a necessidade de se defender um compromisso ético-estético-político na realização de nossas pesquisas, no qual método, métodos, contramétodo (GARCIA, 2003a) possam expressar e, ao mesmo tempo, fundamentar o que a autora considera como a difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano (GARCIA, 2003c).

Uma arte/ciência de pesquisar *com* os cotidianos que nos forneça argumentos para enfrentar nossas responsabilidades *com* as escolas pesquisadas, em suas diferentes condições espaço-temporais de existência, uma vez que estamos assumindo como pressuposto a noção de "cotidianos", no plural, a partir da qual não será mais possível, por exemplo, manter para as escolas públicas análises pautadas por julgamentos morais/clichês como denunciado pela autora neste texto.

Cotidianos escolares que assustam, que produzem encontros e desencontros nas escolas e um currículo em movimento (GARCIA, 2012), que ameaçam nossas categorias de análise, intrigam, subvertem a lógica clássica de pesquisa e, ao mesmo tempo, fascinam pela complexidade com que as vidas neles acontecem. Há quem se assuste, há quem fique intrigado, há quem morra de medo e parei há também os afortunados, eu diria, modestamente, mais afortunadas do que afortunados, que ficam absolutamente fascinadas com o misterioso cotidiano, que vive a nos revelar em suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não aparecia (GARCIA, 2003c, p. 193).

Ao admitir, na nossa condição de pesquisadores em educação, os limites que nos são impostos pela potência e complexidade que marcam os acontecimentos cotidianos, Regina fala do medo do desconhecido que nos invade e que, em alguns momentos, nos imobiliza. No entanto, como argumenta a autora, os que têm medo são capazes de intuir, é claro que só para si mesmos, que o perigo mora lá. Aliás, como é mera intuição, e a intuição é descartada como não conhecimento do mundo da ciência, não levam em conta a sua própria possibilidade de vir a saber o que antes não sabiam (GARCIA, 2003c, p. 193).

Ao pensar sobre sua conversa sobre a pesquisa (GARCIA; ALVES, 2002b), Regina questiona: Como lidar com a incerteza,

quem foi criada com certezas definitivas? Como aceitar a dúvida como método, quem formou-se na crença de conhecimentos absolutos? Como rever a própria ideia de um progresso contínuo quando são apontados outros caminhos, novos caminhos, novas possibilidades para as sociedades, para os homens e mulheres? (GARCIA, 2003c, p. 194).

Mais uma vez, perguntas desconcertantes e desafiadoras que nos impedem de dar uma única e definitiva resposta, até porque não é esse o objetivo de Regina quando as formula. Pelo contrário, partimos do pressuposto de que as perguntas da autora têm por objetivo maior mover nosso pensamento em direção a outros possíveis da pesquisa, provocando torções (ao estilo da Fita de Moebius) na racionalidade hegemônica.

Seria, então, a busca por uma "outra racionalidade" para a pesquisa? Ou seria a busca pela "potência dos afectos" ao pesquisarmos? Que sentimentos-sentidos-afectos emergem em nossas atitudes de pesquisa? Que sentidos-afectos-sentimentos são tecidos e compartilhados nas redes cotidianas pelos sujeitos praticantes das escolas?

Regina nos ajuda nessa discussão quando diz que o problema é que o cotidiano é a hora da verdade. É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que os sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem. (GARCIA, 2003c, p. 195).

Movida pelas questões cotidianas e sempre atenta às necessidades das escolas, Regina não presta vassalagem a nenhum método de pesquisa, isto é, não se deixa capturar nem aprisionar por um único modelo, uma vez que entende pesquisa como *movimento*, como *processo*, como *rede* tecida na imprevisibilidade da vida cotidiana e, com isso, impossível de ser *(pré)escrita*.

Assumindo, então, que a pesquisa se institui como o *ainda não sabido*, como *algo indeterminado pela permanente abertura que mantém com a vida*, a autora defende a necessidade de nos destituirmos das amarras cartesianas que, durante décadas, tem configurado a pesquisa em educação no Brasil.



Assim, ao invés de buscar "portos seguros" para ancorar todos aqueles que realizam pesquisas em educação, Regina opta por se situar esses sujeitos nos *limites*, entre esses portos, nas suas *fronteiras*, nos seus *entre lugares*, pois acredita que da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... Embora nunca se veja tudo (GARCIA, 2000).

