

RICARDO SANTOS CHIQUITO

**PLANEJAMENTO DE ENSINO:
FORMAS DE VER E MANEIRAS DE DIZER A POLÍTICA CURRICULAR**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR

CURITIBA
2007

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RICARDO SANTOS CHIQUITO

**PLANEJAMENTO DE ENSINO:
FORMAS DE VER E MANEIRAS DE DIZER A POLÍTICA CURRICULAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
na linha de pesquisa História e Políticas da
Educação, da Pontifícia Universidade Católica
do Paraná

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Eyng

CURITIBA
2007

Àqueles e àquelas
com quem vivo a deliciosa aventura de
percorrer currículos e cruzar as paisagens da educação:
Adalgisa, Ana Tereza, Flávio, Ir. Dávide,
Maria de Lourdes, Marta, Neiva, Silvana.

Aos professores e professoras que travam lutas culturais
fluindo pelos desejos de educar crianças e jovens mais felizes.

Dedico

Agradecimentos

Chego ao final desta Dissertação. Após passar por *espaçotempos* incertos. Rostos e nomes me acompanharam. Seres e *habitats* em multiplicidade. Nos fins de tarde, nas noites, nas madrugadas, nos fins de semana, nos feriados, nas férias... Agradeço:

À minha mãe – Cremilde –, ao meu pai (*in memoriam*) – Pedro –, à tia Bárbara, ao tio Perez (*in memoriam*): que me proporcionaram uma vida infantil potencializadora: crescer em meio aos livros e a pensar andando.

Às primas-professoras. Nas pulsões do convívio, as conversas que artistam novos encontros amorosos no mundo: Simone, especialmente; Fatinha; Virgínia; Cidinha.

Aos meus amigos, cujos nomes variados intensificam o mapa do amor-filia, de longe ou de perto, com fraternura: Luiz; Fernando; Susi, Valquíria; Sérgio, Romeu; Sandra, Maria Paula, Kátia; Priscilla, Diapa, Lylian; Rosa; Alex; Irineu, Patrícia, Vera; Ir. João do Prado, Mércia, Fabiano; Ivan.

À Maria Fernandes Cócco, com quem aprendi sobre planejamento de ensino, motivação do desejo de ler e escrever com isso.

Aos professores e professoras das escolas por onde passei: Escola Estadual Profa. Elvira Lefèbvre Salles Nemer; Escola Estadual Toufic Joulian; Colégio Marista Nossa Senhora da Glória; colégios da Província Marista do Brasil Centro-Sul.

À Instituição Marista – Província Marista do Brasil Centro-Sul – que proporcionou, de modos variados, o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores da Universidade Metodista de São Paulo que me provocaram a abrir os olhos para a pesquisa em educação: Consuelo; Rosália; Marineide; Teise; Lindamir; Leila; Elydio; Norinês, que me apresentou o mundo-Currículo.

Aos professores do Programa, pelo espaço aberto para as discussões: Lindomar; Evelise; Ricardo; Peri e Joana.

À Solange e Francineide, da Secretaria do PPGE, pela atenção e respeito.

Aos professores das bancas pelas que passei, pelos ditos e escritos que me instigaram a ir mais adiante: na fase da análise do projeto, Maria Lourdes Gisi (PUCPR) e Lindomar Boneti (PUCPR); na fase da qualificação, Peri Mesquida (PUCPR), Ricardo Tescarolo (PUCPR) e Sandra Mara Corazza (UFRGS).

À profa. Dra. Ana Maria Eyng – minha orientadora – que me guiou e acreditou. Chegamos, juntos. Mais juntos: amigos, partilhamos da vontade de escrever currículo, de experimentar currículo. Agora fazemos parte de um mesmo documento, um citando o outro, marca indelével, *Curriculum vitae*. Pela paciência, pelo apoio, pela presença, pelo cuidado. Juntos, fizemos conexões e criações, maquinamos encontros, cruzamos fronteiras e habitamos o desconhecido: *Como foi bom!*

*Eu tenho lido em mim, sei-me de cor,
Eu sei o nome ao meu estranho mal:
Eu sei que fui renda dum vitral,
Que fui cipreste, caravela, dor!*

*Fui tudo que no mundo há de maior:
Fui cisne, e lírio, e águia, e catedral!
E fui, talvez, um verso de Nerval,
Ou um cínico riso de Chamfort...*

*Fui a heráldica flor de agrestes cardos,
Deram as minhas mãos aromas aos nardos...
Deu cor ao eloendro a minha boca...*

*Ah! De Boabdil fui lágrima na Espanha!
E foi de lá que eu trouxe esta ânsia estranha,
Mágoa não sei de quê! Saudade louca!*

Florbela Espanca, O meu mal

Resumo

Esta Dissertação apresenta um estudo sobre o planejamento de ensino, principalmente em relação aos diferentes discursos que, historicamente e em relações de saber-poder, têm produzido os enunciados que acabam por orientar a prática docente de planejar o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas de professores acerca do planejamento de ensino e tem como tema as políticas curriculares. O trabalho busca os elementos que sirvam de subsídios para a problematização e investigação do planejamento de ensino entendido como escrita curricular e desenvolve-se a partir de uma perspectiva foucaultiana e da crítica pós-estruturalista da educação e do currículo que esboçam possibilidades e desafios de novas abordagens curriculares que permitam cruzar as fronteiras do já-dado e do já-conhecido e tecer novas configurações do próprio campo do currículo. Por essa via é que questões como enunciado, discurso, saber-poder, linguagem e arquivo constituem o domínio conceitual que permite “ver” o planejamento de ensino e dar-lhes novos significados. Uma composição conceitual que combina história, teorias e sentidos de currículo para abordar, fundamentalmente, o planejamento de ensino. A reflexão se vale dos escritos de autores como Alfredo Veiga-Neto (1995, 1996, 2003, 2004), Antonio Flavio Barbosa Moreira (2000, 2004, 2005), Gilles Deleuze (2005), José Augusto Pacheco (2001, 2005), Michael Peters (1999, 2000), Michel Foucault (1993, 1999, 2002 a, 2002 b, 2002 c, 2004 a, 2004 b, 2004 c, 2005), Sandra Mara Corazza (1998, 2003) e Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2002 a, 2002 b, 2003 a, 2003 b 2004). Aqui, o destaque diz respeito às narrativas de planejamento de ensino de professores da educação básica negociados com outras práticas discursivas como as dos manuais de didática e da revista Nova Escola. A análise com base na temática curricular permite uma composição que dissemine e prolifere os sentidos e formulações usualmente atribuídos a tal prática para outras perspectivas, menos técnicas e mais políticas e culturais..

Palavras-chave: Políticas de Currículo, Planejamento de ensino, Pós-estruturalismo, Arquivo

Resumen

Esta Disertación presenta un estudio sobre la planificación de la enseñanza, principalmente en relación a los diferentes discursos que, históricamente y en relaciones de saber-poder, tienen producido los enunciados que orientan la práctica docente de planear lo processo enseñanza-aprendizaje. La pesquisa tiene como objetivo analizar las concepciones de los profesores acerca de la planificación de la enseñanza y tiene como tema las políticas del currículum. El trabajo busca los elementos que sirvan de subsidio para investigar la planificación de la enseñanza entendida como escrita curricular y desarrolase a partir de uma perspectiva del pensamiento de Michel Foucault e de la crítica postestructuralista de la educación y del currículum que esbozán las posibilidad y desafíos de nuevas maneras de abordar el currículum que permitan cruzar las fronteras de lo ya-dado y de lo ya-conocido y tejer nuevas configuraciones de lo próprio campo de lo currículum. Por esa via es que cuestiones como enunciado, discurso, saber-poder, lenguaje y archivo constituyen lo domínio conceptual que permite “ver” la planificación de la enseñanza y darles nuevos significados. Una composición conceptual que combina historia, teorías y sentidos de currículum para abordar, fundamentalmente, la planificación de la enseñanza. La reflexión valese de los escritos de autores como Alfredo Veiga-Neto (1995, 1996, 2003, 2004), Antonio Flavio Barbosa Moreira (20001, 2004, 2005), Gilles Deleuze (2005), José Augusto Pacheco (2001, 2005), Michael Peters (1999, 2000), Michel Foucault (1993, 1999, 2002 a, 2002 b, 2002 c, 2002 d, 2004 a, 2004 b, 2004 c, 2005), Sandra Mara Corazza (1998, 2003) e Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2002 a, 2002 b, 2003 a, 2003 b 2004). Aquí lo realce refere se a las concepciones de enseñanza de los profesores de la educación básica negociados com otras prácticas discursivas como las de los manuales de didáctica y de la revista Nova Escola. La análisis con base em la temática de el currículum permite una composición que disemine y prolifere los sentidos y formulaciones usualmente atribuidos a tal práctica para otras perspectivas, menos técnicas y más políticas y culturales.

Palabras claves: Políticas del Currículum, Planificación de la enseñanza, Postestructuralismo, Archivo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro – A didática no período de 1957 a 2003.....	75
Figura 1 – Capa da revista Nova Escola, Ano XIV, no. 126, outubro de 1999.....	98
Figura 2 – Capa da revista Nova Escola, Ano XIV, no. 126, outubro de 1999.....	101

SUMÁRIO

1 MANOBRAS DE PESQUISA, DESEJOS DE LEITURA E ESCRITA	11
1.1 MATERIAIS DE PESQUISA, CONSTITUIÇÃO DAS FERRAMENTAS	18
1.1.1 OS INSTRUMENTOS DE TRABALHO.....	18
1.1.2 A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA DA EDUCAÇÃO, DO CURRÍCULO.....	22
2 INCURSÕES PELO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT	25
2.1 SOBRE AS FORMAS DE VER E AS MANEIRAS DE DIZER: ENUNCIADO, DISCURSO, ARQUIVO, ARQUEOLOGIA	28
2.2 SOBRE A RELAÇÃO SABER-PODER: PODER, DISCIPLINA, GENEALOGIA	38
3 A TEORIZAÇÃO CURRICULAR E O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO	44
4 LINHAS DO ARQUIVO, SETAS DO TEMPO: MULTIPLICIDADE DE ENUNCIADOS	59
4.1 A TESSITURA DO ARQUIVO	61
4.1.1 PLANEJAMENTO: VERBETE	61
4.1.2 PLANEJAMENTO: O OLHAR DA ADMINISTRAÇÃO: ENUNCIADOS DA NÃO-EDUCAÇÃO.....	64
4.1.3 OS DISCURSOS DA MODERNIDADE: <i>RATIO STUDIORUM</i> , <i>DIDÁTICA MAGNA</i> , E <i>GUIA DAS ESCOLAS</i> : TRAÇOS DE PROVENIÊNCIA.....	66
4.1.4 OS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS: OS ESCRITOS DE ESPECIALISTAS: OS MANUAIS DE DIDÁTICA E A REVISTA NOVA ESCOLA.....	74
5 ARQUEOLOGIA DO PRESENTE: OS DISCURSOS DOS PROFESSORES	110
5.1 EXPERIMENTANDO O ARQUIVO, PUXANDO OS FIOS	117
6 O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA PRODUÇÃO DO DISCURSO CURRICULAR PÓS-CRÍTICO	124
6.1 O PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO POLÍTICA DE PLANEJAMENTO CURRICULAR	124
6.2 O PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO ESCRITA CURRICULAR.....	131
P.S.: POST-SCRIPTUM, POP-SCRIPTA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO	146
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE. NARRATIVAS DE PROFESSORES.....	160

1 MANOBRAS DE PESQUISA, DESEJOS DE LEITURA E ESCRITA

Não sei ao certo se escolhi escrever sobre o planejamento de ensino ou se fui escolhido. De qualquer forma, sei que se o faço agora é por uma questão de desejo, de vontade. Um dia, que não me lembro qual, decidi pensar e pesquisar o planejamento de ensino¹, decidi ler e escrever sobre isso e com isso. E não foi um texto qualquer, mas uma Dissertação de Mestrado sobre essa prática desenvolvida na escola que tem sido atravessada por diversos discursos de especialistas e das diferentes revistas pedagógicas dizendo a mim – professor – por que e como planejar, controlando, de certa forma, os meus modos de ser professor, endereçando-me a ocupar certa posição. Discursos que se posicionam como a verdade, legítima e privilegiada. Decidi tomar outros caminhos, outros rumos, seguir outras linhas, mais indefinidas, plurais e desestabilizadoras. Decidi lançar-me aos incertos rumos da pesquisa, percorrer o labirinto como lugar do estudo. Um lugar, conforme Larrosa (2003),

às vezes circular e unívoco, sem bifurcações, um só traço que leva da borda ao centro, do centro ao último círculo, daí, outra vez ao centro, indefinidamente. Um só caminho em que o ponto central não é o lugar do sentido, da ordem da clareza, da unidade, da apropriação e da reapropriação, mas o núcleo obsessivo e sempre evanescente que se abandona uma vez roçado, em que nunca se permanece. Aberto ao infinito. Às vezes multívoco, prolífico e indefinido. Um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparato que desencadeia um movimento de sem-sentido, de desordem, de obscuridade, de expropriação (p. 31).

Por essa via, penso que não é demais, nem exagero, dizer que esse desejo de leitura e escrita se dá justamente por certa insatisfação em relação ao que lia e ouvia sobre o planejamento de ensino, e inclusive sobre as formas como eu mesmo planejava, como construía e cristalizava os sentidos dessa prática, os espaços não-geométricos do ensino-aprendizagem, espaços sociais e culturais em que produzíamos – eu e os meus alunos – os significados e praticávamos, assim, uma

¹ O termo planejamento de ensino será usado num sentido mais global. Porém, reconheço nesta prática tanto a dimensão mais reflexiva, de produção de significados – o planejamento – quanto o texto resultante dessa reflexão – o plano de ensino. Planejamento de ensino significa simultaneamente processo e produto.

geografia do ensino-aprendizagem, produzíamos um modo particular de viver esses espaços, de habitar esses espaços.

Foi por um sentimento de incômodo que resolvi pesquisar o planejamento de ensino. Escrever sobre isso para me jogar cada vez no interior desse labirinto. Escrever como um movimento infinitamente aberto, percorrendo as múltiplas entradas e saídas, as composições variadas do problema de pesquisa... Escrever problematizando, mantendo sempre aberta a pergunta. Perguntar bifurcando as perguntas. Agir por rupturas, por fraturas, por disjunções. Buscar as descontinuidades, as variações, ainda que mínimas.

O que segue é uma tentativa de percorrer os meandros da pesquisa. E essa pesquisa tem início na minha história de professor, por isso este trabalho é também uma pesquisa histórica – do tempo presente – e política – do que é possível ver e dizer sobre o planejamento de ensino com tudo aquilo que sei e sou.

Pelo meu descontentamento e minha inquietude lancei-me nesse movimento de investigação, de estudo. Esse descontentamento não deve ser visto como uma negatividade, posto que é justamente ele que me atiga, me convida ao movimento intempestivo da pesquisa, me inscreve nessas andanças desajustadas da investigação. Um movimento que me propõe a forçar os limites e os alcances do termo “planejamento de ensino”, observar que forças e vetores suporta, que criações e invenções são potencialmente possíveis. Não se trata de uma busca por resgatar a sua essência ou recuperar a sua verdade, mas ver o que se passa nos diferentes estratos discursivos que têm produzido esta prática. O espaço que percorro é o “entre”: o que passa no meio da composição discurso-dito-escrito-visto-saber-verdade: sua construção se dá nos recônditos da relação saber-poder, uma vez que o saber é posto como um exercício do poder e o poder age na produção de um saber situado enquanto prática social. Saber e poder se dão numa complexa relação, como a que se dá nas práticas discursivas, por exemplo. Assim, o planejamento de ensino tomado como objeto e problema de pesquisa será inventado no transcorrer deste texto, desta linguagem. Parto, então, de pergunta sobre pergunta: O que era o planejamento de ensino em outros tempos? E como chegou até o presente?

De fato, professores e professoras, atualmente, vêem-se em imbricadas tramas discursivas – científicas ou não – sobre as práticas que desenvolvem no cotidiano escolar, sobre os modos que produzem as posições que ocupam na

educação, no currículo, na escola. Discursos que marcam e delimitam as possibilidades de ser professor. Discursos que afirmam a necessidade do planejamento de ensino como condição para constituir-se como “bons” professores, como condição para que “boas” aulas sejam dadas. Discursos que prescrevem aos professores e professoras que seus planos de ensino devem reconhecer as culturas infantis e juvenis, reconhecer os interesses dos estudantes, fazer dialogar o que esses sujeitos querem aprender com aquilo que historicamente é ensinado pela escola. Parece ser inseparável a relação entre o planejamento de ensino e a qualidade da educação oferecida em nossas escolas.

Além disso, o mercado editorial de tempos em tempos apresenta incontáveis manuais de didática “ensinando”, entre outras coisas, como planejar. Não faltam por aí roteiros nos dizendo “faça assim”, “desse jeito é melhor”, algo como “siga o modelo”. Estes manuais prescrevem certas formas de planejar que passam a configurar a forma adequada, verdadeira e legítima de planejar o ensino. Acabam por fixar certas compreensões de planejar. Falam sempre em nome do outro, em nosso nome. Falam por nós. Pensam por nós. Com isso, reconhecemos que nossa identidade docente, nosso modo de ser professor é produzido por esses discursos.

De antemão, dada a minha trajetória profissional em escolas de educação básica tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, posso dizer que os entendimentos são variados.

Ao longo desses 17 anos de magistério, atuando como professor de Geografia, como assessor psicopedagógico de um colégio de uma rede particular de ensino e agora como assessor pedagógico da mantenedora de tal rede, pude observar que as concepções dos professores e professoras, de alguma maneira, “orientam” o trabalho pedagógico, ou seja, têm efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem delineado a partir dessa prática.

Nesse período, tive alguns encontros com o planejamento de ensino. O primeiro marco na minha experiência com tal prática refere-se ao ano de 1992, numa escola da rede pública estadual da Grande São Paulo. O projeto vigente era a *escola padrão*². Nessa ocasião e contexto, a escola era *obrigada* pela Delegacia de Ensino a escrever a sua Proposta Pedagógica ou, como muitos diziam, a sua “Carta

² Durante o governo Fleury, de 1991 a 1995, foi implantada a “Escola-Padrão”. O total de escolas localizadas nessa proposta não atingiu 35%. A carga horária de trabalho dos professores era diferenciada. O número de aulas em sala de aula foi reduzido para 24 horas-aula e a carga horária semanal que totalizava 36 horas-aula era completada com um tempo (12 horas-aula) destinado ao estudo e reuniões pedagógicas.

de Intenções". O fato é que a tal proposta foi escrita por alguns professores apenas. Na verdade, essa escrita a poucas mãos era uma cultura praticada há muito tempo. Mãos da direção, de *um* – numeral e não artigo indefinido – coordenador de área (de Ciências Humanas) e *um* professor escolhido por essa equipe. Aos "não escolhidos" cabia a leitura atenta seguida do cumprimento, incondicional do que estava anunciado ali. Tinha-se na escola, finalmente, uma "cartilha didático-pedagógica" a ser seguida. Um verdadeiro receituário educacional-curricular. A Proposta Pedagógica dizia a nós, professores e professoras, a obrigatoriedade de se fazer planejamentos de ensino, constando, os conteúdos a serem ensinados em cada bimestre. Essa foi a minha primeira tarefa de planejamento de ensino: dizer o que iria ensinar em cada bimestre. Antes disso, minha experiência era apenas seguir o que outros professores – "mais experientes" do que eu – planejavam. Naquela ocasião, me perguntava se planejar o ensino era dizer apenas o que iria ser ensinado. "Sentia" que algo faltava. Essa percepção iria me acompanhar ao longo do meu percurso profissional. Ali começava o meu incômodo.

Em 1993 tive um outro contato com o tema, na licenciatura, durante a disciplina de Didática, em uma única aula em que o professor comentou sobre a importância de se planejar o ensino como um "sinal de respeito do professor pelo aluno", como aquilo que servia para "nortear a prática docente", uma vez que, segundo o manual utilizado, "o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor" (LIBÂNEO, 1991, p. 222).

O ano de 1996 assinala um outro momento em que me vi diante do assunto, quando do início do trabalho docente realizado numa escola de São Paulo, integrante de uma rede particular confessional de ensino. No início do ano letivo recebi da coordenação pedagógica algumas explicações sobre o planejamento de ensino. Fato novo na minha prática era a elaboração de objetivos didáticos e de especificar os instrumentos de avaliação utilizados. No decorrer do ano, tive a oportunidade de me integrar ao que era chamado "Planejamento Integrado". Era uma reunião da qual participavam a coordenação pedagógica da escola, uma coordenadora da mantenedora que respondia pelo planejamento, os coordenadores de área da escola e alguns professores. Neste grupo eram debatidos temas como objeto de estudo de cada área do conhecimento, a metodologia e o planejamento curricular ancorado nos chamados "eixos estruturantes", numa alusão à organização

curricular indicada nos então recém publicados Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, e que funcionavam como elementos organizadores dos conteúdos a serem ensinados. Assim, o planejamento de ensino assumia uma atmosfera mais complexa e passaria, de fato, a ser um lugar de discussões. Naquele ano, o Projeto Político-Pedagógico da escola já contemplava essa perspectiva do planejamento de ensino.

No ano de 1997 assumi a coordenação da área de História e Geografia e passei a reorganizar o currículo dessas áreas do conhecimento levando em conta a produção de eixos estruturantes para tais componentes curriculares e a distribuição dos conteúdos em cada um deles.

A partir de 1999, já como assessor psicopedagógico, atuava junto a todos os professores e professoras da escola, não apenas fazendo uma leitura crítica dos planejamentos de ensino, mas também problematizando, discutindo, escrevendo junto. As abordagens sobre o planejamento de ensino se referiam, sobretudo, à dimensão técnico-operacional do mesmo, ou seja, a escrita dos planos. O foco estava centrado na elaboração dos objetivos e indicadores de aprendizagem e na seleção de conteúdos. Os significados e sentidos do planejamento não recebiam destaque e, comumente, tratava de aspectos “sensocomunizados” do planejamento como a relação entre intencionalidade do ato de ensino e o planejamento ou a importância de se planejar o ensino para melhor organizá-lo. Importante destacar que as posições dos professores e professoras eram as mais ambíguas possíveis. Havia aqueles e aquelas que “gostavam” de planejar e outros que “odiavam”, sob os mais diferentes argumentos. Às vezes, o mesmo argumento que justificava aprovação do planejamento de um professor era o que explicava a desaprovação de um outro. Não era incomum um ou outro professor faltar no colégio no dia de entregar os planos de ensino.

Mais recentemente, de 2005 até o momento, agora trabalhando na mantenedora da instituição e integrando o grupo de estudos que está envolvido na construção de referenciais para o Planejamento e Avaliação e ainda no que está preparando o Projeto Pedagógico Institucional, bem como na coordenação das reflexões sobre o planejamento de ensino, passo a constituir um outro momento marcante na minha relação com o assunto. Agora observando essas questões numa escala que me dá uma visão mais global, mais abrangente. Uma visão que me

permite observar certos tipos mais gerais em torno da prática de planejar o ensino e ainda as diferentes compreensões da mesma.

Enfim, a trajetória apresentada me permitiu tecer algumas considerações sobre o planejamento de ensino. Uma delas, em que busco no tempo em que estive em sala de aula, de 1990 a 2000, era a dificuldade de se compreender e mobilizar a linguagem do plano de ensino, o que escrever, como escrever, como explicitar as intenções, qual verbo “colocar”, como mapear os conteúdos mais importantes, que relevância estes teriam para os alunos eram algumas das dúvidas e perguntas mais freqüentes que tinha (e me fazia) e que os professores a quem coordenava também apresentavam.

Além disso, o planejamento e a construção dos planos de ensino passaram a ser considerados como importantes momentos e instrumentos de formação de professores e daquilo que podemos entender como docência, como magistério, uma vez que, se considerarmos que a escola também produz seus próprios conhecimentos e linguagens que revelam a cultura escolar, o binômio planejamento-plano de ensino é, sem dúvida, um dos traços que indicam tal cultura.

Este processo – da constituição da *minha* profissionalidade docente, da produção do *meu* modo de ser professor – tornou instigante para mim problematizar o planejamento de ensino, colocando-me como um sujeito desse contexto, como alguém que ao planejar, produz os significados – muitas vezes equivocados – de planejamento de ensino. Precisamente nessa pesquisa, situada no âmbito da política de planejamento curricular na/da escola. Na escola, pelo fato de ser um discurso curricular, uma vez que pelo planejamento de ensino fluem o que se entende por ensino, aprendizagem, conteúdos escolares e ainda sujeitos – professor/a e aluno/a – são produzidos em tal discursividade. Da escola, por ser uma produção particular dessa instituição social.

Esta pesquisa refere-se, portanto, aos discursos e seus efeitos, às formas como o planejamento de ensino foi e é visto e às maneiras como foi e é dito. O que está em jogo são as imbricadas relações de poder-saber que produzem historicamente os enunciados de planejamento de ensino. Debruço-me sobre a multiplicidade de discursos e a produção de diferentes enunciados, tanto dos textos que fundam uma certa tradição educacional-escolar, como o Ratio Studiorum, a Didática Magna e o Guia das Escolas, quanto os discursos de professores, da Revista Nova Escola e dos manuais de didática. A análise decorrente se dará à luz da teorização pós-crítica

do currículo e dos referenciais conceituais da arqueologia e genealogia do pensamento de Michel Foucault que permite escrever uma história do presente, a partir dos enunciados que produziram e produzem o dispositivo do planejamento de ensino.

As manobras de pesquisa compõem um texto disposto em seis capítulos e um P.S. Uma andança de rumo incerto e variado. Roteiro precário. Um texto que se produz ao ser lido, a partir das conexões e conjunções que possam ser feitas.

A continuidade deste primeiro capítulo 1 aborda ainda os materiais da pesquisa, tudo aquilo que me serviu de instrumento de trabalho e a perspectiva pós-estruturalista de pensar a educação e o currículo que me possibilitaram achar elementos para a análise.

O capítulo 2, denominado *Incursões pelo pensamento de Michel Foucault*, traz as contribuições do pensamento desse autor e trata da arqueologia e da genealogia. Apresenta a dimensão conceitual sobre a qual este trabalho se apóia.

No capítulo 3, *A teorização curricular e o currículo pós-crítico*, situo o campo do currículo como suporte para pensar o planejamento de ensino como uma escrita curricular.

No capítulo 4, intitulado *Linhas do arquivo, setas do tempo*, componho o arquivo, as formas de ver e maneiras de dizer o planejamento de ensino, segundo textos da Modernidade, textos de fora da educação, os manuais de didática, a revista Nova Escola. Trata-se de uma tentativa de construir as diferentes histórias do planejamento de ensino a partir dos seus enunciados.

No capítulo 5 esboço uma *Arqueologia do presente* em que levanto as narrativas de professores da educação básica, seguindo o arquivo, ou seja, as regras e leis que permitem dizer e ver o planejamento de ensino.

O capítulo 6, *O planejamento de ensino na produção do discurso curricular pós-crítico*, trata de operar por meio da composição do currículo pós-crítico e o planejamento de ensino, perguntando se há algo de novo surgindo.

Por fim, o P.S.: *post-scripta, pop-scripta do planejamento de ensino*, trata de uma tentativa de se praticar uma escrita nova em torno de novas potencialidades para pensar o planejamento de ensino, é uma busca por novas formas de expressão que podem gerar novas formas de conteúdo, são novas maneiras de sentir, de pensar e de experimentar o planejamento de ensino como escrita curricular-educacional.

1.1 MATERIAIS DE PESQUISA, CONSTITUIÇÃO DAS FERRAMENTAS

Nesta seção serão apresentadas algumas considerações acerca da perspectiva metodológica e teórica que orientam esta pesquisa e que possibilitarão a análise das narrativas de professores acerca do planejamento de ensino. Cumpre-se destacar que a presente investigação pauta-se na teorização pós-crítica do currículo, particularmente na vertente pós-estruturalista, com algumas incursões conceituais pelo pensamento de Michel Foucault.

O que se pretende nesta parte é justamente buscar materiais que funcionem como monumentos. Foucault (2002a) questiona o lugar dos monumentos na história. Estes eram transformados em documentos pela história tradicional que os fazia “falar” coisas que, de fato, não diziam. Já “em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (p.8). Os monumentos já não cumprem mais o papel de terem sentido por meio do discurso histórico. Nestes tempos, a história dedica-se à descrição interna do monumento. A partir deles *uma* história pode ser contada. Uma micro-história. A história de uma prática escolar: o planejamento de ensino.

1.1.1 Os instrumentos de trabalho

A fim de identificar os múltiplos discursos – de professores, da Revista Nova Escola e dos manuais de didática – que têm produzido o que significamos neste momento histórico como planejamento de ensino, entendendo-os numa complexa relação de saber-poder e proceder a sua análise a partir da teorização pós-crítica do currículo e dos referenciais das fases arqueológica e genealógica do pensamento de Michel Foucault, busquei problematizar e compreender o processo de enunciação que engendra as formas e maneiras pelas quais o planejamento de ensino é visto e dito por professores, bem como pelos especialistas e pela revista Nova Escola, numa tentativa de reconstruir a história presente desta prática.

As narrativas dos professores apontam para as formas pelas quais o planejamento de ensino é produzido e que podem ter sua origem nos mais variados discursos que os interceptam. Formas que remetem aos efeitos de verdade produzidos nas tramas das relações de poder-saber nas quais o que se entende por planejamento de ensino é forjado. Que saberes são produzidos acerca do planejamento de ensino nos textos da Revista e nos manuais de didática, exemplos das vozes de especialistas? Com isso, assumo a perspectiva de que há uma “multiplicidade de discursos produzidos por toda uma série de mecanismos que funcionam em diferentes instituições” (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Abordar a discursividade de professores, dos manuais de didática e da revista Nova Escola ganha relevo justamente pela perspectiva de discurso que considero neste trabalho como algo que é tanto produto quanto produtor das relações de poder-saber e que, assim sendo, orienta a prática de planejamento. Orientar significa, entre muitas coisas, guiar, encaminhar, iluminar, mostrar, apontar, etc. Isso permite entender o currículo da revista e dos manuais de didática como um artefato que nomeia, classifica, ordena e controla tanto os sujeitos-professores como os modos de ser sujeito, os modos da docência.

Assim sendo, não se pode ater a pensá-lo – o currículo – como um conjunto de técnicas, objetivos e conteúdos embrenhados em processos de cognição e disputas ideológicas. Interpreta-se, aqui, o currículo como um conjunto heterogêneo que coloca em funcionamento técnicas, manobras e táticas, produzindo sujeitos e modos de pensar.

Pensar nas formas e maneiras pelas quais o planejamento de ensino é visto e dito no currículo da Nova Escola e dos manuais de didática não pressupõe, de modo algum, a pretensão de esgotar a profundidade dos discursos veiculados por tais textos, o que se busca é entender os efeitos de verdade produzidos a partir das relações entre eles e os enunciados presentes nos discursos dos professores.

O que está posto em jogo é a problematização dos regimes de produção da verdade, a fim de caminhar em direção a um pensamento mais disseminado e múltiplo com relação ao planejamento de ensino, com relação aos outros entendimentos que o mesmo pode incorporar.

Com isso declaro me afastar da posição que possibilita homens e mulheres de pesquisa – legisladores do conhecimento, juízes do saber que montam estruturas que mais se parecem com tribunais da Razão – apontar o que é melhor ou pior,

certo ou errado, verdadeiro ou falso, bom ou ruim, a fim de modificar a consciência dos sujeitos. Isso implicaria reconhecer que ocupo um lugar privilegiado para proferir tal juízo.

