

O TEMA CULTURAL COMO FORMA DE PENSAR-FAZER CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE REAIS, NECESSÁRIOS E POSSÍVEIS NA ESCOLA

César G. Serafim Lisboa¹ - COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO
Michael Gonçalves da Silva² - COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO
Patrick Oliveira Lima³ - COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO
Ricardo Santos Chiquito⁴ - COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO
Tânia Leão Tagliari⁵ - COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO

Eixo Temático: Ensino Fundamental

Resumo

Este trabalho objetiva pensar o currículo a partir dos resultados (e suas discussões correlatas) de um movimento de um coletivo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, que implica avaliação, análise, pensamento e proposição curricular. Movimento que considera a perspectiva de que algo pode ser feito em relação aos currículos tomados como prontos e acabados. Diante de um cenário considerado limitante, decidimos agir por outras vias, fazer tocas, encontrar uma saída. Assim, chegamos à ideia de tema cultural (CORAZZA, 2003a, 2003b; OLIVEIRA, 2002; UMBRASIL, 2010). Perspectiva que conjuga inspirações no pensamento de Paulo Freire (1975) e de Michel Foucault (2002). O primeiro, no que diz respeito aos temas geradores como uma forma de trazer para a escola os temas de uma época, a necessidade de se operar com o real da vida dos estudantes, aquilo que corresponde ao universo temático dos estudantes, a presença de novos conteúdos, aqueles voltados à educação daqueles que são excluídos da sociedade, conteúdos que geram outros conteúdos, segundo essa lógica do diálogo com a vida das pessoas. O segundo, que reconhece como válidos os “saberes da gente”, uma “reviravolta do saber” nesta contemporaneidade, na qual se assiste à “insurreição dos saberes sujeitados”. Portanto, o tema cultural aponta para um currículo - dinâmico e em ato - como resultado de escolhas e descartes entre os reais, os necessários e os possíveis na escola, em construção. Um currículo que seja cada vez mais um diálogo com as infâncias, suas culturas e suas linguagens. Um modo de seguir pensando o currículo e suas didáticas, de seguir criando a escola e seus processos educacionais nos atravessamentos com o currículo. Outra prática de produção curricular que possa, enfim, gerar outras cenas escolares, mais plurais e abrangentes, bem como ensino-aprendizagens com mais significado, como ligações das crianças com o mundo.

¹ Licenciado em Ciências Biológicas. Doutor em Biologia. E-mail: prof.cesarlisboa@gmail.com.

² Licenciado em Filosofia. Mestre em Ciências da Religião. E-mail: st.arcangelmichael@gmail.com.

³ Licenciado em Pedagogia e Matemática. Mestre em Educação. E-mail: patrickmat@ig.com.br.

⁴ Licenciado em Pedagogia e Geografia. Doutor em Educação. E-mail: rchiquito@colegiosmaristas.com.br.

⁵ Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação. E-mail: tagliari@colegiosmaristas.com.br.

Palavras-chave: Currículo. Tema cultural. Culturas infantis.

Apresentação: o currículo e o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: entre reais, necessários e possíveis na escola

O currículo é, de fato, uma palavra incontornável nas mudanças escolares, sobretudo se falarmos de avaliação, de saberes, de manuais escolares, de opções metodológicas, de princípios e valores de formação, de competências e objetivos. Podemos dizer que a ideia de reforma curricular, muitas vezes utilizada em uma ampla diversidade semântica, jamais foi abandonada, na medida em que o currículo é a estrada sobre a qual deslizam correntes ideológicas que se direcionam ora para a estabilidade e controle das forças sociais que regem o cotidiano da sociedade capitalista ora para a mudança contínua representada pelas tensões estabelecidas pela luta de classes. Assim, o currículo é o campo da ordem e da contraordem, das afirmações e das negações. É território contestado.

