

\_\_\_\_\_. The denial of change in the process of change: systems of ideas and the construction of national evaluations. Nivågen: "Report to the Norwegian Ministry of Culture and Education", 1995.

RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D. Quixote, 1988.

SILVA, T.T. *O que produz e o que reproduz em educação: Ensaio de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. O adeus às metanarrativas educacionais. In: T.T. Silva (org.). *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Radical historicism or principled conformism? *Curriculum Studies*, nº 3, 1995, vol. 3, pp. 317-324.

SIMONS, J. *Foucault and the political*. Londres: Routledge, 1995.

VEIGA-NETO, A.J. Interdisciplinaridade: Uma moda que está de volta? *Paixão de Aprender*, nº 8. Porto Alegre, 1994a, pp. 56-61.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação. In: A.J. Veiga-Neto. *Sociologia da educação*. Porto Alegre, Anped/GT Sociologia da Educação, 1994b, pp. 6-20.

\_\_\_\_\_. Revisitando a teoria da ciência. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 1994c, mimeo.

\_\_\_\_\_. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995a.

\_\_\_\_\_. Crise dos paradigmas e interdisciplinaridade. In: D.F. Silva e N.G.S. Souza, *Interdisciplinaridade na sala de aula: Uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau*. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 1995b, p. 17-23.

\_\_\_\_\_. A ordem das disciplinas: Uma análise foucaultiana do movimento pela interdisciplinaridade. Porto Alegre, Faced/UFRGS, 1995c.

\_\_\_\_\_. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Idéias*. São Paulo, FDE, 1995d, pp.105-119.

WILLIAMS, R. *Culture*. Londres: Falmer Press, 1984.

Sandra Mara Corazza

### Introdução

O planejamento de ensino é uma prática (re)negada no trabalho de educação de professores.

Se, para as pedagogias marxistas, via de regra o que conta é a crítica à reprodução social das escolas, fica assim justificada a exclusão de aspectos considerados menos políticos e mais didáticos, tais como as

\* Este trabalho é oferecido, in *memorian*, à avó costureira, Luiza Vieira Alves, que, pacientemente, me mostrou como se medem, dobram, tecem e cortam tanto os fios das roupas, quanto os dos afetos, para que hoje eu pudesse costurar coisas mais simples, como as linhas de um texto. É também dedicado, com gratidão, à mãe professora, Jair Alves Rodrigues, que, desde a "Escola Reunida do Passo da Cria", exemplarmente me ensinou a praticar educação.

práticas de avaliar e de planejar o ensino, as quais, nesta visão, são consideradas como um fazer gerencial e tecnicista, servindo para reprimir, controlar e disciplinar o trabalho docente e as ações dos estudantes.

Já para as pedagogias liberais, o que costuma valer são os aspectos emergentes dos interesses, das necessidades morais e das capacidades cognitivas dos estudantes, o que também funciona para colocar o planejamento de ensino fora de questão, já que são as manifestações consideradas espontâneas dos alunos aquelas que devem nortear suas intervenções (psico)pedagógicas.

Assim, em ambas as formas pedagógicas que atravessam o século XX, questões menos nobres (no sentido de menos políticas, para o primeiro caso, e de menos emergentes, para o segundo) e mais mundanas (no sentido de mais ligadas a uma prática pedagógica/escolar, mesmo que intencionalmente política), como a do planejamento de ensino, ficam então negadas no trabalho de educação dos professores.

A meu ver, essas exclusões constituem um grande equívoco. Certamente, não pretendo discutir tal equívoco sob a perspectiva das pedagogias (neo)liberais, por absoluta rejeição intelectual e política a tais posições, deixando esta tarefa a tantos "colegas" de ofício que, atualmente, de forma intensa, dedicam-se à sua implementação no sistema educacional brasileiro. Quero, isto sim, discuti-lo tendo por base minha história como professora das séries iniciais de 1º grau e de cursos de formação de educadores. História esta produzida numa perspectiva de prática radical e, portanto, configurada no grande quadro das pedagogias de oposição, as quais se auto-representam como formas de produção cultural, implicadas em disputas por saberes, significados, identidades, narrativas, experiências, formas de subjetivação. Em suma, pedagogias cuja prática discursiva constitui, em seu próprio fazer, um espaço de contestação e de lutas culturais.

Grande parte de minha argumentação neste trabalho objetiva defender a posição de que a prática do planejamento de ensino pode ser reconhecida, pelas escolas críticas de educação de professores, como uma das estratégias políticas de suas lutas culturais. Sem que, por atentarem e produzirem saberes acerca de aspectos, à primeira vista, menos políticos, tais escolas enfraqueçam sua capacidade crítica e, ao contrário, possam ampliar e rearticular seu próprio esforço educacional de oposição.

### Mapa dos argumentos

Contornos do mapa: as pedagogias críticas/radicais, em suas diversas correntes, desde aquelas predominantemente economicistas, passando pelas historicistas e chegando às mais culturalistas. Contornos que fizeram da prática pedagógica um agir não neutro, nem inocente, mas comprometido e interessado em disputar hegemonia e predomínio político. Que chamaram e interessaram para as relações de saber-poder, nas quais andávamos metidos, e o quanto aquilo que dizíamos e fazíamos produzia efeitos sociais, culturais e subjetivos, na grande maioria das vezes, antagônicos a nossos princípios e ideais professados em direção à libertação das classes trabalhadoras e à democratização da educação pública.

Primeiro, foram as teorias reprodutivistas que desmistificaram uma forma pedagógica concebida para, apenas, transmitir o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores às novas gerações. Depois, no registro de resistência àquela reprodução, foram constituídas as teorias educacionais emancipatórias, que reconheciam a tendência histórica da instituição escolar em produzir a repetição dominante, porém apontavam possibilidades e experiências de contestação, de movimentos contra-hegemônicos, de rupturas ideológicas.

Agora, dentro de novas paisagens culturais, econômicas, políticas e sociais, a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista vem desdobrar nossas responsabilidades intelectuais e arenas de lutas políticas, levando-nos a significar fortemente a pedagogia como uma prática de produção cultural, não mais implicada apenas na luta de classes, como também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade. Ao mesmo tempo em que o trabalho de crítica educacional tem necessidade de se agudizar, tal teorização faz com que nos desassossegemos, por apontar os próprios interesses de poder-saber embutidos em nossas práticas emancipatórias, as relações de dominação em que estão implicadas e seus efeitos sobre o corpo social e sobre os corpos de nossos alunos.

Cabe aqui, mais do que em qualquer outro lugar, indagar se, ao praticar discursivamente a educação, sob as perspectivas pós-estruturalistas, faz algum sentido planejar o ensino. É possível retirar, de algum lado

dessa teorização, legitimidade para planejar nossas aulas? E também para ensinar os alunos dos cursos de pedagogia, de magistério e das licenciaturas a planejá-las? Podemos sustentar, nas condições culturais pós-modernas, a necessidade de continuar utilizando o historicamente produzido dispositivo disciplinar do planejamento de ensino? É possível ressignificar tal tecnologia pedagógica produzindo, nesta disputa por significados diversos, um sentido que a coloque a serviço de outra política cultural, que não aquela hegemônica nas práticas educacionais atuais?

Neste ponto específico dos mapas social e educacional contemporâneos, nos quais a teoria educacional crítica se confronta com a teorização pós-estruturalista/pós-modernista, é que, talvez paradoxalmente, encontro às maiores e melhores possibilidades de romper com os delimitamentos pedagógicos já fixados, que circunscrevem de uma dada maneira a prática de planejar o ensino. Justamente porque esse confronto é aquele que, mais do que outros, modifica e inclina tantos contornos educacionais, abre suas fronteiras, reterritorializa seus espaços, cria novas linhas, revigora latitudes, faz morrer e nascer continentes, enfim, provoca inúmeros e imprevisíveis desarranjos e dobras em seus arraigados e bem-estabelecidos fundamentos, princípios, crenças, ideais e práticas.

A resposta que produzo neste trabalho, quanto à questão de planejar ou não o ensino, é afirmativa. Penso que nada há que nos impeça de dar um passo além daquilo que Giroux e McLaren (1994) denominam de "língua da crítica", a qual vem levando tantos de nós, nas faculdades de educação ou nas escolas de magistério, ao imobilismo de teorizar e experienciar práticas de planejamento (e também de avaliação). Há algum tempo opero nesta problemática, por preocupação com os rumos que vimos dando à vontade política crítica de nosso trabalho docente, com os futuros (e atuais) professores, a qual, de um lado, muitas vezes nos leva a lançar mão de sofisticadas e complexas narrativas contra-hegemônicas e, de outro, a nos desresponsabilizar pela positividade de elementos constituintes do trabalho docente, secundarizando-os ou mesmo renegando-os.

Ora, se a resposta à prática de planejar o ensino é "sim", isto acontece porque alguma coisa se coloca em movimento, reproblematicando o já problematizado e insistindo em levantar questionamentos.

Esta "alguma coisa" não se refere a nenhuma utopia, ao mito de uma condição de total bem-estar educacional, nem a uma situação pedagógica ideal à qual planejar o ensino de forma diferenciada poderia nos levar.

Ou seja, na resposta dada por este trabalho, não existe nenhum aceno em direção a algo externo à própria prática de planejar e, tampouco, qualquer promessa de causalidade. Tal como poderia pensar alguém: "Daqui a pouco, ela vai dizer que, se trabalharmos, com nossos alunos, um planejamento de ensino diferenciado (por coincidência, aquele que está sendo apresentado aqui), produziremos então melhores condições de possibilidades para atingir uma educação emancipatória, uma conscientização crítica, um fortalecimento do poder dos sujeitos e grupos dominados, um estado realizado de igualdade; uma identidade finalmente liberta, uma escola e uma sala de aula mais democráticas e cidadãs." Não é nada disso. Muito menos diz respeito a pressupostos ou bases teóricas, previamente estabelecidos, pelos quais o que se faz está determinado pelo que se pensa (feito que costuma comprovar a justeza de que se pensasse daquela maneira e não de outra).

