

Docência e Transgressão III:

planejar para lutar

Organizadora
Luciane Uberti

Pedro & João editores

Luciane Uberti
(Organizadora)

Docência e Transgressão III: planejar para lutar

Pedro & João editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luciane Uberti [Org.]

Docência e Transgressão III: planejar para lutar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 402p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1090-2 [Digital]

1. Docência 2. Trabalho. 3. Educação. 4. Projetos didáticos. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Cassaro
Imagem da capa: Fotografia de Paola Zordan - Oficina do subprojeto PIBID Artes Visuais, 2012, Escola Estadual Ernesto Dornelles - RS
Apoio técnico: Gabriel Cortezi e Lucas Flores Stolzenberg
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2024

2.

Planejamento de ensino como estratégia de política cultural: planejar para lutar

Luciane Uberti[1]

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

Com esta frase inicia o artigo considerado um dos poucos, assumidamente escrito desde a perspectiva pós-critica, a ser mais propositivo em termos de planejamento de ensino (LOPES e MACEDO, 2011). Enquanto as pedagogias marxistas dirigem as suas críticas à reprodução social, dando menor ênfase aos aspectos propriamente didáticos, tais como planejamento e avaliação (considerados muito tecnicistas), as pedagogias liberais, por sua vez, focam análises no esforço individual e na busca da eficiência, favorecendo propostas de cunho espontaneísta. Foi assim que, cada uma a seu modo, elas deixaram o tema do planejamento de ensino como algo de segundo plano na educação ao longo do século XX. Nas palavras da autora:

> em ambas as formas pedagógicas que atravessam o século XX, questões menos nobres (no sentido de menos políticas, para o primeiro caso, e menos emergentes para o segundo) e mais mundanas (no sentido de mais ligadas a uma prática pedagógica/escolar, mesmo que intencionalmente política), como a do planejamento de ensino, ficam então negadas no trabalho de educação dos professores.(CORAZZA, 1997, p. 104)

---

[1] Mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação, da UFRGS. Líder do GEETRANS - Grupo de Estudos em Educação e Transgressão (CNPQ/UFRGS).

A constatação de que o tema do planejamento de ensino torna-se alheio às preocupações escolares também é feita por meio de uma investigação sobre o que dizem as professoras que trabalham em escolas públicas de Porto Alegre. O planejamento de ensino estava sendo considerado ultrapassado ou desnecessário por quem atuava em sala de aula. A investigação demonstra que o tema era compreendido como tarefa de ordem burocrática e que em nada auxiliava as ações docentes. Entre as respostas dadas pelas professoras, vale destacar:

> Meu trabalho eu sei fazer, não preciso planejar [...]; Eu cheguei nova na escola e me deram o plano da serie. Ai, eu segui[...]; Não preciso e nem quero planejar[...]; De que adianta planejar, se, na prática, faz-se outra coisa?[...]; Planejar é um ato autoritário, pois expressa o controle das escolas e dos professores sabre os estudantes[...]; O planejamento de ensino e uma herança da ditadura militar, criado pelo enfoque tecnicista vigente no campo educacional daquele período, que hoje interessa apenas aos supervisores educacionais reacionários e tradicionais[...]; Planos de ensino? Copiam-se os dos anos anteriores, trocam-se a capa e a data e estão prontos para entregar[...]; Não vale a pena fazer novas planos, porque a exigência e apenas de ordem burocrática. [...] (CORAZZA, 1997, p. 108-109).

Pela análise de tais respostas, a prática de planejar não faz parte das demandas docentes, nem mesmo os cursos de formação de professores precisariam incluir tal tema para tornar seus alunos aptos para trabalhar nas escolas. Vemos como "a prática de planejar costuma ser representada por uma ausência, por um espaço vazio, inexistindo como objeto discursivo de preocupação, investigação e debate" (Ibidem, p. 113)

Corazza afirma que excluir o tema do planejamento de ensino das preocupações escolares constitui um enorme erro, motivo pelo qual sua argumentação defende a necessidade de as escolas críticas compreenderem o planejamento como uma estratégia, como um forma de luta cultural. Esta é um das grandes contribuições deste texto: defender teoricamente o planejamento de ensino como forma de luta cultural e demonstrar exemplos de como fazer isso nas realidades escolares.