De qualquer forma, as reflexões acerca da construção e avaliação do projeto curricular, a que nos debruçamos neste momento de nossa trajetória histórica, aponta-nos para aspectos que consideramos de extrema relevância e pertinência, além de ser de enorme centralidade no atual processo de reorganização curricular, sobretudo pelos seguintes motivos: o currículo é uma construção permanente e inacabada; a escola é hoje vista mais como um espaço de desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas e de (re)construção de saberes, de normas, de atitudes, de valores do que como um centro emissor de conhecimentos; a autonomia curricular, entendida como capacidade de decisão curricular que permite não só rupturas conscientes com rotinas instaladas, bem como diferenciar a aprendizagem em função das características dos alunos e construir respostas educativas inovadoras aos indícios do tempo futuro, conquista-se e resulta de um compromisso coletivo da comunidade educativa; educa-se para o ‘governo do eu’ na e para a coletividade, as identidades individuais se assentam sobre as bases e princípios da coletividade (e isto tudo a serviço do capitalismo e da subjetividade necessária para o capitalismo) e essas identidades apresentam um conflito em uma outra instância dialética, ou seja, a identidade pública da esfera da cidadania se confunde com a identidade privada da esfera do consumo; a profissionalidade docente, concebida como conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, deve construir-se na base da interação, da partilha e da busca incessante pela participação dos professores na produção curricular; a aprendizagem é um

percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, através do qual se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o aluno a conferir significado aos acontecimentos, experiências e fenômenos com que cotidianamente se depara e assumir-se como principal protagonista na (re)construção dos saberes; a comunidade educativa organiza-se na base dos consensos (como este que estamos experimentando por conta desta construção coletiva do Projeto Político Pedagógico) e dos conflitos que perpassam a própria sociedade contemporânea e que convergem para uma dimensão formadora.

Isso tudo para dizer que pretendemos ir além de um mero receituário curricular e sim constituir uma abordagem possível, não deixando de reconhecer a pertinência e a relevância de outras perspectivas e de outros processos de conceber, realizar e avaliar o Projeto Curricular.

Assim, chegamos à noção de currículo. Esta palavra comum, banal, coloquial, tantas vezes repetida por nós, seres da educação e da escola. Afinal, com qual significado de currículo operar? Termo para o qual não há um significado único, hegemônico, ao contrário, tal noção encontra-se situada em uma zona de indefinição e construção, em suspensão.

No período que compreende a passagem do século XVI para o XVII, o termo “currículo” passou a fazer parte da linguagem e da prática educacional, associado à ordem, à estrutura e à sequência de estudos. Dessa maneira, nos idos de 1582, na Universidade de Leiden (Países Baixos), os registros apontam para a ideia de currículo como aquilo que era necessário para se obter uma certificação de terminalidade de um curso. Já na Escócia do século XVII, tanto em 1633, na Universidade de Glasgow, quanto em 1643, na Grammar School de Glasgow, o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

Dessa maneira, o que se veem são as ideias de sequência, de terminalidade, de completude, de integralidade, que trazem embutida a ideia de intencionalidade. Uma instituição universitária só poderia atribuir a alguém o título após o cumprimento de todas as exigências de um percurso ou trajetória acadêmica. De onde se supõe que o diploma, grau ou título era somente concedido, após o alcance dos propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social. Esses registros históricos expressam que a inovação pedagógica do currículo é um fato histórico de extrema relevância. Coloca em pauta a noção de que os diversos elementos de um curso

educacional devem ser tratados como uma peça única expressa na globalidade estrutural e na completude sequencial, conforme os parâmetros de cada época histórica.

Sob outro ponto de vista, a palavra “currículo” dicionarizada é posta como um derivado do latim *curriculum*, que corresponde ao ato de correr; atalho; corte, parte de um curso literário, as matérias constantes de um curso, caminho, trajeto, percurso, pista.

Ainda no que se refere à terminologia, Ivor Goodson (1995) admite que o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso. Pode também se referir à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”.

