

## Didática e suas forças vertiginosas

# 5

Sônia Regina da Luz Matos\*

**Resumo:** Vivendo os momentos contemporâneos da sociedade, da ciência, da tecnologia, da virtualidade e do quadro de giz; me ponho como uma sintomatologista desses tempos. Para isso, eventualmente, me desnudo do ser professora, para, assim, poder olhar o que não vejo quando estou nas vestes dessa identidade. Os sintomas fazem com que escreva e trace muitas linhas para transitar nesse cosmo da “didática no currículo”. Algumas dessas linhas são lisas, sinuosas, umas ainda não ditas, outras ainda têm que ser esfaceladas, porém elas estão sendo experimentadas com as forças da vida. Ponho-me a escrever e a estudar as questões de didática e de currículo, fazendo interlocuções com outras áreas do conhecimento como a filosofia, a história da ciência, a história e a arte. É claro que não pretendo esgotar questões dessa temática nem que o quisesse, pois são estudos de muitas vertentes conceituais. O leitor vai encontrar duas forças que produzem e produziram as didáticas: as vertigens da modernidade e as da pós-modernidade. Essas forças vertiginosas traçaram territórios diferenciados nas propostas de currículos e de planejamentos. O que quero e faço

**Abstract:** Surviving the contemporary moments of Society, Science, Technology, Virtuality and also the picture of a chalk, I describe myself as a symptomatologist of this time, and to do so, I eventually undress myself of being a teacher in order to be able to see what I cannot when I am in the garments of this identity. The symptoms make me write and draw lines to go into the cosmos of “Didacticism in the curriculum”. Some of these lines are still smooth and winding, some have not been stated yet, and some need to be wrecked. However they are being tried by the strength of life. Issues about Education and Curriculum will go through inter-phrases with other areas of knowledge like Philosophy, History of Science, History and Art. I clearly do not intend to exhaust this issue, since these studies are conceptualized from a great variety of origins. The reader is going to find two strengths which have produced didacticism: the dizziness of Modernity and Pos-modernity. These dizzy strengths drew differentiated territories to curriculum and planning proposals. What I am going to do is a theoretical bricolage to direct some theories and descriptions.

\* Professora no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* srlmatos@ucs.br

são bricolagens teóricas para encaminhar algumas teses e descrições que trago a este ensaio.

**Palavras-chaves:** Didática. Planejamento. Pós-curriculo.

**Keywords:** Didacticism. Planning. Pos-curriculum.

---

### Forças modernas da (na) didática

Preciso tratar das forças discursivas<sup>1</sup> que este produz na(s) didática(s) e no(s) currículo(s) produzidos na modernidade. Para isso, assumo uma *brecolé* de fatos, temas e situações que encontrarás a seguir. O conceito de modernidade é reconhecido num sentido de ruptura com a tradição, oposição entre o velho e o novo, valorizando-se o novo, idealizando-se, assim, o progresso, enfatizando a individualidade e a rejeição suprema do poder da divindade.

O modernismo é um movimento de produção nas áreas da arte, história, filosofia, das ciências e em outras. Ele carrega acontecimentos marcados num período entre os séculos XVII até meados do século XX, que alguns autores arriscam em datá-los. Nesse caso, assumo usar os períodos históricos seculares, assim fico mais à vontade para movimentar os discursos que vão e vêm sendo produzidos e herdados por nós de maneira atemporal.

A “época” moderna<sup>2</sup> é intensa, e esse pensamento encontra-se espalhado por todas as partes e se esparrama por todos os tempos. Na ciência moderna, os acontecimentos da revolução científica ocorrida no século XVII são demarcados com Copérnico (1473-1543) e Keplers (1571-1630) que defendem a tese de que a Terra não está mais no centro do universo; Galileu (1564-1642) inventa a luneta. Descartes (1536-1650) com o lema: “Penso logo existo” e, em seus estudos,

---

<sup>1</sup> O conceito *discurso*, neste material, é tomado no sentido foucaultiano, qual seja, “um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência”. (1987, p 124). Ele se focaliza, em geral, conjuntos de expressões verbais amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais, como, por exemplo, o discurso da ciência, o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso pedagógico. No contexto pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social. “Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso fabrica.” (SILVA, 2000, p. 43).

<sup>2</sup> Peters (2000). Nas literaturas sobre estudos pós-modernos, encontro essa nomenclatura.

compara o mundo com o funcionamento de uma máquina, assim compõe um discurso da crença na certeza e legitima o sujeito no centro do universo, sendo ele concebido como forte e centrado. Francis Bacon (1561-1626), outro célebre nome, diz que o objetivo da ciência passa a ser aquele conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza. A natureza, para ele, tinha que ser escravizada. Newton (1643-1726), com as leis da física, descobre uma ciência com o movimento causal: causa e efeito, o pensamento<sup>3</sup> binário instaura-se com esse formato também nas relações humanas. Sendo assim, a revolução científica passa pela rejeição do modelo geocêntrico<sup>4</sup> de cosmo, substituindo-o pelo heliocentrismo.<sup>5</sup> (CHASSOT, 2004). A noção de tempo também sofre abalos e transformações com a tese de que o espaço é infinito. O escrito a seguir sintetiza esse fluxo.

O projeto moderno se define, em linhas gerais, pela busca da fundamentação da possibilidade do conhecimento e das teorias científicas na análise da subjetividade, do indivíduo considerado como sujeito pensante, como dotado de uma mente ou consciência caracterizada por uma determinada estrutura cognitiva, bem como por uma capacidade de ter experiências empíricas sobre o real, tal como encontramos no racionalismo (de dentro para fora) e no empirismo (tábula rasa), embora em diferentes versões. Este projeto entra em crise no século XIX. (MARCONDES, 1997, p. 251).

Esse projeto moderno tem a concepção de racionalidade que, respaldada por meio de métodos e seus resultados, faz da sua descoberta a verdade objetiva, fixa, imutável e universal. Assim, se dá ordem ao caos, dominando os processos da natureza e controlando as normas e condutas das sociedades. O “Século das Luzes”, ou iluminista, que se alinha nessa perspectiva, produz um dos embriões da crise do século XIX, pois é nele que se embrionam as promessas de um futuro promissor e redentor: o progresso. Por exemplo, a Revolução Francesa,

<sup>3</sup> “Proposta pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico.” (SILVA, 1999, p. 124).

<sup>4</sup> “Teoria astronômica, segundo a qual a Terra é imóvel, mas situa-se no centro do mundo.” (MARCONDES; JAPIASSÚ, 1996, p. 116).

<sup>5</sup> “Sistema astronômico de Copérnico e Galileu segundo o qual não é a Terra, mas o Sol, o centro de nosso sistema planetário.” (MARCONDES; JAPIASSÚ, 1996, p. 124).

emblematicamente, defende os princípios humanistas: *égalité, fraternité et liberté*. Maquinações constantes, fluídos nesses fatos e acontecimentos permeiam nossa vida e nossos discursos contemporâneos. E como *maquina*<sup>6</sup> esse projeto da modernidade no pensamento educacional? É disso que trato, mesmo sabendo que a bricolagem sobre as questões do pensamento moderno é insuficiente para pensar o contemporâneo na educação.

Esse pensamento, ao trazer a ênfase ao domínio da razão e da igualdade, destrona a fé do período medieval (centralidade na divindade) para locar no projeto moderno a divindade ao homem, sujeito forte e centrado na razão pura. Segundo Corazza (2005), só trocamos de divindades; agora o homem moderno se coloca no centro do universo. É desse discurso que se banham os autores *Rousseau*<sup>7</sup> e *Comenius*,<sup>8,9</sup> que deixam suas contribuições para a produção da didática no projeto moderno.

<sup>6</sup> Quando me aposto do termo máquina, não se trata da maquinação do mundo-máquina de Descartes, mas estou tratando de outra máquina, da máquina do pensamento da filosofia da diferença. A maquinação é um termo que deriva do conceito de máquina para Deleuze e Guattari. Nas obras desses autores, esse termo *maquina* e seus derivados têm “o sentido de produzir conexões e desarticulações, continuidades e rupturas, fluxos e cortes”. (CORAZZA, 2006, p. 2). Em Guattari (1992, p. 71): “A máquina será doravante concebida em oposição à estrutura, sendo esta associada a um sentimento de eternidade, ao passo que a máquina implica uma relação de emergência, de finitude, de destruição e de morte que a associa a *phylum* possibilistas criadores. Das máquinas técnicas às máquinas sociais e às máquinas desejanças, uma mesma categoria de máquina abstrata autopoietica engendra as objetividades-sujeitidades de um tempo que se instaura no cruzamento de componentes engajados em processos de heterogêneses.” (Grifo nosso.)

<sup>7</sup> A história da educação consigna apenas iniciativas esparsas sobre a didática até o fim do século XVIII. Rousseau é o autor da segunda grande revolução didática. Não é um sistematizador da educação, mas sua obra dá origem, de modo marcante, a um novo conceito de infância. A prática das ideias de Rousseau foi empreendida, entre outros, por Pestalozzi que, em seus escritos e em sua atuação, dá dimensões sociais à problemática educacional. O aspecto metodológico da didática encontra-se, sobretudo, em princípios, não em regras, transportando-se o foco de atenção às condições para o desenvolvimento harmônico do aluno. A valorização da infância está carregada de consequências para a pesquisa e a ação pedagógicas. (MANARCA, 1992).

<sup>8</sup> Novamente cabe salientar os recortes nesse espaço, pois, ao escolher esses dois autores, não se intenciona esgotar nem debater as questões da história da educação, mas dar visibilidade aos autores que produziram discursos de muita influência no projeto moderno da didática e do currículo.

<sup>9</sup> Jan Amós Komenský (Comenius) nasceu em 28 de março de 1592, na cidade de Uherský Brod, na Morávia, região da Europa central, pertencente ao antigo Reino da Boêmia, agora à República Tcheca. Viveu e estudou na Alemanha e na Polônia; morreu no dia 15 de novembro de 1670, em Amsterdã. Foi professor, cientista e escritor, considerado o fundador da *didática moderna*. Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. O maior educador e pedagogo do séc. XVII produz uma obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é *didática magna*, tendo esse as maiores propostas à educação realista e permanente; método pedagógico rápido, econômico e sem fadiga; ensinamento a partir de experiências cotidianas; conhecimento de todas as ciências e de todas as artes; ensino unificado. Século XVII: surgimento da didática. A inauguração de um campo de estudos com esse nome tem uma característica que vai ser reencontrada na vida histórica da didática. Constata-se que a delimitação da didática constituiu a primeira tentativa que se conhece de agrupar os conhecimentos pedagógicos. (MANARCA, 1992).