O que está em movimento são práticas docentes criticamente afirmativas: no caso, a minha, com o grupo de colegas professoras da equipe de assessoria aos estágios,<sup>1</sup> de nossos alunos-estagiários, bem como dos professores das escolas, onde as docências se realizam. Ou seja, é de nossas práticas de planejamento de ensino que quero falar e são somente elas que sustentam a positividade de tal resposta. A elas desejo inscrever, porque dizem dos esforços de tantos que vêm analisando as formas como a produção cultural se organiza e se constitui também no espaço da educação escolarizada e, como efeito destas análises, desenvolvem estratégias políticas alternativas, dentre as quais a de planejar o ensino em outra direção e com outras significações.

Partindo deste ponto (com as salvaguardas pertinentes), cabe agora produzir uma cartografia do planejamento, para a qual não há linhas previamente estabelecidas e, por isso mesmo, não sabemos (e nem podemos saber) o que vamos encontrar. A não ser o prazer de nos

1. Do 7º e 8º semestres do curso de pedagogia, habilitação em séries iniciais, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*Cartografia é uma forma de saber da prática pedagógica*

aventurar em terras perdidas ou esquecidas e a vontade de fazer, no trabalho de educação dos educadores, uma pedagogia um pouco diferente daquela que conosco foi feita.

### Cartografia do planejamento

#### Professoras de escola

Para iniciar um trabalho cartográfico, seja ele sobre planejamento de ensino ou sobre qualquer outro terreno da prática educacional, o que existe de melhor do que interrogar<sup>2</sup> aqueles sujeitos que vivem ali, ou em suas imediações, ou que já ouviram falar daquele lugar?

Por pensar que é por este ato que se começa, interroguei professoras que trabalham em escolas públicas de Porto Alegre acerca do planejamento de ensino. Em seus depoimentos, pude identificar um jeito corrente de significar tal prática, qual seja, aquele que diz de nada valer este tipo de organização curricular, pelos seguintes motivos:

- a) De que adianta planejar, se, na prática, faz-se outra coisa? Na prática, o plano, a teoria são bem diferentes. Aqui, na escola, tudo muda. Não é nada daquilo que vocês ensinam na faculdade.
- b) Planejar é um ato autoritário, pois expressa o controle das escolas e dos professores sobre os estudantes.
- c) O planejamento de ensino é uma herança da ditadura militar, criado pelo enfoque tecnicista vigente no campo educacional daquele período, que hoje interessa apenas aos supervisores educacionais reacionários e tradicionais.
- d) Planos de ensino? Copiam-se os dos anos anteriores, trocam-se a capa e a data e estão prontos para entregar. Não vale a pena fazer novos planos, porque a exigência é apenas de ordem burocrática, para encher arquivos da escola e serem mostrados para o pessoal da Secretaria de Educação, que nem os lê.

2. Afinal, como diz o ditado popular-cristão: "Quem tem boca vai à Roma."

e) Que plano, que nada! Meu trabalho eu sei fazer, não preciso planejar. Também, depois de tantos anos, se eu não soubesse... Não venha alguém me pedir um plano, que eu vou rir na cara dela. Eu sei dar, muito bem, minhas aulas.

f) Eu cheguei nova na escola e me deram o plano da série. Aí, eu segui. Tinha de seguir, porque não tinha experiência, a não ser a do estágio, quando a professora regente me deu o plano e me mostrou o que faltava ainda trabalhar. Eu não saberia fazer outra proposta. Talvez, se seguisse o que aparece nos livros didáticos...

g) Não preciso e nem quero planejar. Tenho meu grupo de alunos e é a turma que diz para onde preciso ir. Eu sinto por onde estão indo seus interesses e necessidades e é aquilo ali que trabalho.

*Atividade*

Ou seja, planejar o ensino é negado no discurso das professoras que trabalham em escolas. E poderia ser diferente, se considerarmos a dupla negação advinda das teorias educacionais marxistas e liberais? De onde essas professoras poderiam tirar outras significações acerca do planejamento de ensino, se tais formas foram/são hegemônicas no discurso pedagógico moderno?

Prossigamos, para ver o que mais aparece acerca dessas recorrentes negações.

#### Traços genealógicos

É possível afirmar, com base numa história genealógica da escolarização, que a problemática do planejamento não é, em si mesma, a questão. E, sim, que a problemática maior é, justamente, o aparecimento da escola de massa, como solução para necessidades práticas de controle e regulação de uma nova categoria de análise e de governo, isto é, a população. Se antes o social era constituído por clãs, cada um com suas tradições, rituais e práticas, a partir dos séculos XVI e XVII, a Modernidade inaugura um novo social configurado em

amplas proporções, a ser agregado pelos saberes-poderes da estatística<sup>3</sup> e exaustivamente descrito pelos conhecimentos científicos.

O surgimento dos Estados nacionais modernos e o desenvolvimento das sociedades industrializadas produziram assim as sociedades disciplinares (Foucault 1987) instalando-se então uma nova ordem de poder, que relacionava poder e vida, expressa numa biopolítica da população. Se o soberano estava morto, os súditos haviam sido substituídos e os territórios tinham deixado de ser o objeto a ser preservado e defendido, era a população que precisava ser governada por uma pluralidade de poderes e não de um único ponto, como até então.

A fim de exercer este novo poder disciplinar (não mais exclusivamente jurídico), a escola de massas apresentou-se como uma das instituições privilegiadas, ao lado da prisão, do manicômio, do quartel, da família conjugal burguesa. Nela, coexistiam, lado a lado, dois tipos de produções discursivas: a população e o indivíduo. Tanto uma quanto a outra foram objetivadas e submetidas pelo biopoder disciplinar e sobre elas se exerceram as tecnologias de individualização e de regulação das populações, com vistas à sua normalização (Varela 1995).

Para regular e normalizar a população infantil, dentro de uma escola finalmente massiva, sem dúvida era necessário planejar suas ações, determinar seus tempos e redistribuir seus espaços.

#### Gênese do dispositivo

Mas, de onde veio este dispositivo do planejamento? Como se articulou e se estabeleceu com o estatuto de práticas culturais e sociais necessárias? Ferreira (1983) demonstra que esta gênese localiza-se nos saberes e nas práticas econômicas, comerciais e industriais.

A economia capitalista foi a primeira a colocar a necessidade de fazer planos, antes de agir, como requisito para o desenvolvimento das áreas comercial e de vendas. Também, no setor industrial, a nova organização do

trabalho criou a necessidade de um planejamento rigoroso, que fizesse deste trabalho algo racional, eficaz e eficiente, a custos menores.

Concomitantemente, no nível social mais amplo, os governos dos Estados capitalistas (e também os socialistas) dedicaram-se a planejar suas ações, em termos de políticas públicas, em áreas divididas disciplinarmente, tais como educação, saúde, moradia, transportes, economia etc.

Já dentro das escolas, tratava-se de planejar intervenções que ajudassem a levar a bom termo a governamentalidade (Foucault 1979) das crianças, as quais, pelo discurso pedagógico moderno, passavam a ser crianças-de-escola (Narodowsky 1994), em vez de apenas crianças diferenciadas dos indivíduos adultos.<sup>4</sup>

Como podemos pensar até aqui, o movimento histórico do planejamento é duplo: de um lado, contribuir na administração das ações de indivíduos e populações e, de outro, lucrar com isto.

#### Forma de racionalidade

De que tipo é este planejamento para uma organização racional, sistemática e segura da escola moderna e de seu ensino? Em outras palavras, qual é a racionalidade que está implicada na produção desta prática discursiva?

Veiga-Neto (1993) ajuda a traçar mais uma linha de nossa cartografia, ao indicar as relações existentes entre planejamento/avaliação do ensino com a tradição epistemológica nascida com a assim chamada Nova Ciência, para a qual contribuíram Galileu, Newton e Descartes.

Nesta perspectiva, o planejamento configura-se como uma questão de método: sistemático, intencional e técnico. Ao contrário da significação atribuída a *methodus* pela escolástica, que implicava procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, a ciência moderna trabalhou para girar este significado e restabelecer o método

4. Para uma imprescindível história social desta primordial distinção entre adulto e criança modernos, ver Aritès (1980, 1981).

3. A "ciência do estado", para Rose (1989, p.6).

sob o registro de regras práticas e/ou aplicáveis a problemas considerados concretos ou técnicos. A racionalidade do planejamento foi então, inicialmente, científica e Comenius será o primeiro a trazê-la para o campo educacional, indo buscá-la nos aportes baconianos, para produzir sua *Didactica Magna*.

Conhecemos bem a predominância do modelo sistêmico (levado a seu paroxismo pelo tecnicismo educacional dos anos 70) na prática do planejamento, calcado nas tradições cartesiana e positivista do pensamento ocidental moderno, com específicos efeitos sociais e subjetivos, derivados principalmente de seu professorado e assumido caráter neutro, a-histórico, normativo e universal, do qual ficam excluídas as relações de poder-saber, os antagonismos e as dominações.

Como, nesta cartografia, não possuímos linhas definidas previamente, nenhuma linearidade a obedecer, nem etapas a vencer, tampouco uma evolução, muito menos uma teoria melhorista ou uma "cosmologia do progresso" (Popkewitz 1994) a sustentá-la, vamos continuar indagando para prosseguir em movimento.

#### Problema ou ausência?

Para boa parcela dos teóricos educacionais críticos, o planejamento de ensino costuma não ser problema de coisa alguma; por atribuir a esta prática pedagógica significados ideológicos, tecnicistas, apolíticos, exclusivamente metodológicos ou didáticos etc., optam por agir como se estes significados estivessem e pudessem permanecer fixados desse modo.

O que baliza algumas dessas teorias críticas de currículo é a discussão sobre os saberes selecionados para ser oportunizados para que as/os estudantes aprendam, bem como as regras e os procedimentos pelos quais tais saberes são promovidos, e outros não (Cherryholmes 1993). A questão nevrálgica fica, por isto, sendo prévia à organização do ensino, à escolha de uma centralidade para seu planejamento, ou aos arranjos e às montagens possíveis de ser feitas com os conhecimentos e as disciplinas. Como se o planejamento de ensino não estivesse também implicado nesta problemática de seleção e, mais do que isto, dela fosse constitutivo.