## REGINA E A AVALIAÇÃO

Ao discutir a avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso (GARCIA, 1999a), Regina mostra o quanto nossos modelos avaliativos ainda estão ancorados em práticas que têm na *classificação* e na *exclusão*, suas principais marcas. Para a autora, a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros. Aliás, vamos descobrir em Barriga que é recente a denominação 'avaliação' a uma prática por muito tempo chamada 'exame' (GARCIA, 1999, p. 29).

Ao buscar compreender nossas *heranças teóricas* em relação à avaliação, Regina mostra que as práticas de *exame* sempre habitaram nosso imaginário pedagógico. Tendo Foucault com intercessor, a autora aponta como o exame se constituiu em um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder [...] estruturando relações de submissão, de objetivação e de normalização a partir da escola (GARCIA, 1999, p. 30).

Assim, ao combinar técnicas de hierarquização, que têm por objetivo vigiar, e técnicas de sanção, que têm por objetivo normalizar, as práticas de exame nas escolas vão se constituindo em modos operacionais de humilhação, de exclusão e de segregação daqueles que não correspondem ao modelo-padrão estabelecido como desejável.

É pitoresco e, ao mesmo tempo, triste, quando a autora mostra algumas situações históricas do uso dos exames para a diminuição do Outro. É interessante nos reportamos a Durkheim quando afirma que, no século XV, o exame era um momento em que aquele que se expunha ao ritual era frequentemente ridicularizado por perguntas embaraçosas, o que nos faz pensar que 'lá como cá más fadas há' (GARCIA, 1999, p. 30).

Ainda em sua análise histórica, Regina infere que o sistema avaliativo imposto no Brasil pelas políticas educacionais prescritivas oficiais, na maior parte dos casos, privilegia práticas quantitativas,

classificatórias, hierarquizantes e excludentes nas quais as excelências são distinguidas, passando a se constituir em modelo, sendo elas próprias cópias de um modelo abstratamente denominado internacional, enquanto aqueles que não alcançam os almejados padrões internacionais são desmoralizados (GARCIA, 1999, p. 36).

De modo contundente, a autora não poupa argumentos para criticar a lógica historicamente hegemônica na educação brasileira que, durante décadas, tem reforçado o "produtivismo escolar", a dicotomia "ensino" e "aprendizagem", a valorização de ações de "verificação de aprendizagem" no lugar de "práticas de ensino-aprendizagem", o destaque para o que chamam de "bons resultados", a elaboração rigorosa de "medidas e testes" tendo como fim a "prova única", a formação de "especialistas em avaliação" pautados por critérios de "neutralidade" e "objetividade", entre outros pressupostos inerentes às práticas de quantificação, punição e exclusão requeridas pelos exames.

Assim, ao combater o referido modelo hegemônico de avaliação, Regina mostra que o exame não se constitui como processo educativo, mas como estratégia mais ampla de controle social, interessado que está em manter o modelo de sociedade capitalista. Na visão da autora, nada mais esperado, quando o que impera é a lógica do mercado, do que uma enlouquecida competição, em que os laços de solidariedade se rompem, pois é preciso disputar as escassas verbas destinadas à educação. Aos vencedores as batatas... E o ódio dos perdedores (GARCIA, 1999, p. 36).

Ao evidenciar nossa herança avaliativa pautada nas práticas de exame, Regina não perde de vista que, apesar dessa herança classificatória e excludente, os praticantes dos cotidianos das escolas produzem outras possibilidades avaliativas, outros saberes-fazeres relativos à avaliação, não se deixando capturar nem acomodar, todo o tempo, pelo modelo autoritário.

Como defende a autora, são estes saberes e contra-saberes que aparecem na escola quando está sendo construído um projeto político-pedagógico compartilhado, incluído porque democrático, no qual a avaliação desempenha um papel fundamental, dando voz aos historicamente silenciados e reconhecendo-os como sujeitos de conhecimento (GARCIA, 1999, p. 38). Assim, esses saberes-fazeres tecidos nas redes cotidianas desafiam "a lógica" avaliativa pautada apenas nos exames, revelando a coexistência de diferentes lógicas na sociedade e, por conseguinte, na escola (GARCIA, 1999, p. 38).