Coloco-me, portanto, como um homem que lança sobre si, suas próprias angústias, dúvidas, incertezas. Um homem imbricado nas relações que têm produzido formas de entender o planejamento de ensino e seus problemas.

No que se refere à revista Nova Escola, interessa-me focalizar as reportagens, cujo material discursivo está relacionado com a abordagem do tema planejamento de ensino, independente do lugar que estiverem ocupando na Revista: uma seção, um artigo, um depoimento, um informe publicitário, uma referência bibliográfica, etc.

Realizo a pesquisa tomando a linguagem como produtora de identidades, de saberes e a sua nomeação, classificação, ordenação, hierarquização.

Percebo, por meio da linguagem, os artifícios utilizados para determinar as posições de sujeitos e verificar quais mensagens, ordens, convites e sedução chegam até os professores da Educação Básica, orientando-os como conduzir as suas formulações sobre planejamento de ensino, entendendo, dessa forma, os processos de validação e de legitimação sociais dos enunciados.

Considero os textos a serem analisados, basicamente, as formas impressas contidas no material, as quais se referem às diversas situações. Podem dizer respeito a relatos de experiências bem sucedidas, intervenções orais, falas de especialistas, a descrição de atividades e orientações pedagógicas.

Considerar as formas impressas é apenas um recorte porque existem outras artimanhas na Revista, que servem para produzir, fixar ou contestar certos sentidos, como as imagens que seleciona, as cenas que fabrica, certos tipos-professores que idealiza.

Os manuais de didática, ou ainda os textos de especialistas que tratam do planejamento de ensino também constituem instrumentos de trabalho nesta pesquisa, uma vez que os mesmos, em sua discursividade, constituem os cenários conceituais em que a prática do planejamento de ensino é justificada e regulada.

Estes discursos falam de uma suposta verdade. Ao falarem produzem o que passa por verdadeiro em relações de saber-poder.

Esses sujeitos que falam – os especialistas –, que existem no interior do próprio discurso pedagógico, ao lado de outros sujeitos – os professores –, quando o

fazem agem produzindo efeitos específicos de verdade e, nesse sentido, são autorizados a falar.

Por essa via, pode-se assumir que “o discurso pedagógico tem sido definido como um regulador simbólico das posições e oposições de sujeitos pedagógicos” (DÍAZ, 1999, p. 22).

As composições entre o que dizem os professores, a Revista Nova Escola e os manuais de didática permitem-me, ainda que parcialmente, cotejar o que se pode saber sobre o planejamento de ensino e ainda identificar os modos como o mesmo é posto em funcionamento, considerando os meandros das relações de poder-saber que se estabelecem, neste tempo.

A perspectiva pós-estruturalista/pós crítica da educação e do currículo também se apresenta como instrumento de trabalho.

Por meio dessa abordagem é que questões como significação e discurso, saber-poder, representação, identidade, subjetividade e subjetivação, cultura, passaram a ser discutidas em educação e no currículo e a fazer parte da prática discursiva - compreendida, a partir de Foucault (2002), como um conjunto de regras, que permitiram, num tempo e espaço precisamente definidos, bem como em certas condições econômicas, sociais e lingüísticas igualmente determinadas, as condições de exercício da função enunciativa, o enunciado de certos saberes. Não podendo ser confundida como a mera “operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem” (p. 136) - de professores e pesquisadores em educação. Esse universo conceitual se fará presente, com alguma ênfase em torno de um ou outro termo, nesta investigação.

Realizar a pesquisa que proponho, que apesar de ser um recorte, é uma atividade complexa e constitui-se em um grande desafio e uma motivação pessoal. Complexa dada a extensão do objeto a ser explorado – os discursos sobre o planejamento de ensino – e que exige múltiplos referenciais para ser abordado. Motivadora, no sentido de que acredito ser possível desenvolver discussões pertinentes ao campo do currículo, a partir do planejamento de ensino como expressão de política de currículo, mais precisamente de política de planejamento curricular, considerando que o mesmo se faz em complexas relações de poder-saber.

1.1.2 A perspectiva pós-estruturalista da Educação, do Currículo

A expressão “pós-estruturalismo” trata-se de um termo tão abrangente quanto ambíguo. Se, por um lado há os que pensam que não existe uma condição “pós”, havendo, isto sim, uma espécie de “neo”-estruturalismo, uma vez que o pós-estruturalismo mantém a ênfase nos processos lingüísticos e discursivos, há quem defenda que podemos pensar numa perspectiva em que seja possível ampliar e, ao mesmo tempo, modificar certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista, ao deslocar “a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação” (SILVA, 2000, p. 92). Na teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável.

A discussão em torno da linguagem é um aspecto central, uma vez que o processo de significação dá-se numa relação cambiante entre significado e significante, ou melhor dizendo, os significados que temos de realidade, mundo, sujeito são discursiva e lingüisticamente produzidos. A linguagem é tomada, então, como sistema de significação, como algo em permanente crise e mudança, como uma dinâmica e não como algo fixo e estabelecido, algo pronto e acabado.

O pós-estruturalismo, conforme Peters (2000), pode ser entendido, ainda, como um movimento que “buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente” (p.10). É entendido também como um movimento de pensamento. É esse movimento de pensamento que nos permite questionar certas certezas consideradas como referenciais prontos e acabados, uma espécie de verdade estabelecida, que constituíram o padrão, o metro por meio do qual medimos e classificamos nossas atitudes, nossas experiências, nossos saberes.

A partir dessa perspectiva – a pós-estruturalista – é que a questão da representação ganha outra dimensão. Na relação com a cultura, representação não é mais entendida como a mera apresentação de algo, mas é colocada como um processo – ativo, em fluxo, não estável, não-estático, inacabado – de significação, e sendo assim, como um campo de luta cultural em torno dos significados que passam a controlar as práticas sociais, como a de planejar o ensino como atividade técnica, mas também inscrevem estas práticas em outras perspectivas mais políticas e mais culturais.

Disso decorre compreender que, conforme Silva (2003 b), o

pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a ênfase na linguagem como um sistema de significação (...) O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma no pós-estruturalismo em fluidez, indeterminação e incerteza (p. 119).

O próprio currículo, pautado nessa abordagem, ganha outros contornos. A atitude pós-estruturalista do currículo enfatiza a indeterminação e incerteza das questões de conhecimento. Os significados não são assumidos como transcendentais, exteriores e pré-existent, mas cultural e socialmente construídos. A crítica 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. Ao pensar o conhecimento “como escrita, como inscrição (...), uma perspectiva pós-estruturalista colocaria em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros do conhecimento”. Finalmente

(...) não deixaria, evidentemente, de questionar a concepção de sujeito – autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como uma construção muito particular (SILVA, 2003 a, p. 123-124).

Veiga-Neto (1996), trata da crítica pós-estruturalista como “a possibilidade de ver de maneira diferente aquilo que todos pensavam já ter visto. E vendo de maneira diferente, ver outras coisas que outros até então não tinham visto” (p. 167). Nesta perspectiva o que está em jogo é o status de verdade dos significados, por isso ela – a crítica pós-estruturalista – “sempre móvel e inquieta”. Ela

sabendo que não existe o *que é* e *como deve ser o mundo*, mas que existem apenas *declarações* sobre o *que é* e sobre *como deve ser o mundo* – pergunta à crítica tradicional de onde ela tirou tudo aquilo que diz sobre *como é* e *como deve ser o mundo* (p. 169).

E porque a crítica tradicional afirma que suas teorias derivam a partir de pressupostos tomados como universais, a perspectiva assinalada pelo pós-estruturalismo não reconhece como válidos os pressupostos universais inventados pelo Iluminismo e dá as costas à crítica tradicional. Por isso trata-se de uma crítica

pautada na hiperdesconfiança, da hipersuspeita, é uma crítica da crítica e, assim sendo, é tão incômoda.

O que se delinea aqui são duas questões estreitamente associadas: a primeira, que reforça o papel da linguagem, e a outra, que aponta para a dimensão política da crítica pós-estruturalista. A linguagem ganha destaque porque sob a perspectiva pós-estruturalista a realidade é uma construção discursiva, o sujeito é um efeito do discurso e tudo é “resultado de acordos discursivos”. Portanto, pode-se dizer que os significados são produzidos em arenas de discussões, de argumentos e de contra-argumentos, de negociações e de acordos. Por isso, “nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política”, “tudo é político”, e sendo assim, tudo pode e deve ser submetido a processos contínuos de questionamento. Importante considerar que esse questionamento permanente não é tomado como uma promessa de nos levar a um estágio final. “Até porque não existe um lugar último nem um tempo final para a liberdade e para a felicidade permanentes” (VEIGA-NETO, 1996, p. 169-170).

Pode ser potencialmente interessante explorar, nesta pesquisa em que pretendo trabalhar com as narrativas de professores acerca do planejamento de ensino, as duas dimensões abordadas até aqui: operar por meio da composição arqueologia-genealogia de Michel Foucault a partir da qual dados serão produzidos indo até os professores, até os lugares conceituais de onde falam, obter os enunciados pelos quais o planejamento de ensino passa a existir, considerando o planejamento de ensino como sendo discursivamente produzido e fazer uma espécie de *geohistória* – uma composição que pensa espaço e tempo numa relação indissociável, o *espaçotempo* – do planejamento de ensino, que escave as diferentes camadas de enunciados, das formas de ver e das maneiras de dizer, que produza o percurso histórico que o planejamento de ensino percorreu até chegar aos nossos dias, neste lado do mundo.

A fim de dar continuidade à investigação farei algumas incursões no pensamento de Michel Foucault com a intenção de delinear as potencialidades conceituais da arqueologia e da genealogia para compor a analítica deste trabalho.

2 INCURSÕES PELO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT

Nesta parte pretendo explorar os conceitos que me serviram de ferramenta para produzir dados e analisar as narrativas por meio das quais o planejamento de ensino é visto e dito pelos professores e que constituem o objeto de pesquisa. Conceitos que encontro no pensamento de Michel Foucault. Para tanto farei algumas incursões por algumas de suas produções. Faço esse movimento com ressalvas, uma vez que se trata de um autor por demais complexo e a extensão de sua obra é todo o meu limite. Como pretendo operar com os enunciados e com os discursos, com as formações discursivas e não-discursivas que têm produzido, controlado, disciplinado e governado as maneiras como o planejamento de ensino é enunciado, ficarei com os escritos que caracterizam os períodos arqueológico e genealógico. Neste sentido, esclareço que utilizarei, na maior parte do tempo, a obra “A arqueologia do saber”, de 1969, do período arqueológico, bem como “Vigiar e punir”, de 1975, do período genealógico. As produções destacadas contribuem para que esta pesquisa potencialize diálogos entre os meus achados com o pensamento de Foucault, sem esquecer que tais achados podem ser já uma produção da influência de tal autor. Tal posicionamento permite-me considerar que este não se trata um exercício de aplicar uma teoria a uma prática, não se trata de transferir um pensamento para um caso concreto, e sim o de considerar a teoria, desde sempre, como uma prática social, cultural e política e, por isso mesmo, histórica e contingente.

A justificativa em se usar o pensamento desse autor está no fato de que é na fase da arqueologia que Foucault discute o enunciado, o discurso e as formações discursivas e não-discursivas, a episteme, o saber e mais, como os saberes surgem de um certo solo epistemológico e se modificam, que regras e leis regulam a emergência de certos enunciados e discursos e não outros e na fase genealógica a discussão em torno do poder na sua dimensão produtiva de saberes e de subjetividades, da ascendência e emergência de saberes, de práticas e de artefatos, da disciplina e do governo. Portanto, são períodos adequados ao estudo dos modos como produzem o que passa por planejamento de ensino e que acaba por pautar a sua prática.

Outro aspecto é que o autor faz uma filosofia do presente, das questões presentes. Neste trabalho também me preocupo com o presente. Com as coisas deste tempo, quais sejam as narrativas de professores acerca do planejamento de ensino, as formas de ver e maneiras de dizer o planejamento de ensino. É a multiplicidade de discursos, as múltiplas possibilidades de discursos que acabam por regular uma prática concreta e material como é o planejamento de ensino que me interessam. Por esse motivo decidi percorrer um conjunto de documentos, com enunciados e discursos concretos – os escritos do *Ratio Studiorum*, da *Didática Magna* e do *Guia das Escolas*, os da *Revista Nova Escola* e dos manuais de didática e as enunciações de professores – que dizem respeito à significação de planejamento de ensino. São produções que se estabelecem em relações de poder-saber.

Foucault dedicou muito da sua produção sobre esta temática, separada ou articulada. Assim, saber e poder são tramas conceituais que possibilitam experimentações nesta pesquisa, como a de compor o pensamento de tal autor com a educação.

Todavia, são recentes as tentativas de se pensar a educação a partir dos ditos e escritos de Michel Foucault. Vários pesquisadores e pesquisadoras educacionais têm se lançado a essa aventura, correndo todo e qualquer tipo de risco em se lidar com uma produção complexa como é a do referido filósofo francês, num movimento de busca por elementos conceituais que sirvam para se problematizar o presente, num movimento de ver e dizer a educação de outras formas e outras maneiras, ver e dizer outros objetos.

Importante destacar que os temas foucaultianos, em muito interessam à educação, à pesquisa educacional. Um elemento que justifica essa consideração trata do interesse de Foucault pelas questões referentes ao funcionamento dos saberes e práticas que constituíram aquilo que chamamos Modernidade como, por exemplo, o sujeito moderno, bem como as instituições modernas como é a escola, que atua como uma “eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGANETO, 2004, p.17-18).

Não tomarei Foucault como modelo, algo que ele próprio nunca quis ser, mas farei manobras em seu pensamento para que suas contribuições sejam tomadas como ferramentas, até porque posso, em vários momentos, cometer traições. Tais

contribuições serão vistas, então, como forma de nos interrogarmos sobre a prática de planejamento de ensino presente nos discursos de professores, como um conjunto conceitual por meio do qual certas análises, específicas e particulares, poderão ser feitas.

Sabe-se que o pensamento de Foucault é de difícil sistematização e classificação, co-existindo diferentes agrupamentos e ordenamentos. Porém, arqueologia, genealogia e ética são as fases em torno das quais a maior parte dos seus estudiosos classificam a sua obra. Os critérios que sustentam tal periodização assentam-se na composição metodologia-cronologia, fundamentalmente. Assim, a primeira fase, denominada arqueológica, do período de 1961 a 1969, situam-se *História da loucura*, *O nascimento da clínica*, *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do saber*. A segunda fase, nomeada genealógica, de 1971 a 1976, inscrevem-se *A ordem do discurso*, *Vigiar e punir* e *História da sexualidade. Volume 1 – A vontade de saber*. Por fim, na terceira fase, a da ética, situam-se os dois últimos volumes da *História da sexualidade*: o *Volume 2 – O uso dos prazeres* e o *Volume 3 – O cuidado de si*, publicados antes da morte de Foucault em 1984 (VEIGA-NETO, 2004, p. 41-42).

Se pelo viés cronológico não temos maiores problemas quanto à classificação, o mesmo não pode ser dito do âmbito do método, uma vez que, no contexto foucaultiano, essa questão é, no mínimo, problemática, porque não se trata de entendê-lo como um conjunto de procedimentos hierarquizados, organizados e totalizantes, que compõe uma certa unidade de procedimentos, mas, sim, como formas particulares de análises para problemas e objetos específicos, partindo de problemas peculiares, de problematizações de temas específicos e das práticas sociais que têm origem e que se situam em marcas atuais de sua sociedade e de seu tempo.

A idéia de ser a própria filosofia uma caixa de ferramentas na qual se acham os instrumentos e materiais necessários utilizados a um só tempo para delinear problemas de pesquisa e do conhecimento e os modos como aborda-los ilustra essa perspectiva que o método adquire no pensamento de Michel Foucault. A relação com a realidade, com o cotidiano, com o presente dá o tom da singularidade e da especificidade que cada objeto do conhecimento apresenta, que cada forma de análise traz em si.

2.1 Sobre as formas de ver e as maneiras de dizer: enunciado, discurso, arquivo, arqueologia

Enunciado. Discurso. Formações discursivas e não-discursivas. Episteme. Arquivo. Esses são conceitos marcantes na arqueologia de Michel Foucault e são sistematizados, ao seu modo, n'A *Arqueologia do saber*, que serve de referencial para este trabalho, uma vez que penso serem eles importantes ferramentas para o movimento de achar algo a respeito de como professores e professora têm concebido o planejamento de ensino, como o planejamento tem sido visto e como tem sido dito pelos professores e, por essa via, como o planejamento de ensino tem sido discursivamente produzido. Referencial por meio do qual farei uma leitura das narrativas acerca do planejamento de ensino. Não se trata de afirmar que tais conceitos ocupem uma posição privilegiada para tratar o objeto e o problema a que nos propomos abordar, mas que por meio deles farei investidas nesta pesquisa, atravessarei a pesquisa com estes conceitos, justamente por funcionarem como instrumentos de investigação.

O que é posto em jogo, por esses conceitos, é o aspecto produtivo da linguagem. No pensamento de Foucault vê-se uma ruptura com o entendimento da linguagem representativa. Nestes termos, não se pensa mais numa linguagem que é produto do pensamento. O que permite, conforme Veiga-Neto (2004), não mais “ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar”. O que Foucault nos ensina é pensar na linguagem “como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (p.107). É pensar na linguagem em termos produtivos e, assim, temos que a linguagem produz o pensamento, produz as coisas, produz o mundo.

Foucault, nos escritos arqueológicos, trata do saber, de como certos saberes tornaram-se possíveis e não outros. Saberes específicos, que existem, da sua parte, segundo os discursos que os produzem. Sua distribuição se dá por estratos. Tem uma história. São formações históricas. Estrato sobre estrato que acomodam-se, acumulam-se. Como as camadas sedimentares. “São feitos de coisas e de palavras,

de ver e de falar, de visível e dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões” (DELEUZE, 2005, p.57).

Tais estratos são materialidades. São lugares de visibilidade, lugares em que enunciados são produzidos. O enunciado é descrito pela arqueologia como acontecimento, como acontecimento discursivo (FOUCAULT, 2002a, p.40), marcado pela regularidade histórica das práticas (discursivas e não-discursivas). N’As palavras e as coisas, o acontecimento ao passar de uma episteme a outra instaura novos acontecimentos discursivos. Essa passagem é entendida por Foucault como um acontecimento radical – o acontecimento arqueológico –, pois estabelece uma nova ordem do saber (CASTRO, 2004, p. 20).

O enunciado ocupa uma posição de destaque no pensamento de Foucault, particularmente n’A *arqueologia do saber*. Para algumas perspectivas, o enunciado é tido como a menor estrutura lingüística, como um signo ou uma frase. Entretanto, Silva (2000), a partir do pensamento de Foucault, afirma que o enunciado “é definido não por meio de seus elementos formais (gramaticais, lingüísticos ou proposicionais), mas por suas conexões com um domínio epistemológico mais amplo que permite que certas coisas sejam ditas e outras não”. Isso implica considerar que o enunciado é tratado mais “como uma função epistemológica (o que pode ser dito?) e política (quem está autorizado a dizer?) do que uma unidade gramaticalmente ou lingüisticamente definida” (p.50). Isso nos afasta da dimensão representativa da linguagem e nos aproxima da dimensão produtiva da linguagem. Assim, “o importante para Foucault é descrever as regras de formação ou as condições de possibilidade dos enunciados”. Essas regras inscrevem e se inscrevem em imbricadas relações de poder, de saber-poder, como aquelas que proíbem e autorizam certos saberes e práticas e não outros e outras. É justamente esse aspecto do enunciado - como função epistemológica - que o difere da perspectiva estritamente lingüística. Por essa via, o enunciado se amplia. Passa a abranger elementos como tabelas, gráficos, árvores genealógicas, organogramas, relatórios e balanços contábeis, grades curriculares, equações, diagramas de planejamento de ensino, ou seja, é toda materialidade. Assim, os enunciados, historicamente, se acumulam. Formam camadas. Constituem estratos.

Os enunciados fluem pelos discursos. Disso resulta entender-se, numa certa perspectiva, o discurso como uma unidade maior do que o enunciado, uma vez que o discurso pode ser compreendido como o conjunto de enunciados que pertencem a

um mesmo sistema de regras e leis de formação. São formações históricas, portanto, posto que são produções de tempos determinados e remetem-se a epistemes específicas, ou seja, nos discursos encontram-se as marcas de um determinado momento histórico, de um determinado modo de pensar e conhecer. Mas o discurso é muito mais que uma simples superfície em que certos saberes são inscritos e produzidos. Os discursos têm *volume*, pois se remetem às formações discursivas – o conjunto de regras que tornam possíveis certos enunciados e certos discursos – e às formações não-discursivas, como são as instituições.

No contexto formulado pela crítica pós-estruturalista, o termo discurso

é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social. Particularmente, o filósofo francês Michel Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso fabrica os objetos sobre os quais fala. Assim, ele analisou, por exemplo, a sexualidade e a loucura como efeitos de certos saberes, vistos como formas particulares de discurso (SILVA, 2000, p. 43).

Discursos e enunciados sobre algo são produzidos segundo regras e leis específicas. São visibilidades e dizibilidades que produzem o próprio objeto do qual falam, o qual se torna possível ver. E a esse conjunto de regras e leis que estabelecem os domínios, as fronteiras e as formas do que pode ser visto e as maneiras de dizê-lo, num determinado período, “bem como as regras e as leis que determinam os enunciados e discursos que estão sujeitos a permanecer ou a desaparecer, a serem lembrados ou esquecidos, a serem reativados ou definitivamente abandonados” (SILVA, 2000, p. 16-17), Michel Foucault dá o nome de arquivo, em contraposição à idéia de que o arquivo seja simplesmente um conjunto de textos, de enunciados, de documentos. O que importa é saber que regras possibilitam a formação de um certo arquivo e não outro. Essa perspectiva nos orienta, nesta pesquisa, a buscar que movimentos e rumos o planejamento de ensino percorreu para que passasse a constituir uma prática pedagógica socialmente reconhecida a ponto de legitimar a própria profissionalidade docente.

Neste sentido é possível pensar que os enunciados e discursos, como formas particulares de ver e maneiras singulares de dizer, encontram-se articulados nas relações de saber-poder.

Por essa via, e considerando-se a sua materialidade, assumem a função de dispositivo que, nas palavras de Deleuze (1990), funciona como uma máquina de

fazer ver e de fazer falar, seja pelas curvas de visibilidade, seja pelas curvas de enunciação. Visibilidade, não com o sentido de luz que ilumina objetos pré-existent e que só passam a existir por causa de um certo regime de luz, mas

formada por linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo. Cada dispositivo tem o seu regime de luz, a maneira em que esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela (p.155).

As enunciações, como práticas que produzem enunciados, por sua vez,

remetem para linhas de enunciação nas quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos; e, se as curvas são elas mesmas enunciações, o são porque as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, porque, uma ciência, em um determinado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social definem-se precisamente pelos regimes de enunciações. Não são nem sujeitos, nem objetos, mas regimes que é necessário definir em função do visível e do enunciável, com suas derivações, suas transformações, suas mutações. E em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc (DELEUZE, 1990, p. 156).

A ação dessa composição arquivo-dispositivo se dá segundo regimes de verdade, que legitimam o que pode ser visto e dito numa certa época, o que pode ser repetido, o que deve ser esquecido e abandonado. Importante considerar, todavia, que

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2004 b, p. 12).

O arquivo é composto, portanto, por múltiplos fios que se entrelaçam, se emaranham, formando uma espécie caótica de amontoados. A sua disposição não é linear, simétrica. É de outra natureza, pois se combinam, no arquivo, tempos desiguais, significados desiguais. A ordem é de outra lógica que não a das seqüências, dos encadeamentos, das sucessões, mas a dos recortes, das séries não usuais, das rupturas, das descontinuidades, da novidade...

É tarefa do arquivista operar com o arquivo e no arquivo, afinal nem tudo está às claras, os documentos (monumentos) ali presentes não contam histórias, as

histórias são tecidas a partir deles. É preciso trabalho para fazer o arquivo funcionar como tal, uma vez que ele não se dá anteriormente a nada. O arquivo é, então, uma tessitura, uma arte de entrelaçar diferentes linhas e fios, diferentes documentos-monumentos. Assim a história vai sendo fabulada, narrada, forjada. Pelas mãos do artesão. Pela habilidade do artesão. Sua arte é a própria narrativa. E o arquivista, artesão, Senhor dos fios.

Foucault, como um “novo arquivista”³, nos ensina que é preciso procurar o desconhecido, a novidade, a descontinuidade e a continuidade de certas regularidades que atravessam os tempos. É isso que faz do arquivo acontecimento e positividade⁴. O passado encontrado – ou produzido – no arquivo parece não ter uma forma definida nem definitiva. É o arquivista que estabelece certas séries (de tempo, de documentos), dispõe a temporalidade em outro ritmo, subverte aquelas seqüências da História Geral, cria outras séries nas quais os documentos se acumulam, séries que são inéditas e plurais. O próprio trabalho do arquivista é inédito, é um exercício de ficção. É o arquivista que, ao mexer com papéis, com textos, com folhas soltas, os transforma em documentos e produz histórias, que pode ser a história de um termo, como a que acontece nesta empreitada, cria seqüências, coloca-os em ordem.

O arquivo é, portanto, uma produção do arquivista. Se um certo arquivo é constituído é porque o arquivista tem lá suas regras e leis que regem as condições de possibilidade de agrupar documentos. É esse exercício que me sinto chamado a praticar neste momento.

O novo arquivista atua atravessando o inédito, o que ainda não foi pensando, trabalha com aquilo que outros arquivistas não deram importância. Não se prende aos grandes temas. Prefere o que passa pelo menor.

O método inventado por Foucault e que tenta dar conta de explorar as diferentes camadas de discursos e enunciados é a arqueologia.

Nesta fase do pensamento do referido autor, marcadamente epistemológica, o que se busca é investigar a construção do campo do qual certos saberes, precisos e específicos e não quaisquer saberes, emergem e são produzidos.

³ Deleuze, 2005, p. 13.

⁴ Fico com a significação de Orlandi (1987), para quem “positividade é o termo que Foucault emprega para designar aquilo que a análise enunciativa estabelece ao considerar os enunciados em sua raridade, em sua exterioridade e em seu acúmulo” (p. 25).

O que Foucault pretendia, neste momento do seu pensamento, ao se debruçar sobre a emergência de saberes específicos sobre a loucura e sobre a medicina, por exemplo, era “inaugurar uma nova forma de fazer a história do pensamento, que se concentrasse na investigação das regras de formação – concebidas como condições de existência – de diferentes campos do conhecimento” (SILVA, 2000, p. 16).

Foucault procede a partir de problemas simples e concretos, como se observa, e descreve o método arqueológico da seguinte forma:

Eu havia partido de um problema relativamente simples: a escansão do discurso segundo grandes unidades que não eram as das obras, dos autores, dos livros ou dos temas (...) comecei a trabalhar com toda uma série de noções (formações discursivas, positividade, arquivo), defini um domínio (os enunciados, o campo enunciativo, as práticas discursivas), tentei fazer com que surgisse a especificidade de um método que não seria nem formalizador, nem interpretativo; em suma, apelei para todo um aparelho, cujo peso e, sem dúvida, a bizarra maquinaria são embaraçosos, pois já existem vários métodos capazes de descrever e analisar a linguagem, para que não seja presunção acrescentar-lhes outro (2002a, p. 155).

Arqueologia é o termo que usa para designar, ainda, a forma de análise que se articula muito mais com as descontinuidades, com as rupturas, com as histórias “quase imóveis ao olhar” (FOUCAULT, 2002a, p.3) do que com as grandes narrativas, aquelas tratadas pela tradicional história das idéias, expressa pela linearidade, pela horizontalidade, pela continuidade, pela progressão sucessiva, pela teleologia. Isso é observado com a preocupação que demonstrava em torno das singularidades, das especificidades, que configuravam, para ele, o que passaria por acontecimento, como uma positividade.

Por esse aspecto, a arqueologia é tomada menos por uma tentativa dinâmica e sempre renovada de explorar os discursos (especializados) que têm produzido saberes do que um método considerado rígido, fixo e estável.

Sendo assim, é um discurso sobre o(s) discurso(s), sobre as maneiras de saber. Um método de escavar verticalmente as camadas descontínuas do passado a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos já esquecidos e aparentemente desprezíveis, para, a partir desses fragmentos, compreender as epistemes, antigas ou a nossa presente e entender como e por que os saberes

aparecem e se transformam. Episteme entendida como o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época.

Esse movimento faz da arqueologia algo mais complexo do que a própria ciência, uma vez que se ocupa em investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação de um saber.

A arqueologia, assim, ao dar-se como objeto o saber, “reivindica a independência de suas análises com relação ao projeto epistemológico e seus critérios, a partir da primordialidade do saber em relação à ciência” (MACHADO, 2006, p. 154).

Assim, podem ser vistas as estreitas relações entre a arqueologia e a epistemologia. Por essa via, a fase arqueológica investigará a produção dos sujeitos nas malhas do saber. É um ser-saber que está em jogo, nos jogos de poder, nos efeitos de verdade.

A descrição arqueológica é uma análise dos discursos. Uma busca pelas regularidades que funcionam tal qual leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses discursos.

No entanto, a arqueologia não se limita aos acontecimentos discursivos, não se restringindo ao próprio discurso, ela busca também as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc. Não pergunta sobre o que motivou a enunciação de um discurso, o que ela faz é procurar determinar como as regras de formação de que depende podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação. O que interessa é buscar as homogeneidades básicas que estão no fundo de uma determinada episteme, ou seja, de um determinado saber de uma época específica.

A relevância dessa consideração está no entendimento de que “os regimes de discursos são as manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme de uma determinada época” (VEIGA-NETO, 1995, p. 23).

Isso implica na delimitação de um campo de saberes e em dizer quais enunciados são proibidos, porque estranhos à episteme, e quais são permitidos e, entre os últimos, quais são verdadeiros e quais são falsos.

Essas homogeneidades são regularidades muito específicas, muito particulares, que formam uma rede única de necessidades na, pela e sobre a qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim.

A arqueologia é a possibilidade de se interpretar o saber como um dispositivo de enunciados e visibilidades e, nesse sentido, há sempre dois elementos na estratificação: o enunciável (as formações discursivas) e o visível (formações não-discursivas). Sendo que, o enunciado ocupa uma posição de primazia em relação ao que é visto, ou seja, da palavra em relação às curvas e linhas de visibilidade.

Ao fazer a arqueologia, Foucault trabalha com os sistemas de procedimentos ordenados que intencionam “produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados e se ocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular as regras de produção e transformação dessas práticas” (VEIGA-NETO, 2004, p. 53). A arqueologia procura conhecer os processos que fazem com que um discurso venha a ser o que é, adentrar nos efeitos de verdade, as relações de poder-saber que produz e em que é produzido. Assim, busca-se

busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar freqüentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um outro discurso mais oculto (p. 159).

Desse modo, fica claro que o problema da arqueologia é “definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los”. É discurso como materialidade o que interessa, o que foi dito, enunciável, não o que passa pela entrelinha, pelo não-dito. A arqueologia “não vai, em progressão lenta, do campo confuso da opinião à singularidade do sistema ou à estabilidade definitiva da ciência; não é uma doxologia, mas uma análise diferencial das modalidades de discurso” (FOUCAULT, 2002a, p. 159-160).