Aprendemos que, primeiro, foram as teorias reprodutivistas que criticaram a forma pedagógica mais tradicional de ensino, de transmissão de conhecimento acumulado pelas gerações. Posteriormente, as teorias emancipatórias demonstraram a forma pela qual a escola reproduzia os conhecimentos dominantes, chamando atenção para a forma de seleção dos conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar, indicando a necessidade de uma grande ruptura com as formas precedentes. Por fim, é a partir das novas paisagens culturais de fim de século que

> a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista vem desdobrar nossas responsabilidades intelectuais e arenas de lutas políticas, levando-nos a significar fortemente a pedagogia como uma prática de produção cultural, não mais implicada apenas na luta de classes, com também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade. (CORAZZA, 1997, p. 105)

Com um breve panorama do estado da arte do planejamento educacional a autora pergunta se seria, justamente, a teorização pós-estruturalista/pós-modernista a mais adequada para defender o sentido do planejamento de ensino. "É possível retirar, de algum lado dessa teorização, legitimidade para planejar nossas aulas?" Ela pergunta se cabe, no contexto cultural pós-moderno, continuar defendendo o planejamento de ensino. E responde que sim, pois talvez seja no ponto específico em que a teoria educacional crítica e a teorização social pós-estruturalista se encontram que temos "as maiores e melhores possibilidades de romper com os delineamentos pedagógicos já fixados, que circunscrevem de uma dada maneira a pratica de planejar o ensino". (CORAZZA, 1997, p.106)

Provavelmente uma das citações mais amplamente usadas, presente neste texto, talvez seja aquela que afirma que "na resposta dada por este trabalho, não existe nenhum aceno em direção a algo externo a própria pratica de planejar e, tampouco, qualquer promessa de causalidade". Mas a autora coloca-se no lugar de leitor e imagina o que ele poderia estar pensando:

> Daqui a pouco, ela vai dizer que, se trabalharmos, com nossos alunos, um planejamento de ensino diferenciado (por coincidência, aquele que esta sendo apresentado aqui), produziremos então melhores condições de possibilidades para atingir uma educação emancipatória, uma conscientizaçao crítica, um fortalecimento do poder dos sujeitos e grupos dominados, um estado realizado de igualdade; uma identidade finalmente liberta, uma escola e uma sala de aula mais democráticas e cidadãs. (Ibidem,, p. 107)

Ao que a autora responde: "Não é nada disso". Tratam-se de respostas pontuais e singulares, criticamente afirmativas que fazem acontecer a prática docente simplesmente de forma diversa. Com isso, ela reitera que não quer ser reacionária, dando importância a um dispositivo histórico de disciplinamento de professores e alunos (que, para alguns, possibilita a administração dos indivíduos e das populações, contribuindo com a governamentalidade - no sentido foucaultiano - e, para outros, possibilita lucrar com esta administração, pois a ciência de estado preocupa-se com custos e eficiência). Mas acredita que deve continuar fazendo perguntas como condição para prosseguir em movimento.

Corazza descreve os momentos pelos quais passou durante a sua formação profissional em que a demanda de pensar o planejamento se fez presente. Desde o curso normal nos anos 70, passando pela experiência da militância e o aprofundamento dos estudos sobre as teorias crítico-reprodutivistas, até o trabalho na universidade, momento de formar professores. O planejamento de ensino se fez problema e foi traduzido em alguns exercícios de escrita (CORAZZA 1991, 1992, 1995). Mas ela afirma que foram "os estudos da teorização social pós-estruturalista/pós-modemista e seus efeitos na teoria educacional crítica" que provocaram os maiores abalos nas suas concepções de educação libertadora. (Idem, 1997, p.118)