Hamilton (1992) por sua vez, remonta a palavra “currículo” ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno por aluno e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’).

De qualquer forma, o que parece estar em jogo é a perspectiva da escolarização de certos saberes. Assim, progressivamente, a escola foi sendo considerada pelas sociedades ocidentais (com maior ênfase no século XIX, é verdade), como o lugar para a transmissão (ensino) de conhecimentos e experiências (uma forma de preparar as gerações futuras). Dá-se o nome de currículo a esse conjunto de conhecimentos, saberes e experiências.

Por outro lado, haveria ainda duas possibilidades de pensar a palavra “currículo”, se considerarmos ser pertinente tomá-la tanto como substantivo quanto como verbo, sobretudo por aquilo que cada classe permite pensar.

O currículo pensado como substantivo considera a pista de corrida, a estrada, o caminho. Seria então uma “coisa” educacional, algo que a educação, a pedagogia, a escola produz. Por essa via, o currículo sugere uma coisa pronta e acabada, como uma lista de disciplinas, rol de conteúdos a serem ensinados/transmitidos. O currículo seria então um agregado de coisas dadas, de matérias prontas, fixas.

Sob outro aspecto, o currículo linguajado como verbo, como uma ação, indica o ato de percorrer a pista de corrida, o modo como se percorre, a pista só é pista de corrida se algo acontecer nela, se alguém correr, por exemplo; “curricularizar” a vida e o mundo; trazer para a sala de aula outras temáticas; política que problematiza, (des)constrói e (re)inventa os cenários escolares, as políticas escolares (o PPP), as práticas escolares (as aulas, os projetos,

as sequências didáticas), sugere uma ação, currículo é uma forma de agir, é tomar uma decisão, é se posicionar diante de uma situação, é fazer uma escolha.

Desse modo, a um só tempo, currículo é produto – cultural e político – das relações de saber-poder que envolvem seleção e descarte e também de produção, ou seja, a própria ação de decidir entre isso e aquilo.

Nos usos do cotidiano, identificamos ainda outro texto: o *curriculum vitae*. Trata-se de outra perspectiva para se pensar o currículo. Neste sentido, o currículo sugere documento de identidade (as nossas produções, os nossos feitos, os modos como vivemos; aquilo que somos); aquilo que estamos fazendo conosco; a nossa história; como passamos de um modo de ser sujeito a outro.

O currículo seria então uma corporificação dos nexos entre saber-poder-identidade. Isto porque um sujeito, um modo de ser sujeito, uma subjetividade é produzida nos currículos praticados na escola e pela escola. O currículo seria constituído por feitos e seus efeitos (SILVA, 2000).

Desse modo, o currículo (SILVA, 2003) é considerado como uma prática de significação, de produção, de relação social, de relação de poder.

O currículo é uma prática de significação, pois seria bem uma forma de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível e explicável; forma de narrar o mundo; produção de sentido. Os significados e sentidos organizam-se como tramas, como redes de significantes, como tecidos de signos, como textos: sempre abertos, sempre se fazendo, sempre em construção.

O currículo ainda é uma prática produtiva, uma vez que nele se daria todo um jogo de produção, criação, invenção, fabulação e variação. Maquinaria produtiva capitalista, produz a um só tempo: saberes, fazeres, identidades, expressões, signos, significados, sentidos, desejos, gostos, vontades, sujeitos (e modos de ser sujeito). Não reconhecer esse aspecto significa afastar o currículo da cultura e mais: reificá-la, cristalizá-la, imobilizá-la, naturalizá-la (as verdades prontas e acabadas). É atividade, ação, experiência: dela o indivíduo sai transformado; de indivíduo (geral, genérico) a sujeito (específico, nomeado, idealizado, governado, controlado). Significados em fluxo, em dispersão, em movimento, em intensidades. Espaço de produção e de criação de significados.