Esses discursos não são aleatórios, eles seguem a certas regras, a certas leis, que funcionam como condições de possibilidade, ou seja, condições que tornaram possível a sua manifestação, a sua aparição.

A arqueologia, neste sentido, se encarrega de descobrir estas regras e leis, ao criar temporalidades históricas distintas das usualmente praticadas, “define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais”, que podem

comandar “inteiramente e as dominam sem que nada lhes escape; mas às vezes, também, só lhes regem uma parte. A instância do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade, lhe é estranha” (FOUCAULT, 2002a, p. 160). A partir de seus recursos, “faz surgirem períodos enunciativos que se articulam no tempo dos conceitos, nas fases teóricas, nos estágios de formalização e nas etapas de evolução lingüística, mas sem se confundir com eles” (p. 170).

Assim, a descrição arqueológica, nas palavras de Foucault (2002a),

se dirige às práticas discursivas a que os fatos de sucessão devem-se referir, se não quisermos estabelecê-los de maneira selvagem e ingênua, isto é, em termos de mérito (...) Procura somente estabelecer as regularidades dos enunciados. Regularidade designa para qualquer performance verbal o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (p. 164-165).

O que se busca a partir deste método é revelar a regularidade de uma certa prática discursiva exercida. Regularidade que “não caracteriza uma certa posição central entre os limites de uma curva estatística – não pode, pois, valer como índice de frequência ou probabilidade; especifica um campo efetivo de aparecimento”. Até porque todo enunciado apresenta certa regularidade e desta não é dissociado. “Não se deve opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro (que seria menos esperado, mais singular, mais rico em inovações), mas sim a outras regularidades que caracterizam outros enunciados” (FOUCAULT, 2002a, p. 165).

Através da análise arqueológica é possível se individualizar e descrever formações discursivas e ainda deve-se “compará-las, opô-las umas às outras na simultaneidade em que se apresentam”, distingui-las quanto à sua temporalidade, por surgirem em contextos históricos distintos, “relacioná-las no que podem ter de específico com as práticas não discursivas que as envolvem e lhes servem de elemento geral”. Para tanto se deve experimentar toda uma multiplicidade de registros, percorrer interstícios e desvios. Isso faz do estudo arqueológico estar sempre no plural (FOUCAULT, 2002a, p. 180).

A arqueologia é, então, uma análise comparativa

que não se destina a reduzir a diversidade dos discursos nem a delinear a unidade que deve totalizá-los, mas sim a repartir sua diversidade em figuras diferentes. A comparação arqueológica não tem um efeito unificador, mas multiplicador (FOUCAULT, 2002a, p. 183).

Agindo dessa maneira, a arqueologia, como nos diz Foucault (2002a), “faz também com que apareçam relações entre as formações discursivas e domínios não-discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)” e ainda “tenta determinar como as regras de formação de que depende – e que caracterizam a positividade a que pertence – podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação” (p. 186).

A arqueologia quer algo. Quer libertar “o jogo das analogias e das diferenças, tais como aparecem no nível das regras de formação”. Foucault (2002a) diz que isto implica

mostrar como elementos discursivos inteiramente diferentes podem ser formados a partir de regras de formação análogas (...); mostrar até que ponto essas regras se aplicam ou não do mesmo modo, se encadeiam ou não na mesma ordem, dispõem-se ou não conforme o mesmo modelo nos diferentes tipos de discurso (...); mostrar como conceitos perfeitamente diferentes ocupam uma posição análoga na ramificação de seu sistema de positividade (...); mostrar como uma única e mesma noção pode abranger dois elementos arqueologicamente distintos (...); mostrar como, de uma positividade a outra, podem ser estabelecidas relações de subordinação ou de complementaridade (...) (p. 184-5).

Por fim, a análise arqueológica

pesquisaria se o espaço, a distância, a profundidade, a cor, a luz, as proporções, os volumes, os contornos, não foram, na época considerada, nomeados, enunciados, contextualizados em uma prática discursiva; e se o saber resultante dessa prática discursiva não foi, talvez, inserido em teorias e especulações, em formas de ensino e em receitas, mas também em processos, em técnicas e quase no próprio gesto do pintor. Não se trataria de mostrar que a pintura é uma certa maneira de significar ou de dizer, que teria a particularidade de dispensar palavras. Seria preciso mostrar que, em pelo menos uma de suas dimensões, ela é uma prática discursiva que toma corpo em técnicas e em efeitos. Assim descrita, a pintura (...) é inteiramente atravessada – independentemente dos conhecimentos científicos e dos temas filosóficos – pela positividade de um saber (p. 220).

No movimento da arqueologia o arquivo é constituído, ou seja, as regras e leis que permitem a emergência de certos enunciados e discursos, que possibilitam que certos enunciados sejam ditos e vistos numa certa época; regras e leis que, por sua vez, situam-se (produzem e são produzidas) em imbricadas relações de saber-poder.

2.2 Sobre a relação saber-poder: poder, disciplina, genealogia

A obra mais marcante de Foucault da fase genealógica é *Vigiar e punir*: nascimento da prisão, publicada pela primeira vez em 1975, em que estuda a formação do poder disciplinar entendido como forma de exercício do poder. O ponto central das suas investigações nesse período será justamente o poder, ou melhor, as relações de poder.

Ver e dizer não são ações naturais de homens e mulheres. São antes construções culturais e sociais. São produtos de relações de poder, de relações em torno das quais é possível que algo seja visto e dito. Assim, ver e dizer acham-se inscritos em imbricadas relações de poder. É na fase denominada genealógica que Foucault irá se dedicar à investigação do Poder, como elemento que explica como os saberes são produzidos, configurando, assim, as relações de saber-poder na qual nós, sujeitos de saber e de poder, nos situamos e das quais somos efeito.

Nesta fase, os estudos de Foucault se dão conforme o sentido de genealogia em Nietzsche, que é uma busca pelas gêneses, no tempo, das produções das relações de saber-poder. É um debruçar-se sobre “pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”. Exige “minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência” (FOUCAULT, 2004 b, p. 15).

É nesta fase, portanto, que Foucault faz experimentações da própria arqueologia e vai além. Inventa, com isso, um outro modo de fazer história. A perspectiva assinalada aqui não é a de encontrar um marco cronológico e datável em que um certo fenômeno ou fato se deu, tampouco encontrar uma origem, um sinal primordial, primeiro, um lugar da Verdade, algo já formado, pronto, a espera de alguém dotado de ferramentas conceituais para descrever o achado. É de outra natureza a genealogia. Trata-se de escutar a história, observar na sua materialidade o seu funcionamento, seus ritmos, mecânica e dinâmica das construções que a constituem, peça por peça.

O sentido de origem que parece interessar à genealogia é o de proveniência, a invenção dos sujeitos. É, mais uma vez, o caráter produtivo, agora do poder, que está em jogo. Com isso, o próprio sentido de poder muda. Este não passa a ser visto apenas num sentido negativo, de opressão, repressão, submissão, mas numa

dimensão de criação, invenção, que age minando, rompendo, variando, gerando outras coisas, outros saberes.

A genealogia encarrega-se de partir do próprio acontecimento, e não de certas marcas, de certos pontos de apoio, mapeando as ascendências sob a forma de condições de possibilidade que explicam os acontecimentos, que explicam como certas formas de viver e maneiras de dizer tornam-se possíveis, que explicam o aparecimento de certos saberes. Dessa perspectiva, a genealogia problematiza os efeitos de verdade que tornaram possíveis certas formas de pensar, ver e falar. “É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate (FOUCAULT, 2002d, p. 14). Por essa via, esta se apresenta como uma importante ferramenta para pensar o próprio presente, ajudando-nos a tomar posições nele.

Assim, a genealogia seria

uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais – “menores”, talvez dissesse Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento (...) (FOUCAULT, 2002 d, p. 15-16).

Ao contrário da história tradicionalmente elaborada, que percorre roteiros seguros e exatos, que procura por fatos datados e marcantes, a genealogia ruma por terrenos instáveis, trabalha com fragmentos. Nesse sentido é que a genealogia vai atrás das origens, de onde vieram certos saberes-poderes que regulam a forma como entendemos o mundo, a realidade, a vida que vivemos, desnaturalizando certas formas de enunciar o mundo, a realidade, a vida, agindo por clivagens transversais, a partir de uma história atravessada de/por discursos, saberes e práticas econômicas, culturais, sociais e políticas variadas.

A genealogia pensa a partir de perguntas, como “de onde veio?”, “como e de que maneira e em que ponto ele (um objeto, um saber) surgiu?”. Busca pelos saberes, pela configuração das positivities. Perguntas que possibilitam desarranjar e rearranjar o jogo de forças que explicam a emergência de um saber e história passa a ser vista e entendida nesse jogo de forças e não apenas como uma evolução, linear e retilínea. Jogo de forças que é alimentado por desejo de poder, de controle, pela busca de hegemonia, pela vontade de governar, de disciplinar. Forças que se acham distribuídas de forma difusa, espalhadas ao longo do tecido social e

cultural. Forças que não são monopólio de um ou outro sujeito ou grupo social, mas que se encontram espalhadas, em estado cambiante, num movimento oscilatório. Em relação. Uma prática. Ação sobre ação. Uma micro-ação. Posto que o poder é microscópico, capilar, molecular. Para ele é necessário, no movimento de recorrer o jogo de forças, proceder uma microfísica do poder. Ação que transforma, modifica, altera, incita, induz, desvia, torna fácil ou difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável. O poder é produtivo antes de agir por violência ou por ideologia. Em suma, produz, a um só tempo, saberes e sujeitos, produz realidade e verdade, reparte, coloca em séries, compõe, normaliza, naturaliza, regula.

Assim, junto com Deleuze (2005), é possível pensar o poder como “uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma relação de poder” (p. 78). Sob esse aspecto o poder é dinâmico, instável, “não é uma forma” e “nunca está no singular”, tendo como “característica essencial estar em relação com outras forças, de forma que toda força já é relação, isto é, poder: a força não tem objeto nem sujeito a não ser a força” (p. 78). E mais: o poder é fluxo, é flexível e móvel, passa de um ponto a outro, “mobiliza matérias e funções não-estratificadas”, flexiona, molda, dobra, é o pensamento do lado de fora (p. 81).

O saber, em contrapartida, é estável, se estabelece entre duas formas, entre os estratos que o produzem, é constituído por relações de formas, matérias formadas, substâncias, com funções formalizadas, ver e falar, luz e linguagem, por isso é estratificado, acumulado, arquivado. Daí a perspectiva de pensar o poder disciplinar, o biopoder, o governo. Dito de outra forma, na genealogia, Foucault tratará das técnicas disciplinares, dos investimentos políticos dos corpos, dos mecanismos disciplinares que agem sobre os corpos.

O poder disciplinar assinala a passagem dos mecanismos de punição corporal para os mecanismos disciplinares indicados, principalmente, pela vigilância e controle moral, internalizados. O domínio do olhar vigilante que passou da exclusividade do rei na Idade Clássica para os múltiplos olhares na Modernidade. Olhares que produzem saberes e sujeitos. Poder que é microscópico e múltiplo.

Tal poder constituía (e constitui) sujeitos pela objetivação do corpo. Tem como principal peça dessa maquinaria o exame, que conflui na vigilância e na normalização, reconduz indivíduos de uma instância disciplinar a outra, determina padrões de normalidade, transforma indivíduos em um caso a ser estudado, em uma biografia específica, é uma espécie de aparato jurídico que nomeia, classifica,

hierarquiza, ordena, distribui indivíduos no espaço, instala-os em instituições, localiza-os nos espaços, uma vez que cada indivíduo ocupa um lugar, cada um no seu lugar e em cada lugar um indivíduo, seja uma cela, um lugar, uma fileira, uma classe. Variedade de formas de controle.

Foucault (2002 d) nos diz ainda que “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” e que se trata da “arte de talhar pedras”, uma “racionalização utilitária do detalhe na contabilidade moral e no controle político” (p. 120). Racionalização das atividades e dos espaços celulares e analíticos, das localizações funcionais, uma “arte das distribuições”, ou seja, “lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (p. 123).

O poder disciplinar, mas este em sua fluidez e capilaridade também trata do tempo. Foucault (2002 d, 134-135), apresenta os processos pelos quais “a organização militar mostra toda a clareza” da ação sobre ele: agir por decomposição e sucessão, ou seja, “dividir a duração “em segmentos, sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico”; “organizar essas seqüências segundo um esquema analítico – sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente”; “finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova, que tem a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário” e, por fim, “estabelecer séries de séries, prescrever a cada um, de acordo com o seu nível, sua antigüidade, seu posto, os exercícios que lhe convém”.

A disciplina produz corpos dóceis, o que não implica considerá-los obedientes. São corpos maleáveis e moldáveis, sob a ação de um poder que atua nos corpos e nos saberes, nas formas e expressão de ser e estar no mundo, de conhecer e narrar o mundo. Em outras palavras, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2002 d, p. 118). A docilização dos corpos apóia-se na potencialidade de utilização e submissão, por um lado, e funcionamento e explicação, por outro.

Outro recurso com função disciplinar, para o “bom adestramento”, é o exame. Este articula as técnicas da hierarquia da vigilância e as da sanção que normalizam indivíduos.

Assim, o exame

é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre indivíduos uma visibilidade através da qual eles serão diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos da disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam (FOUCAULT, 2002 d, p. 154).

O exame é uma ação ininterrupta e sua ação se dá como “um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” (FOUCAULT, 2002 d, p. 156-157), uma vez que “inverte a economia da visibilidade no exercício do poder”, fazendo-se invisível, tornando visíveis os súditos, garantindo “a garra do poder que se exerce sobre eles”, faz também com que a individualidade entre num campo documentário, resultando num “arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias”, colocando os indivíduos “num campo de vigilância”

Dessa perspectiva decorre, a governamentalidade, que designam o que Veiga-Neto (2005), propõe que sejam chamadas de práticas de governo, o que indica a gestão governamental ou a governamentalidade sobre as populações, com base nos saberes da economia e apresentando como mecanismo básico a noção de segurança, mas vai além do sentido de práticas de governo, pois estas “não são ações tomadas por um staff que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações atribuídas microscopicamente pelo tecido social” (p.83)

O biopoder – a biopolítica – compreendido por sua dimensão local, uma nova de tipologia de relações de poder, agora aplicadas à vida, às populações. Passa-se a controlar os fluxos das populações – no plural, um novo corpo, indicando a complexidade da heterogeneidade para quem são necessárias outras regras, outras normas que as tornassem homogêneas –, por isso apresenta-se como uma política das multidões; mas que é, também, potência e resistência, uma política da resistência e da diferença, uma prática política de produção de subjetividades. É, a um só tempo, ruptura com o presente e jogo de invenções de um devir-outro. É um espaço possível da construção de novas subjetividades, novas práticas, novas estratégias, posto que o controle da sociedade sobre os indivíduos não se dá apenas pela consciência ou pela ideologia, mas também no corpo e pelo corpo.

Dáí a biologia, a medicina, a teoria das populações aparecerem como estratégias biopolíticas, dado que os corpos são entendidos, pelo capitalismo no

final do século XVIII e início do XIX, como força de trabalho, como capacidade produtiva, que traz consigo a relação valor de uso-valor de troca. Ao mesmo que a biopolítica de certa forma protege os corpos – no sentido de cuidar – ela também pensa em maximização da força produtiva dos corpos e a vida dos indivíduos, no projeto urbano-industrial-capitalista passa a valer muito, por isso passam a ser educados, instruídos para serem produtivos e, uma vez disciplinados e docilizados, o controle sobre eles passa a ser mais eficaz e fácil. Tem-se, com isso, indivíduos manipulados, submissos, assujeitados, governados.

A noção de biopolítica refere-se, portanto, a maneira pela qual o poder se modificou, do final do século XVIII e o começo do século XIX, por meio de um conjunto de procedimentos disciplinares, tais como as normas, que agia sobre as populações, por estratégias locais, até então da esfera do político, como a higiene, a alimentação, a natalidade. Procedimentos disciplinares, normas e estratégias em constante movimento de criação e invenção de novos saberes, novos poderes, novas práticas.

O panóptico, é um diagrama, produção do fim século XVIII, pura função disciplinar, função de impor comportamentos, controlar as vontades, os movimentos, é a internalização dos olhares vigilantes, dispositivo de poder que captura os usos dos espaços e tempos nas prisões. Pratica-se o autocontrole. Uma economia do poder: sentir-se vigiado, sem o ser de fato, se auto-constituir como sujeito normatizado e disciplinado, uma espécie “auto-assujeitamento”. Ao contrário das punições, este não é um poder que se vale das violências, dos castigos. Sua dinâmica é outra. Passa pelo corpo e alcança o incorpóreo. Tece redes de poder, malhas de poder. É múltiplo, automático e, principalmente, anônimo. Uma maquinaria que constitui poder e produz indivíduos dada a vigilância hierárquica que pratica, com sanções que normalizam comportamentos, evitando os comportamentos virtualmente perigosos.

Disso decorre, no final do século, XIX, o panoptismo gráfico (ARTIÈRES, 2006), que consistia em pequenas concessões para que os presos escrevem-se nas paredes das celas, cuja leitura tornaria visíveis seus pensamentos e intenções. Os comportamentos docilizados eram “standardizados”, transformavam-se em modelos para os demais. Prática intensa de regulação dos corpos.

No próximo capítulo, tratarei do campo do currículo e a emergência do currículo pós-crítico para situar a discussão nesta fase do pensamento curricular.

3 A TEORIZAÇÃO CURRICULAR E O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO

O debate que pretendo estabelecer nesta parte se propõe a delinear o currículo como uma potencialidade de estender, a partir de seus discursos, o entendimento de planejamento de ensino e para tanto farei uma abordagem dos diferentes modos de pensar o currículo que transcorreram durante o século XX.

Assim, busco tecer uma composição do planejamento de ensino-currículo, pois pelo planejamento de ensino circulam as parcelas da cultura ensinadas na escola, modos particulares de ser professor e de ser aluno são produzidos.

Por esse motivo, julgo ser necessário fazer um breve percurso para entender o currículo como uma formação histórica e discursiva, ou seja, seus significados e sentidos são discursivamente produzidos em contextos históricos, geográficos, culturais e políticos particulares segundo lógicas e regimes próprios. A um só tempo, o currículo é produzido e produz outros significados e sentidos. Assim, ao delinear as diferentes concepções é possível compreender seus efeitos nas práticas pedagógicas e na produção das identidades na escola.

No Brasil, o pensamento curricular pautou-se numa tradição de transferência. Processo a que Moreira (2004), dá o nome de transferência educacional, marcante até a década de 80 do século XX, sobretudo pela via das teorias curriculares estadunidenses, constituindo, sobretudo, os modelos para uma elaboração curricular marcadamente funcionalista, caracterizada pelos princípios da organização e racionalização de recursos.

Lembre-mos, por exemplo, dos acordos bilaterais entre Estados Unidos e Brasil, nos anos 60, como os acordos MEC-USAID (United States Agency for International Development), que oportunizaram a brasileiros e brasileiras a possibilidade de se especializarem em currículo naquele país, por meio de intensivos treinamentos em universidades como San Diego e Wisconsin, e que trouxessem para cá certas concepções, certas referências e certos procedimentos curriculares na composição não apenas do campo currículo, como também da disciplina Currículos e Programas, criada em 1962, para os cursos de Pedagogia e estendida compulsoriamente à habilitação Supervisão Escolar em 1969, como consequência da Reforma Universitária de 1968 (LOPES & MACEDO, 2002; MOREIRA, 2004; MOREIRA & MACEDO, 2006).

O que se observa é que, conforme, Moreira (2004),

o processo de transferência de teorias curriculares estrangeiras para o Brasil correspondeu, predominantemente, à adaptação instrumental, tendo, porém, (...), oscilado entre tentativas de rejeição ingênua e de uma busca mais concreta de adaptação crítica e definição de rumos mais autônomos (p. 210).

O acento é posto no fato de que tal transferência era acompanhada de modificações e adaptações para as nossas circunstâncias, “acentuando mediações, interações e resistências” com as propostas estrangeiras “no processo de desenvolvimento dessa produção” o que possibilita inferir que o processo de apropriação de tais perspectivas não pode ser reduzido a uma mera cópia do tecnicismo que se elaborava nos Estados Unidos (LOPES & MACEDO, 2002, p.40).

No contexto dos anos 90, do século XX, sob a égide do “globalismo”, a idéia de transferência educacional parece ainda fazer sentido e deve ser entendida como um “processo necessariamente plural e contraditório, do qual participam diferentes países, grupos e indivíduos em situações desiguais de poder, e que se caracteriza pelo intercâmbio e pela hibridização de idéias, modelos institucionais e práticas”. É justamente dessa interação, desses confrontos que resultam antagonismos e composições variadas, diversidades e divergências (MOREIRA & MACEDO, 2006, p. 26).

Assim, faz-se necessário inventariar a construção do currículo como campo do conhecimento educacional a fim de reconhecer o movimento histórico das teorias curriculares e a influência que as mesmas exercem na produção do pensamento curricular brasileiro e ainda observar novas linhas e direções que podem ser traçadas a fim de constituir novos mapas curriculares, novas abordagens em educação, novos disparos que potencializem a construção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas particulares.

Focaliza-se o currículo como um problema histórico particular a partir da construção das teorias curriculares a fim de compreender a sua edificação como campo epistemológico, fazendo um levantamento dos conceitos presentes em cada teoria, com ênfase no que alguns autores chamam por “teorias pós-críticas”, e sem os quais não poderíamos ver o que vemos, nem falar sobre o que falamos sobre o planejamento curricular, por exemplo, pois é por meio dessa rede de significações que homens e mulheres se constituem como sujeitos-professores, como um modo

de ser professor/a, de modo a, talvez, ensaiar novas formas de subjetivação docente.

No sentido de teoria, adotado aqui, conforme Silva (2003 a),

está implícita, na noção de teoria a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular e mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede (p. 11).

Assim, ainda de acordo com o autor, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, exteriormente, “lá fora”, esperando para ser descoberto, descrito, decifrado, (de) codificado e explicado, um objeto, uma coisa chamada “currículo”. Dessa maneira, o currículo seria algo anterior à teoria, “a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (p. 11).

Do ponto vista da abordagem pós-estruturalista, hoje predominante na análise social e cultural, é precisamente esse caráter representacional que problematiza aquilo que entendemos como teoria. A partir dessa perspectiva, para Silva (2003 a),

é impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade”, daquilo que passa por real, por realidade. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é efetivamente, um produto da sua criação (p.11).

Nesse sentido, parece ser mais adequado falar não em teoria ou teorias, mas em discursos ou textos, pois ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso ou de texto, a crítica pós-estruturalista pretende colocar em relevo notadamente a relação existente entre as descrições lingüísticas e a produção da “realidade”, ou melhor, daquilo que passa por “real”. Assim,

uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve (SILVA, 2003 a, p. 12).

Retomando novamente o tema temos que um discurso sobre o currículo, ou seja, aquilo que supostamente é definido por alguns como sendo teoria, não se

limita a representar algo que seria o “currículo”, que existiria anteriormente a esse discurso e que está em algum lugar exterior, apenas aguardando algum pesquisador para descobri-lo, descrevê-lo, decifrá-lo, explicá-lo.

Conforme Silva (2003 a),

um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo, noção esta que pode ser, mais tarde, objetivada e transferida para diferentes grupos sociais, passando a ser praticada e reguladora dos significados desses diferentes grupos sociais (p.12).

Ainda sob a perspectiva pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela apresenta como descoberta aquilo que ela mesma elaborou. Ou seja,

ela primeiro cria, depois descobre, mas por um artifício retórico de uso de linguagem, aquilo que ela cria acaba parecendo ser uma descoberta. Ou seja, o que se observa a constituição de uma forma particular de ver um certo objeto e de fazer estender para os demais grupos sociais tal entendimento, tal visão. Assim, uma suposta asserção sobre a realidade acaba funcionando, por efeitos de realidade e de verdade, como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser: Elas têm mesmo efeito: o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser (SILVA, 2003 a, p. 12) .

Posto isso, interessa saber como cada teoria pensa o currículo, em que jogos estas teorias submetem o currículo e o produzem. Importa, sobretudo, problematizar a constituição do currículo como campo epistemológico no decorrer do século XX e ainda reconhecer as potencialidades da teoria curricular pós-crítica como ferramenta de análise de uma certa prática desenvolvida nas escolas: o planejamento curricular, mais precisamente o planejamento de ensino.

As teorias do currículo não estão situadas num campo puramente epistemológico, ou melhor, não se situam na concepção moderna de epistemologia, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo situam-se numa perspectiva epistemológica se reconhecermos esta última como uma dimensão política e social, como defende Popkewitz (2002), para quem o sentido de epistemologia – epistemologia social da escolarização – refere-se à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções de eu. O “social” que qualifica “epistemologia”

ênfatiza a implicação relacional e social do conhecimento, em contraste com as preocupações filosóficas americanas com epistemologia como busca de asserções de conhecimento universal sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento. O conceito de epistemologia social está relacionado à “virada lingüística” que atinge atualmente as Humanidades e as Ciências Sociais. A partir disso, a epistemologia é inscrita num movimento artístico de subordiná-la à política a partir da contestação e do questionamento constante, mas não tomando uma certa posição como sendo uma posição superior, mas por dentro das relações de poder e do questionamento de seu papel na construção da hierarquia, da posição privilegiada e da autoridade que lhe é conferida.

Sob esta instância - a da política – as teorias do currículo estão imbricadas em complexas relações de poder, que lutam para garantir o consenso, para obter hegemonia e controle. As teorias do currículo estão em algum lugar de um território contestado, de luta e disputa social e cultural pelos significados.

Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para dizer o que pretende, para construir e mobilizar os significados que produz para produzir o “real” e a “realidade”, para tornar visíveis os significados que geram outros significados, outros conceitos, outras formulações, outras proposições, sem os quais não poderíamos ver o que vemos.

Braudrillard (1992, apud CORAZZA, 1998) significa a teoria

como uma espécie de armadilha montada, uma abertura telescópica sobre o mundo – real, virtual -, esperando que a realidade, num ato de ingenuidade ou de gentileza, se deixe apanhar e, assim, captar certos acontecimentos estranhos e imprevisíveis é preciso refazer da própria teoria uma coisa estranha. É preciso fazer da teoria um crime perfeito ou um atrator estranho (p. 60).

Parece que uma questão central nas teorizações curriculares é o âmbito da identidade/subjetividade, pois nos tornamos o que somos, como sujeitos da educação e da escola, nesta “pista de corrida”.

Grosso modo, autores como Popkewitz (2002), Goodson (2003), Silva (2003a), Moreira (2004) e Pacheco (2001, 2005) estabelecem, salvo algumas diferenças taxonômicas, a periodização da história do campo em três grandes momentos do século XX: as teorias tradicionais, dos anos 20 aos 60; as teorias críticas dos anos 60 e 70; as teorias críticas da transição dos anos 80 para os 90.

Importante ressaltar que esses períodos não são estanques, nem definitivos, nem emoldurados num certo período. Essas teorias, por várias razões emergiram num certo momento e atravessaram o tempo. Assim, é possível notarmos ainda hoje, por exemplo, uma prática curricular pautada nas teorias tradicionais. Isto acaba por caracterizar uma dimensão do pensamento e da prática curricular brasileira caracterizada pelo hibridismo, como vimos, por se tratar de “campo assinalado mais pela diversidade orgânica do que pela uniformidade. Um campo em que diferentes discursos são reterritorializados. Um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais(...) Um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições” (LOPES & MACEDO, 2002, p. 47).

O que está em jogo aqui é o movimento de traçar linhas e acompanhar movimentos curriculares, nas três grandes teorizações do currículo, para registrar “orientações, direções, entradas e saídas” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 10), fazer algo que se pareça mais com geografia do que história; é a análise dos movimentos, dos encontros, desencontros, das linhas e dos traçados efetuados que me interessam.

Os traçados esboçados por este estudo, portanto, pretendem mostrar os mapas⁵ formados pelas construções sobre currículo que, com base na perspectiva aqui adotada, evidenciam expansões, fraturas, conquistas e aberturas nos estudos convencionalmente presentes e produzidos no campo do currículo no Brasil.

Assistimos no decorrer do século XX à constituição de um importante campo do conhecimento educacional: o currículo. Há indícios que tal termo tenha sido usado pela primeira vez já no século XVII, em 1633, em Glasgow (Escócia), conforme o *Oxford English Dictionary*, sob influência do calvinismo (GOODSON, 2003, p. 32).

Porém, será na década de 20 do século XX que tal vocábulo ganha as primeiras configurações de um campo do conhecimento devido aos escritos de Bobbitt e Kilpatrick.

Naquele período, as teorias educacionais articulavam-se sobremaneira à psicologia e à perspectiva administrativa, como a taylorista e a fordista,

⁵ O significado de mapa é o utilizado por Deleuze & Guattari (2004, p. 22): “O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para a sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (...) Um mapa tem múltiplas entradas (...) Um mapa é uma questão de performance”.

respectivamente. No campo do currículo estas influências se fazem mais perceptíveis e, neste sentido, o trabalho *The curriculum* (1918), de Franklin Bobbitt, pode ser entendido como a expressão máxima do pensamento vigente, uma vez que nessa obra o currículo "é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos" (Silva, 2003 a, p.12).

O modelo institucional do currículo na proposta de Bobbitt é a fábrica. Pautase na perspectiva da administração científica desenvolvido pelo que chamou-se posteriormente de taylorismo. Conhecimentos, saberes, atitudes, valores apresentam-se como dispostos num processo produtivo ou num processo comercial.

Pacheco (2005) afirma que "para Bobbitt, o curricularista deve organizar o processo de ensino-aprendizagem tal como o engenheiro planeja o traçado de uma estrada, de modo a ser o mais eficiente possível" (p.98). O currículo, portanto, se resume à uma mecânica, à uma questão burocrática, à uma questão técnica. Será justamente a concepção particular de Bobbitt de currículo que irá nortear os trabalhos e proposições seguintes. Daí a noção de que o citado trabalho desse autor inaugura, de certa forma, o campo.

Outro passo relevante na edificação do currículo como campo do conhecimento educacional, de acordo com Silva (2003 a), se dará com Ralph Tyler, expresso na obra *Princípios básicos de currículo e ensino* de 1949. Essa obra significa a consolidação definitiva do modelo de currículo apontado por Bobbitt e iria pautar a prática curricular não só nos Estados Unidos como também na Europa Ocidental e no Brasil. O foco central apontado versa justamente sobre a dimensão técnica do currículo, ou seja, sobre os princípios de organização e desenvolvimento. Aqui, o currículo seria elaborado ao ver respondidas quatro questões básicas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Tyler, 1949, apud SILVA, 2003 a, p.25).

Essas questões apontam para o currículo propriamente dito, indicado na primeira questão, apontam ainda para o ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4). Os objetivos, que representariam de alguma forma, aquilo que seria ensinado, deveriam ser rigorosamente definidos e estabelecidos. Tratariam ainda,

fundamentalmente, dos comportamentos modificados e revelados de forma explícita a fim de ser também rigorosamente medidos, mensurados.

O currículo é, então, sempre o resultado de uma seleção baseada em critérios contextualizados social e historicamente. Dito dessa forma deduz-se que o conhecimento tido como o mais importante e, portanto, sujeito ao processo de escolarização era aquele proveniente das classes dominantes, que formatavam os indivíduos de que essas mesmas classes necessitavam.