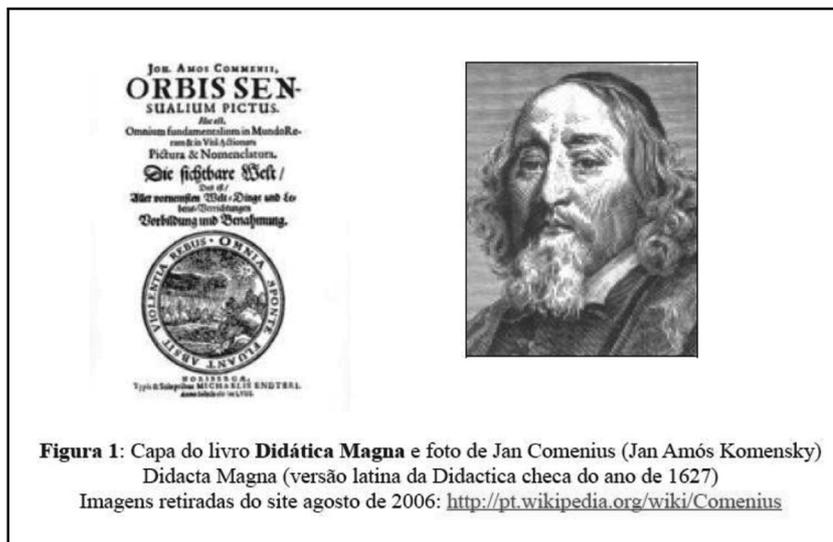


Figura 1: Capa do livro *Didática magna* e foto de Jan Comenius (Jan Amós Komensky).  
*Didacta magna* (versão latina da *Didactica* checa do ano de 1627)  
 Fonte: Imagens disponíveis em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Comenius>. Acesso em: ago. 2006.

A *Didática magna*, escrita no século XVII é um discurso significativo no processo de sistematização da teoria da *didática*; tratada na modernidade como uma ciência, tem o objetivo fundamental de ocupar-se das estratégias de ensino, das questões práticas relativas à metodologia e à aprendizagem. A busca de cientificidade dessa disciplina apoia-se em posturas filosóficas tais como as que dão suporte ao funcionalismo, positivismo, estruturalismo e iluminismo. Por isso, em muitos momentos, a didática na história educacional é reconhecida como tradicional e tecnicista e perpassa também as concepções liberais da escola nova.

## Currículo

Os estudos de Silva e Moreira (1995) sobre currículo apontam que é na sociologia da educação em que mais aparece a necessidade de se tratar pela primeira vez do significado do ensino nos contextos social e escolar, num sentido mais abrangente, pois se a didática era tratada como uma ciência, que se ocupava somente das estratégias de ensino e das questões práticas relativas à metodologia e à aprendizagem, passa-se

a ter uma necessidade sócio-histórica de fundar um estudo que se ocupasse das produções desses efeitos da ciência didática. Esse se constituiria numa especialidade dentro da didática, dos conhecimentos pedagógicos. O autor americano Bobbitt é quem legitima a existência de um novo campo de estudos da didática ao escrever a obra *The curriculum* (1918). Nela ele defende a proposta de um currículo com os princípios de uma sociedade industrial e urbana; a escola deveria funcionar da mesma forma que uma empresa. Outro nome que acompanha essa proposta curricular é o do conhecido nos meios acadêmicos, Ralph Tyler, cujo organograma abaixo esclarece como tal autor concebe a proposta curricular que caracteriza o pensamento linear e hierárquico e a força dessa didática nas propostas curriculares. Esses indícios discursivos só vão efetivamente legitimar o currículo como uma especificidade da didática a partir dos anos 60; os curriculistas pesquisam os aspectos mais amplos, expondo como se realiza a seleção e organização do conhecimento e como esse processo de seleção não é neutro, perguntando o que quer ensinar, o porquê e para que determinadas metodologias e conteúdos estão inseridos como proposta escolar. (SILVA, 1999).



**Figura 2:** Modelo de organograma para elaboração da proposta de currículo  
*Fonte:* Tyler (1974).

Apresento a seguir ecos produzidos na didática e no currículo com ênfase no tecnicismo e no pensamento tradicional. (SILVA, 1999):

a) os curriculistas técnicos preocupam-se com o pensar neutro, por isso dispensam posicionamento político;

b) operam apenas com os saberes científicos, pois os de senso comum são descartáveis. Os saberes científicos são verdadeiros e confiáveis sendo transmitidos como a única cultura, a referência dominante desejável de ser ensinada e aprendida nas escolas: o conhecimento de *status quo*;

c) é no projeto moderno que a escola se torna uma instituição pública, gratuita e é dever do Estado mantê-la para todos. Também a escolarização passa a sofrer a influência da organização industrial, buscando moldar a educação do povo de acordo com a visão das forças políticas econômicas tecnicistas e positivistas. O sistema educacional deve ser eficiente como qualquer outra empresa econômica;

d) teorias de adaptação social;

e) educação bancária, mecânica, memorização, fixação e repetição;

f) educação centrada no educador, no conhecimento;

g) o aluno é considerado uma *tábula rasa* (empirismo);

h) tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais;

i) pretende universalizar a educação e os sujeitos: todos são iguais;

O esquema diz das características do movimento educacional da didática e do currículo tecnicista e tradicional, compostas sob as forças da égide do projeto moderno e demarcadas anteriormente.

<b>Currículo Tecnista/Tradicional</b>	
<b>Realidade</b>	Coisas sensíveis e essenciais – transcendência – objetiva (empírica)
<b>Verdade</b>	Descoberta
<b>Conhecimento</b>	Busca a semelhança para classificar/comparar/reproduzir
<b>Sujeito</b>	EU unificado e consciente cartesiano
<b>Epistemologia</b>	Empirismo
<b>Politicamente</b>	Busca o neutro sem criticidade
<b>Docência</b>	Instrutor interventor
<b>Plano de aula</b>	Objetivo, conteúdo, método, recurso e avaliação
<b>Planejamento</b>	Plano de unidade, Plano de curso, Plano bimestral ou trimestral
<b>Organograma curricular</b>	Hierárquico, linear e disciplinar
<b>Currículo</b>	Grade curricular
<b>Cultura</b>	Transmissão de valores, costumes e folclore

**Quadro 1:** Esquema para se pensar a produção discursiva do paradigma tecnicista

*Fonte:* Sônia Regina da Luz Matos

Ao levar em consideração as caracterizações e o quadro conceitual anterior, entende-se por que esse paradigma é tão criticado. A concepção que lhe é inerente concebe a educação quase como uma máquina de ensinar conteúdos, propõe uma didática como “caixa de ferramentas”, que vem acompanhada de manual de instruções para sua montagem de ensino-aprendizagem. A técnica e os seus métodos científicos pretendem dar certeza acerca do que é verdadeiro ou falso; a grande crítica dos ferrenhos críticos da escola nova e progressista é a de que a organização dessa didática ignora as questões políticas e sociais e perpetua a ideologia dominante burguesa.

Diante desses ataques, os progressistas e os escolanovistas não tiveram a sabedoria de reconhecer que há forças no discurso tecnicista e no projeto moderno; esses são os herdados por nós, portanto, não podemos colocar fora nossas heranças. O que nos cabe é ser sintomatologistas de nosso tempo, e estar conectados a outras forças discursivas que produzem outros tempos: os atemporais e os atuais.

Trago à tona os formatos de planejamento pensados e produzidos nessas forças da didática tecnicista. Para tanto, se faz necessária a compreensão de que incorporo a maquinaria e sua maquinação, deixando de lado as críticas dos escolanovistas e dos progressistas. Apenas bailo no contexto, que agora apresento.

## PLANEJAMENTO TECNICISTA/TRADICIONAL

Escola		Professor				
Série		Disciplina				
Ano		N. alunos				
Data aula						
Objetivo geral: pode ser retirado do plano de unidade ou trimestral						
Unidade	tempo	objetivo(s)	conteúdo	metodologia	recurso	avaliação

**Observação:** preocupação com o uso topográfico da folha: sentido horizontal

**Quadro 2:** A técnica e o modelo de como fazer um plano de aula<sup>10</sup>

*Fonte:* Sônia Regina da Luz Matos

a) **unidade** – indica qual é a unidade que está trabalhando, isto é, retirado do *Plano de Unidade* (que é feito no início do ano e dividido em trimestral ou bimestral, dependendo do funcionamento da escola). Ex.: Gramática/Concordância Verbal.

b) **tempo** – organiza o tempo e, se necessário, reorganiza conforme o que foi planejado. Pode ser feito em formato de hora-relógio ou em relação à quantidade de tempo: 1 hora ou 8h30min ou 9h30min.

c) **objetivos** – são encarados de maneira mecânica: causa e efeito, e são organizados para ser atingidos. Atingir comportamentos regulados pela ordem e pela disciplina dos corpos. (FOUCAULT, 1995). A partir desse olhar, os profissionais, de ênfase tecnicista, listaram algumas regras para a construção dos objetivos didaticamente corretos:

- a palavra *objetivo* vem do latim *objectus* – lançando adiante, o que está à frente;
- a ênfase é no comportamento almejado, por isso, o objetivo inicia com o verbo de ação no infinitivo;
- os objetivos têm que ser formulados de maneira clara, simples e objetiva, dentro do enunciado padrão: os alunos serão capazes de: (qual é o comportamento final que quer treinar no/na aluno/a);
- exemplos de objetivos gerais para Planos de Unidade com verbos no infinitivo, de ação mensurável: possibilitar, comunicar, desenvolver e aperfeiçoar;

<sup>10</sup> Esse material foi elaborado a partir de estudos do curso de Magistério, que frequentei de 1984 a 1986, em Porto Alegre – RS.

• exemplos de objetivos específicos com verbos no infinitivo de ação mensurável: apontar, adicionar, aplicar, classificar, enumerar, modificar, representar, selecionar, solucionar, resolver, etc. Objetivos pouco mensuráveis: adquirir, aperfeiçoar, analisar, interpretar, aprimorar, sintetizar, transformar, perceber, dominar, concluir, desenvolver, ampliar, aprender, conhecer, entender, apreciar, valorizar, julgar, mudar. (BLOOM, 1973).

d) **conteúdos** – esses quase sempre são retirados dos Planos de Unidade, e os subitens devem ser objetivos. Esses são determinados pelas áreas de conhecimento das ciências. Ex.: Concordância: verbo ser;

e) **método** – nesse espaço, o professor detalha os passos da aula, as técnicas de que se utilizará:

• **Técnica de ensino** – sempre levando em consideração os objetivos que levantou, escolhe uma técnica para atingir a aprendizagem dos alunos. Ex.: grupos de observação e grupo de verbalização (GV/GO).

f) **recurso** – os recursos e materiais são parte fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois depende deles o bom funcionamento das aulas. Sugestões de recursos: quadro-negro, flanelógrafo, álbum seriado, lâminas, entre outros;<sup>11</sup>

g) **avaliação** – a frase inicial tradicionalmente encontrada na avaliação é: *No mínimo deverá ser capaz de...* A avaliação está incorporada no contexto de medir os objetivos alcançados, por isso, os instrumentos avaliativos são valiosos indicadores dos acertos e dos erros dos alunos. Também há uma prática de explicitar em percentual a aprendizagem que o aluno deve alcançar. Os resultados são os medidores de quem não aprende e de quem aprende.