No entanto, apesar dos cotidianos escolares expressarem

múltiplas práticas avaliativas que destoam do exame punitivo, as políticas oficiais prescritivas elaboradas "para" as escolas e não "com" elas vão, de forma sorrateira e estratégica, insistindo em atualizar permanentemente a ideologia hegemônica do exame que, como denuncia Regina, escamoteia a máxima conhecida desde sempre, embora 'esquecida', de que 'quem estabelece as regras do jogo, anuncia antecipadamente quem serão os vencedores'. E tudo é feito com a capa do trabalho sério, competente, neutro, em que alguns colegas nossos ingenuamente cumprem o papel complicado de referendar as normas, desenvolvendo efetivamente um trabalho sério, que sérios, sem dúvida, são (GARCIA, 1999, p. 36).

Ao constatar que as teorias que embasam a atualização do modelo hegemônico do exame não dão conta da complexidade do que acontece nas salas de aula, Regina opta não só por denunciar esse modelo mas, de forma incisiva, convoca os educadores a produzir *imagensnarrativas* sobre suas diferentes práticas avaliativas cotidianas, de modo a valorizar o que está sendo feito nas escolas e, com isso, potencializar outros possíveis "com" a educação pública.

Ao contrário da prática consagrada dos exames que descarta uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores e, enfatizando o aspecto meramente técnico da avaliação, reduz um complexo processo a números, quadros, médias, medianas, estatísticas (GARCIA, 1999, p.35), Regina acena com a invenção dxs educadorxs que, como já dito, não se deixam abater pelos modelos autoritários de avaliação e criam táticas de sobrevivência nas escolas. Com isso, mais uma vez, Regina nos mostra que a força das políticas educacionais não está nas prescrições, mas nas práticas instituintes.

## **REGINA E O CURRÍCULO**

Em sua vasta produção, Regina também se dedicou a problematizar o currículo na contemporaneidade, suas certezas e desafios (GARCIA; MOREIRA, 2003a). A partir de reflexões das viagens que realizou pela Europa e pelos Estados Unidos, a autora se buscou questionar as relações entre currículo emancipatório e multiculturalismo (GARCIA, 1995b), sempre contestando o modelo curricular colonizador que, historicamente, tem prevalecido na escolarização brasileira.

Apostando em um currículo emancipatório que valorizasse os

saberes-fazer de todxs aquelxs consideradxs "diferentes", que trabalhasse com as múltiplas linguagens na escola (GARCIA, 2000b), que tivesse novos olhares sobre a alfabetização (GARCIA, 2001a), que pensasse o corpo que fala dentro e fora da escola (GARCIA, 2002a) e, sobretudo, que pudesse expressar um currículo a favor dos alunos das classes populares (GARCIA, 1984), Regina infere: Se eles constituem a maioria da população brasileira, e são excluídos dos bens materiais e culturais de cuja produção participaram, é a eles que nós devemos considerar quando estamos falando de currículo emancipatório. Currículo emancipatório de um povo, de uma classe social, de uma raça, de um gênero, explorados e negados historicamente por outros povos, outra classe social, outro gênero, outra etnia (GARCIA, 1995b, p. 117).

O currículo emancipatório pensado por Regina não se reduz a propor conteúdos nem metodologias alternativas, muito embora isso também seja importante, mas está radicalmente comprometido com a construção de uma identidade perdida nos tempos, no perverso processo de dominação (GARCIA, 1995b, p. 117). Para a autora, seria necessário investir no que ela chama de "nova sociedade".

Uma "nova sociedade" que para se construir [...] é preciso criticar/desconstruir o modelo neoliberal em curso, que exclui grandes contingentes da população, e criar/reconstruir uma sociedade que se pautem pela inclusão de todos os que contribuem com seu trabalho para a produção de riquezas, independente de sua classe social, gênero, raça e etnia. Esta nova sociedade será uma sociedade multicultural, em que a diferença não mais será estigma, assumindo a sua enriquecedora potencialidade (GARCIA, 1995b, p. 141).