A escola reproduzia a passos largos e em profundidade os ideais e interesses da sociedade capitalista - urbana e industrial (SILVA, 2003 a, p.22).

Outro aspecto importante observado até aqui, e de considerável importância para este trabalho, diz respeito à divisão social do trabalho que marca a ação educativa. Assim, reconhece-se a existência de diferentes profissionais e diferentes práticas entorno da educação: de um lado, os planejadores, os curriculistas, aqueles que idealizam a ação educativa; de outro, os executores, os professores; e ainda, os avaliadores.

Há ainda, indícios que mostram esta divisão social do trabalho sob outras circunstâncias, a saber: as questões de gênero. Por essa via, observa-se a maioria de homens no primeiro e terceiro grupo e de mulheres no segundo grupo. Uma passagem rápida pelos elaboradores da famosa taxionomia, organizada por Benjamin Bloom (1973), revela que no período de sua produção, de 1949 a 1953, identificamos 4 mulheres e 30 homens. Deste grupo, apenas 5 membros não advinham das universidades, sendo que 3 (2 homens e 1 mulher) eram do Serviço de Avaliação Educacional e 1 (homem) do Centro de Pesquisa de Recursos Humanos.

Essa perspectiva de organização e desenvolvimento curricular seria transferida, com marcas próprias evidentemente, para o Brasil nas décadas subseqüentes, sobretudo no decorrer dos anos 1960 e 1970, conforme Moreira (2004, p. 127), uma vez que foi comum a participação de profissionais brasileiros em processos de qualificação nos Estados Unidos no referido período.

As décadas seguintes, marcadas pelo "entre guerras" e pela Guerra Fria, serviram para reforçar essa dimensão ideológica do currículo. Porém, a partir da década de 60, período de grandes agitações e transformações, são publicados trabalhos inspirados nos pressupostos filosóficos e sociológicos do marxismo e

assinalam, assim, uma outra fase na edificação teórica do currículo: o âmbito das teorias críticas.

Conforme Silva (2003a, p. 30-31), esses trabalhos colocam em discussão o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. Nos EUA encontra-se o "movimento da reconceptualização" e na Inglaterra, a "nova sociologia da educação", representado, sobretudo, por Michael Young. Outros nomes e obras são expressivos nesse movimento da edificação das teorias críticas, entre eles destacam-se Paulo Freire (Pedagogia do oprimido, 1970), Michael Apple (Ideologia e currículo, 1979), Louis Althusser (A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado, 1970), Bourdieu e Passeron (A reprodução, 1970), Baudelot e Establet (L'école capitaliste en France, 1971). Todos representam a renovação da teoria educacional e da própria teoria do currículo.

As teorias críticas do currículo, grosso modo, discursaram (e ainda discursam) sobre a natureza ideológica do currículo, ou seja, o conjunto de saberes e conhecimentos escolares acham-se profundamente marcados pela ideologia capitalista e, sendo assim, o currículo (não só o explícito e revelado pelos conhecimentos e disciplinas escolares; como também o implícito, tácito, oculto) constitui num importante mecanismo para reproduzir os ideais do capitalismo (da sociedade capitalista) e, assim, perpetuá-los.

Importante destacar ainda que tais teorias definem-se “como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam das atividades escolares” (PACHECO, 2001, p. 40).

É com a emergência das teorias críticas que conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência passam a fazer parte do repertório de pesquisadores em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, sobretudo com Paulo Freire (SILVA, 2003 a, p. 17).

O foco das reflexões acerca dos conhecimentos constitutivos do currículo pelas teorias críticas está no "por que ensinar isso ou aquilo?" e não apenas no "o que ensinar?".

Dessa forma, as teorias críticas permitem que sejam problematizados e compreendidos os efeitos do currículo na sociedade, isto porque tais teorias desconfiavam o tempo todo do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2003 a, p. 30).

Embora as teorias críticas efetivamente exerçam um posicionamento contundente e denunciador face aos pressupostos das teorias tradicionais e às práticas que as mesmas desencadearam, as mesmas passaram a se realizar também como metanarrativas, ou seja, as teorias críticas assumiram como verdade seus discursos e enunciados bem como deram continuidade à concepção do sujeito autônomo e centrado, idealizado desde o Iluminismo e que fundamentou em parte as teorias tradicionais.

Ainda identifica-se na teoria educacional (e curricular) crítica a ênfase na filosofia da consciência, no humanismo, na pedagogia libertadora, na conscientização que leva a pensar a educação como fonte de libertação, esclarecimento e autonomia em que era necessário eliminar o poder para ter um saber real. O papel do intelectual era identificar as fontes e origens do poder para ajudar os estudantes a se “desalienar”, poder compreender/saber algo, construir a sua consciência crítica, impedindo, assim, a perpetuação das situações de opressão o que demonstra um certo sentido salvacionista e redentorista da educação crítica e seus efeitos, ou seja, a busca de significados transcendentais.

A preocupação estava centrada no envolvimento da educação e da pedagogia nos mecanismos de poder, de controle e da divisão de classes, buscando-se, então, uma isenção de poder em educação. O mundo, e a própria educação, era regido e explicado por binarismos.

De um certo modo, isso contribuiu para a construção de significados mais políticos em torno do papel do professor.

Essas concepções se constituiriam na base da teoria educacional crítica que iria, por sua vez, se desenvolver nos anos seguintes, uma vez que o campo dos estudos curriculares no mundo e no Brasil tem se ampliado consideravelmente nas últimas décadas do século XX e, indubitavelmente, tal processo encontra-se em curso neste início de século XXI (MOREIRA, 2001).

Na segunda metade da década de 1990, no Brasil, começam a aparecer sinais de crise nas teorias críticas.

Em parte tal crise é gerada pela diversificação de referenciais teóricos que passam a pautar as pesquisas e escritos curriculares como também ocorre uma diversificação de temas.

Agora ao lado de autores como Apple, Giroux, Young, Fourquin, renomados autores da sociologia do currículo, Deleuze, Guattari, Foucault, Habermas e

Bachelard passam a ser citados nas análises do conhecimento escolar e do currículo. Paralelamente ocorre um distanciamento entre a produção teórica crítica e a realidade vivida no cotidiano das escolas, ou seja, “a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos do campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de uma construção de uma escola de qualidade no país” (MOREIRA, 2005, p. 19).

As teorias pós-críticas instalam-se neste contexto. Trata-se de um movimento que dá continuidade à discussão em torno dos efeitos do currículo. É por isso que conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, etnia, sexualidade e multiculturalismo fazem-se presentes nestas teorias, segundo Silva (2003 a, p.17).

Portanto, diferença e identidade, as relações de gênero e a pedagogia feminista, o currículo posto como narrativa étnica e racial, a teoria "queer", os estudos culturais e as articulações com o currículo, a pedagogia como cultura são produtos dessas discussões referentes às teorias pós-críticas.

No Brasil, as primeiras apresentações de trabalhos “com grãos pós-críticos” na ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) se dão em 1993, em dois Grupos de Trabalho: Sociologia da Educação (Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos, Tomaz Tadeu da Silva) e Metodologia e Didática (Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico, Lucíola Licínio Santos). “Antes disso não há referências a trabalhos relativos às questões levantadas pelas teorias pós-críticas” (PARAÍSO, 2005, p. 68).

Já em 1994, no GT Currículo, a apresentação do trabalho O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo, de autoria da professora Sandra Corazza, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aponta para esta outra tendência de se pensar o currículo em emergência.

Passa-se a tratar, assim, da perspectiva pós-crítica/pós-estruturalista da educação e do currículo de forma mais abrangente e sistemática (SILVA, 2000, 2002a, 2003 a, 2003 b).

Esta atitude pós-estruturalista enfatiza o aspecto de indeterminação e de incerteza em questões do conhecimento, uma vez que para tal perspectiva o próprio processo de significação, lugar central nessa abordagem, é tido como indeterminado e instável.

Por essa via,

o significado não é (...) pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um 'objeto' que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido. (SILVA, 2003 b, p. 123).

Como extensão dessa reflexão, entende-se, portanto, que o processo de significação é dependente das relações de poder, ou seja, ele é constituído pelas e nas relações de poder. O conhecimento e o currículo acham-se nesse mesmo quadro.

A partir dessas considerações, certas articulações tornam-se possíveis, tais como: a questão da verdade e os efeitos de verdade, disciplina, política e discursividade, representação, relação de saber-poder, texto, pensamento nômade e diferença, dispositivo, enunciação, significação, linguagem entre outros.

Pensar o currículo como linguagem é potencialmente interessante para esta pesquisa que pretende trabalhar com a dimensão produtiva dos discursos. Assim, o currículo é uma possibilidade de formular o mundo que passa pela escola, é uma narrativa. Numa perspectiva metafórica, pode-se pensar num currículo-linguagem. Isto porque se visualiza a dimensão de que o currículo é um dito e escrito. Pela sua condição de ser uma construção sociocultural, identificam-se no currículo os interesses, vontades, poderes. Não há um sem-querer no currículo. Sua intencionalidade, às vezes revestida por outros nomes, revela o desejo de controle. Controla-se o que se sabe, como se sabe. Controla-se ainda, e dessa maneira, os modos de ser sujeito, aprendente e ensinante, pelas relações de saber-poder do/no currículo. Corporifica-se no currículo “os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 2003b, p. 10)

O currículo é tomado como um dispositivo, máquina de fazer ver e de fazer falar.

Dessa forma, o currículo enuncia e ao enunciar produz aquilo que enuncia. Ao enunciar, o currículo produz aquilo que passará a ser referente de toda a ação educativa.

Por isso, o currículo pode ser pensado como uma narrativa. Narrativa em multiplicidades. Narrativa em acontecimentos. Os acontecimentos como princípios característicos das multiplicidades. E as multiplicidades

são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínuas); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização* (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 8).

O que pode ser ressaltado até aqui é a natureza dinâmica do currículo-linguagem, mas não só. O currículo-linguagem é também uma estática. O currículo, com sua narrativa (e por meio dela), pelos/nos regimes de enunciação e visibilidade, também pode fixar sentidos e concepções. Tornando-se o não-acontecimento, o fato, o estado, a matéria já dada, já formada.

É importante identificar o que está presente no currículo-linguagem, reconhecer seus componentes, seus atributos, suas variáveis. Variáveis, por meio das quais, constituem-se as curvas de visibilidade e de enunciação.

Assim,

ao concebermos o currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, ironias, invenções, fluxos, cortes (CORAZZA, 2002, p. 9).

Posicionando o currículo como condição e prática languageira o que é colocado em evidência é a natureza da sua discursividade. Essa discursividade, por ser histórica e socialmente construída, é, pois, arbitrária e ficcional. Está colocado ainda que

seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos. Que a sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo 'escola', 'aluno/a', 'professor/a', 'pedagogia', e inclusive 'currículo'. Que as palavras que um currículo utiliza para nomear as 'coisas', 'fatos', 'realidade', 'sujeitos' são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas. Que um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito (CORAZZA, 2002, p.10).

O currículo, de acordo com a autora, posto como um ser-falante quer alguma coisa, já que o que está em jogo, são interesses políticos, sociais, culturais, colocados num movimento pela hegemonia. Assim,

na fala-ação, que derrama pelo mundo da Cultura, da Pedagogia e da Escola, um currículo, como qualquer ser falante, pode ser concebido como regido pelo funcionamento da linguagem. Então, aquilo que enuncia espera sempre sua significação de algum outro lugar, de um enunciado a mais e até mesmo da linguagem 'toda', ou seja: de um sistema total de linguagem, que um currículo imagina ser, no final, o fruto de seus esforços linguajeiros (p.10).

O que precisa ser considerado com isso é que a significação daquilo que um currículo expressa em palavras – termos, conceitos, nomes, pronomes, verbos, proposições – deve ser submetido sempre à problematização, à suspeita. Essas palavras funcionam como sínteses acabadas, como verdades pré-estabelecidas que, num jogo de verdade, produzem efeitos de verdade, tornam verdadeiro o que ele – o currículo - diz/escreve. Essa problematização, suspeição, se dá justamente ao considerar como incompleta a cadeia de significantes que explicam tais palavras. “Cadeia que suspende, adia, remete sua própria significação a um outro enunciado, e, assim, interminavelmente.” (CORAZZA, 2002, p.11)

Um currículo-linguagem ao dizer algo pelo que fala e escreve é levado além de si próprio e, desse modo, diz sempre mais do que quer, ao mesmo tempo que diz sempre outra coisa, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem dos contextos em que essa é produto e processo de produção, ou seja, sua época e lugar, na qual está inextricavelmente inserido. Há, portanto, um querer-dizer, ou melhor, toda “a equivocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida pelas suas significações constantemente diferidas” (CORAZZA, 2002, p.12).

O currículo,

por ser uma linguagem, um currículo também produz idéias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações, que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas e transferenciais (CORAZZA, 2002, p.14).

Ainda, segundo a autora, um currículo, como um ser de linguagem, é o que somos nós. O que praticamos, por meio da linguagem e pela linguagem, como geração, raça, gênero, local institucional, região, religião, ecologia, outridade,

orientação sexual, território geopolítico, fluxos de desejo. O que somos e temos de/na consciência, e também de/na inconsciência, em relação às posições de sujeito às quais fomos chamados a ocupar, às quais fomos endereçados, e que, concretamente, ocupamos. Dessa forma, o currículo pós-crítico possibilita que questões como efeito de verdade, discurso e representação sejam pensados. Neste domínio o que está em jogo é a produtividade da linguagem.

Na próxima parte, tratarei dos diferentes e múltiplos discursos e enunciados formulados ao longo do tempo e que atuam como dispositivos por meio dos quais os professores produzem aquilo que passa por planejamento de ensino. Discursos e enunciados entrelaçados, conectados uns aos outros, formando conjunções e tecidos.

4 LINHAS DO ARQUIVO, SETAS DO TEMPO: MULTIPLICIDADE DE ENUNCIADOS

Nesta parte, o que se pretende é mostrar, a partir do levantamento dos enunciados sobre o planejamento de ensino, a produtividade dos discursos. Investigar o que já foi dito sobre o planejamento de ensino em diferentes momentos históricos e em diferentes discursos, investigar os enunciados em diferentes discursos especializados, que regularidades e que singularidades transitam nessas formas de ver e maneiras de dizer o planejamento de ensino em cada época. Busca-se mapear essa trajetória, procurando desviar da história oficial – aquela zela pela Grande Verdade, pelos Grandes Temas e Grandes Personagens –, das posições privilegiadas dos que narram e, agir desenhando outras histórias, plurais e menores, como são “a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura” que multiplicam as rupturas e buscam “todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2002a, p. 6). O que se quer é produzir um arquivo do planejamento de ensino, observar as regras, as condições de possibilidade para que certos ditos e escritos se fizessem visíveis, para nele e a partir dele operar.

Contaremos *uma* espécie de *geohistória* do planejamento de ensino por meio dos seus enunciados, atravessando-os. Enunciados que existem dadas condições particulares temporais, geográficas, sociais, culturais, políticas, institucionais, condições de emergência e de distribuição, condições segundo as diferentes relações que se estabelecem entre enunciados. Enunciados que reconhecemos como documentos e em relação a estes não cabe a nós interpretá-los, nem dizer se falam a verdade, embora, efetivamente eles produzam certos efeitos de verdade.

Esta não é a função primordial do documento. O que se quer no trabalho da história com o documento não é mais interpretá-lo, nem “determinar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhar no interior e elaborá-lo”. A história “o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (FOUCAULT, 2002 a, p. 7).

O documento ganha outros sentidos. Diferentes daqueles da história geral. Sob outra perspectiva de história, que mais interessa neste estudo, o documento deixa de ser uma “matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos e séries”. Portanto, “o documento não é mais o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa” (FOUCAULT, 2002 a, p.7-8).

Pela arqueologia, nos voltamos ao interior dos próprios documentos, para a materialidade enunciativa dos documentos indicada neste estudo pelos livros e textos de especialistas – do campo da didática, principalmente –, pelas narrativas – ditas e escritas – dos professores, pelas reportagens da revista Nova Escola – como aparatos socioculturais cujos enunciados produzem e moldam os significados. Ou seja, naquilo que é dizível e visível, nos enunciados, datados e localizados. Pela genealogia, lançamos perguntas que potencializem a construção histórica das narrativas e enunciados sobre o planejamento de ensino tais como “de onde veio?”, “como, de que maneira e em que ponto ele surge?”.

Os documentos analisados estão agrupados conforme a especialidade do discurso de que tratam e, assim, compõem-se aquilo que serve para entender as formas como o planejamento de ensino é visto e dito neste canto do mundo. Para isso, faz-se necessário mergulhar no interior de cada documento, em busca da materialidade dos mesmos, dos ditos e escritos, das formas de ver e das maneiras de dizer, constituída por uma série de enunciados, discursos, a fim de mostrar o movimento do planejamento de ensino, identificando os elementos que o compõem, definir unidades temporais em que certas enunciações se dão, descrever as relações entre os diferentes enunciados e discursos.

O que se configura a partir dessas combinações é uma tessitura, uma vez que o arquivo é um tecido. É este tecido, que se apresenta como uma trama de variadas linhas, que iremos percorrer. Tecido tramado por relações de saber-poder, que possibilitam certos ditos e escritos e não outros, certas formas de ver e maneiras de dizer e não outras.

O arquivo é algo que não é produzido ao ser submetido às ordenações, dispô-lo em uma ordem alfabética, estática, regular, mas ao se investigar o processo de

ordenamento historicamente elaborado. O que se quer é ver a ação do tempo, de homens e mulheres que, ao longo tempo, por seus ditos e escritos são produzidos e tem produzido o arquivo do planejamento de ensino.

A história que este arquivo conta remete à produção de um saber específico – o planejamento de ensino. Específico porque é definido a partir de regimes de visibilidade e dizibilidade particulares, únicos. E isso faz do arquivo um acontecimento, uma positividade, uma singularidade.

Se o arquivo é composto por linhas e fios, o que farei, nesta parte, é puxar esses fios, procurar pelos nós e, tentar, talvez, desfazê-los para reconhecer as leis e regras que possibilitaram que o planejamento de ensino passasse a existir.

4.1 A tessitura do arquivo

4.1.1 Planejamento: verbete

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS & VILLAR, 2001, p. 2232), o verbete planejamento está, assim, descrito:

Planejamento: planejar + mento; *s.m* (sXX cf AGF) **1** ato ou efeito de planejar **2** serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes; planificação (o historiador fez um planejamento rigoroso para o seu livro) **3** determinação de um conjunto de procedimentos, de ações (por uma empresa, um órgão de governo etc.) visando à realização de determinado projeto; planificação.

Há outros verbetes relacionados ao planejamento, quais sejam planejar, planejar e planejado, e tiveram sua entrada, segundo a fonte acima citada, nos dicionários na segunda metade do século XIX.

Planejar: *v.* (1862 cf. ACastFast) **1.** t.d. elaborar o plano ou a planta de; projetar (...) **2** t.d. organizar plano ou roteiro de; programar (...) **3** t.d. ter a intenção de; tencionar (...)
 Planejar: *v.* (1877 cf. MS) t.d. m.q. planejar... sinonímia de engendrar, pretender...
 Planejando: *adj.* (1862 cf. ACastFast) que segue um planejamento; planejado; planejado; antônimo ocasional.

Outro termo a ser considerado é o plano, assim denominado:

adj (sXIV cf FichIVPM) 1 cuja superfície é plana, sem desigualdades de nível (...) 2 fig. Que se caracteriza pela simplicidade 3 FON que é articulado com a superfície da língua plana, sem qualquer concavidade (diz-se de som da fala) (...) 4 superfície plana limitada 5 GEOM superfície que contém integralmente a reta que passa por quaisquer dois de seus pontos 6 (1632) representação em projeto horizontal de uma construção, um conjunto de construções, um jardim etc. 7 p. ext. esboço ou desenho de uma obra qualquer 8 fig. projeto elaborado que comporta uma série de operações ou meios e que se destina a uma determinada finalidade; programa (...) 9 conjunto de medidas, de ordem política, social, econômica etc., que visam a determinado objetivo (...) 11 fig. maneira de estruturar uma obra, dando-lhe determinada disposição 12 fig. posição ou situação de destaque, de privilégio (...) 13 fig. nível de existência, de conhecimento, de desenvolvimento (...) (p. 2233).

Os enunciados que se tornam visíveis e dizíveis aqui seguem códigos que definem, um após o outro tomam por definitivo os conteúdos que expressam, produzem um objeto cognoscível, na língua bem-falada e comportada dos dicionários, acaba por se constituir numa espécie de controle do que se pode pensar, ver e dizer e ainda, do que se pode experimentar, experimentar, fazer, praticar.

Nas linhas da explicação dos verbetes o que se vê são enunciados que, dado o discurso que os produzem e autoridade de tal discurso, nos remetem a uma certa homogeneidade de pensamento.

O que se observa é a fixação do sentido do planejamento, em termos gerais, quanto à noção de organização, de preparação de um trabalho. É a dimensão prévia de algo que surgirá desta ação aquilo que caracteriza o planejamento, ação que segue roteiros e métodos convenientes.

Por outro lado, a idéia de uma “superfície plana, sem desigualdades de nível” que se associa ao plano pode ser potencialmente interessante ao possibilitar estreitas relações com o espaço liso de Deleuze e Guattari (2002), ou seja, “o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra (...) que não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado” (p. 179-180).

Em oposição ao espaço estriado, o espaço dos aparelhos de Estado, espaço capturado e que pode ser também revertido à condição de espaço liso, o espaço liso é espaço nômade, possibilita movimentos, fluxos.

No espaço liso (como no estriado) existem linhas, pontos e superfícies. O que conta aqui são os trajetos, os movimentos, o vetor. A linha é tomada como um vetor,

indica apenas direção, o sentido do fluxo, e não uma dimensão numérica ou uma determinação métrica.

Assim, o espaço liso “é um espaço construído graças às operações locais com mudanças de direção”. Mudanças de direção que se dão pelas próprias condições do percurso, do fluxo, da velocidade, bem como à própria variação do alvo, do que se pretende alcançar, como se dá com os nômades do deserto (tuaregs, por exemplo), que vão em direção a uma vegetação local e temporária. O espaço liso é todo potência, toda criação, invenção e variação. Tudo é e se dá em fluxo, acontecimentos ou hecceidades. Nada de coisas formadas e percebidas, prontas e acabadas, matéria já-dada. No espaço liso se assinalam forças e intensidades e potências, “enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria”. O espaço liso “é um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas (...) Corpo sem órgãos, em vez de organismos e organização” (p. 184-185).

O plano funciona mais como uma geografia, os usos e práticas (políticas, sociais, econômicas e culturais) dos espaços que os produzem, ou seja, só se pode falar em espaço se forem consideradas as dinâmicas que ao se desenvolverem sobre uma superfície o produzem como tal, do que uma geometria.

Se a geografia, a escrita da terra, é a potência dos fluxos, das intensidades e das velocidades dos processos, a geometria é coisa dada, matéria formada, algo pronto, como os blocos monolíticos e pesados.

Ainda como superfície, o plano funciona como o território para o nômade, pelo qual este

segue trajetos costumeiros, vai de um ponto a outro, não ignora os pontos (...) ainda que os pontos determinem trajetos, estão estritamente subordinados aos trajetos que eles determinam, ao contrário do que sucede no caso do sedentário. O ponto de água só existe para ser abandonado, e todo ponto é uma alternância e só existe como alternância (DELEUZE & GUATTARI, 2002, p. 50).

O nômade se relaciona com a terra tomando esta como simples solo ou suporte, sua relação com ela é a desterritorialização. Relação marcada pela provisoriedade e circunstância. Também esta só faz sentido de existir se for abandonada.

Afinal, os fluxos, as intensidades, as velocidades determinam o espaço liso.

4.1.2 Planejamento: o olhar da Administração: enunciados da não-Educação

O planejamento, conforme Carvalho (1978), após a Segunda Guerra Mundial, passa a ser considerado como “procedimento lógico capaz de auxiliar efetivamente os esforços de desenvolvimento econômico e social”. Tal processo se estende pelas décadas seguintes, dado o fato de que os governos dos países subdesenvolvidos, principalmente, “vislumbraram no plano a possibilidade do milagre desenvolvimentista e, a partir daí, bastou apenas um passo para que o planejamento se tornasse um mito, uma palavra mágica” (p.11).

O fato é que alguns autores parecem concordar com a perspectiva de que planejar antes de agir é uma característica própria do ser humano, o que faz do planejamento uma prática muito mais antiga, observando-se em diferentes momentos históricos ações que demandaram planejamento.

No Brasil, alguns episódios testemunham ações de planejamento desde a constituição de 1824, quando, pela Carta Imperial de 24 de maio, passou-se a dispor sobre a imigração no país.

A esse fato somam-se outros no correr do século XIX, tais como o Plano Moraes de 1829 (que tratava sobre a navegação no interior do país e que foi rejeitado pelo Parlamento), o Plano Queiroz e o Plano Rebouças de 1874 (o primeiro que articulava o sistema de viação ao da ferrovia, que também foi rejeitado pelo Parlamento e o segundo relacionado à construção de ferrovias que ligavam os portos ao interior) e o Plano Bicalho, de 1881, que pretendia articular as ferrovias com a navegação fluvial. No século XX, outros planos são identificados como o Plano Especial de Obras Públicas e Aparelhamento da Defesa Nacional, a ser executado no período de 1939 a 1945, durante o Governo Vargas. “Esse plano pode ser considerado como o iniciador do ciclo de planos quinquenais” que caracterizariam o governo de Juscelino Kubitschek (p. 15).

Nota-se que os processos de planejamento e a elaboração de planos (se bem que nem sempre essa relação se dá dessa forma, ou seja, pode-se encontrar planos sem planejamento, por exemplo) estão associados às decisões políticas, econômicas e sociais, deliberam sobre pessoas e capital, com o objetivo de racionalizar recursos – examinando que pessoas são consideradas recursos em

muitas práticas de planejamento –, explorá-los de modo a potencialidade a capacidade de lucro.

O que está posto ainda é que “o controle da ação futura supõe atividades intencionais onde não apenas a previsão”, mas também as decisões sobre “o que fazer a médio e longo prazos exigem procedimentos racionais de comportamento. Esse comportamento racional, objetivando a ação futura, é que constitui o âmago da disciplina” (p. 16), o que parece justificar a necessidade de se planejar as ações.

Nessa perspectiva, a racionalidade técnica de controle, de previsão, de antecipação, de administração do tempo e dos recursos compõe a forma de pensar o planejamento.

Assim, “o planejamento deve ser entendido como um processo através do qual se pode dar mais eficiência à atividade humana para alcançar, em um prazo determinado, um conjunto de metas estabelecidas” e ainda compreende-se o planejamento

como um processo lógico que auxilia o comportamento humano racional na consecução de metas intencionais voltadas para o futuro. Para um futuro mediato ou seja aquele que é previsto através do raciocínio, e não para o futuro apenas imediato obtido pela prática do existir predominantemente sensorial (CARVALHO, 1978, p.16).

Eficiência, eficácia, racionalização, metas, objetivos, intencionalidade, intervenção parecem ser os elementos que definem o que passa por planejamento, constituem os enunciados do planejamento. Algo que circula pelas esferas da administração, da política, da economia capitalistas, produzindo uma forma de particular de conceber e de se situar na realidade.

Neste campo, o planejamento é definido, não mais nos moldes do dicionário, mas seguindo os traços do discurso científico, aquele que responde a pergunta “o que é?”.

Nota-se aqui a homogeneidade que se observou no exemplo anterior. O planejamento é enunciado como um processo lógico, linear, seqüencial, racional, que age passando de um ponto a outro.

4.1.3 Os discursos da Modernidade: *Ratio Studiorum*, *Didática Magna*, e *Guia das Escolas*: traços de proveniência

Sabe-se que o ato de planejar o ensino é antigo, no sentido de remontar à antigüidade. Assumo os textos da Modernidade como marco inicial para se investigar o planejamento de ensino nos discursos educacionais por um motivo simples: são textos que fundaram, a seu modo, *pedagogias* – concepções e práticas – que atravessaram tempos e espaços e que exerceram, de algum modo, alguma influência sobre nós. Por isso, fui procurar no *Ratio Studiorum* (publicado em 1599), na *Didática Magna* (obra concluída em 1638⁶) e no *Guia das Escolas* (texto de 1853) elementos que me permitissem observar os modos como o planejamento era enunciado neste período e nestas condições singulares. São textos que podem ser considerados como *fundantes* por regerem certos princípios da ação educativa em seus limites específicos, seja das instituições às quais se destinam – no caso do *Ratio Studiorum* e a “educação jesuítica” e do *Guia das Escolas* e a “educação marista”, seja da Didática como campo epistemológico – como se observa no caso da *Didática Magna*.

O primeiro, publicado em 1599, também chamado “Plano de Estudos da Companhia de Jesus”, pauta “a organização e atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a terra” (FRANCA, 1952, p. 5). Tal documento cumpria o papel de organizar a ação educativa das escolas jesuítas, uma vez que se constituía “um instrumento de trabalho de primeira necessidade e de incontestáveis vantagens” (p.6).

O documento visava certa homogeneidade das práticas estabelecidas nos colégios dadas “a diversidade dos costumes regionais e a variedade dos homens”, de tal modo que era necessário adotar certas medidas que permitissem “estabilizar o governo dos colégios” como as “visitas de Comissários Gerais”, parecidos com o que já nomeamos por inspetores de ensino, “incumbidos de manter, quanto possível, a uniformidade de estrutura e desenvolver a eficiência da obra educativa da Ordem” (p.15), inspecionando e organizando os estudos, ou seja, o que se ensinava e como se ensinava. Essa dimensão aparece de forma clara no trecho que trata das

⁶ Conforme Narodowski, 2004, p. 96.

Constituições, onde fora traçado, pelo fundador, o santo Inácio de Loyola, “as linhas mestras da organização didática e sobretudo sublinhara o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica da Ordem” (p.16). Entretanto,

as diretivas traçadas nas Constituições não eram, nem deviam substituir, um plano pormenorizado de estudos e um código prático de leis que lhes facilitasse e uniformizasse a organização viva. É o próprio Inácio nas próprias Constituições que determina se elabore um estatuto em que se trace, por miúdo, quanto se refere á ordem e ao método dos estudos nos colégios e faculdades. Um Ratio Studiorum, na intenção do Fundador, deverá ser o complemento natural e indispensável das Constituições (FRANCA, 1952, p. 16-17).

Nota-se, ainda na referida obra, a presença do planejamento nesses escritos, pois a partir de “um plano de estudos e de ensino, uniforme e sistemático, diziam eles, traria imenso benefício à Igreja e à Companhia” (p.17). Essa perspectiva é anterior ao Ratio, pois

os primeiros ensaios de sistematização geral dos materiais pedagógicos acumulados remontam a um período anterior a 1586. A segunda e a terceira Congregação Geral, reunidas entre 1565 e 1573, já nos falam de um corpo de regras gerais conhecidas com o nome tirado das palavras iniciais de *Summa Sapientia*. Tratava-se de uma coletânea de diretivas e ordenações, fruto da experiência e dos trabalhos de Ledesma, Nadal, e dos professores do Colégio Romano (FRANCA, 1952, p.18).