A prática de planejar costuma aqui ser representada por uma ausência, por um espaço vazio, inexistindo como objeto discursivo de preocupação, investigação e debate. Como se não fizesse parte do trabalho docente e, dele, nossos alunos dos cursos de formação não precisassem dar conta ao chegar nas escolas.

Por aqui, o terreno foi mesmo infértil, pois não encontramos quase nada de linhas específicas que acenassem para uma reversão da negatividade atribuída ao planejamento de ensino.<sup>5</sup>

O que achamos, isto sim, foi um complicador adicional, qual seja, aquele que leva a duvidar de nosso próprio percurso por esta cartografia do planejamento. Isto, ao avaliar que talvez se esteja sendo reacionariamente pedagogicista,<sup>6</sup> ao dar importância a um dispositivo educacional, já condenado à conservação e à reprodução cultural, bem como ao disciplinamento de professores e de alunos.

#### Os "pós"

A crítica pós-estruturalista no campo da educação vem mostrando as múltiplas possibilidades de historicizar os objetos da pedagogia, seus sistemas de idéias e a fixação de alguns de seus mais queridos significados.<sup>7</sup> Também nos tem ensinado que, pela condição de o social nunca se completar, toda significação é disputada e as lutas políticas dão-se justamente para fixar determinados significados e não outros (Laclau 1990; Laclau e Mouffe 1985).

Por este território, é possível continuar perseguindo a produção de uma virada da tradição educacional crítica, no que diz respeito ao significado denegatório por ela atribuído ao planejamento de ensino, até chegar a descrever uma prática de planejamento que mostre, em sua própria visibilidade, que esta mesma tradição está perdendo terreno político, ao tratar tal prática pedagógica de forma ausente, negativa ou secundarizada.

5. A não ser, claro, os contornos do grande mapa teórico crítico, onde estamos trabalhando. Sem o qual, aliás, nem pensaríamos em nos mexer.

6. Pedagogicista, num sentido reducionista, apolítico, a-histórico e acríptico da pedagogia.

7. Ver, por exemplo, Veiga-Neto (org.) *et alii* 1995.

## Significações vigentes de planejamento

Na literatura didática brasileira dos últimos 30 anos, quando não existe uma ausência da questão do planejamento, ou sua negação como uma das problemáticas da prática pedagógica de formação e profissionalização do educador, encontramos abordagens relativas a dois níveis<sup>8</sup> de planejamento, que são apresentados cindidos, quais sejam: a) planejamento macro, referido a políticas públicas, de caráter estrutural, governamental; e b) planejamento micro, de nível escolar e de ensino.

Lendo tais textos, identificamos que estes níveis acabaram sendo produzidos em referência a duas significações hegemônicas no campo educacional: de um lado, a tecnicista, na qual o modelo sistêmico de bases positivistas teve predominância; e, de outro, a significação participativa-crítica (dos anos 80/90, resgatada do movimento social/intelectual brasileiro do início dos anos 60), com ênfase no modelo da pesquisa-ação.

Para a primeira — tecnicista —, uma grande abundância de textos críticos foi elaborada por educadores de esquerda, denunciando seu caráter autoritário, centralizador e expropriador da natureza do trabalho docente: tais críticas adotaram um tom de denúncia política dos objetivos conservadores de tal significado.<sup>9</sup>

Quanto à segunda significação — participativa/crítica —, teve/tem forte e duradouro acolhimento por parte dos educadores progressistas, constituindo-se em instrumento pedagógico e de luta política por uma escola pública democrática e de qualidade para as classes populares. Confiando nos poderes desta forma de planejar, para instituir uma verda-

8. Com base em Veiga-Neto 1993.

9. O que não impediu que, atualmente, o (neo)tecnicismo da nova direita ressurgisse sob a roupagem do planejamento estratégico e viesse disputar hegemonia (em nome da "qualidade total"), apresentando sua concepção de planejamento gerencial aplicado à ação educacional, que resultaria no que chamam de "reeducação". (Ver o trabalho de Barbosa e Moll 1995.) Modelar deste movimento é o "1 Stop Brasil — Reeducação Já!", realizado em Porto Alegre, em novembro de 1995, cuja proposta é "discutir a problemática dos caminhos da educação no seu sentido mais amplo, integrando o meio educacional e o contexto cliente." Movimento capitaneado por Cosete Ramos, com apoio de diversas empresas privadas e do governo federal, através do Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do MEC e do Senai. (Fonte: cartaz divulgador do evento.)

deira cidadania da comunidade escolar, os educadores que a adotaram esqueceram-se de analisar seus efeitos no nível das práticas culturais e social, a par de terem, em muitos casos, se tornado insensíveis a outros instrumentais teóricos que reproblemizam esta metodologia participativa, tais como os da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista.<sup>10</sup>

## Linhas de formação e de trabalho

A primeira vez que ouvi falar em planejamento de ensino foi em meu Curso Normal, realizado em um colégio de freiras de uma cidade do interior do estado.

Lá, ensinaram-nos diversas maneiras instrumentais de planejar, dando-nos as "etapas" ou "passos" a serem seguidos, quer se tratasse do plano de curso, plano de unidade, método de projetos, centro de interesses etc. Em nenhum momento, tais modalidades eram identificadas como fabricações culturais/educacionais e, no máximo, ensinavam-nos o nome do homem (*sic!*) que as havia "inventado". Universalizadas e operacionizadas, as maneiras de planejar traziam, impreterivelmente, ao seu final, uma lista de "vantagens" e outra de "desvantagens",<sup>11</sup> vistas de dentro da própria modalidade.<sup>12</sup>

Pois, se não eram historicizadas e analisadas relacionalmente, como poderia alguém proceder a um trabalho de crítica que fosse distanciado? Ou, então, quem de nós pensaria em poder, algum dia, experienciar uma outra maneira de planejar o ensino, que não fosse uma daquelas grandes e legitimadas formas já existentes, nas quais o papel que nos cabia era o de continuar a implementá-las corretamente?

## Assim ficaram, por algum tempo.

10. Um dos poucos exemplos (que conheço) desta reproblemática é o trabalho de Costa 1995.

11. Aliás, listas que devíamos "decorar" para as provas.

12. Tenho ouvido alguns depoimentos, particularmente de alunas dos cursos de magistério, que dizem que, quando o planejamento de ensino é "ensinado" em seu curso, continua a ser feito desta maneira, mesmo que mais de 20 anos se tenham passado entre meu Curso Normal e o delas!

Logo depois de "fôrma-da", durante a primeira metade dos anos 70, comecei a trabalhar como professora das séries iniciais, na rede estadual de ensino. Então, foi a segunda vez que planejar o ensino me foi colocado como questão.

A forma de planejamento que me esperava na escola era aquela pautada por objetivos definidos taxonomicamente.<sup>13</sup> Os especialistas de ensino haviam sido instituídos nas secretarias e delegacias de educação, bem como nas escolas. A supervisora (educacional ou escolar) era aquela *expertise* que, dentre outras funções, tinha por grandes tarefas: primeiramente, através de treinamentos, instrumentalizar o corpo docente na competência de formular objetivos operacionais/comportamentais, quer se tratasse da área cognitiva, afetiva ou psicomotora; e, após, controlar a avaliação, que deveria estar relacionada àqueles mesmos objetivos.

Afinal, a educação era uma questão de segurança nacional e todas as formas de vigilância (e também de punição) eram imprescindíveis!

Concomitantemente, realizava um curso de licenciatura, até que, no final do mesmo, fui estudar as disciplinas de formação pedagógica. Então, pela terceira vez, o planejamento apareceu.

Desenvolvi mais e melhor aquilo que me era exigido pela escola e pela Secretaria de Educação, ou seja, aprendi a estruturar um plano de ensino "taxonomicamente correto". E, com mais sofisticação, também a desenvolver "experiências simplificadas de ensino", denominadas de "microensino" (Sant'Anna 1974), nas quais trabalhávamos as habilidades técnicas, necessárias ao docente, para atingir os comportamentos discentes indicados nos objetivos operacionais.

O tempo passou e foi se constituindo a época da militância, dos estudos crítico-reprodutivistas etc., até que chegou a hora do trabalho na universidade. Era minha vez de educar educadores. Aí, pela quarta vez, o planejamento de ensino se fez problema.

Até este momento, já publiquei dois artigos (Corazza 1991, 1995a) e um pequeno livro (Corazza 1992) sobre esta questão. Tais textos não

13. Especialmente, desde a taxonomia de Bloom (1973).

foram prospectivos, nem tampouco prescritivos de como "pensava" que "deveria" ser o planejamento, mas narrativas reflexivas sobre experiências realizadas ou em realização. Portanto, tinham em comum a característica de descrever, *a posteriori*, práticas desenvolvidas não só por mim, como também por colegas e alunos tanto de 1º quanto de 3º graus. (Sempre acreditei que isto fazia e faz alguma diferença.)

Territorialização 1 — No primeiro texto, referi que grande parcela do trabalho de educação de professores (especialmente aquele realizado nas disciplinas de didática e prática de ensino) não conseguiu articular ao planejamento de ensino seus constituintes inerentes, quais sejam, um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, uma concepção metodológica geral, uma concepção de educação. Neste sentido, constatava uma dicotomização no trabalho dos professores de 2º e 3º graus, o qual, se por um lado, atribuía um "sentido crítico, renovador e progressista aos fundamentos sociopolíticos da educação", por outro, reservava "um teor conservador, acrítico e tecnicista ao planejamento de ensino" (Corazza 1991, p. 83).

Como vinha trabalhando com a teoria do materialismo dialético, montei o neologismo da "Didática-lé-tica", pelo qual expressava o pretendido sentido de uma didática dialética. O quadro onde configurei este texto era do tipo que privilegiava a narrativa mestra de uma educação revolucionária e libertadora, motivo pelo qual o finalizei com o poema de Brecht, *Nada é impossível de mudar*.