<sup>11</sup> O livro *Ensinando a criança: guia para o professor primário*, traz dicas de como utilizar o recurso quadro-negro. Elas listam uma série de conveniências como: “escrever somente o necessário e nos momentos oportunos; permanecer ao lado do quadro-negro quando não estiver escrevendo nele; usar tipos de letras grandes e simples; usar apagador de cima para baixo; manter a boa apresentação e continuidade no que escreve”. (REGO; MARCOZZI; DORNELLES, 1966, p. 79).

## Plano de Unidade, ou de Ensino

O Plano de Unidade, ou de Ensino, é um roteiro dos conteúdos organizados por unidade que são quase sempre divididos em trimestres ou bimestres. Esse planejamento tem ênfase na reprodução do conteúdo, e sua transmissão é feita em pequenas etapas; sendo assim, encontramos um ensino fragmentado e hierarquizado. A atuação metodológica é feita nas atividades do livro didático, folhas mimeografadas, exercícios de fixação, exposição oral do professor, tendo na avaliação a medida da reprodução das informações que foram *dadas* pelo professor. Os testes e as provas são periódicos para dar conta da avaliação somatória. Na próxima página consta um modelo de Plano de Unidade retirado do livro sobre didática do autor Libâneo (1991, p. 232).

PLANO DE ENSINO (ANUAL OU SEMESTRAL)			
Disciplina:			
Série:			
Ano:			
N. de aulas/ano: no semestre:			
Professor:			
Justificativa da disciplina (uma ou mais páginas)			
Objetivos gerais			
Objetivos específicos	Conteúdos	N. de aulas	Desenvolvimento metodológico
	Unidade I		
	1). . . . .		
	2). . . . .		
	3). . . . .		
	4). . . . .		
	Unidade II		
	1). . . . .		
	2). . . . .		
	3). . . . .		
Bibliografia (do professor):			
Livro adotado para estudo:			

**Quadro 3:** Modelo de Plano de Unidade

*Fonte:* Libâneo (1991, p. 232).

Ao ser atacado na sua vitalidade, o discurso tecnicista perde suas forças para o poder-saber<sup>12</sup> dos discursos contemporâneos de didática. O problema, atualmente, é que, ao atacarem o poder central da didática tecnicista, isto é, a produção metódica da estrutura de planejamento, instaura-se um movimento de colocar fora o que é velho, sendo que o novo melhor. Quero aqui apenas salientar que esse é um dos pressupostos do pensamento moderno descrito lá no início do texto. Com essa premissa, tão verdadeira para os críticos da modernidade, só resta então colocar fora o que nós herdamos da didática tradicional?

Para dar conta dessa e de outras questões que tanto me inquietam, passo a descrever e mapear um outro pensamento, também produzido no projeto pedagógico moderno: o discurso da didática crítica dos pensadores marxistas e humanistas.

### **Forças da (na) didática crítica**

A didática crítica, também produzida nos discursos dos tempos modernos, considera suas forças no pensamento iluminista, nas ciências objetivantes, tendo como foco representar a realidade cognocente e os seus fundamentos universalistas da moral e da verdade.

Kant, Hegel, Marx, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, entre outros, são os pensadores dos séculos XVIII e XIX, que polemizaram em suas teorias a chamada crise das ideias modernas. Esses se voltavam contra a autoridade da razão e da experiência, tudo que não pode ser justificado racionalmente. Por isso, denomina-se pensamento crítico essa vertente iluminista; funda-se em basicamente três pressupostos: o primeiro é a liberdade; a defesa da livre iniciativa; o comércio; o segundo é o pensamento liberal opondo-se ao absolutismo. O terceiro, o individualismo, atende à produção de uma ciência que vê a existência do homem livre e autônomo, pensar por si, como diria Kant. Estar independente e consciente para se autodeterminar é a centralidade do homem no pensamento racional. Outra questão que fundamenta o

---

<sup>12</sup> Expressão usada por Michel Foucault, no livro *Vigiar e punir* (1995) para enfatizar sua compreensão de que o saber e o poder não constituem elementos opostos, como, por exemplo, em certas perspectivas marxistas, mas se implicam mutuamente: “Não existe relação de poder sem a constituição de um campo correlato de saber, assim como não existe saber que não pressuponha e constitua relações de poder.” (SILVA, 2000, p. 90).

projeto iluminista é a igualdade jurídica que, ao ser pensada dentro da questão da liberdade do indivíduo, passa pela ordenação de uma justiça social; nesse pensamento, transbordam as teorias contra os privilégios sociais e políticos.

Com esse breve panorama, é possível imaginar os alargamentos teórico e filosófico e o impacto educacional do estruturalismo,<sup>13</sup> produzindo a didática tecnicista concebida como uma máquina, uma empresa que funciona harmonicamente, mas também apresentam as forças da educação como fonte de libertação.

A didática estruturalista crítica, sob forte influência teórica dos pensadores marxistas,<sup>14</sup> tem como foco a crítica ideológica.<sup>15</sup> Localizar quando uma ideologia funciona de fato, pois ela se distribui por toda a sociedade, de forma a fazer com que cada indivíduo, em cada ato, reproduza aquelas ideias. O triunfo de uma ideologia acontece quando todo um grupo social está definitivamente convencido de sua verdade. Se todos estão convencidos, ninguém questiona, e a sociedade pode manter-se sempre da mesma maneira. De certo modo, o sucesso da ideologia está relacionado com o processo de alienação. Por isso, a instituição escolar que quiser reverter esse quadro deverá se voltar à pedagogia da libertação e da conscientização dessa alienação. A função do professor é o de identificar as fontes de poder, centralizadoras e opressoras, podendo, assim, trabalhar contra os mecanismos de repressão

---

<sup>13</sup> *Estruturalismo* é um termo que foi pela primeira vez cunhado pelo linguísta russo Jakobson, em 1929. Descreve uma posição estruturalista da linguagem, estabelecendo que ela é uma ciência geral dos signos. Saussure, um genebrino, marcou a década (58-68) do estruturalismo, pois afirmava que concebia a linguagem como sistema de significação signo/significado e significante. (PETERS, 2000).

<sup>14</sup> *Marxismo* é uma teoria ou prática de socialismo desenvolvida *por* ou associada *com* Marx, inclusive à teoria do materialismo dialético, determinação econômica de ação humana e instituições. A luta de classe como força fundamental em história o capital produz mais-valia estabelecendo uma relação capitalista de classe econômica/patrão e operário. (MARCONDES; JAPIASSÚ, 1996).

<sup>15</sup> A palavra *ideologia* foi cunhada no começo do século XIX para designar uma teoria geral das ideias. Foi Marx quem começou a fazer uso político dela quando escreveu um livro junto com Engels, intitulado *A ideologia alemã*. O livro constituirá um corpo de ideias produzidas pela classe dominante que será disseminada por toda a população, de modo a convencer a todos de que aquela estrutura social é a melhor ou mesmo a única possível. Com o tempo, essas ideias se tornam generalizadoras; em outras palavras, as ideias da classe burguesa tornam-se as ideias dominantes na sociedade. Essa classe que se encontra no poder vai fazer uso de todos os mecanismos possíveis e imagináveis para distribuir suas ideias para todas as pessoas, fazendo com que acreditem apenas nelas. Numa sociedade de dominação, essa é a função dos meios de comunicação, das escolas, das igrejas e das mais diversas instituições sociais. (MARCONDES; JAPIASSÚ, 1996).

da ideologia da pedagogia tecnicista e na sociedade de controle. Por esse motivo, o discurso pedagógico da didática crítica suspeita da produção do capital da classe dominante.

### O currículo crítico

A vertigem pedagógica produzida nesse paradigma passa a se valer dos grandes postulados e povoa territórios da cognição, do sujeito crítico, do indivíduo pensante, da pessoa integral, do cidadão participativo, da autonomia, da autoavaliação e do ser autônomo. Ao levarem em consideração esses postulados, algumas instituições escolares tratam dos procedimentos curriculares de maneira relacional. Esse é o exemplo que será mostrado no organograma que será apresentado; foi pensado para as questões educacionais da libertação do homem da opressão à qual sociedade do capital o atrelou:

A textualidade do organograma é composta de setas com indicações não mais lineares, como no currículo tecnicista, mas interativas, estando o item *avaliação* na centralidade da leitura desse esquema curricular. Todos os elementos se interligam, provocando movimentos de interdependência entre eles. A ideia de PROCESSO educativo, curricular e didático se apresenta nos movimentos desse organograma, contemplando as questões de complexidade também nesse mapeamento curricular, pois são interdisciplinares, produção de fluxo *continuum* – não podendo mais indicar as saídas e as entradas dos movimentos. Por isso é ato educativo político, não neutro.

# Modelo integrado de currículo

Mario Leyton Soto

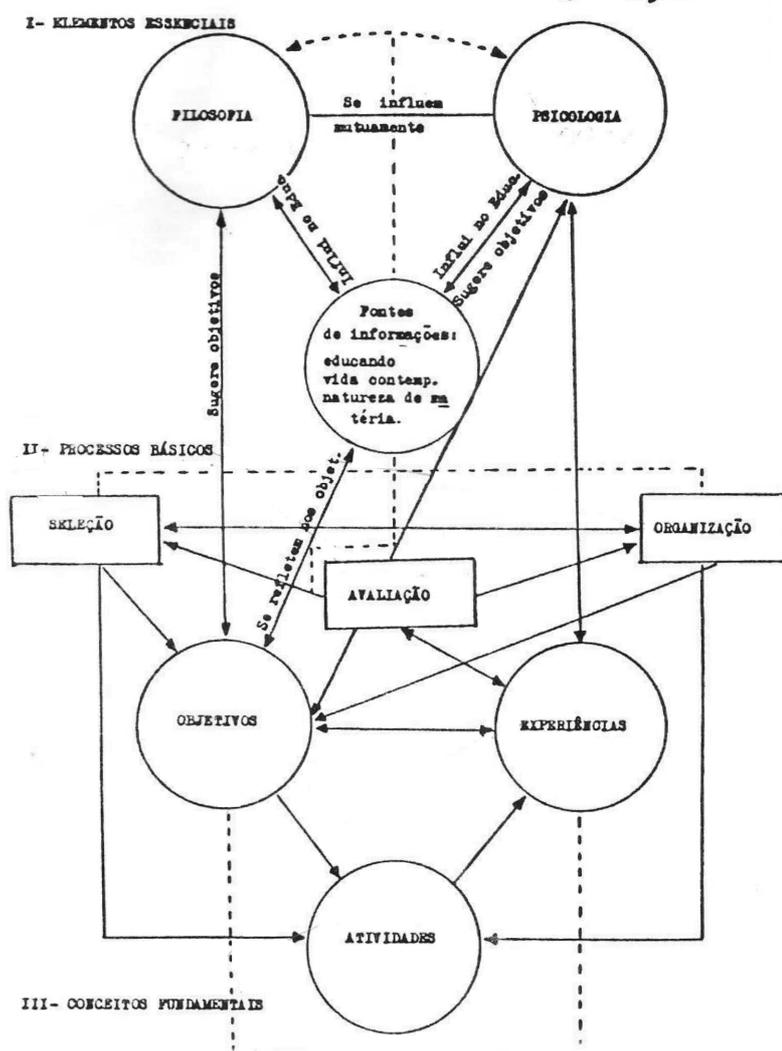


Figura 3: Modelo integrado de currículo

Fonte: Material disponibilizado na disciplina de Currículos e Programas I da Faculdade de Educação da PUCRS, pela Professora Jussara da Rocha Freitas (1998).