A atividade pedagógica desenvolvida nos Colégios Jesuítas passava a ser regulada por um código de leis, por planos de estudo e pela adequação “na prática às novas condições dos tempos” (FRANCA, 1952, p. 24). O seguimento de tais regras se justificava pelos êxitos alcançados, uma vez que

esta flexibilidade de adaptação de programas aliadas à fidelidade aos ideais e métodos pedagógicos permitiu aos estabelecimentos de ensino da Ordem não só se conservarem na vanguarda da instrução da juventude senão ainda crescerem, em ritmo ininterrupto, até a supressão da Companhia de Jesus (p. 24).

Havia toda uma potencialidade econômica, porque produtiva, por assim do planejamento da educação oferecida, o que talvez tenha contribuído para reforçar a importância do planejamento no contexto educacional e escolar.

O fato é que o *Ratio*, “em vez de um tratado bem sistematizado de pedagogia” assemelha-se mais “com uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas e minuciosas”, pois “não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios”. A orientação do texto é ser um programa, um roteiro de “como fazer”, um manual de regras a serem seguidas. O índice trata apenas de regras:

Regras do Provincial, do Reitor, do Prefeito dos estudos superiores, a todos os professores das Faculdades Superiores, dos Professores de Filosofia, do Prefeito dos estudos inferiores, dos exames escritos, normas para a distribuição de prêmios, regras comuns aos professores das classes inferiores, regras particulares dos Professores das classes inferiores, regras dos estudantes da Companhia, dos que repetem a teologia, do bedel, dos estudantes externos, das Academias (FRANCA, 1952, p.45).

As regras versam inclusive sobre os modos de ensinar. A este respeito, Franca afirma ser a metodologia “a parte mais interessante do *Ratio*”. Compreende-se, sob o nome de metodologia,

tanto os processos didáticos adotados para a transmissão dos conhecimentos, quanto os estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo. A intenção que os ditou foi não só de orientar os professores novos como de unificar o sistema de ensino e a tradição pedagógica da Ordem. Nem por isto houve uma padronização rígida que tolhesse a espontaneidade indispensável ao trabalho delicado de formação de almas. A própria multiplicidade de métodos propostos já deixa uma ampla liberdade de opção adaptada à diversidade dos dons e à variedade das circunstâncias. Ao mestre, além disto, se conferem largos poderes de iniciativa, não só no emprego dos métodos indicados, senão também na invenção de outros. Norma e liberdade, tradição e progresso balançam-se em justo equilíbrio (FRANCA, 1952, p. 56-57).

Ao que vemos, o professor tinha a função de planejar as aulas, o que e como ensinar.

Outro aspecto que aponta para este sentido diz respeito ao lugar central da “Preleção” no *Ratio*, ou seja, instrumentos e procedimentos que referiam-se àquilo que é tido como uma “lição antecipada, uma explicação do que o aluno deverá estudar” (FRANCA, 1952, p. 57).

O caráter do planejamento como uma antecipação é visto em outras partes do *Ratio*. Considera-se, por exemplo, que “ao trabalho do professor segue-se o do aluno”. O método apresentado é nomeado como “ativo”. Assim,

não só durante a exposição do mestre os estudantes são frequentemente interrogados e solicitados a uma colaboração contínua, mas, também terminada a tarefa da explicação, começa a da composição. O fim da preleção não é teórico, mas artístico; mira desenvolver a arte da expressão (...) Estuda-se uma carta, uma descrição, um discurso para compor uma carta, uma descrição, um discurso. A preleção não se confunde com uma tradução, ou uma leitura, visa diretamente o estudo, a análise viva de um modelo. Depois de o haver contemplado e admirado, o aluno esforça-se por assimilá-lo e reproduzi-lo (...) (FRANCA, 1952, p. 58).

Observa-se seqüência, ordenamento e organização das atividades e dos papéis. Não apenas os materiais pedagógicos eram organizados e disciplinados – como um certo governo do tempo e do que era permitido fazer e saber –, o mesmo se dava também com os corpos juvenis, como se lê no exemplo a seguir:

Os jesuítas não eram amigos dos castigos corporais. Não os suprimiram de todo, mas alistaram-se decididamente entre os que mais contribuíram para suavizar a disciplina. É mister ter presentes os rigores antigos para avaliar o progresso realizado. Letra com sangue entra puseram em anexam os nossos bons antigos. No dia solene da investidura, como símbolo da sua missão disciplinadora, recebia oficialmente o professor um chicote. E não o recebia em vão (FRANCA, 1952, p.60).

Não era intenção, nesta pesquisa, desenvolver uma leitura pormenorizada do *Ratio*, mas sim efetuar uma leitura panorâmica para que fosse possível observar neste texto da Modernidade, explorado por Franca (1952), juntamente com outros, a presença de um certo sentido capitalista em torno da educação, indicada pelo planejamento da ação educativa.

Nessa busca, encontram-se certos elementos que se articulam ao planejamento (do ensino), tais como o controle do tempo, o disciplinamento do que se sabe e como se sabe, seja expresso pelo governo dos saberes, de professores e estudantes – “como seguir Aristóteles (...), autores infensos ao Cristianismo (...), não se filiar em seita filosófica (...), quando se deve concluir (...), o que se deve ensinar ou omitir no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro ano (...)”, o trabalho com textos orientados no sentido de se definir quais “se devem explicar e como (...), escolha a ordem das questões (...), as questões devem ser introduzidas entre os textos (...), repetição na aula (...)”, entre tantos outros exemplos – e dos corpos – punição, castigo, coerção moral –, seja pela organização em campos do conhecimento (FRANCA, 1952, p. 158-163).

Parece ser consenso entre estudiosos e estudiosas da Didática que a *Didática Magna*, de Comenius, exerce uma função primordial na edificação deste campo epistemológico, uma vez que, conforme Narodowski (2004), tal obra instaura os mecanismos que constituem a Pedagogia moderna, “sobretudo aqueles que têm a ver (...) com a simultaneidade, a graduação e a universalidade” (p.13) e assume ainda a condição “de que o conhecimento pode ser sistematizado, reduzido e mostrado de modo correto, para poder ser, assim, captado pelas mentes mais ignorantes” (p. 15). É justamente a utopia comeniana – “ensinar tudo a todos” – que justifica a Didática, uma vez que, de acordo com o próprio Comenius, o homem é dotado de educabilidade, é um ser educável, pois possui as qualidades necessárias para esse fim (p. 26). Essa construção não é aleatória, não acontece ao acaso, mas se dá, isto sim, seguindo uma certa ordem. “Nada é deixado ao azar, ao caos ou ao livre arbítrio dos inexperientes. São os caminhos marcados e os passos calculados que farão com que a ordem impere nos corpos” (p. 31).

Aqui temos as linhas daquilo que comporia a Grande Narrativa da Didática, o seu significado transcendental, pois a partir desses enunciados questões como organização, sistematização, resultados, ensino e aprendizagem passaram a compor a centralidade deste campo de conhecimento.

Assim, lentamente, a Didática passou a assumir a perspectiva da organização do ensino, pautada na homegeneidade e na unificação dos saberes, afinal, nas palavras de Comenius (2006), a Didática (Magna) mostra

a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida (NARODOWSKI , 2004, p. 13)

E aponta que

os princípios de tudo o que se aconselha são extraídos da própria natureza das quais; a verdade é demonstrada através de exemplos paralelos das artes mecânicas; a ordem dos estudos é disposta segundo anos, meses, dias, horas; o caminho, enfim, fácil e seguro, é mostrado para pôr essas coisas em prática com bom êxito (NARODOWSKI , 2004, p. 13).

Com isso, nota-se que apesar do termo planejamento de ensino ser ausente no texto da Didática Magna, o mesmo não se pode dizer com relação às suas bases. O sentido do ensino planejado é claro nas palavras de Comenius (2006), a saber: “a proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso” (p.44) e “é bom que tudo esteja preparado de antemão, para que seja menor o perigo de errar e maior o tempo consagrado ao ensino” (p.217).

Nos enunciados da Didática Magna, verificam-se pistas que algo virá para compor e sistematizar a organização do ensino, uma produção material que reforce a arte universal de ensinar tudo a todos, com menos esforço, menos tempo e visando melhores resultados. A ênfase nos resultados, na eficiência da ação educativa aponta ainda estreita relação com o capitalismo comercial em consolidação na época.

O outro texto – o *Guia das Escolas* – é de 1853. Constitui-se no primeiro documento que determinava regras e instruções, de acordo com os preceitos do “Senhor Padre Champagnat”, fundador do Instituto Pequenos Irmãos de Maria (ou, como é chamado atualmente, Instituto Marista). Nessa obra, são abordados o método de leitura, os métodos disciplinares (ou as qualidades e o espírito de uma boa disciplina), o método de dar o catecismo e de conquistar os meninos para Deus, o ensino do canto, as regras relativas à formação dos jovens Irmãos e a mesma é dividida em “três partes: a primeira trata da organização e da disciplina na escola; a segunda trata do ensino religioso e da educação, e a terceira, do ensino primário e dos meios para estabelecer e manter a emulação nas aulas” (SILVEIRA, 1994, p. 151-152).

Este Guia, conforme Louro (1995), ao reunir regras e instruções do fundador, parece seguir o propósito de “determinar os sujeitos e os momentos educativos, prever as situações, dirigir a ação, supor os problemas, encaminhar as soluções, enfim, servir como o principal dispositivo orientador de todas as ações pedagógicas” (p.83) que visassem a formar “bons cristãos e virtuosos cidadãos”, ou seja, trata-se de um texto destinado aos professores, dada a sua natureza prescritiva.

Interessa-me, particularmente, como já ficou claro, olhar a dimensão do planejamento de ensino presente. Neste sentido, a primeira parte, que dispõe sobre

a organização e disciplina da escola, trata primordialmente do funcionamento da escola, dos tempos e horários, das ações em cada intervalo, de como se deve “manter os meninos continuamente ocupados”. Delibera, ainda, sobre a “postura dos mestres e dos alunos durante a aula”, privilegiando as ações de observação das boas posturas e da vigilância dos alunos, uma vez que o progresso destes depende diretamente de tais atitudes. Em relação aos professores – os Irmãos – lhes é dito também como devem se comportar frente aos alunos, privilegiando uma “postura digna e sem acanhamento nem afetação. Sua postura, quer em pé, quer sentados, deve ser tão modesta e reservada que possam servir de exemplo aos alunos e levá-los constantemente ao bem” (SILVEIRA, 1994, p. 156).

Percebe-se, desta forma, que os gestos e posturas devem seguir essas “recomendações”. Deixando de ser espontâneos, são meticulosamente “calculados”, engendradas em esquemas rígidos de controle dos corpos. Na discursividade do texto, o modo de ser professor – como um saber – é assim controlado, governado, disciplinado.

Tal fato é observado, por exemplo, no capítulo III, ainda dessa primeira parte, dedicado à Educação. Essa temática é abordada no que se refere ao ofício do professor, uma vez que “o professor que se limitasse a dar a instrução aos meninos apenas cumpriria uma parte mínima de sua tarefa; para cumpri-la, integralmente, deve dar-lhes a educação” (SILVEIRA, 1994, p. 216).

Instrução, neste documento, refere-se aos conteúdos ensinados na escola, tal como são a leitura e a escrita; a educação, porém, adquire um caráter mais abrangente. Nessa perspectiva,

educar um menino é desenvolver, fortalecer, aperfeiçoar todas as faculdades de sua alma; é, sobretudo, formar o coração, a consciência e o discernimento. Para se formar o coração e o caráter do menino é necessário inspirar-lhe amor à virtude e corrigi-lo de seus vícios e defeitos (SILVEIRA, 1994, p. 217).

A escola se realiza, então, como um efeito de verdade, à medida que se propõe a corrigir, reconhecendo como sendo falso, erro, tudo aquilo que não encontra correspondência naquilo que dita, que indica, que prescreve.

Formar o coração, a consciência, o juízo, as atitudes de civilidade e modéstia seriam funções da escola, assim como “tornar amada a religião” (SILVEIRA, 1994,

p.225). Para cada uma dessas funções o Guia apresenta uma série de atividades e saberes a serem ensinados.

Esse caráter prescritivo constrói aos poucos a idéia de intencionalidade da ação educativa e que tudo o que se ensina na escola precisa ser organizado e sistematizado segundo certos critérios precisos.

O Guia trata ainda da uniformidade do ensino ao assumir que essa é uma das “principais finalidades visadas por esta obra”. E acrescenta que “tal finalidade é absolutamente necessária numa Congregação religiosa em que a regularidade, a vida em comunidade e o mesmo espírito presidem e orientam nossa ação” (SILVEIRA, 1994, p.296).

Esse texto funciona como uma política educacional, pois indica os processos de organização da escola e da prática educativa, mas não se atém ao nível institucional, na medida em que trata também do que passa na sala de aula, regulando a ação do professor, do Irmão, justificando a necessidade de normas que estabeleçam seus deveres e as maneiras de cumpri-los.

Neste sentido, o Guia proposto uniformiza os procedimentos e práticas, regendo de certa forma o cotidiano pedagógico daqueles que ensinam, como acaba por consolidar os modos que julga serem adequados e válidos de ensinar, ao listar conteúdos programáticos e versar também sobre como os alunos deveriam se habituar ao modelo único de estudo que, não sofreria alterações com a mudança de professores, por exemplo, dado que estes também seguiam códigos pré-estabelecidos e rígidos. A um só tempo, professores e alunos eram disciplinados, controlados e tinham seus modos de ser professor e aluno governados por certo aparelho jurídico que se constituía o próprio Guia das Escolas.

Na economia presente neste Guia, situado agora na perspectiva do capitalismo industrial, reforça-se a validade do documento pelas vantagens, pelo valor que o mesmo proporciona, acumula:

1º) os mestres cansam-se menos; 2º.) os progressos dos alunos são mais fáceis e mais rápidos; 3º.) as mudanças de mestres não produzem alterações nem nos princípios nem no método de ensino; 4º.) os novos mestres parecerão cunhados para o ensino, pois não somente ensinam as mesmas coisas, mas ensinam-nas da mesma forma; 5º.) os meninos desenvolvem mecanismos de trabalho e automatizam hábitos; 6º.) os pais, conhecendo-o, podem colaborar mais eficazmente com a escola, orientando seus filhos; 7º.) os pais se sentem seguros quanto ao ensino ministrado, apreciam os novos mestres e neles confiam! (SILVEIRA, 1994, p. 296-297).

E recomenda ainda que

todos deverão, pois, estudar cuidadosamente este método e pô-lo fielmente em prática; o bom êxito de todos no ensino, os progressos dos alunos, a honra do Instituto, a reputação das escolas e, acima de tudo, a glória de Deus e o bem que todos são chamados a realizar entre os meninos, dependem essencialmente da estrita fidelidade de todos em seguir este método em todos os seus pontos. Finalmente, este método, tendo sido recebido e adotado pelo Capítulo Geral, como o único a ser utilizado no Instituto, não é mais lícito aos irmãos adotarem qualquer outro e, para eles, é um dever utilizá-lo e a ele se conformarem tanto quanto deles depender (SILVEIRA, 1994, p. 298).

Esses textos modernos pretendiam, ao que parece, atravessar tempos e espaços, constituir uma outra espacialidade, mais homogênea, globalizante e totalizante. Agem por efeitos de verdade. Seus enunciados e discursos produzem os sujeitos aos quais fala – certos modos particulares de ser estudante/aluno e professor. São textos que formam os sujeitos, produzem posições-de-sujeito. Disciplinam o olhar, dirigem o olhar, constituem o que passa por verdadeiro e o que passa por falso. Controlam comportamentos e atitudes. As práticas escolares talvez não fossem unificadas, à medida que as particularidades são reconhecidas pelos documentos, porém, sob certos aspectos, os sentidos são semelhantes. Os textos tratam desses processos, mas são produzidos no interior destes mesmos processos. Adquirem status de verdade, do que deve ser seguido, cumprido. São textos que se produzem e produzem relações de saber-poder.

4.1.4 Os discursos contemporâneos: os escritos de especialistas: os manuais de didática e a revista Nova Escola

O problema de que esta pesquisa trata é o presente, qual seja as formulações contemporâneas de planejamento de ensino. A fim de produzir dados para a investigação busco os enunciados, além daqueles dos professores, também nos manuais de didática e na revista Nova Escola, reconhecendo que esta variedade discursiva é necessária para mapear as formas de ver e as maneiras de dizer o planejamento de ensino e, assim, buscar as regularidades, as permanências, as continuidades e as singularidades, as rupturas e as descontinuidades. Enfim, buscar materiais para compor o arquivo.

O planejamento de ensino nos manuais de didática

Dada a variedade de textos que tratam do planejamento de ensino, selecionamos alguns. Muitos deles eram por demais semelhantes e entendemos que não seria relevante para essa pesquisa uma ênfase acentuada na mesmidade. Procuramos também por publicações de períodos distintos e os agrupamos conforme a publicação⁷. Dessa forma, compõem o corpo de análise desta pesquisa as seguintes obras:

Período	Obras
Anos 50	Mattos (1970, publicação em 1957); Penteado Junior (1958)
Anos 60	Nérici (1991. 16ª ed.; publicação em 1960)
Anos 70	Nérici (1983. 9ª ed; publicação em 1973); Turra et alii (1998, 11ª ed, publicação em 1975.); Carvalho (1979, 3ª ed., publicação em 1972)
Anos 80	Schmitz (1993, 7ª ed, publicação em 1980); Martins (1986); Lopes (2000, publicação em 1989)
Anos 90	Libâneo (1991, publicação em 1990); Masetto (1997); Corazza (2003, 8ª ed.; publicação em 1997); Veiga-Neto (2003, publicação em 1993);
Anos 2000	Oliveira (2002); Rodrigues (2003);

Quadro 1: A didática no período de 1957 a 2003

Fonte: Organização do autor

Sabe-se que se há um lugar em que o planejamento de ensino é enunciado é na Didática. Tradicionalmente encontram-se nos livros de Didática notas, referências, capítulos sobre o planejamento de ensino. A Didática compõem-se, então, como campo de conhecimento da formação de professores e professoras, como um acontecimento da modernidade “e, como tal, herdeira das conquistas e limites da razão moderna” (OGIBA, 1995, p. 243).

Assim, os manuais de Didática e outros textos selecionados que abordam o planejamento de ensino são discursos especializados – de especialistas – voltados aos professores, falam aos professores, falam dos professores, pois, ao falarem,

⁷ A data que aparece na referência nem sempre coincide com a data da publicação porque a obra que utilizei referia-se a uma edição mais tardia. Porém, para fins de pesquisa histórica agrupei conforme a data da publicação inicial e não conforme a data da edição consultada.

mostram um certo modo de ser professor necessário e válido. Tais textos fabricam tanto o planejamento como objeto epistemológico a ser ensinado e aprendido, quanto produzem modos específicos de ser professor.

Mas o que dizem sobre o planejamento de ensino e o que permitem ver por meio dos seus enunciados e dos seus discursos? A seguir, descrevo, ainda que brevemente, os achados.

Foram duas as obras da década de 1950 pesquisadas. Penteado Júnior (1958), escreve para os cursos de licenciatura das “Faculdades de Filosofia” que, à época, agregavam os cursos que se destinavam à formação de professores do que hoje chamamos Ensino Fundamental (5ª. série/6º. ano em diante) e Ensino Médio. O planejamento de ensino é uma ausência nesta obra, uma vez que não há nenhum tópico específico dedicado a este tema, embora o autor trate de questões práticas relativas ao ensino e à aprendizagem.

Mattos (1970) publica o *Sumário de Didática Geral* em 1957 e esta obra dedica, na primeira parte, que trata dos fundamentos, uma unidade ao planejamento de ensino. A justificativa em torno da necessidade de se planejar o ensino é assim apresentada

O ensino, para ser uma atividade direcional eficaz, tem que ser inteligente, metódico e orientado por propósitos definidos. Os dois grandes males que desvitalizam o ensino e reduzem seu rendimento a níveis ínfimos são: a rotina, sem inspiração e sem objetivos; a improvisação dispersiva, confusa e sem seqüência. O melhor remédio para êsses dois grandes males do ensino é o planejamento (p. 139).

O autor explica, com base na “Didática moderna”, que o planejamento é

a primeira etapa obrigatória de todo o trabalho docente, pois é essencial para a boa técnica de ensino e conseqüente rendimento escolar; uma exigência taxativa da ética profissional; os alunos têm direito a um ensino metódico e consciencioso; por seu lado, o professor tem o dever de lhes proporcionar um ensino cuidadosamente planejado, capaz de levá-los à consecução progressiva dos objetivos previstos; um recurso de bom controle administrativo do ensino que está sendo ministrado na escola em qualquer momento do ano e aquilatar a capacidade do seu corpo docente (p. 139-140).

Ainda nesta perspectiva da racionalidade técnico-administrativa, o autor afirma que “o planejamento é a previsão inteligente e bem calculada de tôdas as etapas do trabalho escolar e a programação racional de tôdas as atividades, de

modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente” e que “todo o planejamento se concretiza num programa definido de ação, que constitui um roteiro seguro para conduzir progressivamente os alunos aos resultados desejados” (p. 140). Sendo características do “bom plano de ensino” a unidade, continuidade, objetividade e realismo, precisão e clareza (p. 141).

O autor ainda se vale de citações que reforçam essa dimensão de controle, em que o planejamento de ensino entendido como previsão das ações educativas “é a melhor garantia para bem governar o curso futuro dos acontecimentos (Henri Fayol)” e a garantia de eficácia, posto que “o plano de ensino é o instrumento mais eficaz para o sucesso de um empreendimento. Prever é já agir. É o primeiro passo obrigatório de toda a ação construtiva e inteligente” (p. 141). E ainda dá orientações aos professores, distinguindo os que planejam como os bons dos demais, a quem o autor chama de “extravagantes”. Estes “desconhecedores de suas responsabilidades educativas se aventuram a ensinar sem um plano definido, ao sabor da rotina ou da inspiração incerta de cada dia e de cada momento” (p. 141). Há ainda outras citações que reforçam as benfeitorias do planejamento de ensino, pois “o ensino bem planejado imprime segurança ao trabalho do professor” (p. 142). Os planos de ensino são classificados em plano “de curso, de unidade didática, de aula” (p. 143). Sendo que

o plano é apenas um roteiro, um instrumento de referência e de controle, e como tal é necessariamente abreviado, esquemático, sem colorido e aparentemente sem vida. Isso tem levado certos professores, com acentuados pendores literários e com pronunciada aversão a tudo o que representa elaboração técnica, a detestarem o planejamento e a olharem horrorizados para os planos elaborados pelos seus colegas. Essa atitude de irrefletida repulsa à técnica do planejamento demonstra apenas a falta de compreensão e de imaginação dos que assim reagem (p. 191).

Identificam-se, também, relações do planejamento para além dos limites da escola. De acordo com o autor,

todo o plano é esquemático, lacônico e despido de colorido. Compare-se a frieza geométrica da planta de uma residência com a beleza, o conforto e o aconchêgo dessa mesma residência já construída e animada com a graça de sua decoração artística e com o donaire de seus moradores. Ou confronte-se a frieza inexpressiva de um roteiro turístico, em que se alinham os dias do calendário, os horários dos trens e os nomes das localidades, museus e instituições a serem visitados, com a realização efetiva desse percurso, com seus aspectos inéditos, a riqueza e a variedade de seus panoramas, suas curiosidades e seus coloridos imprevistos (p. 192).

Nesse sentido,

no setor do ensino, o plano não foge à regra: éle é também esquemático, frio e lacônico. Define as metas a atingir, o tempo necessário para atingi-las, as etapas a percorrer, a matéria a ser tratada, os recursos a empregar, o método a seguir, tudo isso com um mínimo indispensável de palavras, sem devaneios literários e sem rebuscadas considerações teóricas; estas são pressupostas e ficam implícitas; nêle interessa apenas o quadro de referências essenciais para o roteiro e para o contrôlo do trabalho a ser realizado; é apenas um instrumento operacional (p. 192).

Por fim, a unidade é concluída fazendo referência à profissionalidade docente. O plano de ensino caracteriza o “bom professor”, sendo que “o discernimento, a imaginação e o bom senso do professor (...) desempenham papel decisivo” na qualidade da ação educativa (p. 194).

Em relação à década de 1960, analisei a obra *Introdução à Didática Geral* (NÉRICI, 1991), publicada em 1960. Há um capítulo destinado ao planejamento escolar. O autor classifica o planejamento em: educacional, curricular, da escola, das atividades extraclasse, da orientação educacional, da supervisão escolar, de ensino.

Planejamento é definido como “a previsão das atividades, suas fases e prioridades, bem como dos recursos materiais e humanos necessários para a realização de um empreendimento, visando à maior eficiência e economia na efetivação do mesmo” (p. 72).

Assim, planejamento “é sinônimo de previsão, eficiência e economia com relação a um empreendimento a ser levado a efeito (...) O planejamento é uma visão para o futuro” (p. 72).

Para tanto, o planejamento exige “tomada de decisões, organização de situações a serem executadas, controle da execução das diversas situações, avaliação” (p. 72). Por essa via, tem-se que o planejamento “é uma exigência que, dia a dia, se impõe em todas as atividades humanas. O trabalho docente não pode fugir dela, principalmente se atentarmos nas conseqüências morais e sociais que ele implica” (p. 86) O planejamento de ensino é considerado uma prática que requer conhecimento, ou seja, “o professor precisa saber, para efetuar o seu planejamento, *o que, por que, a quem e como* lecionar” (p. 86).

Há certos objetivos do planejamento de ensino que precisam ser respeitados, tais como

tornar o ensino mais eficiente, tornar o ensino mais controlado, proporcionar seqüências e progressividade nos trabalhos escolares, dispensar mais atenção aos aspectos essenciais da disciplina, evitar improvisações que tanto confundem o educando, propor trabalhos escolares adequados ao tempo disponível, propor trabalhos escolares adequados às possibilidades dos educandos (p. 88).

O autor faz referência ao planejamento curricular e este é entendido como o “estabelecimento dos objetivos dos diversos graus de ensino”, e ainda, concordando com Sarubbi⁸ “é uma tarefa multidisciplinar que tem por objetivo a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento de tal maneira que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem” (p. 74).

Três produções constituem o conjunto de obras dos anos 70 analisadas.

Nérici (1983), cuja obra foi publicada em 1973, dispõe de um capítulo para tratar do planejamento de ensino, cuja definição aponta para “a previsão e para a orientação da aprendizagem que pode efetuar-se através dos planos de curso, de unidade e de aula” (p. 138).

Assim,

o planejamento de ensino é o que mais diretamente está ligado ao ensino, visando objetivamente efetivá-lo. Representa, em última instância, um trabalho de reflexão sobre como orientar o ensino para que o educando efetivamente alcance os objetivos da educação, da escola, do curso e das áreas de estudo ou disciplinas (p. 138).

A idéia do planejamento como conhecimento, que já constava na obra anterior do mesmo autor, volta a aparecer, pois, na presente obra, ele afirma que “o professor precisa saber, para bem efetuar o seu planejamento de ensino, *a quem lecionar, o que lecionar, como lecionar e como verificar e avaliar a aprendizagem*” (p. 138).

O planejamento acontece segundo algumas fases assim indicadas:

1ª.) sondagem ou diagnose; 2ª.) estabelecimento de objetivos da maneira mais clara, simples e precisa possível; 3ª.) previsão do conteúdo (conteúdo programático); 4ª.) estruturação de plano de ação didática (estratégia instrucional); 5ª.) previsão das formas de avaliação (p. 140).

⁸ A obra citada é Curriculum, de, Maria Irma Sarubbi. A data não é indicada nas referências. Consta apenas que é uma publicação da editora Stella de Buenos Aires.

A outra obra do período é a de Turra *et al* (1998), publicação de 1975. As autoras também inscrevem o planejamento na primeira parte do livro e abordam-no sob dois aspectos: os fundamentos e as etapas.

Num primeiro momento, o planejamento é abordado em termos mais gerais e, neste sentido, o mesmo não pode ser visto como algo “pronto, imutável e definitivo”. Para as autoras, devemos antes acreditar que ele representa uma “primeira aproximação de medidas adequadas a uma determinada realidade, tornando-se, através de sucessivos replanejamentos, cada vez mais apropriado para enfrentar a problemática desta realidade”. Tais medidas “favorecem a passagem gradativa de uma situação existente para uma situação desejada” (p. 13).

Após essa abordagem, as autoras recorrem à classificação do planejamento nos seguintes níveis: educacional, curricular, e de ensino. Interessa-me ressaltar o entendimento das mesmas por planejamento curricular que é definido como “a previsão de todas as atividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação”, como a “a previsão global e sistemática de toda ação a ser desencadeada pela escola, em consonância com os objetivos educacionais, tendo por foco o aluno” (p. 17). Esse aspecto funcional do currículo é justificado pelas autoras dado o objetivo da escola “atual” que é o de preparar

... pessoas de mentalidade flexível e adaptável para enfrentar as rápidas transformações do mundo. Pessoas que aprendem a aprender e, conseqüentemente, estejam aptas a continuar aprendendo sempre. Portanto, o currículo deve ser funcional. Deve promover não só a aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos (...) (p.17).

Feitas essas considerações, o planejamento de ensino passa a ser abordado e é apresentado como o “nível mais específico do planejamento curricular”, como “a tradução, em termos mais próximos e concretos, da ação que ficou configurada a nível de escola. Indica a atividade direcional, metódica e sistematizada que será empreendida pelo professor junto a seus alunos, em busca de propósitos definidos” (p. 18).

A relação com a profissionalidade docente também é estabelecida, à medida que “o professor que deseja realizar uma boa ação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos” (p. 18).

A racionalidade técnico-administrativa da educação sustenta o entendimento de planejamento, uma vez que este (o planejamento) “envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los” (p. 19). Nesse sentido, “a responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento” (p. 19).

O planejamento de ensino do professor deve seguir ainda alguns objetivos para garantir o seu propósito, a saber: “racionalizar as atividades educativas; assegurar um ensino efetivo e econômico; conduzir os alunos ao alcance dos objetivos; verificar a marcha do processo educativo” (p. 19-20).

O planejamento de ensino encontra-se em relação com o planejamento curricular, porque

o planejamento de ensino parte sempre de pontos referenciais estabelecidos no planejamento curricular. Temos, em essência, neste tipo de planejamento, dimensões: filosófica, que explicita os objetivos; psicológica, que indica a fase de desenvolvimento do aluno, suas possibilidades e interesses; social, que expressa as características do contexto sócio-econômico-cultural do aluno e suas exigências (p. 21).

Carvalho (1979), livro foi publicado pela primeira vez em 1972, discorre sobre o planejamento em um capítulo, ao qual dá o nome de “O planejamento didático”. A autora inicia estabelecendo considerações em relação à importância do planejamento no século XX, pois

fazer apologia do planejamento em qualquer setor da atividade humana (...) é, a rigor, supérfluo. A era em que vivemos caracteriza-se pelo culto da ação planejada. O maior feito de nossos dias – a conquista do espaço – exigiu um extraordinário e minucioso planejamento em todas as suas fases. A atividade econômica é totalmente planejada nos países socialistas, e parcialmente planejada nas nações capitalistas, uma vez que, nestas últimas a doutrina do liberalismo não-intervencionista já está superada, tendo sido substituída pelo intervencionismo moderado, que aceita o planejamento, pelo Estado, das atividades econômicas básicas (p. 69).