Os espaços discursivos eram bem outros, é verdade. Mas o importante foi que, pela primeira vez, escrevi sobre eixos temáticos e temas geradores, os quais descrevi em um plano de ensino (da disciplina de didática geral), que vinha desenvolvendo na ocasião com alunos das licenciaturas.

Territorialização 2 — Prosseguiu estudando as obras de Paulo Freire, pesquisando sobre os temas geradores e organizando meu trabalho de alfabetização com crianças, jovens e adultos, partindo desta centralidade.

De tais ações, surgiu o segundo texto "Tema ferador: Concepção e práticas" (Corazza 1992), no qual fundamentei a invenção conceitual de Freire; indiquei algumas práticas pedagógicas com os temas geradores (que encontrara tanto na literatura quanto em trabalhos comunitários



alternativos); situei os referenciais teóricos<sup>14</sup> que então embasavam meu trabalho com os temas geradores; e, em suas interseções, descrevi uma das temáticas desenvolvidas no trabalho como professora alfabetizadora de crianças (“O cotidiano escrito”). Finalizei o texto com respostas a 15 interrogações sobre “como” trabalhar com os temas geradores.

No “Posfácio”, escrevi: “Paramos por aqui, na esperança de que nossa prática linguageira — aventadora de teoria — convoque outros sujeitos a com ela fazer interlocução. Porque, aí, sim, isso tudo vai começar a ficar muito interessante!” (Corazza 1992, p. 56). (Ora, além de colegas e alunos, mal sabia que eu própria, logo, logo, sentir-me-ia convocada para continuar a interlocução sobre os temas geradores!)

Desferritorialização — Os estudos da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista e seus efeitos na teoria educacional crítica provocaram grandes abalos em meus princípios e convicções de educadora libertadora.<sup>15</sup>

Além do antagonismo geral de perspectivas (Silva 1993, 1994, 1995a, 1995b e 1995c) com o pensamento moderno da educação popular, a crítica pós-estruturalista levou-me ao embate com pilares centrais dos temas geradores, quais sejam: suas concepções epistemológicas, enunciações de sujeito, de conscientização, realidade dos alunos, papel da/o intelectual da educação, dentre outros.

Para grande parcela da educação popular, o paradigma epistemológico central é o do materialismo dialético, ou seja, aquele fundamentado no modelo de prática-teoria-prática, com privilégio inequívoco da prática (de vida, concreta, imediata, de realidade vivida etc.), que é o critério último de verdade.

Para a teorização “pós”, este tipo de epistemologia científica só é possível porque concebe dois essencialismos opostos, o de prática e o de teoria, além de estabelecer “a verdade” como ponto de chegada, sendo que o problema é o de justamente se colocar como saber “científico”

14. Quais sejam, a educação popular, o construtivismo-dialético e a psicanálise lacaniana.

15. A qual, dentre outras ações, na prática específica do planejamento de ensino, realizava esforços de apreender os temas populares, codificá-los pedagogicamente e, pelo trabalho de ensino, auxiliar os sujeitos a deles se conscientizarem criticamente.

(Foucault 1993a). Tais posições ficam pós-estruturalmente-dissolvidas” pela conceitualização de discurso produzida pela “virada lingüística”,<sup>16</sup> pela inclusão das análises “da” verdade, como regimes de verdade,<sup>17</sup> bem como pela prática desconstrucionista.<sup>18</sup>

A partir daí, surge também a reproblemática de “realidade”, questão central para boa parte da pedagogia tradicional crítica. Tal pedagogia afirma que devemos “partir da realidade de nossos alunos”,<sup>19</sup> e que, para isto, precisamos “conhecer” esta realidade para, com ela, elaborar as temáticas que se tornarão os conteúdos programáticos de uma educação radicalmente transformada e transformadora. Para a crítica “pós”, esta concepção está situada no domínio do realismo lingüístico que a fundamenta, para o qual “existe” “uma” realidade das classes oprimidas, que deve ser descoberta a partir do desvelamento das ideologias que a distorcem e degradam, impedindo que ela seja tal qual “é”. Esta constitui uma realidade-coisa que existe em essência, que verdadeiramente possui uma natureza, para além das palavras com que é expressa e das descrições que a representam.

O pensamento pós-estruturalista faz desmontagem dessa concepção, ao descrever que a linguagem é produtora de significados sobre as coisas, que só passam a existir desde que se lhes atribua sentidos. Assim, não existe “a” realidade dos oprimidos, mas “ela” “é” o que falamos sobre ela, ou seja, tantas realidades quantas puderem<sup>20</sup> ser faladas; e que, além disso, esses discursos são disputados, sendo qualificados apenas aqueles que conseguem “ganhar” tais lutas de poder-saber e se impor com o estatuto de verdadeiros dentro de regimes de verdade estabelecidos.

16. Ver análise de Silva 1994.

17. No sentido foucaultiano, como, por exemplo, em Foucault 1993b.

18. Tal como demonstram Louro 1995 e Corazza 1995b.

19. Aliás, enunciado bastante recorrente na atualidade: possível de ser ouvido nas falas de estudantes de magistério, cursos de pedagogia e de professores que trabalham em escolas; bem como de ser encontrado na literatura pedagógica e nos planos globais das escolas.

20. A questão de “poder ser falada” continua importante para a prática dos temas culturais, embora precise ser ressignificada, na direção de outras concepções de poder, luta cultural, políticas de representação e de identidades.

É abalado também o papel do intelectual<sup>21</sup> — lúcido, crítico, consciente, libertador — que, humanitariamente (e, na maior parte das vezes, de forma cristã), ajuda os outros a se conscientizarem da situação de opressão em que vivem.

Para a teorização pós-estruturalista, primeiro, não existem estados distintos de consciência e inconsciência, já que a própria consciência não é unitária, porque a concepção de sujeito muito menos o é. O que temos agora é um sujeito multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque atravessado e constituído por polimorfias e polissêmicas práticas discursivas. Um sujeito, em verdade, mestiço e nunca homogêneo, nem centrado, quanto mais definitiva e criticamente consciente de sua exploração e de seu destino social.

Segundo, quem e o que autoriza este intelectual libertador a se colocar como alguém que sabe o que é melhor, política e educacionalmente, para os “outros”? Quem e o que? a não ser seus próprios princípios? E se é assim, por exemplo, qual a diferença entre suas práticas e as ações colonialistas, que se atribuem o saber sobre o que é melhor para outros sujeitos, povos e nações? Princípios que justificam as exclusões, discriminações e também todas as mortes, por certo.<sup>22</sup>

Reterritorialização — Entretanto, apesar da crise de perspectivas, o trabalho de educação de professores prossegue e, com ele, minha vontade<sup>23</sup> de continuar a exercitar práticas de planejar o ensino. Com base nesta vontade, comecei a processar uma reterritorialização dos temas geradores, da qual alguns pontos já foram indicados no segundo artigo (Corazza 1995a), e à qual este dá prosseguimento.

21. Imprescindível consultar Silva 1993, 1994.

22. Outras crenças e concepções constituintes dos temas geradores precisam continuar a ser analisadas, para tornar ainda mais visíveis o questionamento e a devastação da modernidade de seus territórios. Que as breves indicações feitas sirvam para dar apenas um exemplo do movimento de desterritorialização operado.

23. Que não era, nem é, nenhum “viés pedagogista”, mas uma decisão politicamente tomada, a partir do entendimento de que uma prática pedagógica crítica também implica lidar com este tipo de questão.

Constituição de outro território, tornada possível pela via do pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais,<sup>24</sup> na qual busco conservar os mais produtivos significados da teoria crítica de currículo e da sociologia da educação, para a questão do planejamento de ensino, e rearticular outros, para produzir a forma que chamo de “temas culturais”.

(Ufa!) Chegamos, agora, numa região em que é preciso suspender esta cartografia, para não nos perdermos em tantos espaços visíveis, e também naqueles invisíveis. Não sem antes realizar duas perguntas mais e proceder a uma advertência, bem como firmar uma tomada de posição.

Afinal, planejar? Por quê?

Sim, porque a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética.<sup>25</sup>

Ética que implica respeito e responsabilidade para com esta nossa ação e para com os sujeitos dela integrantes, seus grupos sociais e suas culturas. Sabendo que a pedagogia constitui um processo de “autoprodução” (Giroux e McLaren 1994, p. 145), pelo qual professores e alunos não apenas aprendem determinadas informações, mas também atribuem sentidos às suas vidas, vozes, experiências e histórias. E que, por essas atribuições de sentido somos responsáveis, desde que nos dispomos a ensinar, já que este lugar de ensinante tem (ainda) alguma legitimação social e não representamos pouca coisa (ou “um qualquer”) para nossos alunos.

Então, como ir para a escola (significada como um território de luta por sentidos e identidades) e exercer uma pedagogia (entendida como uma forma de política cultural), sem planejar nossas ações? Ora, agir assim demonstraria que, no mínimo, não levamos muito a sério as responsabilidades pedagógicas e políticas de nosso trabalho!<sup>26</sup>

24. Para ter um painel abrangente dos Estudos Culturais, cf. Agger (1992); Silva (1995a); Silva e Moreira (1995).

25. Significando “ética” como uma prática, que busca influir na produção de significados, poder e identidades.

26. Tal como Moreira (1995) trabalha com a categoria de intelectual, para pensar o professor.

*Planejar!*  
*sem comprometer o que já existe*

E, além disso, algum educador ainda acredita que seja possível organizar uma luta política, sem se preparar para ela? Que ela possa se dar com base no espontaneísmo? Que a luta emerge com naturalidade de relações sociais que seriam, essencialmente, antagônicas? Que existe uma determinação histórica estrutural que nos levará, de maneira inevitável, ao estabelecimento de outras políticas culturais que não aquelas hegemônicas numa escola provida pelo Estado (neo)liberal?