O processo educativo, ao ser fortemente influenciado por teorias marxistas, acrescenta o ingrediente político, fazendo críticas e oposição à didática tradicional como forma de manutenção do *status quo*, isto é, da concepção social dominante, cuja sala de aula se transforma em veículo de reprodução contínua da realidade vigente. O ato de educar, sob essa perspectiva, não pode se furtar a escolher uma posição, pois a neutralidade aqui não existe: ou estamos a favor de uma linha de discurso ou contra ela. A posição dialética predomina na posição ideológica da didática crítica. Assim sendo, o educador é mobilizador e conscientizador da natureza política da realidade; ao colocar sob suspeita o *status quo*, radicaliza a ação educacional como ato político.

Essa ação política vai contra os opressores das classes dominadas. O poder para o paradigma crítico é concebido de duas maneiras: na teorização neomarxista, na sociedade capitalista, ele está centralizado nas instituições do Estado, tendo um *status* derivado relativamente das relações sociais e da produção. Na teorização de Bourdieu, o poder está relacionado à luta pelas diversas modalidades de capital (econômico, social, cultural) nos diversos campos sociais. (SILVA, 1999).

O resumo de algumas das características da modernidade e do estruturalismo na didática e no currículo crítico, segundo (SILVA, 1999) são:

- a) nenhuma teoria é neutra;
- b) análise centrada na economia política do poder para o materialismo/marxista;
- c) hipótese de determinação econômica, indica às pessoas das classes subordinadas a submissão e a obediência, enquanto a pessoa das classes dominantes aprende o exercício do controle de combater e de controlar;
- d) sujeito autônomo, centrado e consciente;
- e) pedagogia como prática emancipatória;
- f) educação para as competências:<sup>16</sup> os conteúdos são conceituais, procedimentais e atitudinais;
- g) ênfase quase exclusiva na classe social;
- h) poder centrado, dominante e dominados, exploração econômica;
- i) supõe uma essência subjetiva que foi alterada pelo poder do capital e que precisa ser recuperada;
- j) busca a conexão entre saber, identidade e poder-compreender o que o currículo faz;

<sup>16</sup> *Competência* é a capacidade do sujeito de mobilizar recursos cognitivos e comportamentais visando à abordagem numa situação complexa. (VEIGA, 2001).

- k) preocupação com as desigualdades e injustiças sociais;
- l) teorias da desconfiança, questionamento e transformação social;
- m) as correntes educacionais: concepção progressista, libertária, libertadora e crítica social dos conteúdos;
- n) há um currículo oculto que “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes; aprendem-se nele, fundamentalmente, atitudes, comportamentos, valores e orientações, que permitem que crianças e jovens se ajustem à forma. (SILVA, 1999, p. 78);
- o) relação dialógica e metodologia com ênfase dialética; e
- p) ênfase na interdisciplinaridade.

Muitos são os discursos produzidos no projeto moderno, mas o importante é olharmos esses como produções circulantes e atemporais. Romper com a neutralidade e a linearidade é uma primorosa herança na crise da modernidade. Essa crise cria outras e talvez novas maneiras de se relacionar com o ato educativo.

Itens	Crítico
<b>Realidade</b>	Construída, percebida
<b>Verdade</b>	Interpretação, hermenêutica
<b>Conhecimento</b>	Construído
<b>Sujeito</b>	Eu, identidade essencialista
<b>Epistemologia</b>	Construtivismo Interacionismo Politicamente comprometido
<b>Política</b>	Política militante
<b>Docência</b>	Mediador, orientador; engajada politicamente
<b>Plano de Aula</b>	O que ensinar? Para quê? Por quê? Onde?
<b>Planejamento</b>	Plano de estudos, Projeto de trabalho, Centro de interesses, Tema gerador, Participante, Socioantropológico
<b>Organograma Curricular</b>	Inter-relacional, espiralado, interdisciplinar
<b>Currículo</b>	Currículo oculto, currículo integrado

**Quadro 4:** Quadro esquemático para se pensar a produção discursiva do paradigma crítico

*Fonte:* Sônia Regina da Luz Matos

## Como fazer um Plano e Aula em um planejamento dentro desta ordem de pensamento

### Plano de Aula I

- a) Dados de Identificação: Escola:  
– Série – Professor/a: – Ano: – Turma – Disciplina – n. alunos/as – Data/aula
- b) Objetivo geral (usar a mesma regra do pensamento tecnicista)
- c) Objetivo(s) específico(s) (usar a mesma regra do pensamento tecnicista)
- d) Conteúdo/tema/conceito
- e) Metodologia
- f) Avaliação
- g) Bibliografia: (opcional)

### Plano de Aula II

Esse é mais demarcado pela proposta dialética de planejamento:

- a) Dados de Identificação: Escola:  
– Série – Professor/a: – Ano: – Turma – n. de alunos/as – Data/aula
- b) O que ensinar?
- c) Quando ensinar?
- d) Como ensinar?
- e) O que os alunos aprenderam?

## PLANEJAMENTO

### Projeto de trabalho

Origem desse planejamento. (LUZURIANGA, 1978)

- a) origem com o autor William Kilpatrick (1871 – ???) – Não consta nos registros a data exata de sua morte;
  - b) preocupava-se com uma proposta que integre as partes, um conhecimento mais global e menos fragmentado de trabalho; e
  - c) a base do projeto é a atividade orientada, ação sobre os conhecimentos, as situações-problema. Todo projeto tem que ter um problema para ser investigado. Pesquisa ou investigação com profundidade sobre um tema;
- O significado de trabalhar com projetos:
- a) escolha de um tema ou problema;

- b) projeto é um pensamento de investigação (para aluno e para professor);
- c) aluno e professor têm papel ativo na coleta de informações e pesquisa durante o projeto de trabalho;
- d) Selecionam-se as informações significativas para se atingir as propostas do projeto junto com os alunos;
- e) estabelece uma relação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento – pensamento conceitual – pensamento em mapa conceitual;
- f) a avaliação acontece em todos os momentos – os instrumentos de avaliação são principalmente executados pelos alunos;
- g) ao terminar esse projeto, se conecta com um outro que possa dar sequência ao tema ou problema já resolvido e estudado;
- h) no projeto, a aprendizagem é significativa e contextualizada com os conteúdos escolares e o cotidiano das pessoas; e
- i) a pesquisa tem como foco as problematizações cognitivas.

Como escolher o tema ou problema do projeto?

Fases de um projeto. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; ANTUNES, 2001, 2001a):

Levar em consideração a idade dos alunos, o nível de conhecimento sobre o tema escolhido, as experiências sobre o tema:

a) **abertura do projeto:** 1) envolve alunos, professor, se se quiser também os funcionários da escola, pais e comunidade, discutindo e levantando perguntas sobre o tema, ou eixo; 2) o tema pode estar relacionado com a experiência diária dos alunos; 3) integrar uma grande variedade de matérias ou disciplinas interdisciplinarmente; 4) o tema tem que ser amplo para que haja tempo de serem pesquisados e ampliados conceitos sobre as matérias e resolvida a problemática que envolve o projeto;

b) **trabalho prático:** é a investigação – envolve a procura e as consultas a materiais, livros, experimentos, entrevistas, cartas, biblioteca. Elaboração de relatórios sobre o que se observou, o que se tem aprendido, o que se visitou. O professor é um mediador e problematizador constante, pois é dele que depende a ampliação da investigação sobre o problema; e

c) **culminância:** apresentação dos resultados da pesquisa por meio de dramatizações, vídeos, painéis, gravações – progresso dos objetivos do projeto.

## COMO ELABORAR UM PROJETO

### Abertura do projeto:

Título do projeto:

- a) incluir questões desafiadoras, intrigantes e sugestivas. Por exemplo: *Chorar. Por quê?; Sabendo tudo sobre o camaleão e outros bichos;*
- b) levantar várias perguntas sobre o tema do projeto e os problemas que ele envolve;
- c) transformar as perguntas em objetivos (pode-se fazer o processo contrário também); e
- d) definir o problema central do projeto.

### Trabalho prático:

- a) criar estratégias de pesquisa: busca de informações na internet, em revistas, livros, contato com especialistas sobre o assunto, atividades dirigidas, etc.;
- b) habilidades operatórias cognitivas têm que estar claras para o professor nos encaminhamentos das metodologias; ampliar habilidades como comparar, criticar, interrogar, classificar, analisar, sintetizar, etc.;
- c) acompanhar os passos da pesquisa dos grupos e deixar explicitados os objetivos que eles têm de atingir e os conceitos básicos que têm que ser estudados nesse projeto;
- d) envolver as atividades do projeto em outras atividades pedagógicas da comunidade e da escola (quando isso for possível); e
- e) elaborar uma linha de tempo mostrando as fases do projeto e situar cada grupo de trabalho nessa linha.

### Culminância:

- a) levar em consideração para essa fase final do trabalho, a exploração das múltiplas linguagens para apresentação do trabalho de culminância;
- b) definir as linhas de avaliação: autoavaliação, apresentações, opiniões, notas, conceitos, pareceres.

Itens	Planejamento crítico
<b>Aprendizagem</b>	Competência, significativa, construtiva, interativa, descobre o significado
<b>Ensino</b>	Relacional
<b>Função do professor</b>	Mediador, fazedor de perguntas, problematizador, atuante na mediação do trabalho pedagógico
<b>Proposta curricular</b>	Cíclico, eixos temáticos, interdisciplinar
<b>Aluno</b>	Participante; em busca de informações
<b>Avaliação</b>	Parecer descritivo, notas. Processual, pois há o acompanhamento com registros diários; leva em consideração a construção da aprendizagem significativa e não a memorização dos conteúdos. Pode ser diagnóstica. Outro instrumento de avaliação é o portfólio. <sup>17</sup>
<b>Temas</b>	Temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciências e tecnologia, etnia e afro-descendência, cultura e linguagens.