A perspectiva pós-estruturalista questionou os pilares centrais dos temas geradores, nas palavras da autora: "suas concepções epistemológicas, enunciações de sujeito, de conscientização,

realidade dos alunos, papel da/o intelectual da educação, dentre outros". (Ibidem, p.118). O paradigma epistemológico central da educação popular, o materialismo dialético, fundamentado na tríade prática-teoria-prática, privilegia a prática como critério da verdade (pois trata da vida concreta, da realidade vivida). Mas a perspectiva pós mostrava que esta oposição só era possível pelo essencialismo que tinha a verdade como ponto de chegada. Também ficava claro o efeito produzido pela "virada linguística", pelas análises dos "regimes de verdade" , pela imbricada relação entre poder e saber, e, finalmente, pela compreensão da realidade como efeito deste conjunto e não sua causa ou essência natural. Nas palavras da autora:

> O pensamento pós-estruturalista faz desmontagem dessa concepção, ao descrever que a linguagem é produtora de significados sobre as coisas, que só passam a existir desde que se lhes atribua sentidos. (Ibidem, p.119)

Desta forma, tornava-se inevitável perguntar de que realidade popular estávamos tratando, já que existiam tantas realidades quantas fosse possível enunciar. Tornava-se igualmente necessário suspeitar do papel do intelectual libertador, enredado nas relações de poder do seu tempo, como alguém que poderia saber o que é melhor para os outros. Conscientizar alguém torna-se suspeito. Nas palavras da autora, para a perspectiva pós, "não existem estados distintos de consciência e inconsciência, já que a própria consciência não é unitária, porque a concepção de sujeito muito menos o é. O que temos agora é um sujeito multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque atravessado e constituído por polimorfas e polissêmicas práticas discursivas" (Ibidem, p. 120).

Corazza afirma que, devido aos questionamentos colocados pela perspectiva pós, precisou processar e reterritorializar o conceito de temas geradores. A partir do estudo do pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais, mantendo fundamentos da Teoria Crítica de currículo e da Sociologia da Educação, reafirma a

importância do planejamento de ensino a partir do que passa a chamar de "Temas Culturais". Daqui surgem, possivelmente, as mais importantes contribuições políticas da perspectiva adotada pela autora, considerando especificamente as demandas pedagógicas de ensino, pois cumpridora de função social e ética.

Ela pergunta: "Afinal, planejar? Por que?" E responde: "Sim, porque a prática pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética." Se a educação é um processo de atribuição de sentidos às experiências, aos sujeitos, à vida, como ir para a escola sem planejar o que fazer, se estas são responsabilidades pedagógicas e políticas da docência? (GIROUX E MCLAREN, 1994) Alguém acredita que seria possível "organizar uma luta política sem se preparar para ela"? (CORAZZA, 1997, p.121)

É preciso planejar para

> intencionalmente, antagonizar com o currículo 'oficial' e com o discurso único aprovado. Para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas de nossos alunos, bem como as diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo" (Ibidem, p. 122).

Mas precisamos estar alertas para escapar da tendência crítica de romantizar as vozes e os saberes subjugados, tratando-os como regimes de verdade que igualmente precisam ser questionados.

É preciso planejar sabendo que estamos comprometidos, imbricados em determinados interesses, privilégios, ratificando sentidos, culturas e identidades. Planejar, mesmo que provisoriamente, reconhecendo que nossos planos são historicamente constituídos, nossas posições são questionáveis e não eternas ou verdadeiras. No entanto, "em hipótese alguma planejar, se supuser que aquele que planeja está pairando acima de todas as questões de poder-saber" [...]. Isso significa que o planejamento não deve ser feito "se ambicionar promover a libertação, a emancipação, o fortalecimento de poder dos oprimidos". A realização do planejamento também não é indicado

para aquele que "pretender ter certeza acerca dos resultados" (Ibidem, p.123).