Planejar, porque o plano de ensino também constitui a textualidade<sup>27</sup> de uma forma contra-hegemônica de pedagogia, por meio da qual selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais, identidades.

Planejar para, intencionalmente, antagonizar com o currículo "oficial" e com o discurso único aprovado. Para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas de nossos alunos, bem como as diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo, reproblematisação e questionamento.

Sabendo que precisamos escapar da tendência (típica de alguns segmentos intelectuais de esquerda) de colocar estas vozes, estes saberes e estas experiências em discurso, de forma romantizada, e, ao contrário, colocá-los também como regimes de verdade a serem subvertidos.

Planejar, sim, mas colocar nossos planos sob suspeição. Sabendo que, ao realizá-los, estamos sempre comprometidos com o poder-saber integrante da ação de planejar, correndo o risco de enunciar uma dada ontologia moral e identitária dos alunos. Tendo presente que, ao planejar e ensinar, estamos implicados por determinados interesses, privilégios, sentidos e que somos fabricantes ativos de culturas, subjetividades, identidades e significações.

Planejar, mesmo sabendo que nossas diversas posições de sujeito (de onde elaboramos o texto dos planos) são historicamente constituídas e, por isso, não são verdadeiras, eternas, muito menos naturais. E, ao

27. No sentido atribuído pela teorização pós-estruturalista à textualidade, como por exemplo em Usher e Edwards 1994.

contrário, são contingenciais, precárias, provisórias, incompletas, ambíguas, embora insistam em vir carregadas de metanarrativas e de significados transcendentais e totalitários.

Planejar, como uma prática criticamente afirmativa, e, ao mesmo tempo, suspeitar desta prática, submetendo-a, por seus efeitos de verdade, a um movimento incansável de desconstrução.<sup>28</sup>

Não planejar, se for por necessidade de ordem burocrática, se for para economizar esforços, tempo, recursos; se quiser racionalizar "cientificamente" o trabalho pedagógico. Ainda, se pretender conscientizar, trazer o espírito crítico para indivíduos que estão nas trevas da alienação, dar a conhecer a verdadeira realidade social para quem não a possui e, muito menos, se for para produzir corpos dóceis e almas obedientes.

Não planejar, se tiver propósitos utópicos, prévios e transcendentes àquela prática de planejar, que não sejam aqueles de disputar significações e identidades culturais.

Em hipótese alguma planejar, se supuser que aquele que planeja está pairando acima de todas as questões de poder-saber e de domínio dos outros; se ambicionar promover a libertação, a emancipação, o fortalecimento de poder dos oprimidos; ainda, se pretender ter certeza acerca dos resultados.

(Estes não precisam planejar seu ensino e aliás é bem melhor, para nossas políticas culturais, que não o façam.)

Como planejar?

Não sei.

Caso aceitasse dar uma resposta genérica para um tipo de pergunta como esta, também genérica,<sup>29</sup> este trabalho, em primeiro lugar, seria

28. Buscando, nos textos dos planos de ensino, seus binarismos, essências metafísicas, significados transcendentais, ânsia de dominação, projetos morais etc.

29. Tão ao gosto de uma determinada pedagogia, reduzida a questões metodológicas que respondem aos "comos" de forma des-historicizada.

totalmente ilegítimo, por morrer do próprio veneno da pergunta, ao instituir uma resposta apriorística e universal; e, em segundo lugar, estaria terminado, já que responderia a uma questão formulada de maneira inaceitável para a teorização que o inspira.

Então, genericamente, não sei como planejar.

O que sei, do que venho escrevendo e do que ainda vou narrar aqui, é de algumas práticas pedagógicas relativas ao planejamento, as quais constituio.

#### Uma advertência

Com base nas contribuições do pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais, tenho significado o planejamento de ensino não como uma formá tecnicista e instrumental de organizar conteúdos, objetivos, atividades, recursos, avaliação, e sim como um outro texto pedagógico, distinto e antagônico àquele vigente no campo educacional. Textualidade essa que constitui uma outra política das culturas, das vozes e das experiências de professores e alunos, por isto, rival da política atual. Planejar o ensino como uma prática textual-política deliberada para produzir diferentes tipos de significações, de conhecimentos, de identidades, de formas específicas de aprender e ensinar. Conhecimentos, identidades, formas e significações que não sabemos, não queremos saber, não nos esforçamos para saber e nem configuramos como devem ser e em que direção devem ir.<sup>30</sup>

Só o que desejamos (e para isso trabalhamos) é que entrem na luta cultural e política, para disputar hegemonia com as práticas e os significados que se pretendem e se instituem como totalizadores e que vêm dando no que aí está, tanto em termos de forças sociais quanto em termos de formas de subjetivação.

#### Tomada de posição

Propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural.

30. De modo nenhum e em nenhum sentido. Ou seja, absteemo-nos de enunciar qualquer idealização, fazendo-nos de "mortos". Tal como o analista em sua prática.

Omitir-se de propor um planejamento é renunciar a este espaço e àquela visão. É ir para a disputa desarmado, sem estratégias, sem táticas e sem instrumentos (a não ser, evidentemente, os da situação). É se apresentar e ficar disponível para apenas executar planejamentos de "terceiros", que insistem em estar constituídos pelos livros didáticos, pelo currículo vigente, pela tradição do discurso pedagógico ou até mesmo pelo currículo nacional.<sup>31</sup>

Será que a teoria educacional crítica, por ter negado, desmobilizado, secundarizado, ou tornado ausentes problemáticas pedagógicas como as do planejamento de ensino, não ajudou a produzir esta maneira desarmada, por demais tempo? Não terá chegado a hora em que temos muitas ferramentas críticas, tratando-se agora de produzir outras, direcionadas para as micropolíticas e as micropráticas da escola e da sala de aula? De assumir que, por meio dos dispositivos dos planos e do próprio ensino, estamos, sim, produzindo tecnologias de subjetivação e determinadas relações de poder-saber? E que, por isso mesmo, nosso trabalho é interminável, na direção de construir e desconstruir, pelo esforço da crítica, agora fortemente enfocada em nossas pequenas e moleculares políticas?

Para elas, por tanto tempo, nós, educadores críticos de esquerda, deixamos de olhar, por ficar olhando quase exclusivamente para as grandes políticas de Estado. E, de tanto serem ignoradas, as pequenas políticas acabaram (talvez ironicamente, quem sabe?) por produzir e fortalecer aquelas mesmas grandes políticas que supúnhamos vigiar e as quais criticávamos.

Esta cartografia do planejamento pára por aqui. Algumas linhas foram traçadas e elas são suficientes para demarcar o território que interessava.

Que outros cartógrafos tentem suturar os pontos que, em seu entendimento, ficaram abertos. (Mesmo porque não me agrada, em nada, um estado discursivo de suturamento,<sup>32</sup> que obstaculiza e mesmo impede outros textos, outras histórias e narrativas, bem como a flutuação dos significados.)

31. Cujos "parâmetros" já estão aí, impostos a toda uma comunidade nacional, que pouco ou nada participou de seu estabelecimento.

32. Além do que, tal estado de suturamento é mesmo impossível, em virtude do caráter necessariamente discursivo de todo objeto e da impossibilidade de qualquer discurso implementar o suturamento final, como mostram Laclau e Mouffe (1985).

## *Temas culturais*

A forma de planejar o ensino que vem sendo trabalhada diz respeito à seleção<sup>33</sup> e a organização de temáticas culturais. Deve muito à extensão produção da sociologia da educação e do currículo e a seus exames das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social.<sup>34</sup>

Recebe outros instrumentais recentes dos Estudos Culturais, como: seus trabalhos sobre subculturas; novas conceitualizações de cultura; políticas de identidade e de representação; alargamento do conceito de pedagogia<sup>35</sup> como prática cultural; diversidade de artefatos culturais; metodologias diferenciadas de pesquisa e análise; deslocamento do eixo de classe para múltiplas agências culturais; chamado constante ao engajamento político; sua linguagem das possibilidades de políticas de transformação.

É constituída também pelas ferramentas da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista e suas contestações das metanarrativas globais e totalizantes, do sujeito racional do Iluminismo, da linguagem representacional, dos princípios ideais — fixos e globais — de uma educação progressista e emancipatória.

Os temas culturais são bem uma forma de planejar o ensino de seu tempo e, por isso, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada, e que jamais ficará acima de qualquer suspeita. Sabe-se contingente e comprometida, cruzada numa rede de saberes-poderes, integrante de um particular regime de verdade, reconhecendo (quando pode) sua ânsia de controle e buscando (sempre) conjurar as verdades

33. Ao ler "seleção" e, como mais adiante, "escolha" ou "opções", lembre-se do sentido relativizado e comprometido deste sujeito pós-moderno/pós-estruturalista que realiza tais processos, bem diferente daquele sujeito centrado da filosofia da consciência, realizando suas ações conscientes de tomadas de decisão, com base no livre-arbítrio.

34. A fim de obter uma configuração histórica destas contribuições e o assinalamento de algumas questões centrais que ocupam as análises crítica e sociológica do currículo, ver Moreira e Silva (1994).

35. "Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum." (Giroux e McLaren 1995, p.144).

que ela mesma ajudou a conjugar. (Bem como as vontades de verdade e de poder dos intelectuais que constituem esta forma de planejamento.)

Como forma de selecionar e organizar o currículo, os temas culturais trazem para a cena os "conhecimentos subjugados" (Foucault 1988), aqueles que nem foram pensados que poderiam vir a ser constituídos como conhecimentos escolares. Por isso, enfocam, deliberadamente, questões relativas a gênero, classe, raça, etnia, religião, identidade nacional, diferenças sexuais, discriminações de idade, colonialismo etc., e todos os conhecimentos que costumam integrar a cultura chamada de "popular". Em outras palavras, todos os saberes proscritos dos conteúdos científicos, que Foucault (1993a) chama de "saberes da gente", constituem os conhecimentos preferenciais dos temas culturais.