Por extensão, o planejamento didático adquire o mesmo valor e deve ocupar lugar de destaque na educação também, uma vez que

o planejamento criterioso é um dever do professor, face à importância da tarefa. A formação de nossos jovens não pode ser deixada aos azares da inspiração do momento. Para garantir a continuidade de nosso trabalho; o

cumprimento integral de nossos programas; a boa distribuição do tempo disponível; a seleção cuidadosa da matéria a lecionar; bem como dos métodos e recursos materiais que são mais eficientes, ou das leituras e tarefas mais proveitosas para os alunos, precisamos elaborar um plano de trabalho, bem pensado e bem estruturado (p. 71).

Porém, a autora tece críticas ao planejamento didático e talvez a mais relevante diz respeito ao caráter antecipatório do planejamento, o que inviabiliza atender aos interesses dos alunos (p. 72). O que é refutado sob dois argumentos:

se as questões e os problemas propostos pelos alunos são valiosos, ou eles já figuram no plano (mas apenas seu estudo está programado para mais adiante, ficando então a critério do professor antecipar ou não seu tratamento) ou deveriam figurar, e, nesta hipótese, convém reestruturar o plano a fim de incluí-los; e se, por outro lado, as questões ou problemas são irrelevantes, os alunos devem ser liderados pelo professor, no sentido de se interessarem pelos assuntos previstos e deixarem de lado as questões dispersivas, que estão desejando introduzir, com prejuízo do essencial (p. 72).

Sob a perspectiva histórica, a autora assinala uma transição “interessante”. Para ela, no período em que as escolas encontravam-se sob a influência de Herbart, século XIX e início do século XX, o autor dos conhecidos passos formais,

havia uma escravização do professor ao plano de aula, com suas fases bem caracterizadas e rigidamente justapostas. A seguir, após a I grande guerra, o movimento renovador, conhecido pelo nome de escola nova, no seu afã de ressaltar a importância do educando, em detrimento da matéria a ser lecionada, combate o plano previamente elaborado ou, pelo menos, exige considerável participação dos próprios alunos na feitura desse plano, com enorme perda de tempo e com resultados bem precários, em face da in experiência dos discentes. Por fim, chega-se à posição atual, em que o plano é elaborado pelo professor em suas linhas mestras e com solução alternativa, deixando-se margem para a contribuição dos alunos, na seleção dessas possibilidades e mesmo na introdução de alguns tópicos novos (p. 73).

A autora conclui considerando o estado de transição da educação, ou seja, do centramento do ato educativo no professor para o aluno.

Nos escritos dos anos 80, situam-se: Schmitz (1993), publicado em 1980; Martins (1986); Lopes (2000), publicado em 1989.

Schmitz (1993), no seu *Fundamentos da didática*, no que se refere ao planejamento, começa por justificar que “qualquer atividade sistemática, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados (...) Não se pode improvisar em educação” e complementa ao considerar

que “infelizmente, usa-se muita improvisação ou então se executam tarefas impostas de fora, sem a escola se envolver no estabelecimento dos objetivos do ensino em termos de escola” (p. 101).

As aulas são tomadas como produto do planejamento é também necessitam de planejamento para “não se tornarem em simples execução de tarefas mecânicas, sem sentido e sem vida” (p. 101).

O autor estabelece uma relação entre a educação e as atividades científicas que são superiormente planejadas. Parte-se de “um *problema* que necessite de solução, estabelecem-se as *hipóteses*, levantam-se os *dados*, *interpretam-se* esses mesmos dados, e fazem-se as *generalizações* ou *aplicações*”. O mesmo deveria se dar com o planejamento educacional. Neste sentido, o planejamento de ensino terá de percorrer as mesmas etapas do planejamento científico, “se quiser produzir resultados sistemáticos, consideráveis e duradouros” (p. 102).

A elaboração do planejamento de ensino se dá seguindo alguns passos, a saber:

Parte-se de um *problema*: as necessidades de os alunos se educarem. Estabelecem-se as *hipóteses*, que são os planos de atividade. Executa-se o planejamento, trabalhando todos os elementos que entram no processo da aprendizagem. Faz-se a *interpretação dos dados*, procedendo à *avaliação* que fornecerá os elementos necessários para julgar se o pretendido foi alcançado, se o problema foi resolvido, isto é, se houve aprendizagem e em que medida a houve. A partir dessa análise se poderá, ou *concluir a atividade*, porque já houve aprendizagem, ou retomá-la através do *replanejamento*, se a aprendizagem não tiver ocorrido ou se tiver efetuado apenas parcialmente (p. 102).

A recomendação dada ao professor é que se o mesmo proceder deste modo, ou seja, “cientificamente”, o planejamento “transforma-se de fato na garantia do sucesso da educação e da aprendizagem” (p. 102).

Como síntese, o planejamento é definido, encerrando o capítulo, como a “a colocação dos objetivos da escola dentro de uma situação concreta de aprendizagem (...) É a previsão sistemática, orgânica, dinâmica e unificada da ação futura” (p. 102-3).

Martins (1986) recorre à prerrogativa de tratar o planejamento em duas dimensões, quais sejam o referencial teórico e as técnicas utilizadas.

Assim,

segundo Ackoff, planejar é projetar um futuro e as maneiras eficazes para concretizá-lo. Coombs afirma que o planejamento é um projeto do futuro, buscando contribuições no passado. Daí, conclui-se que o planejamento visa à ação, sendo um processo que exige tomada de decisão, tanto no seu início como no decorrer dele (p. 82).

Tem-se, dessa maneira, que o planejamento exige decisões, como a “escolha dos objetivos e hierarquização de prioridades, programa de ação e avaliação dos objetivos e do programa” (p. 82).

O planejamento é abordado segundo um enfoque sistêmico, “concepção nova sobre a realidade na qual estamos inseridos e que propõe soluções racionais e de modo científico para os seus problemas”. No que se refere à educação, tal enfoque “prevê o planejamento, a organização e o controle dos problemas relativos à educação, ao currículo e ao ensino” (p. 91). Assim, planejar sob tal perspectiva, “significa tomar decisões no sentido de solucionar problemas”. O problema relaciona-se a um certo aspecto da realidade o qual se deseja transformar. Ainda sob esse ponto de vista,

a realidade que se pretende modificar deve ser considerada um sistema, isto é, um todo constituído de partes que interagem entre si e com o todo. No caso da educação, a mudança na realidade pode ser, por exemplo, a aprendizagem, em que o aluno passa de um estágio inicial de desconhecimento de determinado assunto a um estado final de conhecimento do referido assunto (p. 91).

São apresentadas as variações do planejamento no contexto educacional: o planejamento educacional, o planejamento curricular e o planejamento de ensino. O planejamento de ensino é visto como uma decorrência do planejamento curricular que “fixa as linhas gerais da escola” por meio da determinação de objetivos que orientam a elaboração das atividades por parte dos professores.

Após ir até os enunciados de planejamento de ensino em Mattos e Nérici – autores e obras já tratadas nesta pesquisa também – alguns objetivos são elencados: “1º.) Orientar, de modo racional, eficaz e econômico, as atividades de ensino; 2º.) Orientar os alunos na busca dos objetivos de ensino e 3º.) Acompanhar o desenvolvimento do processo educacional” (p. 86). Para o autor, é o “bom relacionamento” entre o professor e o aluno que deve ser a “base” do planejamento de ensino, pois

o professor, para planejar adequadamente suas atividades de ensino, precisa conhecer da melhor maneira possível a realidade em que irá atuar, levando em conta as necessidades e expectativas da clientela escolar, as peculiaridades da comunidade, a filosofia educacional da escola, os recursos humanos, físicos e materiais que tem ao seu dispor e a disponibilidade do tempo (p. 87).

Do planejamento de ensino são elaborados os planos de curso, os planos de unidade e os planos de aula.

O texto de Lopes (2000), publicado em 1989, não é um livro-texto, um manual. Trata-se, isto sim, de um texto presente numa coletânea organizada pela professora Ilma Passos Veiga. Nele, a autora toma como referência a teorização crítica da educação que entende a instituição escolar como o “local de acesso ao saber sistematizado historicamente acumulado” (p. 43), ou seja, a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Nessa concepção, “a questão do planejamento de ensino não poderá ser compreendida de maneira mecânica, desvinculada das relações entre escola e realidade histórica”. Por esse motivo, “os conteúdos a serem trabalhados através do currículo escolar precisarão estar estreitamente relacionados com a experiência de vida dos alunos”. E para a tarefa de planejar “passa a existir como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino, superando sua concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente” (p. 44).

Neste sentido,

uma nova alternativa para um planejamento globalizante, que supere sua dimensão técnica, seria a ação resultante de um processo integrador entre escola e contexto social, efetivada de forma crítica e transformadora (...) O planejamento de ensino nessa perspectiva estaria voltado eminentemente para a transformação da sociedade de classes, no sentido de torna-la mais justa e igualitária” (p. 45).

Na prática isso se dá pelo planejamento participativo, “como forma de trabalho comunitário que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana, numa ação globalizante, com vistas à solução de problemas comuns” (p. 45). Integra-se, por essa via, escola e realidade social. Um planejamento participativo implica em eliminar a divisão do trabalho pedagógico existente na escola e seu objetivo maior é promover uma educação do indivíduo

para a vida social, e a co-participação apresenta-se como atitude norteadora de toda a ação pedagógica.

Este planejamento se reflete “num compromisso político e não-ideológico (numa nota de rodapé a autora assume que ideologia é entendida como ocultamento da realidade)” (p.50).

Assim, “na efetivação dessa forma de planejamento é importante que se ressaltem suas principais diretrizes”, tais como: a ação de planejar implica a participação ativa de todos os elementos envolvidos no processo de ensino; deve priorizar a busca da unidade entre teoria e prática o planejamento deve partir da realidade concreta (aluno, escola, contexto social); deve estar voltado para atingir o fim mais amplo da educação (p. 51).

Portanto, “deve-se planejar porque a educação e o planejamento não podem ser vistos como atividades neutras” (p. 51). O planejamento, sob essa perspectiva, é visto como “uma ação pedagógica consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo transformador, o qual, emergindo do social, a ele retorna numa ação dialética” (p. 52).

Libâneo (1991), Veiga-Neto (2003)⁹, Masetto (1997) e Corazza (2003, publicada em 1997) são as obras da década de 90 selecionadas para a produção de dados nesta pesquisa.

Libâneo (1991) apresenta um capítulo destinado ao planejamento escolar. O autor inicia tecendo algumas considerações a respeito do que se entende por planejamento e plano, para quem há distinções. Assim, o planejamento escolar é tomado como “uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua organização e coordenação no decorrer do processo de ensino”. É ainda “um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à reflexão” (p. 221).

O planejamento é justificado face o reconhecimento de que “o trabalho docente (...) é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor”. Nesse sentido, o planejamento deve ser elaborado, pois se trata de

⁹ Texto publicado em Cadernos da DEC no. 5, Porto Alegre, dez. 1993, cf. Corazza, 2003, p. 143.

um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (p. 222).

Em relação aos manuais de didática pesquisados até aqui, nota-se uma primeira fissura no que se pode nomear *planejamento*. O fato novo deve-se à presença de um léxico associado à teorização crítica da educação. Porém, observa-se uma continuidade em certos aspectos relacionados à racionalidade técnica marcante dos anos 1950 e 1970, como vimos. Racionalização, organização e coordenação se fazem presentes. A obra é marcada por um certo hibridismo conceitual e por uma certa continuidade metodológica. Afinal, houve mudança no que diz respeito ao referencial teórico, mas tal mudança não se repercutiu no formato do plano de ensino. Embora o autor argumente que

a ação de planejar (...) não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referencia permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (p. 222).

As funções do planejamento escolar, descritas pelo autor, passam pela explicitação dos princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente e sua relação com o contexto social e com a participação democrática, pela expressão dos vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que os professores irão realizar na sala de aula. “Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina”. E também “facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas” (p. 223).

Os planos, por sua vez, para que “sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como uma guia de orientação e devem apresentar ordem

seqüencial, objetividade, coerência e flexibilidade”. Aqui temos outro exemplo do hibridismo na configuração do conceito e do sentido do planejamento escolar. O referencial marxista/neomarxista, já em circulação na educação brasileira, desde o início dos anos 70 com a publicação de *A pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (SILVA, 2003, p. 30), expressos pelos conceitos de classe social, relação social, contexto social, conscientização, encontram-se articulados a termos associados ao capitalismo financeiro e seu modelo neoliberal, como flexibilidade, qualidade, por exemplo.

O autor discute ainda que o plano de ensino, como uma das modalidades do planejamento escolar, ao lado do plano da escola e do plano de aulas, é “um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também de plano de curso ou plano de unidades didáticas” e contém os seguintes componentes: “justificativa, da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo; desenvolvimento metodológico (atividades do professor e do aluno)” (p. 232-233).

O referencial teórico crítico é mobilizado neste momento como o primeiro passo para a elaboração do plano de ensino, no domínio da “delimitação dos conteúdos”, na organização do conjunto das atividades do plano. Nesta fase, o professor, “tendo em mente sua concepção de educação e escola, seu posicionamento sobre os objetivos sociais e pedagógicos do processo de ensino e, ainda, seu posicionamento e conhecimento em relação à disciplina que leciona, (...) começa a organizar o programa” (p.234).

Cada parte que constitui o plano de ensino é explicada e o mesmo converge para um plano de maior detalhamento, o plano de aula.

Veiga-Neto (2003) se propõe a fazer uma “análise menos convencional” do planejamento e da avaliação educacional. Para tanto, inicia o texto tecendo conexões com o currículo mais precisamente, referindo-se a Apple, com a tentativa de criar métodos mais eficiente na produção de currículos e a colocação dos mesmos em prática. O autor recorre ainda à discussão histórica do próprio conhecimento, da epistemologia para produzir o contexto tido como atual (o da época da escrita do texto) em que os curriculistas se articulam mais com a noção de decisão curricular em oposição à perspectiva tradicional na qual não haveria espaço para decisões, ou seja,

caberia a nós, professores, planejadores, etc., descobrir como chegar, por um caminho mais eficaz/eficiente, ao melhor plano, aos melhores conteúdos, às melhores avaliações. E a questão se simplificaria como uma redução da pedagogia à metodologia (p. 29).

A seguir, o autor faz uma breve passagem pelo planejamento na literatura brasileira. Assim, são observados dois níveis de planejamento da educação no Brasil: o nível macro, sistêmico, governamental – envolvido diretamente com as políticas públicas em nível federal, estadual e municipal e que se dá pelas instituições como os Conselhos de Educação, Secretarias, Ministérios, Planos de Governo – e acadêmico; o nível micro, marcado por uma vertente tecnicista e por outra denominada “participativa ou crítica” que se ocupam, por seu turno, com o foco na escola e na sala de aula (p. 30).

A decisão entre uma e outra parece ter caminho para uma outra via, a que autores, como Forquin, chamam bricolagem curricular, isto é, a educação não transmite/divulga a cultura, nem uma cultura, mas algo da cultura. Todavia, o que está em jogo é que as questões associadas ao planejamento está no centro dos debates e decisões curriculares.

Com isso, tem-se uma outra configuração do planejamento (de ensino). Agora pautado pelas concepções produzidas/advindas do currículo como campo epistemológico.

Masetto (1997), em seu livro-texto de Didática, intitula de “Planejamento: instrumento da ação educativa” o capítulo destinado a discutir o planejamento. Num primeiro momento, o autor apresenta a visão que tem de planejamento em uma escola, para quem é

a organização das ações da entidade mantenedora, da direção, dos professores, do conselho de pais e mestres, dos funcionários e dos alunos, buscando alcançar metas e objetivos educacionais bem definidos. Busca-se a convergência de ações em direção a objetivos bem definidos, a eficiência de recursos selecionados e o acompanhamento do processo através de uma avaliação continuada (p.76).

Nessa perspectiva, o ato de planejar é compreendido como uma atividade intencional em que se busca definir fins, tornando “presentes e explícitos nossos valores, crenças; como vemos o homem; o que pensamos da educação, do mundo, da sociedade. Por isso, é um ato político-ideológico” (p.76). E, por isso, o planejamento é um instrumento da ação educativa que, para ser “eficiente”, é

preciso seguir alguns passos: elementos da escola integrados, com sentido de parceria e co-responsabilidade (p. 76-77).

O planejamento é visto ainda como um “roteiro flexível”, como um “instrumento de trabalho”, que serve como referencial para as ações do professor e dos alunos em aula, e acompanha a execução diária do que foi combinado. Assim, “o planejamento é um instrumento útil de trabalho para professores e alunos”. Existe para resolver (e não criar) problemas. “Por exemplo: adequar atividades ao tempo disponível, selecionar conteúdos, técnicas e estratégias e avaliar conforme os objetivos definidos dentro dos limites existentes” (p. 80).

O planejamento é apresentado como processo. Nesse sentido, tem uma fase inicial – antes de conhecer os alunos, o plano apresenta informações iniciais (objetivos da escola, perfil socioeconômico dos alunos daquela escola, conteúdos previstos); execução e avaliação do planejamento (‘sugere-se que a avaliação se faça com a classe a cada dois meses de atividades ou por ocasião de situações ou fatos inesperados que criem um impacto sobre o trabalho que vem sendo realizado. Há outra avaliação, esta imprescindível, no final de cada semestre, para verificar se o planejamento foi realmente eficiente e se os objetivos foram alcançados’) (p. 81).

O autor, no questionário que propõe ao usuário do livro, interpela-o com a pergunta: “Não lhe parece que planejamento não combina bem com a idéia de criação?” (p. 83).

Num outro capítulo, “Um plano e seus componentes”, o autor prossegue no exercício de significar o planejamento, distinguindo-o do plano. O que aparece neste momento é que “o planejamento na escola é um processo voltado para a organização de ações que permitam a consecução de objetivos educacionais” e o plano “é um documento escrito que materializa um determinado momento de um planejamento. É a apresentação de forma organizada, de um conjunto de decisões” (p. 86).

Um plano “para que se constitua em instrumento eficiente de ação, precisa ser muito bem pensado e, melhor ainda, muito bem redigido”. Como um documento escrito, “um plano compõe-se das seguintes partes: identificação, objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação, cronograma e bibliografia”.

O capítulo é encerrado com a apresentação de “um roteiro para a construção, elaboração e execução de um plano que seja um instrumento de ação para o

professor e para o aluno, e coerente com a proposta de educação que defendemos até aqui” (p. 87).

O texto de Corazza (2003) se localiza numa obra, organizada pelo professor Antonio Flavio Barbosa Moreira, intitulada *Currículo: questões atuais*, cuja primeira edição data de 1997. Trata-se de um texto que investiga o planejamento de ensino tendo como referencial as novas abordagens em educação e em currículo, pautadas no pós-estruturalismo. Um texto que rompe com as concepções de planejamento de ensino discutidas até aqui, quais sejam as significações hegemônicas de planejamento tecnicista e participativo/crítica. Em relação a esta última, aponta que

os educadores que a adotaram esqueceram-se de analisar seus efeitos no nível das práticas cultural e social, a par de terem, em muitos casos, se tornado insensíveis a outros instrumentais teóricos que reproblemizam esta metodologia participativa, tais como os da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista (p. 115).

Há uma nova fratura no entendimento de planejamento de ensino. Agora, o referencial teórico que pauta o texto vem do currículo, como campo epistemológico, particularmente do currículo pós-crítico. Pensadores e pensamentos, como os de Michel Foucault, passam a ser utilizados como instrumentos e ferramentas conceituais de análise.

A noção de planejar indica a mudança na concepção de planejamento. Nos excertos abaixo se vê claramente este aspecto:

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

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

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

Planejar, mesmo sabendo que nossas diversas posições de sujeito (de onde elaboramos o texto dos planos) são historicamente constituídas e, por

isso, não são verdadeiras, eternas, muito menos naturais. E, ao contrário, são contingenciais, precárias, provisórias, incompletas, ambíguas, embora insistam em vir carregadas de metanarrativas e de significados transcendentais e totalitários.

Planejar como uma prática criticamente afirmativa, e, ao mesmo tempo, suspeitar desta prática, submetendo-a, por seus efeitos de verdade, a um movimento incansável de desconstrução (p. 122-123).

Planejamento de ensino é entendido, pela autora, “com base nas contribuições do pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais”, como um “outro texto pedagógico” distinto e antagônica ao modo como tradicionalmente vem sendo pensado, ou seja, como sendo tão-somente uma “forma tecnicista instrumental de organizar conteúdos, objetivos, atividades, recursos, avaliação”. Um texto político, de uma política cultural das “vozes e das experiências de professores e alunos”. Assim, considera-se “planejar o ensino como uma prática textual-política deliberada para produzir diferentes tipos de significações, de conhecimentos, de identidades, de formas específicas de ensinar e aprender”. Por essa via, “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural” (p. 124).

Os escritos dos anos 2000 pesquisados foram: Rodrigues (2003), obra publicada em 2000, e Oliveira (2002).

Rodrigues (2003) inicia o texto situando o leitor no contexto da sua experiência com o planejamento no início dos anos 80, particularmente, com o plano de curso, de unidade e de aula. Planos que eram construídos a partir de uma “sondagem”, porém o que de fato orientava a elaboração dos mesmos era o “puro pensamento hipotético, pois era preciso imaginar tanto as situações como as respostas dos alunos, as condições climáticas favoráveis ao desenvolvimento de certas atividades, a distribuição de tempo das atividades no semestre”. A consequência disso era o entendimento de um planejamento que “banalizava-se em um ato meramente burocrático. O setor pedagógico terminava recebendo e arquivando planos que, na maioria das vezes, eram modificados” (p.52-53).

Por essa via, cabia às alunas do magistério preparar-se para desenvolver a mesma prática. Assim,

nos exercícios de sala de aula, como professora, observava o empenho das alunas para elaboração dos planos. Atendiam às regras, ficavam trocando idéias na escolha de verbos mais apropriados para a formulação dos objetivos gerais e específicos, jamais esqueciam a frase determinante: o desempenho do aluno deverá ser capaz de...’. Seguiam listando os

conteúdos (...) e recursos (...). Apontavam os procedimentos a serem adotados, através dos quais era sempre possível identificar o de 'aula expositiva dialogada e de trabalho em grupo', e por fim, como se fosse mesmo o fim, estava a avaliação encabeçada pela seguinte frase 'o aluno será considerado satisfatório se...' (p. 53).

O que se achava manifesto nesta descrição era o “quanto mecânico era para elas o ato de planejar”, o que era demonstrado tanto nas aulas durante os exercícios de planejamento quanto na própria prática de sala de aula quando assumiam o papel de estagiárias. Havia, portanto, “uma mecanização instalada e aceita”. O planejamento “era uma chatice, servindo apenas à burocracia” (p. 53). Afinal, o lugar deles era o abandono e a distância.

A autora se diz incomodada com a situação em que se achava o planejamento e recorreu a duas obras, “por necessidade e procura”, a saber: Planejamento sim e não de Francisco Whitaker Ferreira e Planejamento como prática educativa de Danilo Gandin. Destacando duas citações de cada autor que exerceram impacto sobre sua concepção e prática de planejamento.

Do primeiro autor: “fazer planos é coisa provavelmente conhecida do homem desde que ele se descobriu com capacidade para pensar antes de agir” (p. 27) e “uma ação planejada é uma ação não improvisada; uma ação improvisada e uma ação não planejada” (p.15). A partir disso, a autora reconhece que começou

a perceber que havia um interesse em que a prática de planejar fosse mecânica, em nome de uma 'neutralidade'. Sendo assim, nossas cabeças de professoras e futuras professoras estavam sob controle e, se assim consequentemente ocorria, também centenas de milhares de cabeças curiosas e sagazes estavam e estariam sob controle nas salas de aula (p. 53).

O segundo autor é inserido para tratar de outro problema concreto: a ênfase dada ao como, muitas vezes centrado na individualidade da professora que o elaborava. A isso a autora pretendia se opor e encaminhar situações em que o planejamento se desse num processo mais coletivo. As perguntas – “o que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? O que faremos concretamente (em tal prazo) para diminuir esta distância? – constituíam um nó que foi desfeito com a leitura da referida obra e, neste sentido, a autora destaca a compreensão de planejamento extraída dessa leitura, qual seja:

Planejamento é elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – agir em conformidade com o que foi proposto e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (Gandin, 1985, p.22)

O posicionamento da autora, a partir dessas considerações e da revisão da sua história pessoal, é “a favor do uso de um planejamento de e com intenções” (p. 54). Um planejamento que seja visto como um processo a partir do estabelecimento de referências e da procura de intencionalidades, que funcionem como pressupostos e princípios que orientem a prática do planejamento. Um planejamento que seja uma “constante busca de aliar o para quê ao como”, um movimento de aproximação da prática aos ideais e vice-versa e, nesta direção, “um bom exercício é pensarmos quais são as nossas concepções, elegendo alguns eixos como sociedade, homem, conhecimento, educação, aprendizagem, currículo e cultura” (p. 54).

Exercício que se faz pelo lançamento de

perguntas orientadoras: como vem sendo organizado o planejamento da escola? Para que se planeja? Para quem? E ainda: quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e se produza os efeitos que produz? Esta última pergunta sugerida por Moreira Silva (1994, p. 30) para auxiliar ‘no esforço contínuo de identificação e análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo’.

A partir dessa articulação com o currículo e seus efeitos, algo, que em relação ao que foi escrito e dito sobre planejamento de ensino até aqui, inédito por sinal, porque até o momento, o currículo era entendido numa dimensão técnica e organizacional.

A autora procede a reflexão em torno do currículo integrado e utiliza como referência duas obras de Santomé, embora as mesmas não estejam indicadas na bibliografia. Justifica a escolha desse autor e obra em função de questões como interdisciplinaridade, o currículo integrado posto como uma forma de organização e desenvolvimento curricular. Ela ainda remete essa perspectiva a “um panorama histórico-econômico-político-social-cultural” ao pensar as formas de integração com os centros de interesse de Ovide Decroly, aos projetos de William Kilpatrick, à pedagogia do trabalho de Celestine Freinet, ao tema gerador de Paulo Freire e à

rede temática, complexo temático e temas transversais e aos temas culturais como uma forma de articulação.

A autora elenca o levantamento de elementos básicos para o esboço de um planejamento didático-pedagógico, são eles:

objetivos – é preciso explicitá-los, tendo como questões básicas ‘o quê’ e ‘para quê’;
 justificativa – toda proposta tem uma origem, um porquê;
 temática – apresentação do eixo integrador;
 estratégias – momento do ‘como’ a ser explicitado;
 localização – onde será desenvolvido? Para quem? É importante essa caracterização, deixando esclarecido o contexto;
 recursos – qual o apoio necessário, em termos de materiais, meios a serem utilizados;
 avaliação – como acompanhamento permanente do processo, revelar os indicadores, critérios de avaliação

A finalização do texto se dá ao sugerir que “os planos de aula sejam instrumentos de trabalho, garantindo vínculos com a proposta/projeto da instituição” (p.62)

Oliveira (2003), embora não conceitue planejamento de ensino, faz algumas incursões neste campo, particularmente no que diz respeito aos conteúdos. A trajetória do texto implica, num primeiro momento, em deixar claro o aporte teórico do mesmo: os estudos culturais.

Se antes disso os professores eram vistos como meros transmissores de saberes, “cumpridores de programas rígidos nos quais a padronização cultural é legitimada pela sociedade”, agora passam a ser concebidos como “agentes na produção da cultura” (p. 125-126).

Pela vertente dos estudos culturais outros lugares são também considerados lugares diversificados de aprendizagem como a mídia, a cultura popular e o cinema. No que se refere à escola os estudos culturais também geram novos arranjos, uma vez que os mesmos “multiplicam as possibilidades de seleção dos conteúdos a serem estudados na escola, da mesma maneira que desafiam e sensibilizam para a importância da abordagem das questões culturais nos currículos escolares” (p.127).

Com isso, o próprio sentido do planejamento muda, ou seja, “uma proposta de planejamento, que pretende aproximar-se da teorização dos estudos culturais, deverá ser envolvente e provocadora”. Um planejamento que aja, com as palavras

de Corazza¹⁰ trazidas pela autora, “despertando paixão, aproveitando o que o/a aluno/a já sabe e trabalhando produtivamente com o que ele ignora” (p. 127).

Os temas culturais passam a constituir o planejamento e, sob essa perspectiva, “é preciso que vozes ausentes na elaboração dos currículos estejam presentes, portanto os professores não podem excluir-se desta tarefa que é sua. A seleção de conteúdos culturais deve surgir com a escolha da temática cultural” (p. 127).

A seguir a autora desenvolve um projeto realizado com “a música como forma de produção cultural” e propõe, finalizando o texto, “que haja nas escolas uma maior discussão e reflexão em torno de propostas de planejamento de ensino mais abrangentes e politicamente comprometidas com a diversidade cultural existente na sociedade” (p. 134).

O que se observa com isso é algo já delineado desde Veiga-Neto (2003) e Corazza (2003). Novas abordagens da educação começam a ser experimentadas, pautadas em pensamentos e discursos pós-críticos e pós-estruturalistas. Novos autores e autoras começam a participar das bibliografias indicadas.

O planejamento de ensino na revista Nova Escola

Ainda no movimento de busca pelos enunciados de planejamento de ensino para compor o arquivo, as formas de ver e maneiras de dizer pelas quais o planejamento de ensino é discursivamente produzido, fui até a revista Nova Escola¹¹, precisamente nas publicações do período de 1996 a 2006. Trabalhar com as revistas pareceu-me importante uma vez que as mesmas se tratam de textos destinados aos professores, como pudemos observar em conversa com os mesmos em que afirmam ser a revista Nova Escola uma fonte de conhecimento sobre planejamento de ensino.

No período assinalado identificamos 8 matérias que abordavam de uma forma direta o planejamento de ensino. Destas, selecionei algumas que julguei mais pertinentes para a abordagem pretendida nesta pesquisa. Vejamos, pois, a produtividade das mesmas:

¹⁰ Corazza, Sandra Mara. Tema gerador: concepção e práticas. Ijuí: Unijuí, 1992.

¹¹ Publicação que data de 1986.

1) Ano XI, no. 91, março de 1996: “Ponha algo mais em sua sala de aula”

A matéria não trata diretamente do planejamento de ensino. É com essa chamada que a revista anuncia o planejamento de ensino. Num tom que mais se parece com um aviso, com um conselho, a autora da matéria inicia o texto:

Os especialistas avisam: entrar na sala e tentar dar uma aula de improviso não leva a lugar algum. Dar uma boa aula mistura disposição, sensibilidade, talento, adequação à realidade dos alunos e, especialmente, uma *enorme dose de planejamento* (grifo meu)” (p. 40).

Esse diagnóstico foi obtido por meio de entrevistas realizadas junto a seis professores de “primeiro grau, de escolas públicas e particulares” em que foi solicitado que os mesmos apresentassem os principais “desafios” encontrados por eles para “desenvolver uma boa aula”. O produto da pesquisa apontou para um “consenso” sobre os seguintes pontos:

a) despertar o interesse da turma para o assunto a ser ensinado; b) manter o interesse ao longo da aula; c) verificar se o conteúdo está sendo assimilado pela classe; d) avaliar o aprendizado dos alunos; e) adequar a aula à personalidade da classe (p. 40).