**Quadro 5:** Características do planejamento por projeto<sup>18</sup>

Fonte: Sônia Regina da Luz Matos

## ROTEIRO DE COMO FAZER UM PROJETO

Existem variações quanto à maneira de sistematizar o roteiro de um planejamento. O relevante é centrar-se nas ideias que esse tipo de trabalho pode proporcionar na prática pedagógica. A seguir, um resumo de alguns itens que podem ser utilizados na montagem do projeto:

- a) Dados de identificação (série, turma, escola, número de alunos, etc.)
- b) Título
- c) Tempo necessário
- d) Conceitos/temáticas
- e) Problematização/ões
- f) Objetivo geral
- g) Objetivos específicos

<sup>17</sup> Manual do Portfólio (SHORES; GRECE, 2001). nele consta os dez passos do portfólio: 1 – estabelecer um critério de organização, 2 – coletar amostras de trabalhos dos alunos, 3 – tirar fotos, 4 – registrar questões significativas e matérias, 5 – colocar entrevistas, 6 – realizar registros sistemáticos dos alunos, 7 – registrar estudos de caso na turma, 8 – preparar relatórios narrativos e pareceres dos alunos, 9 – levar o portfólio nas reuniões, 10 – usar o portfólio em situações de avaliação dos alunos.

<sup>18</sup> Esquema baseado nos estudos de Antunes (2001, 2001a) e Hernández e Ventura (1998).

- h) Justificativa
- i) Estratégias – metodologia/encaminhamentos
- j) Recursos
- k) Cronograma de execução
- l) Culminância
- m) Referências

#### **Tema gerador**

O planejamento do paradigma crítico é considerado o mais radical quanto à inserção na política e na transformação da realidade sócio-histórica. Educadores concebem uma proposta de planejamento de conscientização: superação da consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade. O tema gerador, como proposta de planejamento, passou a ser conhecido no Brasil nos anos 80. Nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) é que foi e é enfatizado nesse planejamento.

Paulo Freire (1921-1997) é um dos maiores pensadores dessa proposta de planejamento e de seu aporte teórico;<sup>19</sup> produziu o discurso pedagógico sobre o compromisso com a ação transformadora através da participação política junto com a ação coletiva. A seguir, faço um breve mapeamento com mais algumas características do planejamento por tema gerador.

---

<sup>19</sup> Alguns dos livros de Freire: *Conscientização* (1980); *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1985) e *Educação e mudança* (1979).

Ítems	Características
<b>Teoria</b>	Freireana; educação popular; conscientização.
<b>Escola</b>	Ensinar a transformar a realidade sociocultural, lutar contra as injustiças sociais.
<b>Conteúdo/tema</b>	Parte da realidade socioantropológica da comunidade. Palavramundo. (FREIRE, 1985).
<b>Procedimentos pedagógicos</b>	Grupos de discussão; ênfase na metodologia dialética; resolução de problemas sociais e políticos.
<b>Avaliação</b>	Retoma as palavras geradoras ou a palavramundo; se houve transformação social, mudança de atitude dos alunos diante dos problemas sociais levantados nas problematizações. Emancipatória. <sup>20</sup>
<b>Aprendizagem</b>	“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” (FREIRE, 1985).
<b>Professor</b>	Transformar a consciência ingênua dos alunos em posicionamento da consciência crítica – relação horizontal – é engajado politicamente com a transformação da realidade social. Educador social.
<b>ENSINAR exige...</b> (FREIRE, 1996)	Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de consciência de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos.

#### Quadro 6: Característica do tema gerador

Fonte: Sônia Regina da Luz Matos

#### Como se movimentar nessa proposta de planejamento<sup>21</sup>

- Estudo da realidade, etapa de investigação.
- Levantamento de ideias para (des)coberta da comunidade.
- (Re)conhecendo os estranhamentos culturais.

<sup>20</sup> CADERNOS DO MOVA 4. (s/d.).

<sup>21</sup> Esse estudo foi elaborado partindo das fontes CADERNO MOVA 4. (s/d.); Pernanbuco (1994), e Matos (2001). O material descrito também não tem a pretensão de ser parte de um modelo de planejamento de tema gerador, porque acontece uma variedade de sistematizações das ideias dessa proposta. O objetivo, neste momento, é trazer as principais provocações que envolvem essa proposta de planejamento.

• Descrevendo o local, a realidade social, os anseios, as falas das pessoas. Pesquisa socioantropológica.

• Fala de transformação social retirada da análise feita de pesquisa socioantropológica: eleger, avaliar com consciência crítica o foco de fala para o tema.

• Escolhendo uma fala central ou a palavramundo. Exemplo de uma fala da comunidade escolar “A Restinga é um exemplo de desorganização, ninguém colabora, pensam tanto em si mesmo.”

• Problematizações da fala escolhida. Exemplos: Quem mora na Restinga? Por que se chama Restinga Nova e Restinga Velha? O que é organização? Quais os grupos que estão organizados aqui? O que é desordem? O que é maloqueiro? Como seria uma comunidade organizada? Em que momentos é legal pensar em si mesmo? O que é colaborar?

• Apreensão das contradições da palavramundo como foco de intervenção pedagógica – organização das estratégias (ênfase na metodologia dialética).

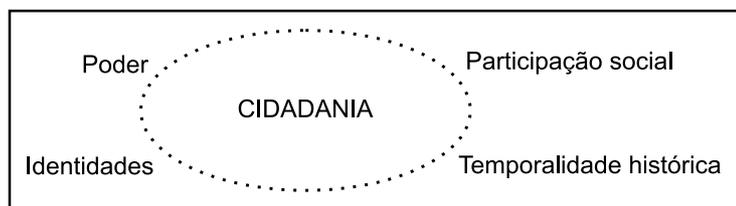
• Organizar atividades e estratégias a partir das problematizações levantadas, levando em consideração os saberes escolares, instrumentos mediadores da palavramundo ou problematização.

• Oferecer análises dessa fala no sentido plural. Ex.: notícias do jornal da comunidade, (re)escrever a história da comunidade, entrevista com representantes de uma das instituições da comunidade, escrever carta convidando vereadores e outros representantes da comunidade para esclarecimento e conhecimento dessa, trabalho em grupo em sala de aula, discutir as limitações e possibilidades na nossa vida, analisar relatórios das atividades da comunidade nos últimos meses, etc.

### **Aplicação dos conhecimentos de transformação social**

a) Ampliação da consciência crítica ou desestruturação da consciência ingênua. Ex.: Festa da comunidade com apresentações; Participação dos alunos na Associação de Bairro; Participação dos alunos no carnaval da comunidade.

b) Construção temática do planejamento. (MATOS, 2001). Todas as áreas do conhecimento científico (escolar) olhando as questões do tema gerador.



**Figura 4:** Exemplo de temáticas retiradas da palavramundo ou da fala da comunidade

Fonte: Sônia Regina da Luz Matos

O currículo aqui é transformado em política cultural, a sala de aula é território de luta social, exercer a pedagogia é fazer política educacional engajada. Por isso, planejar tem cunho de responsabilidade ética voltada à justiça social. As temáticas: cidadania, participação, identidade, poder e história são parte da proposta curricular. O planejamento deve pensar a escola como agenciadora da conscientização em busca da libertação dos oprimidos.

### Forças pós-modernidade da (na) didática

Os termos *pós-estruturalismo*<sup>22</sup> e *pós-modernidade* são partes de um bloco conceitual, mesmo diferindo em suas movimentações. As forças vetoriais do pensamento pós-moderno são intensidades outras de vocabulários, escrituras, leituras, figuras, imagens e textos. Encontro uma variedade conceitual para fazer a ruptura necessária com o projeto moderno como: modernidade líquida, modernidade tardia, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, superestruturalismo, neoestruturalismo, pós-crítico, pós-curriculum. Há necessidade de demarcar outros códigos, outros escritos, outras forças que não são modernas e estruturalistas.

<sup>22</sup> O termo *pós-estruturalismo*, tem sua origem nos Estados Unidos, sendo um dos muitos movimentos de ruptura com o estruturalismo, de Saussure e Jacobson, pois com as forças dos estudos dos franceses sobre a teoria de Nietzsche se instauram outras formas de se compreender o sujeito e suas estruturas. Nos anos 60, temos os escritos de Foucault e Derrida, entre outros, que passam a questionar a linguagem que centraliza os estudos no sujeito cartesiano-kantiano e no sujeito marxista. (PETERS, 2000).

Cabe o apontamento de algumas das rajadas da teoria pós-crítica com a ajuda dos escritos de Silva (1993, 1999) e Peters (2000):

a) teorização baseada nas formas textuais e discursivas, pois a linguagem é constituidora da verdade;

b) esfacelamento do sujeito moderno, efeito do discurso e do poder-saber;<sup>23</sup>

c) todo saber está conectado ao poder;

d) poder como algo produtivo e que atravessa todos os movimentos, é multiforme, dinâmico, descentrado e circulante;

e) rejeita a produção do discurso da consciência, da autonomia, da emancipação, abandona os significados transcendentais;

f) desconstrução da ideia de que um elemento deve superar o outro, de que o novo é melhor do que o antigo;

g) critica os pressupostos universalistas da racionalidade;

h) importa-se com a estética, com o estilo de escrita. Diferenciando escrivência de escrituras.<sup>24</sup> Ênfase nas teorias literárias como forças que escapam do cientificismo do projeto moderno;

i) enfatiza os estudos culturais: relações de gênero, etnia, raça, sexualidade;

j) coloca a diferença em permanente discussão, a diferença pela diferença; sendo que a diferença relativa produz o discurso da inclusão, da tolerância e do respeito. Posição rejeitada pelos pós-críticos;

k) questiona o pensamento binário moderno (do bem e do mal; do normal e do anormal) e busca os estudos da genealogia da moral para desconstruir essa lógica;

l) a arte como produtora de criação e descentralização da verdade;

m) nós, herdeiros das estruturas modernas, estamos no limite da racionalidade, do antropocentrismo, tendo como valoração moral critérios de seleção, classificação e semelhança para exclusão da diferença. Também herdamos a produção do etnocentrismo, sempre acoplado à lógica do capital de consumo. Essas forças também são potências curriculares, maquinam na instituição escolar. Tencioná-las, fazendo fugir sem sair do lugar é parte da proposta do currículo nômade: o pós-curriculo.

<sup>23</sup> Análise do poder, diagnóstico das estruturas de saber-poder e a denúncia das tecnologias de dominação. Para Foucault, o poder é produtivo, não é somente repressivo; mas também cria novos saberes.

<sup>24</sup> Teorização encontrada nos estudos do escritor francês Roland Barthes (1915-1980).