Alguém poderia pensar: "Se levada ao extremo, esta prática pode vir a constituir qualquer outra coisa menos uma escola que precisa ensinar conteúdos universais; e, se não universais, conteúdos nacionais ou regionais que possibilitem que o estudante possa, por exemplo, ser transferido de uma escola para outra, que o levem a ser aprovado na própria escola, no vestibular, ou mesmo nos tais exames nacionais."

Claro, existe aqui um forte argumento, porque não se pensa em fabricar uma escola pública ainda mais segregacionista e discriminatória do que aquela que temos. Para trabalhar com os temas culturais, trata-se de realizar ajustes e rearticulações entre os conteúdos estabelecidos e legitimados, acrescentar ou suprimir outros conhecimentos e (quando, pela disputa, isso for possível) incorporar, radicalmente, os saberes da gente como materiais curriculares.

Porém, enfatizar qualquer um desses conhecimentos através de múltiplas perspectivas culturais, que criem condições de possibilidade para produzir uma contra-hegemonia política das culturas, das vozes, dos desejos, dos sonhos e das experiências de professores e alunos.<sup>36</sup>

36. Com minhas estagiárias do curso de pedagogia, séries iniciais, tenho vivido experiências que demonstram isso, ou seja: mudanças possibilitadas pela prática dos temas culturais quanto à desfixação de sentidos de alguns conhecimentos, seja em termos do próprio conteúdo proposto pela escola, seja em termos de outras abordagens e diferentes análises que deles são realizadas.

Que cada temática trabalhada não seja vista por um único olhar e tampouco atribuída de um só sentido. Mas entre no jogo da pluralidade e da diferença, sendo falada de muitos lugares, atribuída de múltiplas e, até mesmo antagônicas, significações, por diferentes discursos. Que se cruzam e se transversam na rede discursiva, onde as relações de poder-saber tecem os fios estratégicos e táticos da disputa. Que sejam questionadas e confrontadas as diversas e diferentes posições discursivas, em outras palavras, reproblematicizadas na luta cultural.

Historicização dos saberes, para aí nos encaminha este tipo de prática cultural plural. Em vez de ensinar, por exemplo, que o corpo humano se divide em “cabeça, tronco e membros”, dar lugar a um ensino que contextualize historicamente este tipo de enunciação. Tal maneira de tratar o ensino, isto é, fazendo a “epistemologia social” (Popkewitz 1994) de cada conhecimento, encaminha-nos a que paremos de universalizar e naturalizar os saberes (e assim transmiti-los), por perguntar como foi possível que esse conhecimento tivesse sido enunciado desta maneira e não de outra. Em que jogo de poder-saber ele foi produzido e foi-lhe atribuído estatuto social, de maneira tal que hoje está aí, constituído desse modo, como verdades científica e escolar?

De novo, alguém poderia dizer: “Se vamos fazer a história genealógica de como cada saber chegou a se afirmar como uma verdade, precisaríamos que a educação escolarizada tivesse uma duração, pelo menos, cinco vezes maior do que aquela que tem. Além disso, nem nós aprendemos (nos cursos de licenciatura ou nos cursos de pedagogia) estas genealogias de cada prática discursiva. Também nos ensinaram cada conhecimento como se fosse universal: isto é assim porque é. Como vamos ensinar diferente?”

Quanto à última observação, bem, há muitos intelectuais da educação estudando, investigando as histórias e contestando as verdades dos saberes “científicos”, universalizados e a-historicizados, que nos foram transmitidos.<sup>37</sup> Quanto à necessidade de um tempo maior de escolarização, é bem verdade que seria preciso. Contudo, não se pretende poder alargar este tempo (ao menos, em nome de uma simples forma de planejar

37. Inclusive, no próprio espaço curricular do curso de pedagogia da Faced/ UFRGS.

o ensino), penalizando mais ainda as crianças dos grupos sociais em desvantagem, em termos de sua permanência e avanços no sistema educacional. (Não é à-toa que a organização do tempo na escola seja esta que herdamos, pois produz conseqüências até mesmo na forma como ensinamos os saberes.)<sup>38</sup>

Importa também narrar que a prática de planejar e realizar o ensino, através dos temas culturais, faz com que os futuros professores digam-se e sintam-se presentes, com suas vontades, seus gostos e suas preocupações (também com seus limites e seus equívocos). Não é mais uma pedagogia que faz assepsia da professora, exigindo que ela se aparte de seus desejos, dos processos históricos e políticos, das contradições sociais e de todas as problemáticas analisadas pela teorização educacional crítica. A professora pergunta-se: “Das culturas, o que penso que seja importante que meus alunos aprendam, discutam, debatam?” Assim, ela carrega para a sala de aula o que conseguiu propor e mostra às crianças as escolhas que fez; aquilo que das culturas foi/é significativo para ela e que — nada inocente — selecionou. Ela assume suas decisões, sabendo que as coloca em disputa para serem canibalizadas pelo multiculturalismo constituinte de sua sala de aula e não fica infeliz ou desesperada por isso, pois é isso mesmo que ela deseja. Assim, a professora é reintroduzida no trabalho docente e não fica apenas como uma mera executora. Isto não tem se mostrado de pouca valia, em termos de seu envolvimento e sua responsabilidade em produzir um trabalho pedagógico que ainda não está pronto e que, muito menos, se pretende que, algum dia, seja canonizado.

Com as alunas estagiárias temos exercitado o giro de nos tornar mais culturais e menos escolares,<sup>39</sup> e os temas culturais têm se constituído justamente no agenciamento estratégico que permite este movimento.

### *Narrativas de temas culturais*

No artigo anterior sobre os temas culturais, listei (Corazza 1995a, pp. 45-46) uma série de temáticas que foram produzidas por várias alunas

38. Mas é possível começar a realizar experiências com alguns saberes e disciplinas, como veremos adiante.

39. Como Moreira e Silva (1994) tão certamente referiram.

estagiárias. Neste trabalho, narro fragmentos de histórias produzidas por quatro dessas alunas,<sup>40</sup> em seus trabalhos de prática pedagógica: primeiramente, inscrevo dois planos de ensino, os realizados por Maria Soledad Gómez e Patrícia Costa Rodrigues. Em segundo lugar, registro os relatos de Andréia Todeschini Merlo e de Helenara Oliveira, os quais expressam uma parcela de suas práticas pedagógicas e, por isso, incorporam análises e produções experienciadas por elas e seus alunos, quando do trabalho com os temas culturais.

#### Planos de ensino

##### História 1 — Maria Soledad Gómez

7<sup>o</sup> semestre<sup>41</sup>/1995-2

Escola Estadual de 1<sup>o</sup> Grau Coelho Neto/Vila Bom Jesus/3<sup>a</sup> série

1. Tema cultural: O discurso da mídia e suas representações em nossas culturas<sup>42</sup>
2. Objetivo:<sup>43</sup> Este tema tem como objetivo trabalhar com a mídia em suas diversas manifestações, o que ela representa na construção de nossa sociedade, de nossas culturas, e como forma de produção não só de saberes, como também de subjetividades.
3. Justificativa: Escolhi trabalhar com as práticas discursivas da mídia, baseada nos Estudos Culturais e na teoria da pedagogia crítica da

40. As quatro alunas pertencem ao curso de pedagogia, habilitação em séries iniciais, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A elas agradeço a autorização amiga para proceder às inscrições de suas produções neste trabalho.

41. O estágio em séries iniciais tem a duração de dois semestres letivos, respectivamente, no 7<sup>o</sup> e no 8<sup>o</sup> semestres finais do curso. Desde o 6<sup>o</sup> semestre, durante a disciplina "didática: organização curricular", os alunos começam a interagir com a escola e com a turma com as quais desenvolverão sua prática pedagógica. O planejamento de ensino é feito após 30 horas, constituídas por atividades de observação na turma, reuniões com a professora regente e com outras professoras da série.

42. O título que as alunas dão aos temas culturais tem se mostrado de grande importância, no sentido da invenção. Elas referem que se sentem dando "um nome a um filho".

43. Ao planejar por meio de temas culturais, a aluna não recebe um "roteiro" padronizado de elementos integrantes do plano de ensino, tais como objetivos, conteúdos, atividades, recursos, instrumentos e critérios de avaliação. Ela produz um texto sobre sua proposta, aí incluindo o que considera significativo.

representação. A idéia de trabalhar com o discurso da mídia, como sistema de representações, surgiu da necessidade de compreender a cultura como uma luta em torno de significados, identidades e histórias atribuídas, bem como da necessidade de ler os textos da cultura popular e de massa, de uma perspectiva que não esteja limitada à crítica da ideologia, mas que esteja aberta "para descobrir formas de criar um espaço para o envolvimento mútuo da diferença vivida que não silencie a multiplicidade de vozes em torno de um único discurso dominante" (Citroux e McLaren 1995).

Penso que é importante desenvolver um trabalho no qual seja problematizada a noção de autoridade textual, para que não haja um só discurso verdadeiro, e no qual que exista a possibilidade de uma prática pedagógica que permita abordar o conhecimento da mídia, com base nas experiências que as crianças utilizam para produzir significados, de acordo com seu envolvimento com ela.

Para a concretização deste trabalho, dividi o tema cultural em subtemas<sup>44</sup> e seleccionei algumas atividades e questões a serem desenvolvidas:

#### 4. Subtemas:

##### 1) Felicidade

Conceito de felicidade, para mim, para os outros.

Análise da música *Rap da felicidade*.

O que dizem sobre "felicidade" a TV, os programas de rádio e as músicas que escuto, as revistas que leio? Com quais idéias eu me identifico?

Que coisas não estão contempladas, nos meios de comunicação, sobre a minha felicidade?

Que coisas me fazem infeliz?

##### 2) Escola

Análise do *rap Estudo errado* (Gabriel, o Pensador).

44. Temos aprendido a importância de recortar os temas culturais em subtemas derivados do primeiro, já que este costuma ser expresso de maneira genérica, o que dificulta a organização de atividades, seleção e produção de textos didáticos, programação de ações que exigem preparação prévia etc. Além disso, os subtemas permitem produzir conjuntos diferenciados de atividades, o que impede a rotina e a repetição.