A partir disso, segue o receituário para o planejamento de ensino: “use fatos do cotidiano”, “esteja pronto para mudar”, “faça a turma trabalhar” (p. 40-41). E segue com outras indicações para que o professor “sinta o pulso e planeje”:

a interação entre classe e professor tem características muito próprias. Depende de vários fatores, como maturidade dos alunos, seu grau de informação, tamanho da turma e uma soma de características que podemos chamar de personalidade da classe. Nem todos os alunos têm o mesmo comportamento. Mas em todas as classes há um tipo de atitude que predomina. Os especialistas (*que não são citados, destaque meu*) costumam citar quatro grandes grupos: a classe rebelde, a acomodada, a exigente e a imatura (...) Em todos os casos, é preciso esforço e talento para despertar o interesse das crianças e conservar sempre o ritmo, além de sensibilidade para sentir o pulso da turma (p. 42).

A matéria é ilustrada por uma professora em ação, em quatro cenas, “considerada pelas colegas uma campeã de boas aulas”, pois “está sempre à procura de novidades para a turma, do tipo ansiosa, com trinta alunos na faixa dos 7 anos” (p. 42-43).

2) Ano XIV, no. 126, outubro de 1999: Planejar. Caminho seguro para aulas que valem ouro. Um guia para ajudar você a montar o planejamento de atividades em classe. A matéria é apresentada como “reportagem de capa” e é, assim, ilustrada:



Figura 1: Capa da revista Nova Escola, Ano XIV, no. 126, outubro de 1999

O tema é introduzido na carta ao leitor, com duas mensagens: “faça os seus planos” e com um pequeno desenho de uma mulher escrevendo, deitada de bruços na cama, pés sobre o travesseiro, de óculos, língua de fora, um gatinho na janela, e abaixo se lê “Planejamento: idéias surgem a qualquer hora”.

Mais adiante, o redator chefe que assina a seção, afirma que

O professor (...) desenvolve aulas melhores quando prepara de antemão um plano com o que vai apresentar à classe. Se o planejamento está (ou deveria estar) incorporado à rotina, por que deveríamos tratar deste tema? É porque os professores estão sendo solicitados a produzir planos de aula mais abrangentes e flexíveis (...) O que se propõe é uma reflexão sobre a rotina de trabalho (p. 4).

Num outro lado da página, no índice, o anúncio do que será tratado na “Reportagem de capa. Bom ensino começa com bom planejamento”.

A matéria, propriamente dita, começa com o seguinte título: “Planejar. O caminho para uma boa aula”. E complementa: “Só ensina bem quem sabe aonde quer levar os alunos e se prepara para chegar lá” (p. 10).

“Como você sabe, toda aula começa muito antes do momento de entrar em classe. Algumas vezes é preciso gastar horas para organizar materiais e espaços. Em outras, bastam alguns minutos. Mas sempre existe um esforço de preparar o trabalho com os alunos” (p.10), assim começa o texto.

Para a autora, sem dizer como essa informação foi produzida, “a atividade de planejar, invisível para os estudantes, é considerada complicada, chata e burocrática” (p.10). Para reforçar essa posição, é chamada a participação de uma especialista, professora universitária, Darcy Raiça, da PUC-SP, que afirma que “durante décadas o professor foi obrigado a fazer planejamentos que não tinham nada a ver com o seu dia-a-dia (...) Para muita gente, planejar significava copiar o índice do livro didático”. E completa dizendo que “felizmente esse engano está sendo desfeito” (p. 10).

Porém,

a fórmula para planejar é simples. Primeiro definem-se os objetivos, pensando nos interesses e nas possibilidades do aluno. Depois o caminho para alcançá-los, com materiais, espaços, técnicas e tempo disponíveis. Entre o primeiro e o último ponto é preciso caminhar muito, mas quem faz o percurso encontra a chave do sucesso (p. 10).

Na sequência, a autora anuncia os “dez mandamentos” e orienta o professor-leitor a seguir estes princípios e acertar:

1. Esqueça a burocracia. Acabou a idéia de que planejar é ir a reuniões chatas em que o processo se sente como um carimbador de papéis. “Antes o plano vinha pronto, em pacotes”, comenta Regina Scarpa, formadora de professores há 10 anos. “Hoje quem leciona tem espaço para criar”.

2. Conheça bem de perto o seu aluno. Para planejar, é preciso conhecer as condições e os interesses dos estudantes. “Pergunte-se sempre: O que meu aluno deve e pode aprender?”, indica Marcos Lorieri (professor da PUC-SP).
3. Faça tudo outra vez (e mais outra). O plano de ensino é um documento pronto, que serve de base para o planejamento. Já o planejamento é um processo. Ele deve ser sempre alterado, de acordo com as necessidades da turma.
4. Estude muito para ensinar bem. “Uma pessoa só pode ensinar aquilo que sabe”, sentencia Marcos Lorieri. Por isso, veja se você conhece bem os assuntos de que vai tratar. Claro que também é preciso saber como ensinar.
5. Coloque-se no lugar do estudante. Quando pensar numa aula, tente se colocar no lugar do estudante. Você deve saber que os temas trabalhados em sala são importantes do ponto de vista do aluno.
6. Defina o que é mais importante. “Dificilmente será possível trabalhar todos os conteúdos com toda a turma”, afirma Lorieri. Os critérios para estabelecer o que é mais importante devem ser as necessidades e as dificuldades dos alunos.
7. Pesquise bem em várias fontes. Toda aula requer material de apoio. Reserve tempo para pesquisar. Busque informações em livros, jornais, revistas, discos, na internet ou em qualquer fonte ligada a seu plano de trabalho, sem preconceitos.
8. Use diferentes métodos de trabalho. O professor deve aplicar diferentes métodos, como aulas expositivas, atividades em grupo e pesquisas de campo. “Combinar várias formas de trabalho é a essência da arte de ensinar”, define Marcos Lorieri.
9. Converse e peça ajuda. Seu coordenador precisa ajudar você a planejar. Ele deve contribuir para que seu trabalho seja coerente com o projeto pedagógico da escola. Conversar com os colegas também é útil. Aproveite as reuniões.
10. Escreva, escreva, escreva. Uma boa idéia para analisar o que está ou não está dando certo em seu trabalho é comprar um caderno e anotar, no fim do dia, tudo o que você fez em classe, suas dúvidas e seus planos. Esse é um método prático de atualizar o planejamento (p 10-11)

A matéria segue com as experiências de três professoras – a primeira de uma escolar particular paulistana, que “dá aulas há 11 anos e há 4 dedica bastante esforço ao planejamento”, a segunda que leciona na 1^a. e 3^a. séries de duas escolas públicas da zona leste de São Paulo, sendo que “mesmo em contextos tão diferentes, ambas lidam com as mesmas dificuldades. Sabem, por exemplo, que às vezes é preciso alterar o planejamento” e a terceira que trabalha nas 5as. e 6as. séries numa escola particular de Salvador e “descobriu como um bom plano é útil”, pois nas palavras desta professora “antes eu perdia tempo por falta de organização (...) Agora sei o que vou fazer na aula e passo essa segurança para os alunos”. São professoras que “conhecem bem a atividade de planejar” que, conforme é indicado pela autora, “dá trabalho, mas funciona”.

As imagens utilizadas para ilustrar o texto são de professoras pensando, escrevendo, atuando junto aos alunos, em reuniões, lendo, escrevendo. A matéria é finalizada com uma parte dedicada à bibliografia, assim indicada:

A pedagogia da autonomia, Paulo Freire, (...); Conversas com quem gosta de ensinar, Rubem Alves, (...); Ensinar e aprender na Educação Infantil, Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé, (...); Era assim, agora não. Uma proposta de Formação de Professores; Regina Scarpa, (...); O diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem; Telma Weisz com Ana Sanches (p. 17).

3) Ano XV, no. 138, dezembro de 2000: Reportagem de capa: *Quer acertar?* Envolver direção, professores e alunos no *planejamento* é o melhor jeito de colocar a escola em sintonia com o século XXI

O tema é introduzido na capa da seguinte forma:



Figura 3: Capa da revista Nova Escola, Ano XV, no. 138, dezembro de 2000

Na Carta ao Leitor é anunciado da seguinte forma: “O caminho das pedras. Nenhum tema é tão recorrente, nas cartas e e-mails que recebemos aqui na redação, quanto a necessidade de mudar a escola – e a inquietação que o assunto provoca nos professores” (p. 4). E mais adiante no índice como “Tudo sobre a etapa mais importante do ensinar” (p. 6).

O planejamento será abordado neste número em dois momentos.

O primeiro voltado para a gestão escolar, indicando que “passo a passo, nasce o projeto pedagógico”. O projeto pedagógico é tomado como o espaço em que se configuram a concepção de ensino com vistas às mudanças no “jeito de ensinar”, que apesar do reconhecimento de não se tratar de uma tarefa nem fácil nem rápida “é absolutamente urgente e necessário para não ficar para trás no novo milênio” (p. 14). Nesta parte, o texto apresenta as mudanças das concepções de conteúdo, de conhecimento, de currículo, de sala de aula, de atividade, do papel do professor, da avaliação e como as mesmas “devem ser” (p.15). A partir disso, com o respaldo de um relato de experiência de uma diretora de uma escola pública de Santos (SP), a matéria apresenta os passos para a elaboração do projeto pedagógico, divididos em duas partes: o diagnóstico e a ação. Como indicação de leitura para quem “quer saber mais?” o texto apresenta “Educação – Um tesouro a descobrir. Jacques Delors (...)” (p.17).

O outro momento em que o planejamento é abordado trata do planejamento de ensino, assim, indicado “Tudo sobre a etapa mais importante do ensinar” (p. 6) e “A arte de planejar” (p. 20-21). O autor indica ainda que “a programação serve para definir prioridades e objetivos. Nela, o educador deposita seu conhecimento em favor de um ano produtivo”.

O texto parece seguir um modelo: professores e professoras (predominantemente, no caso deste número, dos três professores que aparecem na matéria, dois são professores universitários e um deles é diretor de uma escola pública de São Paulo) nas diversas situações escolares, em diferentes escolas, públicas e particulares, de várias partes do país – de ensino, em meio aos livros, lendo, escrevendo, “dando aulas”, rodeados/as por alunos/as; não faltam “falas” de especialistas, professoras e professores universitários reforçando o que a revista já afirmou em algum momento, são depoimentos de experiências bem sucedidas, imagens de “bons” professores que conseguiram bons resultados porque fizeram bons planejamentos, como se vê: “todos os especialistas ouvidos por NOVA ESCOLA garantem que esses princípios são um excelente ponto de apoio para quem pretende começar uma transformação em sua escola, porque estão em sintonia com o que se espera da educação (...)” (p. 24)

Nesta matéria, o planejamento é tido como o que possibilita “definir objetivos”, por isso, “como você viu é essencial ter um bom planejamento inicial. Daí para a frente, o desafio é implantá-los” (p.24).

A garantia de um planejamento de qualidade, segundo Fusari, um dos especialistas, professor da Faculdade de Educação da USP, depende de dois pontos que “devem ser trabalhados à exaustão”: o diagnóstico e a ação.

O mesmo especialista, numa outra parte do texto – “Improvisação ao contrário” (p. 30) –, explicita a noção de planejamento ao responder algumas perguntas, a saber:

NOVA ESCOLA: Qual a importância do planejamento?

José Cerchi Fusari: Para desenvolver o currículo e atingir o objetivo de promover a aprendizagem, é indispensável um bom planejamento. E digo que isso é o contrário da improvisação. No Magistério, a improvisação é importante e necessária, mas só pode ocorrer como exceção, não como regra. Em alguns casos, porém, a situação da escola é tão complicada que o planejamento não vinga.

NE: Como evitar o improviso?

Fusari: O planejamento deve ser uma tarefa permanente desde a formação inicial do professor, quando ele aprende a organizar o próprio trabalho. Existe uma condição técnica, que é a de dominar objetivos educacionais. O docente precisa ver o objetivo como um ponto de chegada e trabalhar a questão do conhecimento em função dele. Isso acontece quando se dá novo significado tanto na formação inicial quanto na formação em serviço. O educador deixa de ser um mero executor e transforma-se em alguém capaz de dar sentido a seu trabalho (...)

4) Ano XVI, no. 144, agosto de 2001. Cresça e aconteça – A flexibilidade pode salvar o planejamento

É dessa forma que o planejamento é anunciado no índice. E a questão da flexibilidade já aparece no título da matéria: “Hora de (re)planejar” (p. 56).

O destaque do texto refere-se a um quadro em que são abordados:

Por que planejar...

- ajuda a definir objetivos que atendam aos reais interesses da turma
- possibilita a seleção e a organização dos conteúdos mais significativos
- permite organizar o que vai ser estudado de um jeito lógico
- garante a escolha dos melhores procedimentos e recursos
- faz com que o professor atue com mais segurança na sala de aula
- evita a improvisação, a repetição e a rotina
- facilita a continuidade do ensino
- auxilia o professor e alunos a tomar decisões de forma cooperativa e participativa

... e ser flexível

- o professor que não faz um planejamento maleável corre o risco de não alcançar os seus objetivos
- os alunos são a referência para a elaboração de um plano. É preciso acompanhar o desenvolvimento deles (p. 57).

O plano é uma previsão, sujeita a “erros”. Daí a importância de mudar, de efetuar revisões.

A autora recorre a uma fala da professora Roseli Cassão, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para reforçar essa perspectiva, para quem “a vivência que já tivemos com os estudantes no primeiro semestre permite identificar o que eles realmente aprenderam e, o mais importante, como atraí-los e fazer com que aprendam mais ainda”. E a seguir, algumas dicas são listadas, para “reestruturar o seu semestre” (p. 56):

- Considere o que os alunos aprenderam até o momento, a série em que estão e a relevância do conteúdo;
- Avalie também com que frequência o assunto aparecerá novamente nos próximos anos;
- Quem você está ensinando? Defina aonde quer chegar, o que a turma realmente precisa e o que é possível fazer;
- Escute com atenção os questionamentos que surgirem.

Para tanto, faz-se necessário ter “Jogo de cintura”, uma vez que “a escola é uma caixa de surpresas e isso irrita aqueles professores que se acham o centro de tudo”, afirma Neide de Aquino Noffs, que leciona Didática na Faculdade de Educação da PUC-SP, outra especialista a quem a autora recorre, que afirma que “quem é flexível e usa as conversas de fora da sala de aula como pistas do conhecimento sai na frente”.

O planejamento é colocado numa perspectiva de constante questionamento e este acaba por nortear os projetos que deram certo e que são relatados no texto e ainda “serviu para adaptar passo a passo, o planejamento aos temas que surgiram”. Um dos professores ainda complementa “A gente tende a achar que basta pensar antes e executar depois (...) Hoje sei que não é bem assim. O planejamento e a sua colocação em prática caminham juntos, em paralelo” (p. 57).

5) Ano XVI, no. 148, dezembro de 2001: Caderno de Planejamento

Este número traz um formato novo: um caderno especial, uma coletânea de textos sobre o mesmo assunto, o planejamento. Por esse motivo, este número será utilizado nesta pesquisa.

Os assuntos abordados são variados. O planejamento anual, do calendário escolar, das reuniões pedagógicas, da elaboração do projeto pedagógico da escola, abre o “caderno”.

O foco se assenta na organização disciplinar. Há “dicas” para o tratamento das diversas disciplinas que compõem a educação Infantil e para o segmento de 1ª. a 4ª. série, e também para o segmento de 5ª. a 8ª. série, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Estrangeira, Arte, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Educação Física.

Em meio a tudo isso, o encarte apresenta uma entrevista – “Fala, mestre! – com o professor Paulo Afonso Ronca a respeito da transdisciplinaridade – “O conhecimento total” – em que está é vista “como o caminho para dominar os saberes que se acumulam de forma cada vez mais vertiginosa” (p. 39).

6) Ano XVII, no. 158, dezembro de 2002: Caderno de Planejamento

O tema é apresentado na chamada da capa da seguinte forma: “Para ler em janeiro. Depois de recarregar as baterias, entre com tudo no planejamento”.

A abordagem é a mesma do ano anterior. O que se entende por planejamento não é apresentado, mas a revista “mostra” a idéia que faz de planejamento ao reforçar o sentido de organizar o tempo.

Essa perspectiva é observada pelos temas gerais que seguem tais como a proposta pedagógica, o conselho escolar, a gestão escolar, e mais específicos como informática aplicada, educação de jovens e adultos, merenda, crianças em situação especial, entrevista com Frei Betto.

Na seção “Fala, mestre!” (p. 62), o planejamento da escola, indicado pela proposta pedagógica, é um elemento destacado na função docente, uma vez que, desse modo e participando de situações de “reciclagem”, assim, “o professor deve se sentir parte de um coletivo docente”.

7) Ano XVIII, no. 168, dezembro de 2003: Ensinar bem é... saber planejar

O planejamento é apresentado como “a etapa mais importante do projeto pedagógico, porque é nela que as metas são articuladas às estratégias e ambas são ajustadas às possibilidades reais.

Existem três tipos de planejamento escolar: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula”. Sendo que, o plano da escola é aquele que “traz

orientações gerais que vinculam os objetivos da escola ao sistema educacional mais amplo”, o plano de ensino estabelece, por sua vez, os “tópicos que definem metas, conteúdos e estratégias metodológicas de um período letivo” e o plano de aula “é a previsão de conteúdo de uma aula ou conjunto de aulas” (p. 17).

O planejamento escolar – em suas variações – é, portanto,

um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade do professor, que articula o que acontece dentro da escola com o contexto em que ela se insere. Trata-se de um processo de reflexão crítica a respeito das ações e opções ao alcance do professor. Por isso, a idéia de planejar precisa estar sempre presente e fazer parte de todas as atividades – senão prevalecerão rumos estabelecidos em contextos estranhos à escola e/ou ao professor (p. 17).

A matéria traz a participação do especialista, que já esteve presente em outras oportunidades, José Cerchi Fusari, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para quem “não há ensino sem planejamento”. E mais, “se a escola é o lugar onde por excelência se lida com o conhecimento, não podemos agir só com base no improviso (...). Ensinar requer intencionalidade e sistematização” (p. 17).

Planejar trata-se de uma das ações mais centrais do trabalho docente e requer: “pesquisar sempre; ser criativo na elaboração da aula; estabelecer prioridades e limites; estar aberto para acolher o aluno e sua realidade; ser flexível para replanejar sempre que necessário” e que seja levado em conta

as características e necessidades de aprendizagem dos alunos; os objetivos educacionais da escola e seu projeto pedagógico; o conteúdo de cada série; os objetivos e seu compromisso pessoal com o ensino; as condições objetivas de trabalho (p. 17).

Com base nessas considerações o planejamento acaba por definir, pelo professor e para o professor, “o que vai ensinar; como vai ensinar; quando vai ensinar; o que, como e quando avaliar” (p. 17);

8) Ano XXI, no. 198, dezembro de 2006: Planejamento. Como a rede, a escola e os professores, juntos, podem organizar ações para garantir uma Educação de qualidade para todos.

Neste número, o tema planejamento é anunciado como “o melhor jeito de compreender corretamente a realidade dos estudantes e promover ações que garantam uma boa Educação para todos é unir esforços tanto na rede de ensino como na escola e no dia-a-dia de cada professor” (p.4).

Na seção “Carta do editor”, “planejar é também uma arte” e esta é “uma das tarefas mais importantes para garantir o sucesso de qualquer iniciativa é planejar. Na escola não é diferente”.

O planejamento de ensino é enunciado como

o único jeito de garantir que todos os alunos aprendam é preparar corretamente o terreno (saber aonde se quer chegar, definir prioridades, organizar os espaços físicos e a infra-estrutura necessária para alcançar os objetivos) e, claro, colocar tudo isso em prática (p. 6).

Por isso, “é essencial começar desde já, assim que terminar o ano, para conseguir transformar o planejamento numa atividade produtiva ao longo de todas as suas etapas. Essa é a principal lição que a reportagem de capa desta edição traz a você (...)” (p. 6).

Na matéria propriamente dita, o planejamento é apresentado como um “trabalho de todos e de cada um”, um trabalho que para ser efetivado precisa ter algumas pistas para “organizar uma jornada de trabalho conseqüente”, como “cooperação, diálogo e uso racional do tempo” (p. 26).

A administração do tempo, com vistas à otimização deste “recurso”, é tido como um dos principais elementos do processo de planejamento – neste caso específico, do ano letivo, mas que é extrapolado para as situações de sala de aula: “o importante é que se evitem os imprevistos desajeitados, que causam a perda de tempo”.

O que segue é um roteiro de “como tornar proveitoso o trabalho de planejar, que vai influir no rendimento do ano todo”. As fases para atingir este propósito são:

Fase 1: do balanço do ano que passou à reflexão em grupo. Depois de tomar contato com as políticas públicas, o coletivo escolar reúne-se para definir diretrizes, receber os novos professores e organizar as turmas (...)

Fase 2: eleger os conteúdos e criar o plano anual dos professores. Com o coordenador, os responsáveis por classes e séries cruzam informações e montam uma grade coerente com o que os alunos precisam aprender (...)

Fase 3: hora de fechar o foco na própria classe e pensar nos detalhes. O professor monta o horário semanal, prepara as atividades (...) (p. 28-33).

O dispositivo de planejamento construído pela trama dos discursos e enunciados até agora trata da verdade, de uma suposta verdade, definindo os limites da verdade, que atribui a algo o status de verdade. São forças que atuam no sentido de produzir aquilo que passa por verdadeiro, por socialmente válido. É uma espécie de “mão invisível” que controla o que pode ser dito e visto, e que pauta a prática dos professores. São textos que roteirizam o planejamento de ensino e fixam os seus sentidos e os modos como é entendido, pensado, visto, dito, praticado. O conceito e as etapas do planejamento de ensino são minuciosamente descritos e essa descrição funciona como uma peça do dispositivo de saber-poder. Assim, o planejamento de ensino é conhecido, desenha-se nas tramas do discurso científico e é dado a ser controlado pelos mesmos. Essa parece ser a função do discurso didático: conhecer para controlar, conhecer para governar.

Os discursos, quer sejam os dos manuais de didática quer sejam os da revista Nova Escola, parecem tanto se inscrever nessa dinâmica quanto alimentá-la. A revista Nova Escola vai além ao mobilizar nas matérias, por meio de textos e imagens, certos tipos de professores, certas condutas. Não só as concepções e os sentidos do planejamento de ensino são abordados, mas estes elementos são diretamente relacionados com a “qualidade” do trabalho e, por extensão, do próprio professor. São discursos que produzem culturalmente a própria prática de planejar. Formulam o que passa por verdadeiro. Pode-se falar, junto com Foucault (2004 b) que estamos diante de uma “economia política da verdade” e esta apresenta algumas características:

a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida pelo controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”) (p. 13).

Os modos como o planejamento de ensino é enunciado não é homogêneo como pode ser visto nos diversos períodos da produção didática. Porém, há uma certa regularidade, uma certa concentração de investimentos em torno de pensar o

planejamento de ensino sob as circunstâncias do seu valor de uso: economia de tempo e de recursos; resultados precisos; eficácia e eficiência do trabalho pedagógico, organização do que se ensina.

O planejamento de ensino é discursivamente produzido pelos textos científicos – os manuais de didática – e pelos textos culturais – a revista Nova Escola –, mas também as formações não-discursivas capitalistas, como a escola, também acabam por moldar a forma como o seu entendimento é elaborado.

Nesse sentido, é possível pensar, ao mesmo tempo, que o dispositivo do planejamento de ensino funciona como um componente do poder político moderno e que o planejamento de ensino é um artefato cultural moderno que atende aos fins do projeto moderno quais sejam a homogeneização das culturas que chegam à escola, ensinando-lhes o mesmo do mesmo modo, a racionalização de recursos e de tempo, o controle do que se ensina e do que se aprende, permitindo que certos saberes sejam ensinados e outros não, a produção de indivíduos que convém aos grupos sociais que controlam os meios de produção, entre outros.

De outra parte, as produções pautadas pelas teorias críticas também não negam a importância do planejamento de ensino. O que fazem é deslocar a sua ênfase da eficiência e eficácia para o compromisso político de professores por meio do planejamento de ensino, possibilitando a composição de uma concepção de planejamento de ensino que articula tempos desiguais ao legitimá-lo como uma prática docente necessária.

Com a emergência da teorização crítica da educação outras concepções passam a constituir o que se pode dizer e ver do planejamento de ensino. Trata-se de uma fissura, um abalo na morfologia compacta, fixa e rígida que se erigiu em torno do planejamento de ensino no período que se estende da segunda metade dos anos 50 aos anos 80.

Crítica da crítica, os escritos mais recentes sobre o planejamento de ensino continuam a imprimir forças que desestabilizam o que se entende por planejamento de ensino e passam a pensá-lo em termos culturais.

No próximo capítulo tratarei das narrativas dos professores para levantar as formas pelas quais o planejamento de ensino é visto e as maneiras como é dito por eles. É uma tentativa de fazer uma espécie de arqueologia do presente.

5 ARQUEOLOGIA DO PRESENTE: OS DISCURSOS DOS PROFESSORES

Na continuidade da tarefa de compor o arquivo do planejamento de ensino, fui até os professores. A perspectiva que adoto aqui é a de trabalhar com as narrativas dos professores não para apontar se estão certas ou não, deixo claro que não ocupo posição privilegiada alguma para definir o que passa por verdadeiro ou falso, para classificar e hierarquizar as formulações dos mesmos, o que procuro são as formas de ver e maneiras de dizer pelas quais o planejamento de ensino é produzido nos discursos dos professores, como enunciam o planejamento de ensino, como articulam o planejamento de ensino com a prática pedagógica e, a partir daí, acompanhar os fluxos de tais enunciados e discursos em seus efeitos, identificar certas regularidades e as singularidades, os tipos comuns e aquilo que difere, o que escapa.

Os professores estão dispostos em três grupos, nomeados A, B e C, o que indica tratar-se de três situações diferentes, sendo que o A e o B referem-se a duas escolas e o C a um grupo de professores do ensino médio oriundos de variadas escolas. Em seguida, aponto alguns elementos quanto à caracterização de tais professores, a saber, gênero e segmento em que lecionam.

O planejamento de ensino ocupa uma posição central na ação docente, todavia é visto como algo anterior, algo que precede a prática pedagógica. Isto, porém, não é uma homogeneidade.

Se por um lado, há quem entenda que

o planejamento deve ser a etapa mais importante do projeto pedagógico, pois é nele que articulam-se as metas às estratégias e estas são ajustadas às possibilidades reais e efetivas. Deve ser um processo de reflexão crítica a respeito das ações e opções que o professor pode assumir frente aos conteúdos a serem trabalhados para que aconteça uma aprendizagem satisfatória (A2, mulher, ensino fundamental).

Por outro, há quem diga que

o planejamento de ensino não pode ser considerado a coisa mais importante a ser feita pelo professor, o que importa é a aula mesmo (A6, homem, ensino médio).

O planejamento de ensino é, pensado, em consonância com o referencial teórico crítico, como

um ato político de tomada de decisões sobre o desenvolvimento de uma ação futura que requer conhecimento e intencionalidades para o desenvolvimento de objetivos e definição de estratégias que viabilizem sua execução (C4, homem, ensino médio).

E ainda como um

processo contínuo e dinâmico de reflexão individual e/ou em grupo organizado a partir de uma realidade determinada, de um contexto, que estabelece uma proposta quanto a caminhos ou metas a serem seguidas pela instituição (A3, mulher, educação infantil),

Dessa maneira, há algo que precede a ação de planejar: uma certa realidade que lhe serve de referente e a perspectiva de referir-se a uma ação futura – a prática pedagógica. Essa parece ser a mesma perspectiva que pautou a compreensão dos textos chamados aqui de modernos. Neste sentido de organização, o planejamento de ensino é tomado como uma antecipação, como uma ação de

prever, ver antes. A partir de uma boa sondagem, planejar pode significar: por que fazer? Com quais intenções? Para que fazer? Como fazer? Com quais recursos? Para quem fazer? Ao tentar responder estas interrogações, estamos planejando a nossa ação educativa. O conjunto destas respostas aponta para uma grande meta que norteia todo o processo de planejamento (C18, mulher, ensino médio).

Observa-se, apesar do exposto acima, construções que remetem o planejamento de ensino à sua dimensão técnica. Uma vez que ele é entendido como uma ação de “organizar-se para num determinado tempo atingir uma melhor resposta àquilo que se propõe” (A5, mulher, ensino fundamental e ensino médio),

Vê-se, dessa forma, o funcionamento da economia política da verdade:

Se você tem o ponto de partida e sabe onde quer chegar, deve traçar uma linha que una a origem e o destino, a rota que deve percorrer. Se você sabe onde pretende chegar com os alunos, precisa planejar o percurso, passo a passo, para não desviar da “rota” (A6, homem, ensino médio);

Planejar é organizar, em etapas, de forma programática, as atividades que desejo realizar com o educando, com a finalidade de se atingir os objetivos propostos e pertinentes ao conteúdo que será trabalhado (A13, mulher, ensino fundamental); e

Determinar um objetivo, uma meta para se alcançar, com o intuito de fazer o aluno aprender. Este objetivo não é só de conteúdos, mas de conduta, de caráter, e outros (A14, homem, ensino fundamental e ensino médio).

Esta organização pode ser posta num movimento reflexivo, e, neste caso, o planejamento de ensino é entendido como um processo que consiste em

estabelecer metas a serem conquistadas, construídas, reconstruídas a cada momento (B2, mulher, educação infantil).

E também como um processo de

pensar, repensar, refletir, rever nossas vivências pedagógicas e traçar novas metas, maleáveis e norteadoras para a nossa prática diária com as crianças, tendo em mente nossos objetivos da série, os projetos e questões pertinentes a serem trabalhadas (B3, mulher, educação infantil).

Mesmo assim, parece que o que está em jogo é o controle do que se passa na sala de aula. O planejamento de ensino adquire, assim, um sentido de vigilância e controle.

Por um lado, o professor controla o que acontece na sala de aula, o que vai ensinar e como isso se dá, o planejamento aqui é visto como

um organizador do trabalho pedagógico (B6, mulher, educação infantil)

momento (...) que antecede a prática pedagógica, onde o(s) professor(es) deve(m) descrever as suas intenções para um determinado tempo escolar. Atividade que gera insegurança e incertezas (C1, feminino, ensino médio)

algo que explicita a intencionalidade da ação pedagógica (B13, mulher, ensino fundamental).

É um desejo de controle, de controlar não apenas o que o sujeito-aluno aprende, o que passa a saber, mas tenta-se controlar o próprio modo de ser sujeito e, neste sentido,

planejar não é somente pensar em estratégias e atividades para o grupo, e sim pensar nas potencialidades de cada criança, que pode traçar caminhos únicos ou coletivos com o grupo (B7, mulher, educação infantil).

Por outro lado, os professores também se sentem vigiados, pois

o planejamento é uma forma de a coordenação pedagógica saber o que estamos fazendo e, assim, ela pode nos reorientar e indicar saídas (B11, homem, ensino médio).

O planejamento de ensino é visto como uma pluralidade de ações, um movimento contínuo de

busca de estratégias para o desenvolvimento de atividades cognitivas que visam à aprendizagem do aluno. Atividades que permitam refletir sobre nossas ações em sala de aula, atividades que permitam questionar nossa prática pedagógica. Estratégias que levam/induzem o aluno a tirar suas próprias conclusões em determinados conteúdos (B24, homem, ensino fundamental e médio).

Imagens geográficas também são utilizadas e, neste sentido, o planejamento é tomado como

um caminho, rumo, orientação, o caminho se faz ao caminhar (ou algo parecido); previsão, imprevisível (C2, homem, ensino médio).

um norteador, fio condutor (C8, homem, ensino médio).

uma base de sustentação e norteamento da prática docente.(C6, homem, ensino médio).

um roteiro, um mapa que nos indica possíveis caminhos e direções pelas quais devemos percorrer (B3, mulher, educação infantil).