O pós-curriculo não ambiciona ter moradia na certeza nem ser revelador de uma proposta didática inovadora. Seus planos nada têm a ver com os planos de aula. São planos de desterritorialidades<sup>25</sup> dos códigos disciplinares. As linhas que traça são descodificações das linhas do caderno. Crivar o caos intempestivamente é movimento de vida. É dessa crivação que se retiram alguns novos elementos, para compor um provisório novo traço curricular, estando os elementos em movimento com (há quem diga que este é o conteúdo da pós-didática retirado do caos): as micropolíticas, as políticas culturais, as potências de vida das “vivências e os devires inumanos da professora e do aluno”. (CORAZZA, 2005, p. 92). Esse abalo no caos é processo sem meio, sem fim; este faz tremer a verdadeira história do passado e do futuro da didática, sem idealizar um modelo de escola. O pós-curriculo e a pós-didática põem-se a sintomatologizar com o atual, conectando-se com outros possíveis mundos criados nesse abalo, arriscando-se na incerteza da criação de outras inimagináveis didáticas. Os movimentos de crivação no caos são singulares, e seus efeitos de sentido reconhecem a realidade como algo provisório e ilusório, sendo esse o pensamento de muitos filósofos pós-modernos situados nos séculos XX e XXI.<sup>26</sup>

Então, se a realidade muda de foco, o conhecimento também passa a ter outro panorama nessa paisagem pós-moderna. Ele, que até então era tratado como universal e representado como um procedimento arbóreo do pensar, agora, tomado pelas forças do caos e dos abalos produz outros retratos para o conhecimento. Deleuze<sup>27</sup> e Guattari<sup>28</sup> (1995) no livro *Mil platôs*, utilizam o termo “rizoma”<sup>29</sup> para descrever uma forma

<sup>25</sup> “Na nomenclatura introduzida por Deleuze e Guattari, territorializar significa codificar, submetendo às regras e aos controles, setores ou elementos da vida social, como, por exemplo, a família, o trabalho, o corpo. Na análise de Deleuze e Guattari, o capitalismo caracteriza-se por um processo generalizado de desterritorialização, isto é, de descodificação ou afrouxamento de regras e controles tradicionais, seguindo por um processo de reterritorialização, isto é, de instituição de novos e renovados controles e regras.” (TADEU, 2000, p. 39). Os conceitos de território, desterritório e reterritório não consistem em ser objetivamente geográficos, eles são existenciais, são marcações de zonas de experiência. Desterritorializar é uma decodificação, amaciamento dos dispositivos de controle, tendo a possibilidade de outros espaços de sentido e de constituições, possibilita as reterritorializações para linhas de fuga.

<sup>26</sup> Os séculos XX e XXI são considerados por Marcondes (1997) como o período dos pensadores da filosofia contemporânea.

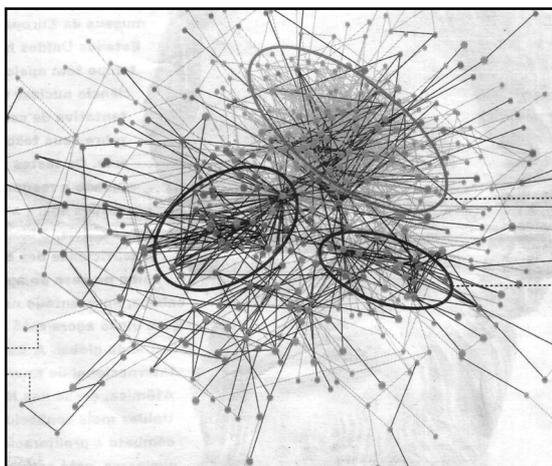
<sup>27</sup> Filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995).

<sup>28</sup> O francês Félix Guattari era militante político, escritor e psicanalista (1930-1992).

<sup>29</sup> Conhecimento rizomático tomado de empréstimo da botânica e a descrição do rizoma como um caule horizontal, geralmente subterrâneo, cujas raízes se espalham de forma aparentemente desordenada e caótica (SILVA, 2000, p. 98).

não-hierárquica, não-estrutural, não-centrada do conhecimento, em contraste com a forma hierárquica, estrutural, centrada e linear dos modelos baseados na figura de arborecente projeto moderno.

Entretanto, as visões unilaterais e pré-formatadas são questionadas contemporaneamente, cedendo espaço a outras dinâmicas às diversas vertentes culturais e à política rizomática. Uma possibilidade, ainda que limitada, de se conectar com esse entrelaçamento é a imagem, retirada do jornal Zero Hora, com a manchete: *Na teia do Orkut. Nenhum grau de separação*. Destaco, na imagem a seguir, a derivação contínua de conexões sem centralização. Eventualmente produzindo uma determinada ordem, porém em movimentos infinitos se esfacelam com o caos e produzem efeitos imensuráveis pela racionalidade, uma limitação do pensamento cartesiano. Cabe destacar que essa foto não representa o pensamento pós-moderno, pois, por mais que haja uma captura dessa imagem, ela faz fugir; faz linha de fuga; há o atemporal e o transitório que não podem ser mensuráveis nesse retrato virtual, por mais que tentemos.



**Figura 5:** Uma rede de inter-relações sociais na internet, um mapa da existência virtual em sociedade  
*Fonte:* Kleinberg e Backstrom (*Zero Hora*, 2006/Global Tech).

A imagem virtual mostrada na página anterior pode ser uma captura temporária do movimento rizomático; considerando esse fato, ela trata esse mapeamento com a devida complexidade visual que atravessa o pensar contemporâneo. Diante desse inquietante gráfico de inúmeras derivações sociais, continuaremos a fazer as mesmas perguntas pedagógicas? Mesmo não querendo, somos convidados a mudar as perguntas pedagógicas, escolares, didáticas e curriculares diante dessa visualidade murmurante. O gráfico é pura composição da multiplicidade em pensamento da diferença: de raça, etnia, classe social, idade, costumes, sexo. Há necessidade de mudarmos as perguntas educacionais, pois existem linhas infinitas nas relações desse gráfico, passando de uma dinâmica de construir respostas à realidade para outra dinâmica: a da incerteza e a da provisoriedade. As certezas escolares modernas estão sob suspeita; a criação de outras formas discursivas das linguagens, dos saberes e dos poderes acontece com muita velocidade.

Para os pensadores pós-estruturalistas os discursos das linguagens são constituidores da realidade, estando os currículos sob infinitas produções narrativas e são tratados no sentido plural da palavra, há currículos escorrendo em toda parte (olhando o gráfico tenho essa sensação), só não há currículo oculto, pois a questão de que há algo para ser desvelado e/ou descoberto leva o autor Silva (1999, p. 77) a perguntar com a ironia que lhe convém: *Quem escondeu o currículo oculto?* É necessário responder a essa questão a partir dos pós-estruturalistas que olham os discursos como constituidores da produção cultural, como uma singularidade a determinadas produções sociais; essas, por seu lado, usam as formas: da palavra falada, da palavra escrita, da música, da dança, dos corpos, etc. para marcar seus saberes e, portanto, seus poderes sobre a realidade que se produz. Então os discursos pedagógicos que não vemos não estão ocultos, eles estão sendo produzidos incessantemente, apesar de estarmos valorando outros nas nossas propostas curriculares.

Ao traçar essa linha conceitual do currículo como plural e como produção cultural discursiva, o currículo carrega consigo um outro e necessário entrelaçamento, o do poder-saber. Foucault fala de uma microfísica do poder (1979), já que o poder se constitui de pontos difusos que se encontram em todos os lugares<sup>30</sup>(gráfico virtual). Esses lugares são forças, não formas, embora o gráfico tente capturá-las em imagens. Vale ressaltar que essa concepção de poder é creditada ao filósofo

<sup>30</sup> São de lugares geográficos e virtuais de que trato aqui.

Nietzsche,<sup>31</sup> que liga o poder à vontade de potência e de força. O currículo, nessa perspectiva de pensamento, passa a ser *forças* de afetar e ser afetadas. Portanto, não é uma forma de poder, não é uma forma de currículo. São as forças dessa afetação que produzem narrativas discursivas, saberes pedagógicos e culturais que produzem a proposta curricular. Se as narrativas escolares se fixarem somente nos discursos da modernidade, estaremos encurralando-nos nas mesmas perguntas pedagógicas. As forças aprisionam-se no próprio território discursivo que inventamos, instaurando uma didática e um currículo frágil; produzem um *pedagoge* e, assim, se isolam dos múltiplos jogos de afetação que fluem na sociedade contemporânea. A didática, ao se deixar afetar mais pela força cultural e menos pela força escolar, pode criar espaços curriculares para além dos muros escolares; possibilitando fazer forças reativas às demandas da atualidade.

Portanto, o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação. Ele é sempre difuso e se espalha por toda parte. O discurso do currículo educacional exerce poderes em todos os movimentos da sociedade, nos corpos escolares, nas tecnocracias da didática e no planejamento.

A palavra currículo ainda pouco..., em relação aos muitos outros movimentos... De multiplicidade, de política cultural, de rizoma, de forças, de pós-curriculo do *shoppingcenter*, pós-curriculo da teoria *queer*,<sup>32</sup> pós-curriculo do movimento feminista, pós-curriculo de *escripturas*, pós-curriculo das campanhas políticas, pós-curriculo midiático, pós-curriculo das novelas, pós-curriculo do BBB7, pós-curriculo dos *ipods* e suas máquinas tecnológicas mirabolantes, pós-curriculo Busch, pós-curriculo da *playboy*, pós-curriculo da fome mundial, pós-curriculo do aquecimento global, pós-curriculo do seriado *Lost*, pós-curriculo da *Barbecultura*, pós-curriculo de *Hollywood*, pós-curriculo étnico, pós-curriculo religioso. Por isso, o nome currículo ainda é pouco!

Apresento um quadro com o vocabulário e alguns dos conceitos que produzem as forças das didáticas e dos currículos *pós*. Nele há um bloco de ideias, com importante destaque conceitual. Dentre essas: o conceito de diferença, que, algumas vezes, tem sido tratado na pedagogia

<sup>31</sup>Nietzsche (1992) e Deleuze (1994). A teoria das forças de Nietzsche. Todo fenômeno é constituído por relações hierárquicas, de forças. As forças são ativas e reativas. Essas forças hierárquicas, que se encontram ao julgar o valor do fenômeno, se exprimem pelas vontades de potência, e essas podem ser de afirmação (construção da apreciação) e de negação (destruição, depreciação). O homem é uma multiplicidade de forças, de vontades de potência e, entre elas, se desencadeiam lutas: hierarquias. A vida como forma durável de um processo de equilíbrio de forças.

<sup>32</sup> Teoria de gênero e de movimentos do homossexualismo, *gays* e lésbicas.

com grande confusão conceitual e superficialidade. É claro que não pretendo esgotar o assunto, somente o definirei como uma das forças que o projeto moderno não ousaria propor.

Para falar da diferença, preciso dos estudos da filosofia da diferença, para definir certas tendências contemporâneas, que envolvem esse conceito. Há a tendência dialética da diferença, fundamentada na prática educativa, que defende a proposta de inclusão de pessoas chamadas *diferentes* e essa deve acontecer nos diversos ambientes sociais, que têm que acolher os inter cruzamentos das muitas diferenças, sendo as mesmas respeitadas e toleradas. É pela ideologia militante da teoria da inclusão que esse paradigma vê a condição da diferença.