Ainda na defesa de um currículo que resulte em um movimento de emancipação social, cultural, étnica, sexual, entre outras dimensões e, ainda, no combate a um currículo monocultural numa escola pluricultural (GARCIA, 2010b), Regina questiona a visão que temos produzido do Outro, isto é, daquele que se mostra diferente da norma construída, historicamente, no Brasil pelo currículo colonizador: Entendo ser este um dos grandes desafios que se colocam para nós no Brasil hoje, se é que há um desejo coletivo de construir, de fato, uma sociedade, amorosa e solidária, em que o 'diferente' não seja considerado 'bárbaro', mas seja respeitado em sua diferença, e possa participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural, assumida como mestiça (GARCIA, 1995b, p. 116).

Começando uma conversa sobre currículo (GARCIA; MOREIRA, 2003b) com Antonio Flávio Barbosa Moreira, Regina

reitera essa discussão afirmando que, quando nós desqualificamos aqueles que nos ameaçam nós tiramos deles a possibilidade de nos ameaçar. Para ela, isso se dá, também quando eu desqualifico os saberes-fazer das práticas que caracterizam esses sujeitos e, com isso, todo um processo de produção de conhecimento foi sendo como que silenciado (GARCIA; MOREIRA, 2003b, p. 8).

Ampliando essa discussão, a autora analisa que em nossa formação nós aprendemos sobre uma escola que se pauta pela homogeneização e que trata o que foge à norma como anormal, como precisando ser tratado para ser reintegrado ao harmonioso mundo na 'normalidade'. Quem foi feito com essa cabeça tem muita dificuldade em lidar exatamente com a riqueza da diferença, porque na verdade o que caracteriza a sala de aula é a diferença, não é a semelhança (GARCIA; MOREIRA, 2003b, p. 13).

Ao discutir nossos processos formativos, Regina pondera que todos nós fomos formados, em maior ou menor grau, segundo a lógica da homogeneização, uma vez que é mais fácil controlar e excluir o "estranho" quando temos como referência um modelo de comportamento desejável, padrão, que se mostra como aparentemente homogêneo. Assim, quem foge à norma é fácil de ser rotulado, estigmatizado, identificado e punido. Mas, na verdade não existe essa harmonia idealizada na sala de aula. Então, o que acontece? Fomos todos formados para colocar todo mundo seguindo o rebanho, seguindo o mesmo caminho, aprendendo as mesmas coisas, no mesmo tempo. Por isso temos os programas, os parâmetro, ou que nome se dê [como agora, a Base Nacional Comum Curricular] (GARCIA, MOREIRA, 2003b, p. 13).

Encerramos nosso texto-ensaio-homenagem a Regina Leite Garcia retomando o que pensamos ser um dos principais fios condutores de toda a sua obra: a aposta política em práticas escolares que promovam a autonomia de pensamento criando possibilidades para cada um(x) poder ser o que quiser ser, sem restrições, sem punições ou exclusões.

Escolas, sempre no plural, que produzam mundos plurais, onde a diferença seja uma marca incontestável. Escolas reconhecidas e valorizadas pelas produções cotidianas de seus praticantes, que possam ampliar as redes de saberes-fazer tecidas em meio a complexidade das vidas ali vividas.

Escolas-mundo que potencializem os desejos de cada um(x) e também possam produzir outros desejos ainda não dados pois,

como fala Regina, temos sempre um sonho de escola, apesar de todas as críticas às utopias, nós temos. Quando educamos, sempre somos direcionados por uma utopia, um sonho a ser realizado.

Não se trata de um sonho que nos satisfaz pelo sonho e nos paralisa. É um sonho, uma utopia que nos move para a ação [...] eu sonho com uma sociedade mais democrática, mais justa, mais respeitosa, mais rica, mais plural, em que as diferenças possam se expressar...

Muita coisa já aconteceu. Quando é que podíamos abrir um jornal conservador na primeira página e ver dois homens se beijando, por terem casado de acordo com a lei, como tem acontecido? (GARCIA; MOREIRA, 2003b, p. 16-17).