O currículo é ainda relação social, justamente por ser uma prática de significação socialmente construída: em relação social de produção. Prática languageira. Lugar de onde

falamos, a partir das posições de sujeito que ocupamos, das identidades culturais que elaboramos. É mercadoria: tende a apagar os rastros, as marcas, os vestígios do trabalho de produção, das relações de produção que produziram essa mercadoria, esse artefato, esse discurso, esse saber-poder. O currículo está sempre se fazendo, nunca está pronto e acabado. É devir.

O currículo é também relação de poder. Produto e produtor de relações de poder, pois há uma luta em torno da qual os significados são produzidos. Luta-se para fazer valer esse ou aquele significado, essa ou aquela forma de narrar as experiências. Implica o jogo verdadeiro/falso, autorizado/desautorizado, hegemonia/contra-hegemonia. A relação de poder não é apenas opressiva e repressiva. Ela também mina, debilita, cria, potencializa.

Sintetizando, o currículo é, de fato, um tema central nas mudanças escolares, sobretudo se falarmos de avaliação, de saberes, de manuais escolares, de opções metodológicas, de princípios e valores de formação, de competências e objetivos. As reformas educacionais vêm acompanhadas de reformas de propostas curriculares.

O currículo é a estrada sobre a qual deslizam correntes ideológicas que se direcionam ora para a estabilidade e controle das forças sociais que regem o cotidiano da sociedade (capitalista, por exemplo) ora para a mudança contínua representada pelas tensões estabelecidas, pelas disputas, pelas lutas em torno dos significados (de saber, de conhecimento, de sociedade, de vida, de mundo).

O currículo não é constituído por conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

No currículo corporificam-se as questões de saber-poder-identidade. O currículo produz sujeitos e modos de ser sujeito. O currículo produz formas de vida na escola, na sociedade (SILVA, 2003).

O currículo é lugar, espaço, território. É território contestado (e de contestações). O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. É documento de identidade (SILVA, 2000).

A emergência dos temas culturais

Os conteúdos escolares são significados, com certa frequência, como matérias, assuntos, temas a serem ensinados. Isso, de alguma forma, pressupõe uma perspectiva de que já estejam dados *a priori*, de que já estejam prontos e acabados, afinal são saberes historicamente produzidos e sistematizados. Assim, o trabalho do professor é fazer transferências, transcrições do texto que tragam tais conteúdos (as matrizes curriculares, os parâmetros curriculares nacionais, os livros didáticos, a própria experiência docente) para o seu texto, qual seja o plano de ensino. Poucas vezes nos perguntamos: Quem sistematizou? Quem tem autoridade para dizer quais são os conteúdos que devemos ensinar em nossas escolas? Que lógicas esses conteúdos obedecem? Podemos nós, homens e mulheres, seres do currículo, criarmos, elencarmos outros?

O fato é que a questão do conteúdo exige mais conteúdo, exige mais elementos para uma análise mais ampla (o que não faremos aqui). A partir de tais perguntas, a própria noção de conteúdo vai sendo ampliada. É imprescindível pensar o conteúdo nas tramas das relações de poder, das relações de saber-poder que o tem produzido, como aquilo que, reificado, deve ser oferecido, disponibilizado, transmitido aos estudantes, afinal trata-se de pensar o conteúdo, como expressão do conhecimento escolar, em toda a complexa rede de produção-circulação-consumo.

Os conteúdos escolares têm sido objeto de discussão ao longo da história da educação. Encontramos uma reflexão importante em Paulo Freire e sua *Pedagogia do Oprimido*. Ali, o conteúdo escolar, aquilo que deveria ser ensinado, era colocado sob suspeita, uma vez que ele faria o jogo das classes dominantes e, por isso mesmo, era posto como uma tecnologia de dominação, opressão e alienação. Era preciso, pois, romper com tal lógica.