Mas à pergunta sobre o como planejar, a autora responde que não sabe. Entende que caso desse uma resposta genérica para essa pergunta, além de o presente trabalho tornar-se ilegítimo, "por morrer do próprio veneno da pergunta, ao instituir uma resposta apriorística e universal", ele estaria "terminado, já que responderia a uma questão formulada de maneira inaceitável para a teorização que o inspira". Por isso ela afirma: "Então, genericamente, não sei como planejar." (CORAZZA, 1997, p.123-124)

Ela afirma que, neste trabalho, trata-se de descrever práticas pedagógicas, nas quais está inserida, que experimentam outra forma de ouvir as diferentes vozes dos professores e dos alunos. Um dos objetivos é experimentar o planejamento de ensino "como uma prática textual-política deliberada para produzir diferentes tipos de significações, de conhecimentos, de identidades, de formas específicas de aprender e ensinar. " Mas uma forma que também objetiva "disputar hegemonia com as práticas e os significados que se pretendem e se instituem como totalizadores", para o que se faz necessário uma tomada de posição, uma disposição das armas para a luta. (Ibidem, p. 124)

É desta forma que Corazza relata a experiência das estagiárias que orientou, na etapa final do curso de Pedagogia, destacando os temas culturais escolhidos, bem como suas justificativas e objetivos. Entre os temas e subtemas, destacam-se: O discurso da mídia e suas representações em nossas culturas, felicidade, violência, infância e adolescência, o amor; Eu, sujeito de múltiplas culturas, ressignificando as identidades, Porto Alegre - cidade de múltiplas culturas, Seres mestiços; A família no tempo-espaço histórico/cultural, Investigando nosso cotidiano hoje, Pesquisando nossas origens culturais, Descobrindo-nos como sujeitos produtores de história; A música como forma de produção cultural, As músicas de nossa infância e de outras infâncias, Músicas em diversos tempos hist6ricos. Ela afirma, ainda, que as quatro histórias não precisam ser interpretadas, pois mostram muito do

que foi possível fazer no desconfortável lugar de estagiárias, em que lugares de poder e de saber estão sendo questionados e colocados em suspenso.

São, justamente, os temas culturais, como alternativa para a organização dos conhecimentos curriculares, que se colocam como uma arma, como uma ferramenta para o planejamento de ensino. Pode-se dizer que esta é a proposta deste texto. Corazza faz questão de afirmar que é preciso olhar para as micropolíticas do cotidiano, alterando e criticando os nossos planos de aula diários, pois, talvez, tenhamos ficado muito tempo focados nas críticas às grandes políticas de estado.

Mas, afinal, no que consistem os temas culturais? Este texto não poderia deixar de destacar suas características mais objetivas, além de traçar alguns comentários. Nas palavras da autora:

1) "os temas culturais são bem uma forma de planejar o ensino de seu tempo e, por isso, uma forma que esta sempre em tensão, que nunca esta apaziguada, e que jamais ficará acima de qualquer suspeita";

2) "sabe-se contingente e comprometida, [...] numa rede de saberes-poderes, integrante de um particular regime de verdade, reconhecendo (quando pode) sua ânsia de controle e buscando (sempre) conjurar as verdades que ela mesma ajudou a conjugar";

3) "os temas culturais trazem para a cena os 'conhecimentos subjugados' (Foucault 1988[2]), aqueles que nem foram pensados que poderiam vir a ser constituídos como conhecimentos escolares";

4) "enfocam, deliberadamente, questões relativas a gênero, classe, raça, etnia, religião, identidade nacional, as diferenças sexuais, discriminações de idade, colonialismo etc., e todos os conhecimentos que costumam integrar a cultura chamada de 'popular'";

[2] Trata-se da obra de Michel Foucault, intitulada: História da Sexualidade I - A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

5)" todos os saberes proscritos dos conteúdos científicos, que Foucault (1993[3]) chama de "saberes da gente", constituem os conhecimentos preferenciais dos temas culturais."

Tendo em vista tais características, a autora alerta que, mesmo que alguém possa pensar que esta forma de organizar os conhecimentos escolares seja ainda mais segregacionista (que ensinaria apenas conteúdos restritos a uma realidade ou classe social, ou conteúdos de interesse específico, não precisando, assim, ensinar os conteúdos universais), está enganado.