Itens	Pós-crítico
Realidade	Ilusão – Provisória/Criada
Verdade	Ficções – Discursiva <sup>33</sup>
Conhecimento	Diferença pela diferença – Saber-poder
Sujeito <sup>33</sup>	Esfacelamento do EU – Indivíduo
Epistemologia <sup>34</sup>	Rizomática
Política	Hipercrítica
Cultura	Relações de forças, Terreno de lutas. Enfrentamento de diferentes e conflitantes concepções sociais
Docência	Produção cultural – docência artística
Plano de Aula	Não teoriza a sua construção, mas se preocupa com os efeitos de sentido dessa prática discursiva: Plano de Aula
Planejamento	Estuda os efeitos de sentido das propostas de planejamento. A linha dos estudos culturais, uma das muitas vertentes pós-estruturalistas, apresenta os temas culturais. Pós-didática
Organização curricular	Virtual – Caótica
Currículo	Currículo cultural – Pós-currículo – Currículo da diferença

**Quadro 7:** Quadro esquemático para se pensar a produção discursiva do paradigma pós-crítico

<sup>33</sup> “A virada linguística é a análise pós-estruturalista e o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada virada linguística, ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de verdade, identidade e sujeito passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva.” (SILVA, 2000, p. 111).

<sup>34</sup> As questões epistemológicas e ontológicas são parte de um debate filosófico conflitante e polêmico que neste momento não tenho a pretensão de destacá-lo. Apenas assumo a nomenclatura para fins didáticos.

Na filosofia da diferença [*différence*], a tendência não é dialética desse conceito, estabelecendo um discurso divergente dos anteriores, diante dos cenários apresentados na teoria da inclusão. Ao colocar na dimensão da hipercrítica não se trata mais de se definir a favor ou contra o movimento de inclusão do diferente na escola, mas se trata de destacar a diferença pela diferença. O que significa isso? Estaria a discussão da diferença atrelada à produção de identidade; portanto, representada nos sistemas de poder. Como se exerce o poder de definir qual é a identidade diferente? Como as forças do normal maquinam para manter sua identidade como majoritária? A proposta é abrir o campo da identidade para pôr em xeque as verdades da identidade que se superafirmam como a identidade padrão, a identidade normal. A diferença é múltipla, portanto, é uma operação matemática, é produtiva, prolifera-se. Ela se recusa a se fundir com o idêntico. É resistência, é subversão! Pensar numa pedagogia da diferença é educar para um currículo que questione a representação da identidade e dos poderes que estreitam a multiplicidade. É rejeitar a comparação e perceber-se num eterno estranhamento com os estranhos, pois é na estrangeiridade que se produz a diferença, o plural. Com o idêntico reproduzimos outro idêntico, portanto um mundo se limita no pensamento uno. (SILVA, 2000).

A teoria da diferença, como estranhamento, provoca uma grande ameaça, a da identidade normal, pois é o normal que demarca quem é diferente (ele é aquele outro que não é igual aos meus iguais). Essa demarcação (quando estranhada) põe em xeque a identidade denominada normal. Por isso, a diferença precisa ser dominada. Quem domina? Os que incluem, pois para esses é insuportável viver com o estrangeiro ao lado, ele é inimigo da identidade majoritária: a normal. Por isso, a escola precisa servir-se da ideia de inclusão, pois, mais uma vez, no quadro histórico da educação, ela é parte do projeto ordenação e classificação da verdadeira identidade a ser seguida e ensinada.

Para que esse diferente não desestabilize tanto a identidade que nominou como normal, inventou-se o jogo de adaptação, o jogo da diferença relativa, que é jogado para que se perturbe o menos possível a ordem da identidade majoritária, a normal; alguns diriam, normótica!

## Por uma pós-didática, se for possível fazer essa afirmação! Para isso, peço a ajuda dos malditos em educação

Aqui não há sentido falar de *uma* didática, pois essa carrega as marcas do projeto moderno. O que cabe é alterarmos a pergunta: *Como deve ser o mundo, a escola, o professor, o aluno, a didática, a metodologia e a boa didática...?* Que tal se também passássemos a perguntar sobre *os discursos produzidos pela didática que herdamos?* E outras perguntas ainda são possíveis de serem feitas. O problema é a volúpia de respondê-las somente com o pensamento iluminista. Preciso de outras forças que não sejam só essas para poder mudar as perguntas e me aproximar de um pensar de sintomatologista, que rastreie os indícios de seu tempo para conhecer e descrever a atualidade e a virtualidade que se compõem nas nossas sociedades. Para rastrear esses sintomas contemporâneos e os que herdamos, se faz necessária uma crítica da crítica, é preciso viver na hiperdesconfiança da realidade rizomática. É do desordenar, das linhas de fuga, que trata a pós-didática no pensamento pós-moderno. Essas desordens eventualmente se compõem e se embaralham, é movimento pendular, é o entre. É o vácuo. Nele é que surgem outras possibilidades de se fazer outras perguntas, no pensamento do ENTRE que chegamos na diversão de se desfazer um pós-curriculo. Esses fluxos estabelecem uma certa vizinhança com a arte,<sup>35</sup> existindo em outra estética e ética, que não é somente a estética da revolução científica e produção ética da certeza comprovada pelos padrões da elite racional; nem na ética da conscientização de corpos. Falo de arte da estética da existência, das forças da vitalidade pura, trata-se da molecular força política, do viver artístico.

Talvez, para falar da pós-didática, tenha que nomear outro vocabulário: a impermanência, a transitoriedade, a diferença, de outros fluxos que não estejam parados no movimento circular do vocabulário binário<sup>36</sup> da verdadeira moral; da certeza de que há o bem e o mal, a causa e o efeito; o bonito e o feio, a boa professora e o bom aluno, a didática e o currículo, a aprendizagem e o ensino. Herdamos esse pensamento binário do estruturalismo; nele há quase um registro celular de que passamos todos os instantes de nossa vida valorando, julgando e descobrindo. E que não há divindades que possam salvar nossas almas cientificamente perfeitas, nem o indivíduo sujeito, o

<sup>35</sup> A arte no sentido dado por Nietzsche e não a arte de ensinar de Comenius. A arte para Comenius está ligada à técnica e aos valores morais do cristianismo. A arte de Nietzsche liga-se ao pensamento ético do movimento trágico da vida; da agonística da vida, da luta pela vida.

<sup>36</sup> “Proposta pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não-científico.” (SILVA, 1999, p. 124).

EU. A didática esfacelada, descentralizada, convoca os sintomatologistas da educação, os malditos. Eles vivem no movimento pendular e necessitam de outras perguntas que são transitórias e atemporais. Eles pensam numa pós-didática escorregadia, por isso ameaçam a ânsia de ensinar didática. São os fluxos das desterritorializações<sup>37</sup> que ameaçam as certezas.

### Pós-planejamento

Conflitos que surgem! Como conciliar a ortodoxia dos currículos e das propostas didáticas tradicionais, com a subversão da didática da diferença? Como pensar a questão dos conteúdos (didática tradicional) com a prática pedagógica ancorada na diferença? Como planejar algo que não subtraí o planejamento na pós-didática? Traço linhas sinuosas e moveleças para falar de algumas dessas questões.

Objetivo: deixar-se atravessar pela força da diferença <sup>38</sup> pela diferença.
Conteúdo: um conceito com falta de conteúdo? <sup>39</sup> Conhecimentos de círculos produtores culturais, implicados com as relações sociais e suas forças. Afetações políticas e éticas
Metodologia da arte de Nietzsche <sup>40</sup> Para Nietzsche, a arte é uma ilusão, por isso não necessita ser verdadeira, não trabalha no jogo da pretensão do que é verdadeiro ou não. Ele considera a vida como arte; sendo assim, precisamos da arte, para não morrermos com a verdade. A busca da verdade aprisiona a criação, a vida. A metodologia, se percebida como criação, pode viver da arte das experimentações, a relação seria aprender o que se puder viver.
Recursos: crivar o caos <sup>41</sup> Um corte no caos age como um crivo. O que caracteriza o caos é a velocidade infinita. Caos não é estado inerte. Ele tem a força de desfazer no infinito outras consistências metodológicas. É uma operação que libera intensidades não-vividas, nem faladas.
Mo(n)strando <sup>42</sup> a avaliação Há uma engenharia tecnológica da produção discursiva da avaliação: da tecnologia do disciplinamento de corpos (notas) da tecnologia do controle social (pareceres).

**Figura 6:**

*Fonte:* Sônia Regina da Luz Matos

<sup>37</sup> “A desterritorialização é o movimento pelo qual se deixa o território [‘on’ *quitte le territoire*]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 634). Dito em outras palavras, a desterritorialização desfaz

## Plano de Aula

Com o pós-estruturalismo em foco, apresento dois vetores de planejamento, que atravessam as questões da pós-didática. Ao delimitar que o primeiro, os temas culturais, são produzidos dentro da malha discursiva dos estudos culturais, e o outro, o segundo, que gira no jogo pendular das artistagens, são potências criadoras. Portanto, não são modelos didáticos nem mesmo exemplos de planejamento. Essas forças não trabalham com a possibilidade de terem seguidores. As possibilidades da criação estão conectadas com a desterritorialidade e com a provisória reterritorialização. Arrisco dizer que é quase uma didática de estado nômade a que encontrei nesses estudos.

## Tema cultural

Integrando a perspectiva pós-estruturalista aos estudos culturais,<sup>43</sup> fundamenta-se a proposta de planejamento pedagógico por temas culturais, que oferecem configurações teóricas para fazermos enfrentamentos com as produções culturais do nosso século. Esse planejamento por temáticas captura as diferenças através das práticas culturais e carrega essas na prática pedagógica, relacionando o educar com a multiplicidade cultural, que compõe os cenários contemporâneos; por isso, se torna tão desafiadora para a instituição escolar e para o professor essa produção didática.

---

o que uma territorialização anterior fez. Ela constitui, assim, uma noção crítica por excelência, constantemente subjacente, para nos atermos a um mesmo registro, a programas como: “desedipianizar o inconsciente.” (DELEUZE; GUATTARI, *s/d.*, p. 97). A desterritorialização é um processo que libera um conteúdo (multiplicidade ou fluxo) de todo código (forma, função ou significação), e o faz correr sobre uma linha de fuga. Há também a desterritorialização negativa que é recoberta por uma reterritorialização que a compensa tão bem que a linha de fuga fica obstruída.”

<sup>38</sup> Termo usado por Corazza (2005, p. 17) para distinguir a oposição entre conceito de diferença relativa e dialética.

<sup>39</sup> Silva (1987).

<sup>40</sup> Filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900).

<sup>41</sup> Deleuze e Guattari (1991).

<sup>42</sup> Inspirada nas ideias de Cardoso (2002).

<sup>43</sup> Movimento iniciado na Inglaterra em 1969, formado pelos movimentos dos estudos feministas, raciais, sexuais, transnacionais, homossexuais, tendo produzido impacto nas temáticas, nas diferentes instâncias sociais, como: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, ciência e ecologia, políticas de identidade e políticas da diferença, pedagogia, política estética e ética, tecnologias de disciplinamento, culturas do infantil e era global numa era virtual. (CORAZZA, 1998).