Assim, Paulo Freire se aproxima da ideia de temas epocais, presentes no pensamento de Hans Freyer, na obra *Teoria da Época Atual*, de 1958. Temas epocais seriam temas de uma época, como já foi a ideia de libertação, da dominação e opressão (nos anos 1970) e agora o tema da globalização, por exemplo, e do multiculturalismo e das diferenças, preconceito, discriminação, racismo e violência.

O que estaria em destaque aqui seria justamente a preocupação das coisas ensinadas com o contexto em que se daria o seu ensino.

Desse modo, o currículo estaria articulado ao “universo temático”, à “temática significativa”, ou seja, os conteúdos ensinados estariam nas relações entre o mundo e os homens e dos homens entre si, através do diálogo. Naqueles idos dos anos 1970, o “educador humanista” ou o

“revolucionário autêntico” assumiria uma posição crítica e romperia com a “educação bancária” e com os seus conteúdos, as suas linguagens, as suas práticas. Daí a necessidade de se buscar outro(s) conteúdo(s), outra(s) linguagem(ns), outra(s) prática(s). Daí “a necessidade de dialogar com as massas populares para conhecer não só a objetividade em que se encontravam, mas também a consciência que dela estavam tendo, suas necessidades, desejos e aspirações” (p. 10).

Nesta educação que se pauta na ideia da radicalidade da transformação – uma educação transformada e transformadora – e na perspectiva da ação cultural revolucionária, pergunta-se: qual deve ser seu ‘conteúdo programático’?; quais conteúdos atendem aos propósitos de uma educação crítica, revolucionária e transformadora?

Nas palavras de Freire (1975),

enquanto na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão dos educandos, em que se encontram seus ‘temas geradores’. (p. 120)

Neste sentido, ainda concordando com o autor, o conteúdo encontra-se sempre em um processo de renovação, de ampliação, em movimento. Está sempre gerando outros conteúdos. Eles são mais legítimos porque emergem das realidades dos educandos. Na alfabetização, são as “palavras geradoras”, na pós-alfabetização, os “temas geradores”. Tratam, portanto, do “universo temático” do povo, de um grupo social, ou seja, a “temática significativa” (p. 120).

Assim, em uma “visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não contém finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida da dialogicidade” (FREIRE, 1975, p. 120-121).

Paulo Freire (1975) trata dos “novos conteúdos” voltados para uma educação dos trabalhadores (e que nós podemos estender a tantos outros grupos sociais e culturais, como as crianças, as mulheres, os negros, os gays, os ribeirinhos, os sertanejos, os rurais, os pobres). Tais contextos seriam, portanto, geradores de temas, de conteúdos a serem ensinados.

Diz Paulo Freire (1975, p. 121):

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros temas, que por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

O fato é que muito tempo se passou e o mundo mudou, ainda que muita coisa tenha permanecido. Ao que nos parece, neste tempo que nos foi dado viver, outras questões passaram a se configurar como problemas essenciais da nossa época, como a cultura, por exemplo.

Nesta direção, talvez faça mais sentido falar, na atualidade, em temas culturais (CORAZZA, 2003b). Estes apresentam, sem dúvida, inspiração no pensamento de Paulo Freire (CORAZZA, 2003a) e seriam uma espécie de atualização dos “temas geradores” de Freire e dos “temas epocais” de Freyer. Porém, agora muito mais inspirados no pensamento da diferença, que reconhece como válidos os “saberes das pessoas”, como nos diz Foucault (2002), que reconhece a importância de trazer para a escola as culturas, linguagens, significados dos infantis como conteúdos socioculturais.

Em sua obra, Foucault (2002, p. 11) chama a atenção para aquilo que nomeia como “reviravoltas do saber”, como uma característica da contemporaneidade, na qual se assiste à “insurreição dos saberes sujeitados”. E sobre os saberes sujeitados, pode-se falar que são “conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais” e ainda que tais saberes “são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição”, referem-se “àqueles saberes que por muito tempo e em determinadas relações de saber-poder eram classificados como inferiores, ou seja, tratavam de

toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. E foi pelo reaparecimento desses saberes de baixo, desses saberes não qualificados, desses saberes desqualificados mesmo, foi pelo reaparecimento desses saberes: o do psiquiatrizado, o do doente, o do enfermeiro, o do médico, mas paralelo e marginal em comparação com o saber médico, o saber do delinquente, etc. – esse saber que denominarei, se quiserem, o ‘saber das pessoas’ (e que não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade [...]).