Este é um aspecto importante a ser destacado para a realização de qualquer planejamento de ensino. Não se trata de trabalhar com os temas culturais (como proposto aqui), com saberes populares (como proposto pelas perspectivas críticas) ou com os temas geradores (como proposto pela Educação Popular), por exemplo, de forma a excluir os saberes historicamente legitimados. Não se trata de trabalhar 'estritamente' com tais temas e negar o acesso aos conhecimentos e bens culturais universais produzidos pela humanidade. Nem Paulo Freire propôs isso, pois o empoderamento do sujeito se daria pelo exercício da cidadania que é, justamente, o acesso aos bens culturais, simbólicos e econômicos produzidos por uma sociedade.

Para Corazza, trata-se de realizar ajustes entre conteúdos culturais e legitimados, suprimindo e incorporando saberes na disputa, de modo a criar as condições de possibilidade de uma política cultural contra-hegemônica, que redirecione nossas expectativas, seja como professores ou alunos, com o processo educativo. Isto é trabalhar com os temas culturais tal como proposto pela autora.

A prática de planejar o ensino por meio de temas culturais "faz com que os futuros professores digam-se e sintam-se presentes, com suas vontades, seus gostos e suas preocupações (também com seus limites e seus equívocos)". Esta forma de vincular-se

[3] Trata-se da obra de Michel Foucault, intitulada: Genealogia del racismo. Buenos Aires: Altamira, 1993.

singularmente aos sentidos de sua prática pedagógica torna o processo de ensino o mais vivo possível. Desde este ponto de vista, "não é mais uma pedagogia que faz assepsia da professora, exigindo que ela se aparte de seus desejos, dos processos históricos e políticos, das contradições sociais" que vivencia. A professora está mais presente em sala de aula do que estaria se cumprisse demandas criadas por outrem, como aquelas de engajamento social ou identidade de classe, por exemplo, criadas por teorizações educacionais criticas.

Ao se colocar a planejar, a professora pode se perguntar sobre o que acredita ser a importante que seus alunos aprendam. Ela leva as suas dúvidas e suas concepções para a sala de aula, está implicada na escolhas que faz e, assim, assume as suas decisões. Mas sabe que tais decisões são colocadas "em disputa para serem canibalizadas pelo multiculturalismo constituinte de sua sala de aula e não fica infeliz ou desesperada por isso, pois é isso mesmo que ela deseja" (CORAZZA, 1997, p. 129). Esta forma de compreender o trabalho docente adquire um sentido fundamental porque a professora se reintroduz no processo e não ocupa mais aquele lugar de mera executora, como se pressupunha nos moldes mais tradicionais de ensino ou até mesmo em algumas propostas críticas.

Desta forma, a prática de ensino pode:

> 1) experienciar, durante o trabalho de formação docente, a positividade e a produtividade criticas, de práticas pedagógicas alternativas, que capacitem o futuro professor a planejar e desenvolver currículos alternativos e contra-hegemônicos; 2) divulgar estas práticas, colocando-as em circulação e em debate, para que possam inspirar outras; 3) esperar que estas outras práticas sejam antagônicas as nossas, de modo que se criem novas condições de emergência para repensar, questionar e mesmo desconstruir aquelas por nós positivadas. (CORAZZA, 1997, p.140)

O exercício da docência, em qualquer nível de ensino, não nos permite negligenciar o comprometimento ético-político que temos como professores e intelectuais da educação. O texto em tela deixa isso bem claro. O compromisso histórico social do campo da

didática e da formação de professores torna-se inegável à medida que a dimensão política da didática, que trata dos fins e objetivos da educação, é própria ao trabalho docente. Pensar o planejamento de ensino, portanto, é uma demanda urgente. Talvez nunca tenha deixado de ser.