- Que coisas falam na música com as quais me identifico? Ou não?
- Análise da telenovela *Carrossel*, no canal SBT.
- Que fatores são iguais aos nossos e o que é diferente?
- Como aprendiam meu pai, minha mãe, meu avô, minha avó etc.?
- Por que venho à escola? O que aprendo?
- Que coisas eu gosto de fazer na escola?
- O que é que me faz aprender?
- Que coisas eu sinto que não me fazem aprender? O que me atrapalha?
- 3) Violência
- Análise de telejornais, como *Jornal Nacional* e *Aqui Agora*, por exemplo.
- Análise de notícias de rádio e de jornais.
- Comparação dos tipos de notícias.
- Traçar um paralelo entre a violência na minha vida e as violências noticiadas pela mídia.
- Onde eu vivencio situações de violência?
- Onde eu pratico essas situações?
- Significados de violência.
- 4) Infância e adolescência
- Conceitos de infância e adolescência, baseados no livro de Philippe Ariès (1981).
- O que é, para nós, ser criança ou adolescente?
- O que dizem os livros (literatura infantil e infanto-juvenil), os jornais, as revistas, a TV, o rádio sobre isso?
- O que falam os governos sobre isso? (Estatuto da Criança e do Adolescente.)
- 5) O amor (nossos afetos)
- Análise de histórias de amor.
- Análise do amor nas novelas de televisão.
- O que acontece em nossas vidas, que se parece com as novelas?
- O que gostaríamos que fosse igual à novela? Por quê?
- O que é o amor para nós?
- Quando amamos? Quando nos sentimos amados? A quem amamos?

## História 2 — Patrícia Costa Rodrigues

8º semestre /1995-1

Escola Estadual de 1º Grau Coelho Neto/Vila Bom Jesus/3ª série

### 1. Tema cultural: *Eu, sujeito de múltiplas culturas*

Primeira parte: Ressignificando as identidades

Está primeira parte enfatiza os sujeitos da turma 32, em alguns de seus múltiplos aspectos: físicos, emocionais, culturais, sociais. Pretendo provocar a reflexão, por parte desses sujeitos, de relações com seus corpos (auto-imagem, sexualidade); de suas relações afetivas (família, escola, sociedade); dos elementos culturais presentes em seus cotidianos (trabalhando as culturas, em termos do que comem, o que vestem, o que fazem ...); e de suas participações sociais e políticas.

Segunda parte: Porto Alegre, cidade de múltiplas culturas

Neste segundo momento, será abordado o município de Porto Alegre, numa perspectiva não muito comum na prática escolar. Em vez de focar os fatos históricos e os aspectos geográficos, como elementos centrais deste estudo, pretendo analisar o elemento humano, construtor dessa história. Quem são os porto-alegrenses? Quais são suas origens étnicas? Quando e por que esses diferentes povos vieram para cá? Que características culturais possuíam? Quais suas contribuições para a história de Porto Alegre? Que elementos culturais difundiram?

Por meio destes e de outros questionamentos em torno das pessoas que fizeram e fazem a história de Porto Alegre, tornaremos os fatos históricos e os aspectos geográficos mais significativos para nós.

Justifico este trabalho pela importância de se estudar a diversidade de culturas de uma sociedade, bem como sua influência na constituição individual dos sujeitos e dos grupos sociais, para uma melhor compreensão do mundo e das nossas relações com ele. Atualmente, quando falamos de sujeitos, não podemos deixar de levar em conta os atuais estudos que têm ocupado os intelectuais da educação (pós-estruturalismo/pós-modernismo), que apontam para uma nova conceituação de sujeito e de subjetividade, indicando-os como produzidos por múltiplas configurações.



### Terceira parte: Seres mestiços

A divisão em três partes satisfaz apenas a necessidade de enfatizar, em determinados momentos, os pontos fortes desta temática. Na primeira parte, enfocaremos o Eu como objeto de reflexão e significação; na segunda, iniciaremos um processo de relativização desse Eu, atentando para seu aspecto múltiplo, salientando a diversificação cultural que nos constitui e que constituímos; e, neste terceiro momento, a ênfase é trabalhar essa relativização de maneira mais explícita, desestruturando fortes preconceitos de “nossa cultura”, como os de gênero, raça, etnia, credo etc. Para este terceiro momento, pretendo me fundamentar, principalmente, na obra de Michel Serres, *Filosofia mestiça*, que aborda este ser múltiplo.

### 2. Objetivos

- Desejo que os alunos construam uma nova relação com o seu cotidiano, com sua cultura e com sua participação na sociedade mais ampla; e que esta relação tenha uma representação mais positiva em suas vidas.
- Que os alunos percebam-se mergulhados neste multiculturalismo existente na história da cidade de Porto Alegre, que são constituídos por ele e colaboradores de sua continuidade.
- Trabalhando as relações de poder-saber interculturais, que os alunos sintam a necessidade de instrumentalizar-se e interferir nestas relações.
- Que os alunos produzam uma relação mais positiva com as diferenças (culturais, étnicas, econômicas etc.).

### 3. Conhecimentos<sup>45</sup>

#### Ciências sociais e naturais

- conceito de cultura;
- as culturas da turma 32;

45. A aluna estagiária trabalhou os “conteúdos mínimos” da série, esforçando-se por historicizar alguns deles em sua constituição e acrescentou outros saberes, implicados no trabalho com o tema cultural. Apresento aqui a “bricolagem” daí resultante.

- história de Porto Alegre: a formação do povo de Porto Alegre (índios, aorianos, alemães, italianos, poloneses, judeus etc.);
- misturando raças;
- contribuições culturais: danças, músicas, literatura, alimentação, vestimentas, hábitos, crenças;
- influências dessas culturas em nosso cotidiano;
- Porto Alegre de ontem e de hoje (abordando historicamente alguns conteúdos mínimos da série);
- alimentação na cidade de Porto Alegre: principais alimentos produzidos na cidade (estudo da Feira do Bonfim); plantio e desenvolvimento de alguns alimentos (abordar água, ar, solo e relação homem/mulher/criança e meio ambiente nesta perspectiva).

#### Língua portuguesa

- trabalhar os conteúdos mínimos da área, utilizando textos pertinentes à temática cultural que estou propondo e que se referam a lendas, contos e histórias dos diferentes povos; linguagem desses povos (gírias, piadas, expressões, poesias, sotaques, palavras e frases das diferentes línguas); letras de músicas.

#### Matemática

- correlacionar os conteúdos mínimos: adição, subtração, multiplicação, divisão, dobro, quádruplo, quántuplo, metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e “real” (dinheiro — números decimais) com o custo de vida em Porto Alegre — salário mínimo; valor do aluguel; cesta básica; material escolar; lazer e outras necessidades;
- estudo de moedas de outros países e seus valores em relação ao real.

Observação: é possível que outros conteúdos mínimos sejam abordados de forma descontextualizada.<sup>46</sup>

46. Esta observação expressa uma dificuldade comumente encontrada pela maioria dos estagiários, ou seja, a de ressignificar os saberes matemáticos, em suas vinculações com os temas culturais.

## Educação física

- Uma vez que decidi iniciar meu trabalho, ressignificando as culturas dos alunos da Vila, trabalharei o "futebol" em níveis teórico e prático aproveitando, neste momento inicial, um campeonato — para meninos e meninas — promovido pelo grêmio estudantil da escola.

## Educação artística

- Trabalharemos com artesanatos das diversas etnias estudadas, além de utilizar atividades artísticas, como apoio no desenvolvimento de outros estudos.

## Relatos de prática pedagógica

### História 3 — Andréia Todeschini Merlo

7º e 8º semestres/1994-1/2

#### Escola Estadual de 1º Grau Coelho Neto/Vila Bom Jesus/3ª série

##### 1. Tema cultural: *A família no tempo-espaço histórico/cultural*

##### 2. Subtemas: Investigando nosso cotidiano hoje

##### Pesquisando nossas origens culturais

##### Descobrimo-nos como sujeitos produtores de história

3 — Narraiva: A intenção ao propor este tema cultural foi a de operar num plano político, em dois domínios: primeiramente, numa existência física, corpórea, imediata, presente, como suporte para o trabalho posterior; e, num segundo, as existências histórica, cultural e, portanto, social.

Com base teórica na obra de Philippe Ariès, *A história social da criança e da família*, propus atividades que elucidassem o momento histórico que vivemos hoje, pensando a respeito de algumas convenções sociais, como o vestuário, o jogo e o próprio objeto discursivo: a criança.

Para tanto, iniciei o trabalho com as fotos das crianças, buscando dados significativos que apareciam ali e, após, diferenciando as particularidades de cada sexo.

### IGUAL NOS BEBÊS MENINOS E MENINAS

cabelo curto  
usam sapatinho e sandália  
fraldas, bico e mamadeira  
usam macacão

#### MENINOS

cor azul  
usam cueca  
têm penis  
brincam de carrinho

#### MENINAS

cor-de-rosa  
usam chiquinhas, brincos e tiaras  
usam calcinha  
brincam de boneca  
nas festas, usam vestido

Esse quadro deu origem à proposta de texto coletivo, que ficou assim:

#### COMO ERAM OS BEBÊS DA TURMA 33, NA DÉCADA DE 80

Quando todos nós éramos bebês, usávamos fralda, bico e mamadeira. Muitos bebês mamavam no seio da mãe. Todos nós queríamos colo e quando a mãe não dava, começávamos a chorar. Depois de mamar, o pai ou a mãe batia nas costas para nós arrotarmos. Nos pés, usávamos sapatinho e sandália. No corpo, vestíamos macacão. As meninas, em dia de festa, usavam vestido. As meninas brincavam de casinha e de boneca. Já os meninos brincavam com seus carrinhos e também com seus bonecos.

Agora, na década de 1990, não somos mais bebês. Nós somos crianças, às vezes, brincamos juntos, outras vezes não. Na maioria das vezes, todos usamos calça, camiseta e tênis.