Os temas culturais apontariam para perspectivas, aquelas que problematizam os contextos, a cultura, as formações discursivas e não discursivas nas quais as questões de educação acham-se situadas. É possível pensar o conteúdo escolar como parcelas da cultura (criadas pela dinâmica de seleção e descarte, em relações de poder de certos grupos sociais) e,

mais, como chaves de leitura por meio do qual o próprio mundo e a própria vida são pensados, praticados, vividos, produzidos e significados.

Se entendemos então que os conteúdos escolares se encontram em uma arena de significação, em um cenário de lutas culturais, então isso justifica nossa preocupação em reconhecer o currículo como um espaço de criação, de invenção e de fabulação de outros conteúdos.

Foi seguindo esse movimento que optamos pela abordagem dos temas culturais, conforme indica o Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010), como um modo de variar o jogo de forças que atuam na escola e que acabam por definir nossas textualidades e por controlar nossas vontades.

Os temas culturais, tais como foram pensados por Corazza (2003b, p. 126), nos apontam uma alternativa possível do planejamento curricular ao reconhecerem outros instrumentais de trabalho como os

trabalhos sobre subculturas, novas conceitualizações de cultura, políticas de identidade e de representação, alargamento do conceito de pedagogia 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.

Assim, 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” (CORAZZA, 2003b, p. 126) e referem-se àqueles saberes considerados subjugados, os saberes da vida cotidiana entendidos como materiais curriculares e que se articulam às culturas tomadas como menores, como as infantis e as juvenis, temáticas que tratam dos “saberes da gente”, como nos ensina Foucault, exigindo outras rearticulações com os conteúdos que têm habitado o currículo e que são socialmente legitimados.

O fato é que os temas culturais destacam o papel ativo dos professores na produção de currículos, uma vez que podem manifestar e trazer para os cenários educativos seus gostos, suas vontades, suas preocupações, seus projetos, exercendo uma função-autor, uma função crítica e ativa de praticar outra escrita curricular, promovendo diálogos entre diferentes linguagens, entre diferentes leituras de mundo, problematizando os efeitos de verdade, as narrativas que são socialmente consideradas verdadeiras, instabilizando conceitos e significados.

Os temas culturais funcionam como uma porta de entrada, uma toca, que também pode funcionar como uma saída, como um atalho. Assim, trabalhamos não somente com os temas (o que nos colocaria no mesmo problema de sempre, o conteúdo pelo conteúdo), mas pelos temas (OLIVEIRA, 2002), atravessando-os, fazendo outras composições com outros saberes (incluindo aqueles que sempre tiveram lugar no currículo).

Os temas culturais deflagram outros temas, outros conteúdos, outras abordagens. Mais do que funcionar como uma linearidade constante em uma única direção, os temas culturais bifurcam-se em outros temas, ziguezagueando nos territórios curriculares, criando outras territorialidades, pois os temas culturais tendem a ser menos do domínio desta ou daquela disciplina.

Assim, as disciplinas funcionam como chaves de leitura para ver-dizer os objetos de ensino-aprendizagem que sempre trataram e dar-lhes outras configurações, trazendo para o currículo outras temáticas, tecendo mapas e rizomas.

O trabalho com os temas culturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O trabalho com os temas culturais vem sendo realizado desde 2010. Naquela ocasião, as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental demonstravam certo incômodo com os conteúdos trabalhados. A avaliação realizada juntamente aos professores-coordenadores de área apontava que era preciso dar outros contornos para o currículo.