Pensar na forma pela qual o professor almeja alcançar os seus objetivos educacionais é uma tarefa de grande importância. Não para buscar garantias do resultado final da intervenção pedagógica, pois sabemos que é uma via sinuosa, com saídas tangenciais e de mão dupla. Não planejamos para alcançar os objetivos traçados tal como os defensores do tecnicismo (UBERTI, 2013). Planejamos porque, distantes da neutralidade outrora defendida ou da crença em posições a-históricas, precisamos reconhecer em que formas de saber e forças de poder estamos enredados na disseminação discursiva que operamos em sala de aula. Esta disseminação discursiva tem força subjetivante e não podemos nos dar ao luxo de subestimá-la no espaço de luta cultural que é a escola.

Corazza finaliza a reflexão proposta no texto afirmando que seu trabalho pedagógico é composto por questões que podem ser consideradas de pouca importância ou "miúdas demais", como o fato de propor aos alunos outras formas de planejar o ensino. Mas tais questões, ainda que consideradas menores, como as formas de planejamento, são parte do processo pedagógico e de escolarização, e descrevem formas de produzir, legitimar e questionar culturas em meio a relações de poder-saber. Este é o motivo pelo qual ela entende que se trata de entrar numa "luta cultural, na qual o planejamento de ensino, via os temas culturais, vem sendo fabricado como uma estratégia política e mesmo como uma arma de combate." (CORAZZA, 1997, p.140) Os temas culturais constituem-se, certamente, em uma estratégia de luta contemporânea para a elaboração de planejamentos de ensino nas mais diferentes etapas da educação esoclarizada.

Por estas e outras reflexões que honrar a herança que a autora nos deixa é uma tarefa tão gratificante quanto difícil. É preciso

compreender este herdar, no sentido atribuído por Derrida, que implica em "saber reafirmar o que vem 'antes de nós', e que, portanto, recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob este aspecto como sujeito livre". Assim que essa herança implica uma dupla injunção entre reafirmação e escolha. Tal reafirmação é um relançar que "continua e interrompe" (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004, p. 12-13); e esta escolha refere-se a uma decisão, uma interpretação específica daquele que herda, pois "a afirmação do herdeiro consiste naturalmente na sua interpretação, em escolher" (Ibidem, p. 17).

Trata-se, inicialmente, de uma apropriação do que nos antecede, mesmo sabendo da impossibilidade de sua completude e, posteriormente, de uma reafirmação, para relançar esta herança, à medida que escolhemos preservá-la. Preservar a herança deixada por ela, Sandra Corazza. Isso significa que, na posição de herdeiro, aquele que se colocar numa posição de intelectual específico poderá criticar, discernir e diferenciar, ou seja, poderá movimentar as alianças. Não há uma filiação simples, cega ou de fidelidade plena. Em algumas situações, o herdeiro é aliado a alguém contra outros, em outras, é opositor deste alguém, unido a outros ainda. Ao contrário do que se poderia pensar, isso não consiste num oportunismo, mas caracteriza o próprio exercício político da heterogeneidade. No exercício político da heterogeneidade das heranças teóricas, este foi outro ensinamento deixado por ela: devemos render homenagem, em primeiro lugar, às nossas heranças e, depois, reinterpretá-las, fazendo transbordar significados.

Neste texto, quando a autora deseja que este trabalho sobre planejamento de ensino, defendido como uma estratégia de política cultural, *convoque outros a com ela fazer interlocução*, honrá-la é reafirmar tal convocação e dizer, novamente e sobretudo com ela, que: *ai sim, isso vai começar a ficar interessante*.

Referências

CORAZZA, Sandra M. Manifesto por uma dida-lé-tica. **Contexto & Educação** 6 (22). Ijuí: Unijuí, abr./jun. 1991, p. 83-99.

CORAZZA, Sandra M. **Tema Gerador***:* Concepção e Práticas. Editora Unijuí, 1992.

CORAZZA, Sandra M. Temas culturais: Apontamentos. **Cadernos Pedagógicos** *SMED,* nº5. Maio, 1995, p. 41-46.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo***:* questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-143.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã**... Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. SILVA, Tomaz T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

UBERTI, L. Intencionalidade Educativa. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: 2013. p. 1223-1242.