Será que quando ficamos adultos teremos outras diferenças?

Em seguida, levantei a questão a respeito dos conceitos e das idealizações sobre "criança", com a seguinte proposta:

#### O QUE É SER CRIANÇA, PARA MIM?

Ser criança é ter fé na liberdade da humanidade e ter pureza no coração.

(Roberta Kelly, 9 anos)

Ser criança é fazer tudo o que o pai e a mãe mandam. (Carlos Eduardo, 11 anos)

Ser criança é brincar, correr e ajudar a mãe a cuidar dos irmãos. (Maurícia, 14 anos)

Buscamos outros dados sobre o assunto em dicionários, jornais, revistas, livros técnicos, para que pudéssemos compartilhar de outras formas de se ver essa questão.

Com o intuito de logo aprofundar o estudo das produções históricas, propus as problemáticas do tempo e do espaço (...); estudo da família, via árvore genealógica (...); entrevistas com pais, mães, avós (...); estudo sobre a linguagem, em seus elementos dinâmicos ativos (...).

Levei para a sala de aula livros que retratavam telas pintadas na Idade Média. Pudemos questionar vários pontos, como a pureza e a inocência encarnadas na figura da criança; a forte influência da Igreja; as diferenças entre pobres e ricos, meninos e meninas; as idades e suas diferenciações etc. (que estão, de certa forma, contempladas no texto dos alunos). Após, reproduzimos graficamente as telas, constituindo painéis.

Fiz uma adaptação da obra de Ariès, produzindo textos, por meio dos quais explorei algumas idéias do autor. A sugestão de algumas falas, coletadas por Ariès, tornou-se pertinente e pude aproveitá-las:

Agora que deixais vossa touca, não sereis mais uma criança, começais a vos tornar homem. (7/8/1606)

Depois de acordar, levantei-me da cama, vesti meu gibão e minha capa curta, sentei-me num banco, peguei minhas calças até os joelhos e minhas meias, vesti-as, peguei meus sapatos, prendi minha meia em meu gibão com agulhetas, prendi minha meia com ligas abaixo dos joelhos, peguei o cinto, pentei os cabelos, peguei o gorro e o coloquete com cuidado, vesti meu vestido e depois saí do quarto. (Ritual de um aluno, em um colégio semi-interno do século XVI)

História 4 — Helenara de Oliveira

7º e 8º semestres / 1994-2 e 1995/1

Escola Municipal de 1º Grau Jean Piaget/Parque dos Maíás/1ª série

1. Tema cultural: *A música como forma de produção cultural*

2. Subtemas:

As músicas de nossa infância e de outras infâncias

Músicas em diversos tempos históricos

Músicas de nossa cidade, estado e país  
Músicas do rádio e da televisão  
Diferentes gêneros musicais  
Músicas de autores de nosso convívio

3. Narrativa: O primeiro subtema escolhido foi “As músicas de nossa infância e de outras infâncias”. Atividades realizadas: construção e análise de gráficos, com as preferências musicais da turma; organização de um livro, com letras e desenhos das músicas preferidas da turma; atividades que auxiliaram na compreensão de um tempo que já passou, como elaboração de linhas de tempo, com o registro do ano do próprio nascimento e dos familiares; linhas de tempo, com o registro dos anos em que foram gravadas as músicas trabalhadas em sala de aula; análise de músicas de outras infâncias, como, por exemplo, a infância de meninos e meninas de rua.

Também pesquisamos as músicas infantis que nossos familiares cantavam e ouviam quando eram crianças. Organizamos um painel com as letras das músicas que eles nos mandaram por escrito ou que nos ensinaram, cantando.

#### MÚSICAS COLETADAS COM AUXÍLIO DAS FAMÍLIAS

O cravo e a rosa  
Capelinha de melão  
Escravos de Jó  
O boi Barroso  
A carne virou  
Mariana conta

Nesta rua  
Ciranda, cirandinha  
Afiret o pau no gato  
A linda rosa juvenil  
Peixe vivo  
O sapo

É importante ressaltar que o objetivo desta atividade não foi o de enfatizar o que Williams (apud Forquim 1993) chama de “cultura documentária”, que tem o propósito de apenas obter o registro de uma determinada época, e sim o que, desta época, ainda está presente em nossas culturas. Neste caso, os elementos do passado que ainda encontramos nas músicas de nossa própria infância.

Fizemos então uma paródia da música *Nesta rua*, que ficou assim:

Se esta rua, se esta rua/ fosse nossa/ A gente ia, a gente ia/ limpar/ Com vassouras, pазinhas e lixeiras/ Para quem, para quem/ quisesse passar. // Nesta rua, nesta rua/ Tem uma escola/ Que se chama, que se chama/ Piaget/ Dentro dela, dentro dela/ Tem alunos/ Que já sabem, que já sabem ler.<sup>47</sup>

### *Para ficar interessante*

Por significar a pedagogia como uma prática cultural, reafirmo a posição de que podemos, como educadores de professores: 1) experimentar, durante o trabalho de formação docente, a positividade e a produtividade críticas de práticas pedagógicas alternativas, que capacitem o futuro professor a planejar e desenvolver currículos alternativos e contra-hegemônicos; 2) divulgar estas práticas, colocando-as em circulação e em debate, para que possam inspirar outras; 3) esperar que estas outras práticas sejam antagônicas às nossas, de modo que se criem novas condições de emergência para repensar, questionar e mesmo desconstruir aquelas por nós positivadas.

Que me perdoem os grandes teorizadores da educação, mas meu trabalho é composto também por estas questões (talvez, por eles consideradas "miúdas" demais), como a de trabalhar com os estudantes outras formas de prática pedagógica, da qual certamente a problemática de como planejar o ensino faz parte. Questões que, a meu ver, integram a composição de outra forma de escolarização e de pedagogia, ambas como produções culturais em luta para definir diferentes significados e distintas relações de poder-saber. Luta cultural, na qual o planejamento de ensino, via os temas culturais, vem sendo fabricado como uma estratégia política e mesmo como uma arma de combate.

47. As quatro "histórias" falam por si, sem que ninguém precise comentá-las e, muito menos, interpretá-las. Elas tornam visível a pluralidade de novas abordagens culturais, no espaço da educação escolarizada, e produzem algumas marcas de subversão curricular. Com o mérito de terem sido propostas e trabalhadas por "estagiárias" que, como se sabe, ocupam nas escolas um "lugar" não muito favorável a tais operações.

De maneira similar àquela com que já finalizei outro texto sobre a questão (Corazza 1992), desejo que a prática discursiva deste trabalho sobre planejamento de ensino, como estratégia de política cultural, convoque outros a com ela fazer interlocução. Porque penso que, aí sim, isso vai começar a ficar interessante.

### *Referências bibliográficas*

- AGGER, Ben. *Cultural studies as critical theory*. Londres: The Falmer Press, 1992.
- ARIÈS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madri: Taurus, 1980.
- \_\_\_\_\_. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen S.e MOLL, Jaqueline. Escola de Qualidade Total: A consolidação do projeto neoliberal em educação. *Educação & Realidade* nº 1. Porto Alegre, vol. 20, jan./jun. 1995, pp. 239-248.
- BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1973, vols. 1 e 2.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: Perspectivas pós-estruturais. In: T.T. da Silva (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CORAZZA, Sandra M. Manifesto por uma dida-lé-tica. *Contexto & Educação*, 6(22). Ijuí: Unijui, abr./jun. 1991, pp. 83-99.
- \_\_\_\_\_. *Tema gerador: Conceção e práticas*. Ijuí: Unijui, 1992.
- \_\_\_\_\_. Temas culturais: Apontamentos. *Cadernos Pedagógicos SMED*, nº 5. Maio, 1995a, pp. 41-46.
- \_\_\_\_\_. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: A. Veiga-Neto (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.
- COSTA, Marisa C. V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: A. Veiga-Neto (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- FERREIRA, Francisco W. *Planejamento sim e não: Um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira, 1993a.
- \_\_\_\_\_. A ordem do discurso. Tradução: Sirio Possenti. Campinas, abr./jun. 1993b, mimeo.
- GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: A.F. Moreira e T.T. Silva (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. Por uma pedagogia crítica da representação. In: T.T. Silva e A.F. Moreira (orgs.) *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GÓMEZ, Maria S. Relatório de prática pedagógica. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995, mimeo.
- LACLAU, Ernesto. *New reflections on the revolution of our time*. Londres: Verso, 1990.
- LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy towards a radical democracies politics*. Londres: Verso, 1985.
- LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: Construção e desconstrução. *Educação & Realidade* nº 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995, vol. 20, pp. 101-132.
- MERLO, Andréia T. Relatório de prática pedagógica. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1994, mimeo.
- MOREIRA, Antonio F. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: T.T. Silva e A.F. Moreira (orgs.). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- OLIVEIRA, Helenara de. Relatório de prática pedagógica. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1994, mimeo.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: T.T. Silva (org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

- RODRIGUES, Patrícia C. Relatório de prática pedagógica. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995, mimeo.
- ROSE, Nikolas. *Governing the soul. The shaping of the private self*. Londres: Routledge, 1989.
- SANT'ANNA, Flávia M. *Microensino e habilidades técnicas do professor*. Porto Alegre: Bels, 1974.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: T.T. Silva (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. O adeus às metanarrativas educacionais. In: T.T. Silva (org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: T.T. Silva e A.F.B. Moreira (orgs.). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: T.T. Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- \_\_\_\_\_. O projeto educacional moderno: Identidade terminal? In: A. Veiga-Neto (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995c.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995d.
- SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, A.F. *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- USHER, Robin e EDWARDS, Richard. *Postmodernism and education*. Londres: Routledge, 1994.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: M.C.V. Costa (org.). *Escola básica na virada do século: Cultura, política e currículo*. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Planejamento e avaliação educacionais: Uma análise menos convencional. *Cadernos do DEC* nº 5. Porto Alegre, dez. 1993, pp. 12-28.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.