Enfim, escolas plurais, democráticas, enredadas com afectos e bons encontros e, acima de tudo, abertas ao imprevisível e ao acontecimento, onde a diferença seja um exercício político na realização da prática educacional, pois é preciso lutar por uma vida bonita, como me ensinaram Regina e Nilda quando me possibilitaram viver na academia sempre atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo (ALVES; GARCIA, 1999b).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; CARRANO, Paulo Cesar; GARCIA, Regina Leite. Bate-bola inicial. In: CARRANO, Paulo Cesar. (Org.). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&a, 2000a.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro; DP&A, 2000b.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A invenção da escola a cada dia. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro; DP&A, 2000c.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&a, 1999a.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&a, 1999b.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Uma infinidade de mundos possíveis: fragmentos de um discurso em construção. **Anais da XX Reunião Anual da ANPEd**. Caxambú, 1997.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1986,

GARCIA, Regina Leite. Alfabetização, alfabetizações, analfabetismo. In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa. (org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis: De Petrus, 2015.

GARCIA, Regina Leite. Encontros e desencontros na escola: um currículo em movimento. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

GARCIA, Regina Leite (Org.) **Diálogos cotidianos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010a.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo monocultural numa escola pluricultural: impasses de uma escola que se pretende emancipatória. In: DALBÉN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: autêntica, 2010b.

GARCIA, Regina Leite. Mais uma vez alfabetização. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Org.). **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

GARCIA, Regina Leite. A educação deve desnudar o que tentam esconder os que detêm o poder. In: GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza (Org.). **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicações, 2006a.

GARCIA, Regina Leite. Afinal, onde está a escola? In: GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza (Org.). **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicações, 2006b.

GARCIA, Regina Leite. Conversas sobre o lugar da escola. In: GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza (Org.). **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicações, 2006c.

GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método, métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003a.

GARCIA, Regina Leite. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisa com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método, métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003c.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**.

Rio de Janeiro, DP&A, 2002a.

GARCIA, Regina Leite. Um livro sobre o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002b.

GARCIA, Regina Leite. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001a.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos, para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001b.

GARCIA, Regina Leite. da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... Embora nunca se veja tudo. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na vida, por que não múltiplas linguagens na Escola? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000c.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.

GARCIA, Regina Leite. Do baú da memória: histórias de professoras. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&a, 1999b.

GARCIA, Regina Leite. A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica. **Anais do IX ENDIPE**. Águas de Lindóia: 1998.

GARCIA, Regina Leite. **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora pesquisadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996a.

GARCIA, Regina Leite. Professoras do Brasil: algozes ou vítimas? **Anais do VIII ENDIPE**. Florianópolis, 1996b.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar sobre educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995a.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio



Barbosa. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, Regina Leite. **Orientação educacional**: o trabalho na escola. São Paulo: Loyola, 1990.

GARCIA, Regina Leite. Caminhos e descaminhos na alfabetização. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Ano IX, n. 28. p. 51-66, Dez. 1987.

GARCIA, Regina Leite. Alfabetização de alunos das classes populares: ainda um desafio. **Tese de Doutorado**. UFRJ. 1986a.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1986b.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: Concepções e experiências de educação popular. **Cadernos CEDES**. nº. 13. São Paulo: Editora Cortez/CEDES, 1984.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNIO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Escola nossa de cada dia inventada. In: GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza (Org.). **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicações, 2006.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002a.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa. (org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis: De Petrus, 2015.

GARCIA, Regina Leite; FLEURI, Reinaldo. Contribuição latino-americana

para as pesquisas e práticas interculturais. In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa. (org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis: De Petrus, 2015.

GARCIA, Regina Leite; LINHARES, Célia Frazão; Corrêa, Carlos Humberto Alves. (Org.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livros, 2011.

GARCIA, Regina Leite; LINHARES, Célia Frazão. Observando jardins no chão das escolas. In: GARCIA, Regina Leite; LINHARES, Célia Frazão (Org.). **Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa Flávio (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003a.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa Flávio. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa Flávio (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003b.

GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza (Org.). **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicações, 2006.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI (Org.). **Cotidiano: diálogos**

sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SOARES, Magda; FOLLARI; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZACCUR, Edwiges; GARCIA, Regina Leite. Uma experiência com a divisão disciplinar. **Anais da XIX Reunião Anual da ANPEd**. Caxambú, 1996.