Neste sentido, decidimos, coletivamente, recorrer aos documentos maristas que, de alguma maneira abordavam tais questões. E assim, chegamos ao Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010) e o Projeto Marista para o Planejamento e Avaliação (PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-SUL, 2010). Os dois documentos, a seu modo, assinalam os temas culturais como uma alternativa para o planejamento curricular e didático na escola, nos aproximando, com isso, de tal perspectiva.

Em sequência, passamos a nos reunir, quinzenalmente e por série, para pensar e propor os temas culturais com os quais trabalharíamos. Tais reuniões de planejamento, ao modo de oficinas, contavam com a presença dos professores que atuavam como coordenadores de área, com as professoras que representavam a série (entre duas e quatro professoras) e os coordenadores psicopedagógicos.

Nestas ocasiões, eram feitas as apresentações dos conteúdos trabalhados na série, a avaliação dos mesmos, a necessidade que as professoras observavam de se trabalhar com outros temas e outros conteúdos, o modo como as crianças participavam dos projetos e das aulas a partir dos conteúdos trabalhados. Ainda eram apresentados os desejos, os gostos, as vontades que as professoras traziam para pensar o trabalho do próximo ano letivo. A partir de tudo isso os temas passavam a ser pensados, criados, escritos.

Após a escolha do tema cultural, as professoras representantes levariam os temas culturais escolhidos para as demais professoras da série que, coletiva e participativamente, definiriam e aprovariam os mesmos.

Feita a escolha, começaria a ser realizado o trabalho de planejamento em cada área do conhecimento. Trabalho que articularia os temas culturais aos conteúdos da série. Porém, a partir de tal escolha, os conteúdos fariam outro movimento. Os conteúdos seriam ressignificados à luz dos temas culturais. A partir disso, outras práticas, outros projetos, outras sequências didáticas seriam propostas.

A seguir, apresentamos os exemplos de temas culturais e seus respectivos subtemas com os quais temos operado. Eles funcionam como um texto dentro de outro texto, como uma narrativa dentro de outra narrativa, como um conteúdo dentro de outro conteúdo, apontando para as articulações, para outros arranjos entre os conteúdos.

Podemos apresentar os temas culturais, do 2º ao 5º ano, da seguinte maneira:

2º ano: Vidas de criança, vindas de criança

3º ano: Onde tem gente, tem encontro de culturas

4º ano: Viver deixa marcas no mundo, em mim e no outro

5º ano: Os lugares da cidadania: valores para viver, ser e estar no mundo

Ressonâncias e desdobramentos

O trabalho com os temas culturais tem se mostrado interessante e importante, uma vez que os mesmos fazem disparar outros currículos e outras didáticas. São variados os seus feitos e efeitos, quais sejam:

- a inclusão dos conteúdos historicamente praticados em uma outra lógica, outra dinâmica, em relação aos temas, uma vez que os temas culturais têm força de

ressignificação dos conteúdos que fazem parte dos currículos definidos pelos currículos oficiais e pelos livros didáticos;

- a chegada de outros conteúdos, de outras temáticas;
- os usos de diferentes narrativas, de diferentes linguagens;
- o diálogo com as culturas infantis;
- a possibilidade de se perturbar a História, a Geografia, as Ciências Naturais, as Línguas Portuguesa e Inglesa, entre outras disciplinas, que tomam como referencial o mundo adulto, a visão adulta do mundo – um certo adultocentrismo – para uma perspectiva dos infantis, promovendo diálogos, encontros de gerações;
- o reconhecimento de outros saberes como necessários e importantes;
- a construção de objetivos didáticos mais abertos, com aspectos mais culturais do que cognitivistas, reconhecendo-o como produtos culturais da própria pedagogia;
- as integrações, articulações, relações entre as diferentes linguagens, entre as diferentes territorialidades curriculares (disciplinas), entre os diferentes discursos;
- a composição de uma chave de leitura, mais plural, para a compreensão/significação do mundo, da vida, do cotidiano; e
- as didáticas, as metodologias de ensino, as práticas de ensino colocadas no centro das reflexões e das produções docentes, uma vez que os temas culturais exigem outras perspectivas de ensino, igualmente em articulação com os infantis, suas culturas, suas linguagens, seus saberes.