Os temas culturais em sua proposta rompem com a estrutura da didática tradicional e crítica. É claro que, para subverter a ordem da didática estruturalista, é preciso estudá-la e muito. Ao reconhecer as forças afirmativas que dela pulsam, buscam-se outras relações ainda desconhecidas por nós, didáticos e curriculistas, pois, por muitos séculos, nos banhamos no projeto moderno de colocar fora o velho e substituí-lo pelo novo, o atual. É uma questão de responsabilidade ética. É disso que se trata. Não se trata de supervalorizar o pensamento pós-crítico ou posicioná-lo como o melhor. Se algo assim acontecer, são leituras distorcidas de algumas correntes teóricas.

A teorização pós-moderna reconhece a produção da história educacional da didática e não compactua com a posição do pensamento moderno de substituir o novo pelo velho, pois há um engano de que no novo estaria o progresso. Fomos todos enganados!? Ou nos enganamos!? Portanto, para este texto, o planejamento dos temas culturais e os das artistagens não pode ser utilizado como substituidor das didáticas anteriores. A valoração não é da ordem binária ou isto ou aquilo! Se trago esses planejamentos para a arena não são para servir de modelos de organização e, menos ainda, para ser seguidos. Eles nem podem ter seguidores. Se algo assim foi pensado, estaria sendo tão estruturalista quanto o estruturalismo e como não é disso que falo, passo a delimitar algumas das caracterizações dos temas culturais e as principais ideias que os produzem:

- a) é antidisciplinar;
- b) analisa fortemente o papel da cultura da mídia e seus poderes de comunicação;
- c) convoca uma escola mais cultural e menos escolar;
- d) reconhece as forças tecnológicas virtuais e midiáticas como máquinas de educar;
- e) currículo é uma prática cultural, por isso a importância do conceito de poder na perspectiva pós-crítica;
- f) conteúdo dos temas culturais, que pergunta é essa? Esse conceito é deslocado para a prática discursiva, foco de nossas atividades em sala de aula; elas estão relacionadas com as diferenças culturais, os poderes e saberes produzidos nas múltiplas histórias e experiências que ali e lá transitam;
- g) pensa-se em estratégias políticas, pois as metodologias não são privilegiadas nessa teorização;

- h) professor é produtor cultural;
- i) lembrando que cultura é entendida aqui como forma de vida e também como terreno sobre o qual a análise é o objeto de estudo, e o local da crítica é a intervenção política.

Os temas culturais, por não ter modelos de planejamento, centram-se no debate das estratégias políticas e culturais e em seus artefatos, não demarcando a forma e a organização como foco dos seus estudos sobre planejamento.

Registro alguns elementos que podem perpassar a temática cultural:

- a) **Tema cultural:** família no tempo-espaço (CORAZZA, 1995, p. 46);
- b) **Tema cultural:** discursos da mídia e suas representações em nossas culturas:
  - **Subtemas:** felicidade, escola, violência, infância, adolescência e amor. (CORAZZA, 1997);
  - c) **Tema cultural:** sujeito de múltiplas culturas;
    - **Primeira parte:** resignificando as identidades;
    - **Segunda parte:** Porto Alegre, cidade de múltiplas culturas; e
    - **Terceira parte:** seres mestiços (CORAZZA, 1997).

### Artistando

Os pensadores pós-modernos, em companhia de Nietzsche, entendem a dimensão da arte como procedimentos educativos da vida. A vida como arte, pois precisamos da arte na vida para não morrermos com a verdade. A busca da verdade aprisiona a criação, a vida. Para ele a arte é uma ilusão; por isso, não necessita ser verdadeira, não trabalha no jogo da pretensão do que é verdadeiro ou não. Seu jogo é o da criação. (NIETZSCHE, 1992).

A arte, nesse paradigma, não é representação da vida, mas é vivida como um estilo, uma estética de existência. Essa, quando pensada em termos de representação da realidade, passa à objetividade e, assim, se aprisiona na estética da contemplação, da ética da conscientização. As linhas que traçam são de constante busca do julgamento bom e mau; instrumento, referências da cultura ocidental e moderna.

Então, a docência artística pode ser deslocada como práticas inimagináveis e talvez nem mesmo possíveis de serem ditas, pois ela carrega questionamentos dos seus próprios limites pedagógicos e didáticos. É na alquimia artística que se desprende da certeza e da verdade pedagógicas, o julgamento moral a ser ensinado. Talvez por isso ela seja pura transgressão: transgredir é criar!

Outra ameaça que essa ideia de arte produz nas didáticas tradicionais e críticas é que se nega a dar a supremacia do conhecimento à racionalidade. Ela passa a ser uma experiência para além das forças da razão, ela também produz forças na ordem dos corpos, dos afetos.<sup>44</sup> Esses produzem embriaguez e vertigens na verdade, pois tudo é aparência, não há verdadeira didática a ser ensinada nem perfil de bom professor a seguir. Por isso, esse conceito de arte pode nos ajudar a pensar numa outra docência, a artística. Passa-se a pensar a partir das linhas da estética e da ética da existência da diferença.

#### **O planejamento com a docência artística:**<sup>45</sup>

- a) desconfia da sua própria teoria pedagógica;
- b) trabalha sem o compromisso de perpetuar certezas, mas com um compromisso ético-político;
- c) reinventa espaços políticos em movimentos micropolíticos;
- d) está atento às línguas silenciadas, às vozes do silêncio;
- e) faz vizinhança com o estrangeirismo, o desconhecido;
- f) produz uma didática nômade;
- g) se põe na velocidade das fronteiras, *do entre*: disciplinas e pós-disciplinas; do planejamento e do pós-planejamento;
- h) há um certo nomadismo pedagógico. Para isso, é necessário desprender-se do idealismo educativo;
- i) deve ser pós-disciplinar, não querendo dizer não planejar, mas conceber essa experiência a partir da dimensão artística e não necessariamente estruturada e modelada;
- j) deixa-se gaguejar diante de suas teorizações; e
- k) arte tem a ver com a vontade de potência, as forças.

<sup>44</sup> Remete à transitoriedade de um estado a outro do corpo, tendo em conta a variação de corpos afetados. Também é considerado como sentido de transformação, aquilo que ocorre no corpo. Passagem de experiência de um corpo. Conceito encontrado na teoria da diferença. (DELEUZE; GUATARRI, 1991).

<sup>45</sup> Laponte (2003) e Corazza (2001).

A arte é povoada de afecções, é tudo que nos acontece, liberando as experiências sensíveis em sua singularidade. Por isso, arte é diferente da obra de arte, porque “necessitamos de toda arte exuberante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas, que o nosso ideal exige de nós”. (NIETZSCHE, GC, §107).

### Concluindo com a volúpia de ensinar<sup>46</sup>

#### *Due*

Essa volúpia de ensinar. Uma máquina de fazer ensinamentos. Nela os espaços podem se tornar restritos. As brechas são poucas. O outro. Aqueles todos que habitam em mim. Estes que se alojam. Ensinantes vêm desalojar-me. Ensinante sem disciplina, sem dizer verdade, sem deixar rastros. Ensinante que não ensina. Ouço sua voz, e ela diz: É perigoso seguir o mestre. Aprendeste!

#### *Tre*

Ensinante que violenta pensamentos de quase-criação pura. Quase-delírio, uma espécie de vertigem. Marcas por todo o corpo. Aquele corpo que já estava habituado à volúpia de ensinar. A linguagem que não ensinei foi a de rachar as palavras, ouvir os murmúrios. A fala do silêncio nem a gagueira. Descodificar os códigos da linguagem. Essas fazem escorrer a verdade do que ouvimos e vemos. O repertório audiovisual que não pensamos.

#### *Quatro*

Embaralhar os códigos como possibilidade de aprender. Aprender uma estética de existir esvaziando o ensinar. Preciso de tempo. Que tempo? Aquele que não tem hora, não-lugar. Talvez um tempo por vir. Um tempo intemporal. Tempos de outros tempos. Esquecer o que foi dito, lido, comprovado, esquematizado, didatizado, pedagogizado. Esquecer o já pensado para a criação do impensado. Esses são pensamentos de perigo e maus ditos para a máquina de educar.

---

<sup>46</sup> Dedico este escrito às alunas e colegas do grupo de estudos da Prática Pedagógica e sua Organização. Vocês conviveram comigo neste e em outros tempos... Um deles foi o tempo de 2006.

## Referências

---

- ANTUNES, Celso. *Um método para o Ensino Fundamental: o projeto*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O que é o projeto 12 dias/12 minutos?* Rio de Janeiro: Vozes, 2001a.
- BLOOM, Benjamin S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, 1973. v. 1 e 2.
- MOVA. *Interdisciplinaridade. Tema gerador e avaliação emancipatória*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Administração Popular; Secretaria de Educação de Jovens e Adultos, s/d.
- CARDOSO, Ângela Maria Borba. *Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002.
- CHASSOT, Attico. *A ciência através dos tempos*. São Paulo: Moderna, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.
- \_\_\_\_\_. Pistas em repentes: pela reinvenção artística da educação, da infância e da docência. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de. *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.
- \_\_\_\_\_. Seminário Avançado: EDP: *Literatura menor em educação: função K*. Linha de Pesquisa: Filosofia da diferença e educação. Área temática: Metainfanciôfísica. Porto Alegre: Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS), 2006.
- \_\_\_\_\_. Seminário Avançado: EDP: *Deleuzeducar por Nietzsche*. Linha de Pesquisa: Filosofia da diferença e educação. Área temática: Pós-curriculo, diferença e subjetivação de infantis. Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS), 2004/1.
- \_\_\_\_\_. Temas culturais: apontamentos. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 5, p. 41-46, 1995.
- \_\_\_\_\_. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: questões de aula*. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. Na diversidade cultural, uma docência artística. *Pátio*, ano V, n. 17, p. 27-30, maio/jul. 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

- \_\_\_\_\_. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio Alvim, s/d.
- \_\_\_\_\_. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1991.
- FOUCAULT, Michael. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUATTARI, Félix. *Molecular revolution psychiatry and politics*. Londres: Peugin Books, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. De Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.
- ZERO HORA. *Na teia do Orkut: nenhum grau de separação*. Global Tech, 20 nov. 2006.
- LAPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. *Educação e Realidade*, v. 28, n. 2, p. 69-82, jul./dez. 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUZURIANGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1978.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.
- \_\_\_\_\_; JAPIASSÚ, H. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.
- MANARCA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MATOS, Sônia Regina da Luz. *Alfabetização de jovens e adultos e o saber do sertão baiano*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação/Faced/Pucrs, Porto Alegre, 2002.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *A gaia ciência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

PERNANBUCO, Marta M. C. *Educação e a escola como movimento*. 1994. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 1994.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REGO, Marion Vilas Boas Sá; MARCOZZI, Alayde; DORNELLES, Leny. *Livro ensinando a criança: guia para o professor primário*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1966.

SHORES, Elizabeth; GRECE, Cathy. *Manual do portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-moderno. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Conteúdo: um conceito com falta de conteúdo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 16, n. 63, p. 20-24, jan./mar. 1987.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

VEIGA, Ilma (Coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus, 2001.