Considerações finais: seguindo fazendo tocas, entradas-saídas, itinerários nômades: pensar andando

Após os encontros de discussão e definição dos temas culturais, outros e novos significados podem ser produzidos para planejamento de ensino, para currículo e para conteúdo escolar.

Discussões que, ao modo de Foucault (2002b), inquietam a linguagem pedagógica que domina a nomeação e a validação dos conteúdos escolares, tal como sempre foram nomeados e validados. Práticas, de certa forma heterotópicas, porque

solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruínam de antemão a ‘sintaxe’, e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta,

que autoriza 'manter juntos' (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. (p. XIII)

Significados que são construídos em zonas instáveis de significação, em territórios nos quais lutas culturais por significados renovados são travadas, deslocando as concepções em torno das dimensões mera e unicamente técnicas para perspectivas mais políticas e culturais, que reconhecem o planejamento/plano de ensino como instrumento para ver, dizer, pensar e praticar o currículo, como um instrumento de pensar a prática pedagógica e para a construção da autonomia, da artistagem docente, da invenção de outras formas de ensinar e aprender, mais contextualizadas e significativas, como uma estratégia de produção de conteúdos e de currículos.

No planejamento/plano de ensino constroem-se as noções que temos de ensinar e aprender, conhecer e conhecimento, de professor e de estudante.

O que se observa é uma mudança em torno das significações dos professores. E mais do que isso, os temas culturais exigem, ainda, que outras didáticas sejam produzidas e endereçadas às infâncias que se encontram em nossos bancos escolares. É preciso que o currículo produza didáticas. Outras didáticas para outro tempo e outros sujeitos. Uma didática que seja mais significativa, mais plural. É urgente seguirmos pensando nas didáticas, nas práticas de ensino, nas metodologias de ensino endereçadas aos pequenos. Práticas que produzem aprendizagens e outras subjetividades docentes e discentes. Práticas e subjetividades em meio à vida, à cultura.

Após as oficinas de definição dos temas culturais, os professores passam a apresentar outros significados para planejamento e plano de ensino, para currículo e conteúdo escolar, para didática e ensino, o que não significa dizer que tais significados sejam homogêneos, mas que outras ideias passam a circular e outra prática começa a ser desenhada com base na concepção de planejamento e plano de ensino como uma forma de delinear o trimestre, de contextualizar o ensino-aprendizagem-avaliação. Dar outras funções ao planejamento/plano de ensino. Ir além da organização do ensino-aprendizagem. Potencializá-los como formas de escrita-leitura-autoria em educação, em currículo, em Pedagogia. Tomar o planejamento/plano de ensino como uma forma de crítica, como uma política cultural, como uma prática de significação.

Ao se pensar o planejamento de ensino pela via dos temas culturais como prática cultural tem-se a possibilidade de que o mesmo seja compreendido como o espaço da

produção de significados e de identidades, em imbricadas relações de poder-saber e poder-fazer, e, assim, podemos manter abertas as perguntas, que constroem histórias da docência, cenas da vida-docência: o que estamos fazendo de nós mesmos, homens e mulheres da educação e da escola, e o que estamos fazendo com o que fizeram de nós?

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador**. Concepção e práticas. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003a.
- _____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003b.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- _____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 1995.
- HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e Educação, n. 6, 1992.
- OLIVEIRA, Helenara. Planejamento: uma prática articulada com o tema cultural. In: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos Sociais: outros saberes, outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-SUL. **Projeto Marista para o Planejamento e Avaliação**. São Paulo: FTD, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- UMBRASIL. **Projeto Educativo para o Brasil Marista**. São Paulo: FTD, 2010.