O planejamento de ensino ganha uma função de superfície, uma terra que funciona como suporte, um solo epistemológico de onde emergem os significados de ensinar e aprender, de ser professor e de ser aluno.

Superfície na qual nós, homens e mulheres, professores e professoras, nos rastejamos, deslizamos uns sobre os outros, fazemos rizomas, onde buscamos nossos pontos de subdesenvolvimento, onde cavamos tocas, criamos brechas e fraturas, encontramos nosso próprio ponto de subdesenvolvimento. Percorre-se essa superfície fazendo roteiros que são desconectáveis e reconectáveis, criados e recriados, em fluxo permanente de ações e formulações. O que mostra que nem tudo é controlado no planejamento. São imagens que nos apontam para uma

geografia do planejamento. Há algo que vaza, escapa, que segue fluxos, aleatórios muitas vezes, como as aprendizagens dos alunos, por exemplo. Se o ensinar é controlado, o aprender, por outro lado, é sempre inusitado, fugidio, algo que escapa.

O planejamento de ensino ainda é dito como uma

arte de (re)organizar, (re)significar a complexa e fantástica teia das relações humanas e sociais, o 'homem' em seus diversos tempos e contratempos. A possibilidade de (des)construir rumos e perspectivas, sonhos e realidades. É ter norte para um lugar (in)definido (C15, homem, ensino médio).

A arte pode ser uma perspectiva potencialmente interessante para pensar o planejamento. Assim, não se trata de colocar ordem, instaurar uma lei que hierarquiza e classifica o que será ensinado, mas problematiza-se a própria prática pedagógica, delineiam-se caminhos outros, direções outras, um ensino outro. Planejar, nesta perspectiva, passa a ser devir, uma escrita para um povo porvir, dizer o que ainda não pode ser dito. É invenção e criação.

Seguindo ainda a perspectiva capitalística do planejamento de ensino, pode-se observar que o mesmo é valorizado pelos professores dada a sua utilidade, uma vez que

o planejamento é indispensável para desenvolver o currículo e atingir o objetivo de promover a aprendizagem. O professor precisa ver o objetivo como um ponto de chegada e trabalhar as questões do conhecimento em função dele e, para isso, usa o planejamento como instrumento norteador. Entretanto, em virtude de trabalharmos com fator humano, muitas vezes o que foi planejado não atende as necessidades da turma ou pode estar defasado ou exigente demais às demandas. E como necessita ser "cumprido" em tempo hábil, pode limitar o trabalho do professor (A2, mulher, ensino fundamental).

O planejamento de ensino é visto, então, como uma ação "é indispensável, ele organiza o tempo, os recursos, os objetivos e as estratégias a serem propostos, o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e do processo ensino-aprendizagem", pois "aquilo que se pensa com antecedência dá-nos condições de apresentar o conteúdo de forma mais produtiva e motivadora". E mais:

Eu acredito no Planejamento, apesar das dificuldades; ele nos facilitará se houver uma flexibilidade no cumprimento dos conteúdos e uma preocupação com o aprendizado e não uma posterior cobrança se houve o cumprimento de toda a matéria, ou não! (A9, mulher, ensino fundamental e médio);

O planejamento de ensino facilita o trabalho, pois é impossível (ou quase) dar os conteúdos propostos sem haver uma organização anterior (A11, homem, ensino fundamental e médio);

Toda atividade que é planejada ocorre de forma mais organizada e seus objetivos são alcançados quase que em sua totalidade. Devemos ficar atentos e flexíveis às possíveis dificuldades que por ventura podem ocorrer, mas que não impedem que o planejamento seja reestruturado. A preocupação maior deve-se com a qualidade do conteúdo trabalhado e não com a quantidade (A13, mulher, ensino fundamental e médio);

É imprescindível, pois norteia o professor nos objetivos dos conteúdos a serem dados dentro do calendário escolar (A14, homem, ensino fundamental e médio);

O planejamento de ensino é válido e necessário porque facilita, porque orienta e organiza. Pode dificultar se ficarmos presos a ele e assim deixarmos de ouvir e refletir sobre aquilo que está ao redor (B1, mulher, educação infantil);

Planejar é essencial! É necessário estar sempre revisitando o que já realizamos e repensando, traçando novas estratégias conforme o lugar o qual deseja-se chegar (B3, mulher, educação infantil);

Vale a pena planejar, sem dúvida, desde que o planejamento vise mais exigências pedagógicas do que as burocráticas. Estas são necessárias para documentar e trazer um respaldo material àquilo que foi pensado e discutido, mas em determinados casos há uma sobrevalorização de seu papel (com o perdão do trocadilho). Isso fica evidenciado quando fazemos planos em que se ressaltam os aspectos conteudísticos, enquanto o cimento teórico que sustenta o edifício do plano fica invisível. Penso que um planejamento mais eficiente é aquele que permite variações e desvios em relação ao previamente planejado. Podemos através dele antecipar problemas e estudar maneiras de resolvê-los. Além disso, graças ao planejamento é possível organizar as etapas do trabalho futuro, desde que sempre atentos às mudanças que serão necessárias a partir do imprevisível (B23, homem, ensino fundamental e médio); e

Planejar é necessário, pois a partir dele temos um norte a seguir, metas a cumprir, e isso torna-se claro para todos os envolvidos no processo. “Facilita” na medida em que você planeja corretamente e consegue cumprir as metas propostas. “Atrapalha” na medida em que você fica preso ao que está escrito, planejado, e ao que mudar o percurso isso pode gerar desconfortos a todos os envolvidos (B30, homem, ensino médio).

Vê-se nas narrativas anteriores uma certa auto-crítica. Isso indica que os próprios professores utilizam o planejamento de ensino para se auto-avaliarem. Não é preciso, aqui, haver uma avaliação externa, o dispositivo de exame está internalizado. A vigilância que, em certos momentos, é notada pela presença e acompanhamento da coordenação pedagógica, agora não é mais necessária. É o próprio professor que avalia o seu trabalho. Isso possibilita tecer conexões como o panóptico gráfico, a que se refere Artières (2006).

A leitura do plano de ensino, seja pelo próprio autor, seja pela coordenação pedagógica, atua no sentido de identificar certas “patologias da escritura” pedagógica, educacional, curricular. Dispositivo-leitura que “vigia o espaço público, que procura os escritos ilícitos, que espreita os escritos clandestinos, luta contra os escritos anônimos” (ARTIÈRES, 2006, p. 38) e mais, impede que modos particulares de escrita sejam construídos, ou seja, nada é permitido fora das normas, dos roteiros, da prática disciplinar de escrever planos de ensino, que seguem a linha-dura dos objetivos comportamentais, dos conteúdos, das estratégias de ensino, dos materiais, da avaliação...

Não se observa rejeição em relação à prática de planejar, mas sim uma dificuldade dos professores em lidar com isso. Porém, há quem considere o planejamento como

um sofrimento, um suplício, mas há males que vêm para o bem, às vezes, preciso reescrever o planejamento várias vezes, até ficar bom (C8, homem, ensino médio).

Aqui nota-se outro aspecto da prática disciplinar em atuação. Parece que as três técnicas políticas do corpo encontram-se em ação: o suplício, a punição e a disciplina. Aqui parece fazer sentido falar, junto com Artières, na história da função política de escrever, tomada como uma “prática mítica moderna”. De acordo com o referido autor, Foucault entende que

a essas técnicas não corresponde somente a *cerimônia*, a *representação* e o *exercício*, ou o *corpo supliciado*, a *alma* em que se manipulam as representações, o *corpo* que se ajusta, mas também a marca, o sinal e o rastro. Esses três termos remetem explicitamente à questão da escritura e assim se pode ler *Vigiar e punir* não mais como a narrativa do nascimento da prisão, mas também (...) como narrativa da emergência da prática moderna da escritura nas nossas sociedades (ARTIÈRES, 2006, p. 39).

As práticas disciplinares ganham relevo ao se pensar a relação com a escritura, uma vez que as mesmas constituem em técnicas coercitivas, que controlam o traço, a mão de quem escreve e mais, o que pensa. Nesse sentido, completa Artières, “o controle e a utilização dos homens precisa de uma observação minuciosa do detalhe e, ao mesmo tempo, de uma observância políticas dessas pequenas coisas” (p. 39). Todo um conjunto de normas, de saberes, de procedimentos de escrita são controlados e autorizados a serem colocados em

funcionamento, são postos numa dinâmica que tratam de naturalizá-los, de torná-los oficiais. O corpo do professor segue sendo controlado, disciplinado. “Assim, a escritura é elevada ao mesmo nível do caminhar, faz-se, dessa prática, um modo de controle do corpo. Pelo seu exercício, atua-se sobre todo o corpo” (p. 40).

A escritura, suas técnicas e seus saberes, constituem-se em ferramentas de docilização dos corpos e instrumentos para o bom adestramento. Ferramentas e instrumentos que fazem parte da maquinaria panóptica do exame. Técnicas de vigilância que ao serem internalizadas pelos que escrevem tornam o próprio panóptico obsoleto e desnecessário.

Há uma estreita correspondência entre os enunciados dos professores e aqueles provenientes dos textos modernos que se encontram também nos manuais de didática até os anos 80. Prevalece nesse domínio a noção de planejamento como racionalização do tempo, organização, eficiência e eficácia do ensino e da aprendizagem. O traço contínuo é o de reconhecer o planejamento de ensino numa dimensão técnica. Neste contexto, a técnica de planejar é vista numa perspectiva utilitarista.

Porém, há outras representações que significam o planejamento de ensino como produto e processo de reflexão, como um momento de escolha do professor. Aqui há um alinhamento com a perspectiva crítica da educação que via o planejamento de ensino como uma dimensão política no ato de ensinar. Como mostrou Corazza (2003), nem na primeira nem na segunda perspectiva o sentido social e cultural do planejamento de ensino é abordado.

5.1 Experimentando o arquivo, puxando os fios

Ao cruzarmos os diferentes discursos que produzem aquilo que passa por “planejamento de ensino” parece haver uma certa semelhança nos enunciados, uma certa mesmidade. Fica claro que os discursos da Nova Escola e dos manuais de didática tem uma certa autoridade sobre os discursos dos professores, uma vez que estes parecem “revozeir” os discursos dos primeiros e que constituem discursos dominantes. Apesar de apresentarem traços que diferenciam uma representação da

outra, parecem falar da “mesma coisa”. São iniciativas discursivas situadas num mesmo nível ou que se desdobram num mesmo campo conceitual.

Esses discursos se acumulam, se repetem, instauram e fixam a relação existente entre o termo planejamento de ensino e o que se entende por ele, de tal modo a parecer que só faz sentido falar em planejamento de ensino seguindo os traços da organização do ensino, da racionalização do tempo, da previsão de estratégias de ensino e aprendizagem, como elemento de eficiência e eficácia. Há uma tradição inventada, a de pensar e agir nestes termos.

Essa repetição deriva do fato de talvez ainda estarmos sujeitos às mesmas regras e leis que permitiram a formulação destes enunciados, que provocam os mesmos efeitos de verdade, fundando um conhecimento social e culturalmente legitimado e validado. Hoje, estamos às voltas, com a idéia de é preciso oferecer uma educação de “qualidade” e, para tanto, devemos mobilizar técnicas, tecnologias e aparatos eficazes, eficientes. Os enunciados de planejamento de ensino encontram-se nesta perspectiva, afinal este se trata de um texto que se propõe a cumprir esse papel, essa forma de pensar.

O retorno que se mostra se faz em jogos de lembrança e memória, numa remanscência que lhe é própria (ORLANDI, 1987, p. 162-164).

Por outro lado, pode-se falar em certa escassez e concentração de enunciados. Tudo gira em torno do mesmo. Há uma economia (política) em operação. Nos discursos o que se delineia como uma dispersão é a relação estabelecida entre planejamento de ensino e reflexão, pautado, sobretudo, em certos referenciais da teorização crítica.

Há um conjunto de saberes sistematizados que circulam nos discursos dos manuais de didática e nos textos que tratam do planejamento de ensino e nos da revista Nova Escola: eles ensinam aos professores modos particulares de significação do planejamento de ensino e de ativarem essas formulações e entendimentos na prática do planejar. Afinal, são especialistas falando, ocupam uma posição privilegiada numa sociedade como a nossa. Em geral, são professores universitários, detentores de um saber científico qualificado. Textos que já “caíram” em concursos públicos de seleção de professores, que preenchem as listas de referências bibliográficas de um sem-número de disciplinas de Didática nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. São indicados, muitas vezes, nas reuniões pedagógicas e jornadas de estudos nas escolas, nos programas de formação e

qualificação de professores (quando existem) das instituições escolares. Quem ousa desconfiar do que falam? Eles ocupam, então, uma posição privilegiada no ato de enunciação. Tratam de um significado teleológico, que avança no tempo e perdura. Configuram-se como um significado transcendental. Enunciam de uma posição privilegiada que os autoriza a falar.

A perspectiva arqueológica traçada por Foucault é particularmente interessante para tratar dessa relação estabelecida entre

enunciação pedagógica e instituição, isto é, o problema de quem fala, a quem a instituição conferiu o poder de dizer, de pronunciar, de falar: o professor, aquele que ensina, aquele que transforma o significado, enfim, um ser habitado pelas vozes da instituição e pelas linguagens da Pedagogia (DÍAZ, 1999, p. 14).

Os discursos dos especialistas configuram o discurso pedagógico, que intercepta o professor, cruza sua identidade, subjetiva-o, produz o discurso do professor, controla o que pensa e como pensa. Discurso pedagógico e discurso do professor encontram-se numa relação de poder, de saber-poder. Assim,

não existe um sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados (...) O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle (DÍAZ, 1999, p. 15).

A Didática configura-se, então, como discurso especializado que produz enunciados e sujeitos. Neste sentido, funciona como uma maquinaria, como um dispositivo que, por meio dos seus múltiplos componentes conceituais e operacionais, permitem ver e dizer um certo planejamento de ensino que passa a ser o planejamento de ensino, aquilo que passa a ser referente, que determinam os significados e o processo de significação de planejamento de ensino.

Por essa via, entende-se como o planejamento de ensino é fabricado pelos diferentes discursos e os efeitos de significá-lo da forma como é significado, o modo como é constituída a docência, os modos como se lida com essa docência.

Os discursos que se enunciam sobre o planejamento de ensino orientam a prática de planejar, como servem para que decisões sejam tomadas em torno do que seja ensinar e aprender, professor e aluno. Essas formas de ver e maneiras de

dizer o planejamento são tomados como fenômenos culturais, ou seja, são práticas culturais de significação, de atribuição de sentido, compartilhadas por um certo grupo, moldando o próprio grupo para o qual estes significados expressam a forma como vêem e dizem o planejamento de ensino.

A invenção de um enunciado de planejamento de ensino e sua manutenção/circulação se dá porque as práticas de significação encontram-se em complexas relações de saber-poder, o que implica considerar que ao controlar um certo modo de pensar, ver e dizer o que passa a ser o planejamento de ensino acaba-se por controlar a própria prática de planejar o ensino. O que está em jogo é uma vontade de poder, vontade de controlar, vontade de conhecer. Conhecer para controlar, para governar, tanto os saberes acerca do planejamento de ensino, quanto a prática – também enunciativa – e os sujeitos a ela associados. É aqui que entra a dimensão produtiva da linguagem, linguagem que não faz a ponte entre pensamento e realidade, entre o que vemos e o que pensamos, mas que produz pensamentos. Foucault (2002a), nesta perspectiva, nos ensina que os discursos formam de modo sistemático os objetos sobre os quais falam.

Entende-se, assim, que o mundo, a realidade, as práticas e o sujeitos são discursiva e lingüisticamente produzidos. Ao se falar ou se escrever sobre algo, aquilo passa a existir, passa a servir como referente, institui a existência de algo, de uma determinada forma. A representação que se faz de algo é a condição para que algo se faça real, e não se deve deixar de pensar que as representações só se fazem da forma como se manifestam devido às condições de possibilidade de sua construção. São condições históricas que permitem que apareça um novo discurso, um novo objeto, um novo saber. Isto porque, o modo como os sujeitos e as práticas, no caso do planejamento, são representados nas instituições modela as formas de ver e maneiras de dizer pelas quais os sujeitos vêem-se e enunciam-se, a si e aos outros, bem como acaba por orientar a própria ação de planejar e o espaço do ensinar e do aprender. O que implica considerar que não se pode pensar, ver e dizer qualquer coisa em qualquer época.

A cada época histórica correspondem certas matrizes ou modelos hegemônicos, certas narrativas que orientam o que se pode dizer sobre certos objetos, que instituem ainda um certo regime de visibilidade e dizibilidade que possibilita que certos objetos sejam vistos e ditos. Regimes de visibilidade e dizibilidade que se conectam aos regimes de verdade, pois

cada sociedade tem o seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado (FOUCAULT, 2004b, p. 12).

Assim, segue a dimensão produtiva da linguagem, do discurso. Afinal, “se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite ou reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam” (FOUCAULT, 2002b, p.306).

São os discursos, portanto, que estabelecem os limites da existência de algo, pois estabelecem os “limites e as formas do dizível, da conservação, da memória, da reativação, da apropriação” (PETERS, 1999, p. 216).

Os enunciados planejamento de ensino são produções sociais e históricas, um movimento extenso, que se configurou num período que, como vimos, tem origem nos textos fundantes da(s) pedagogia(s) moderna(s) e estão sujeitos à uma série de variáveis, de condições de possibilidade articuladas também historicamente. Pautam-se por discursos nem sempre homogêneos, em perene mudança, compondo paisagens em que se articulam tempos desiguais, porém observa-se a atuação de discursos dominantes. Não são resultantes de uma linearidade temporal evolutiva, marcado por regularidades, mas se faz, isto sim, por rupturas, por fraturas no significante. Por serem socialmente construídos são intrínsecas a esse processo de significação as questões étnicas, raciais, sexuais, regionais, locais, nacionais. Processo que se constitui em relações de saber-poder. Vale destacar, como se viu, que tais enunciados não são estáveis, nem aparecem sozinhos e isoladamente nos diferentes discursos.

Os discursos dos professores e da Nova Escola apontam para o modo como a sociedade elabora um conjunto de estratégias e táticas que legitimam certos discursos – o dos manuais de didática – que visam fixar um certo significado e não outro, determinar um certo sentido e não outro.

O regime de verdade constitui energética que produz aquilo que faz passar por senso comum – uma visão, um significado, uma concepção dominante, hegemônica, mas não homogênea. Padroniza uma certa definição, um certo entendimento, um modo de pensar, ver e dizer, naturaliza-o, normatiza-o, normaliza-o de tal modo que parece ser possível pensar e ver aquele objeto a partir dos referenciais determinados como reguladores. Os regimes de verdade são

produzidos (e produzem) nas relações de poder. É uma espécie de tecnologia política, uma maquinaria que produz enunciados, formulações, construções e sentidos, produz a própria prática e regula os modos de conhecer, de ver e de falar.

Os discursos da revista Nova Escola e dos manuais de didática falam de uma pretensa verdade sobre o planejamento de ensino, narram o que entendem e pretendem assegurar como verdade, disseminam os significados e os tomam como autorizados e socialmente validados. Funcionam como se fossem regimes de verdade e estes constituem uma maquinaria disciplinar, um dispositivo disciplinar, uma vez que

a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. Não é um poder triunfante...; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2002c, p. 153).

O poder disciplinar produz a um só tempo sujeitos e saberes.

Tais discursos produziram historicamente uma certa posição-de-sujeito para que nós, professores, ocupássemos: só é possível ser bom professor a partir da elaboração de bons planejamentos. O que torna um planejamento bom ou não são os referenciais, os significados que os artefatos socioculturais produzem. Tais discursos produziram ainda o planejamento de ensino como um saber necessário ao exercício da docência e ainda tornaram-no objeto de interesse de professores e da escola.

O planejamento de ensino é, portanto, produzido numa malha complexa de discurso, no entrecruzamento de discursos. Discursos que interceptam os professores e produzem o modo como estes vêem e dizem o planejamento. Controla os modos de ser professor e, para estes, acaba por funcionar como um dispositivo que controla o que pensam e aprendem os alunos.

O planejamento de ensino ocupou, historicamente, uma posição central nos discursos didáticos. Ênfase atribuída pela dimensão administrativa do ensino. A discursividade em torno do planejamento de ensino se encarregou de construir significados transcendentais, assim, lentamente, o planejamento foi se constituindo no principal artifício para resolver os problemas da “qualidade” do ensino.

Enunciados, discursos, textos, conceitos, pensamentos, referências, ilustrações, figuras, imagens compõem os sistemas de linguagem que permitiram

pensar, ver e dizer o que é o planejamento de ensino, ao mesmo tempo em que elaboraram estratégias para controlar os significados e os sentidos, o conceito e a prática.

É preciso romper este estado. Que os professores elaborem planos porque desejam escrever, porque desejam se posicionar, porque desejam participar desse movimento que implica construção de saberes, dessa forma que permite ver e dizer a educação e as infâncias e juventudes. Porque ao praticarem a escrita constroem a própria docência. Porque desejam compor uma outra maquinaria, um outro dispositivo pelos quais seja possível ver e dizer outras coisas, outros saberes.

Porém, o período que compreende o final da década de 90 e o início dos anos 2000 foi marcado pelo aparecimento de novas visibilidades e dizibilidades no discurso sobre o planejamento de ensino. É outra a episteme contemporânea, por isso não se pode mais ver e dizer o planejamento de ensino da mesma forma. Essa atualidade da concepção ainda não chegou até os professores. São poucos os que, ao falarem sobre as relações entre o currículo e o planejamento de ensino, estabelecem relações que extrapolam o aspecto técnico e organizacional do currículo, criando condições para as dispersões do significado, possibilitando rupturas no significante, forçando seus limites.

Mas há algo novo surgindo, uma nova forma de ver e de dizer o planejamento de ensino começa a se delinear, uma nova possibilidade de significar, pensar e fazer o planejamento de ensino começa a se constituir. Uma prática da invenção. Um outro discurso, uma outra prática que permita passar a um domínio diferente. Um currículo da invenção. Uma didática da invenção. Uma prática – artista e arteira – de “desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma” (BARROS, 2007, p. 11).

Esta é uma aposta. Criar, fabricar, fabular, variar, dispersar, desterritorializar... Inventar um outro planejamento de ensino, menos parecido com aquilo que temos produzido há tempos. Que seja uma escrita mais aberta, fluida e plural.

Na próxima parte farei alguns investimentos nessa novidade.

6 O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA PRODUÇÃO DO DISCURSO CURRICULAR PÓS-CRÍTICO

Ao longo dessa pesquisa estabeleci zonas de contágio com o pensamento pós-estruturalista da educação e do currículo, particularmente, por incursões no pensamento foucaultiano, o que me possibilitou montar e atravessar o arquivo, travar contatos com os diferentes discursos que enunciam o planejamento de ensino, puxar os fios que tramam os processos de significação nos quais o planejamento de ensino é produzido, observar feitos e efeitos.

Percorrido esse caminho, penso ser momento de anunciar que, talvez, haja algo novo surgindo. Uma nova episteme, talvez: o currículo pós-crítico.

Nessa perspectiva novos arranjos conceituais podem produzir novos entendimentos acerca do planejamento.

Investirei, nesta parte, nos exercícios de experimentação de pensar o planejamento de ensino sob essa novidade.

6.1 O planejamento de ensino como política de planejamento curricular

A perspectiva assinalada nesta pesquisa permite considerar o planejamento de ensino como uma política de currículo, uma política curricular, uma vez que, como se sabe, a ação pedagógica não é um fazer desinteressado, descomprometido, nem tampouco desconectado da realidade. Não há um "sem querer" no trabalho docente.

Pelo contrário, o que se percebe cada vez mais é a condição de intencionalidade por meio da qual os professores se manifestam e se situam nos contextos da escola. Intencionalidade que corresponde ao posicionamento, político e ético, de professores e professoras.

Intencionalidade que indica os nexos entre saber, poder e identidade na prática pedagógica. Intencionalidade que reconhece os feitos e efeitos do currículo e da prática pedagógica. Intencionalidade que exige, pelo mínimo, planejamento.

Intencionalidade que se edifica intrinsecamente articulada (e articuladora) as (das) políticas de planejamento na escola.

O planejamento de ensino como política curricular supõe considerar o currículo, concordando com Costa (2005), “como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural”, “como território de produção, circulação e consolidação de significado, como espaço privilegiado de concretização da política de identidade” e ainda “como um dos mecanismos que compõe o caminho que nos tornamos o que somos” (p.38).

O que estão em jogo são as relações de poder, uma vez que

o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (p.41).

Importante que se destaque, junto com Pacheco (2005), o caráter político do currículo que não responde a uma redução do currículo a uma atividade política apenas, pois, dessa forma, seria o mesmo que “considerá-lo como um texto institucionalizado, legitimado por uma função burocrática direcionada para a eficiência de resultados” (p.103).

Ainda segundo este autor, “o currículo é um texto de solução do problema da representação, que interliga os processos de produção e reprodução, abarcando a seleção de conteúdos, a organização de conhecimentos e destrezas e a orientação de conteúdos de transmissão” (p. 104).

A política curricular expressa e é, então, uma lógica do poder educativo, uma lógica em que as relações de poder são estabelecidas na prática educativa e, por isso, “o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (p. 104).

Nesta perspectiva, a política curricular, ainda

representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto de formação (PACHECO, 2005, p.104).

Por essa via, faz-se possível reconhecer a política curricular como sendo, ao mesmo tempo, produto e processo por envolver em sua dinâmica e composição a produção e circulação de interesses e intenções, expressos sob a forma de textos, regulamentos, leis, diretrizes, pareceres, deliberações, bem como a realização de práticas, de ações concretas e discursos. Uma e outra parte estão imbricadas envolvidas na produção de uma e outra.

Para Sacristán (2000), “a política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” (p.107), constituindo-se numa espécie de “condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo”, e também sobre a prática daqueles e daquelas que o realizam.

Neste sentido, passa a ser ainda “um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma” (p.107), como se observa nos planejamentos de ensino de professores e professoras. Sob esta circunstância,

essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm conseqüências em outros níveis de desenvolvimento do currículo (p. 107-108).

Ainda de acordo com o referido autor, a política curricular trata diretamente do estabelecimento de formas de “selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo”, explicitando relações de poder que a constituem e “a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto ordena conteúdos e códigos de diferentes tipos” (p. 109). Assim,

a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através da sua ação em outros agentes moldadores (SACRSITÁN, 2000, p. 109).

Neste sentido, pensar o planejamento de ensino na relação com o currículo e nos termos da política curricular corresponde percorrer as corporificações dos nexos entre saber, poder e identidade no currículo e nos “produtos” curriculares, nos “produtos” das políticas curriculares, como é o caso do planejamento de ensino.

O currículo, segundo Silva (2003 a), “é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (p.10), daí a sua posição de privilégio quando são tratadas reformas educacionais, como a que assistimos no Brasil após a promulgação da Lei n. 9.394/96.

Importante considerar a produção das identidades nas políticas curriculares, uma vez que certos modos particulares de ser professor e aluno são desenhados ali.

O planejamento de ensino materializa essa perspectiva. Quem de nós nunca viu ou elaborou um objetivo que visasse à formação de um certo tipo de sujeito. E mais: ao dizermos no planejamento de ensino como vamos ensinar isso ou aqui, ou se não dizemos isso, já estamos tratando de um sujeito-professor.

Disso decorre que “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade” (SILVA, 2003 a, p.10). Pois,

mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Neste nível, a política curricular tem de ser lida, ao menos em parte, como representação de alguma outra coisa (...). Elas estão ali como um signo, como um significante (p.11).

O que está posto é o caráter produtivo das políticas curriculares e essa produção é consideravelmente disseminada, gerando diversos e diferentes efeitos.

Conforme Silva (2003 b), as políticas curriculares expressam a autoridade de certos grupos de intelectuais que podem falar sobre os campos de conhecimento nos quais se situam e uma vez “empoderados”, estendem suas concepções e visões de mundo para os demais, para aqueles “desautorizados”, como vemos, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesta relação, os próprios objetos de conhecimento e ensino são criados e descritos e passam a regular a prática pedagógica, seja diretamente quando

professores e professoras fazem uso de tais referenciais para planejarem, seja pela via indireta à medida que a indústria cultural se apropria dessas produções, as legitimam e fazem-na circular, por meio dos livros didáticos e paradidáticos e até mesmo quando da realização de avaliações. Os efeitos das políticas curriculares, portanto, chegam à sala de aula, transformando-se em currículo, uma vez que

define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade (...), determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar a sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar (p. 11).

Essas políticas, a seu modo, ainda de acordo com o autor, constituem um “mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do ‘real’ que supostamente lhe serve de referente” (p. 11).

Em geral, quando as políticas curriculares são pesquisadas, nota-se uma orientação em concebê-las como decorrentes de ações centralizadas do Estado. Oriundas do Estado, portanto.

Tais encaminhamentos são tanto compreendidos como expressos na forma de dispositivos legais – como os pareceres e resoluções que garantem a sua implantação –, propostas curriculares – como são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por exemplo –, políticas de avaliação – aqui podem ser indicados o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio –, e ações de financiamento que, uma vez estabelecidos, visam controlar e submeter o currículo em ação nas escolas aos ditames do aparato legal em vigor (LOPES, 2004, p. 46).

Dessa forma, ainda segundo a autora citada, e considerando o aspecto de que tais considerações podem ser postas em questionamento dada a natureza controversa dos argumentos apresentados, as políticas de currículo podem ser abordadas sob duas vertentes distintas, quais sejam:

a primeira engloba as pesquisas que tendem a focar exclusivamente a esfera oficial, analisando os determinantes das ações governamentais e suas orientações político-ideológicas. Esses determinantes freqüentemente são situados na esfera internacional (agências multilaterais e governos de países centrais que estabelecem marcos político-econômicos visando à submissão de países periféricos), ora para questionar tais determinantes,

ora para assumi-los como definições inexoráveis. A segunda vertente tende a confrontar as políticas oficiais com os processos de implementação nos sistemas educacionais, analisando as discrepâncias entre o que é proposto e o que é realizado nas escolas, seja para questionar as políticas oficiais pelo seu distanciamento da prática, seja para questionar a prática pelo seu distanciamento das políticas (LOPES, 2004, p.46).

O fato é que, para Lopes (2004), com base nos estudos desenvolvidos por Ball, ao longo dos anos 90, focalizando as políticas para a educação secundária no Reino Unido, tais

políticas curriculares precisam ser então interpretadas como redes de poder, discursos e tecnologias que se desenvolvem em todo corpo social da educação. Nas escolas, nos diferentes níveis da esfera social e nos diferentes contextos pelos quais circulam os textos das políticas curriculares, sempre há processos de recontextualização, fazendo com que as políticas precisem ser interpretadas para além dos limites do poder central. Elas não se encerram nas ações centralizadas do estado, mas são produzidas e (re)produzidas continuamente pelas ações de outras instâncias oficiais, nas escolas, nas ações de grupos de formação continuada, nas produções editoriais decorrentes dessas ações oficiais (p. 47).

A partir do que foi exposto é possível considerar o Projeto Político-Pedagógico e o planejamento de ensino, apenas para citar alguns, como exemplos de política curricular, como textos e discursos políticos, culturais e curriculares. Ao seu modo, são projetos curriculares.

Nesse sentido, pode-se dizer que o Projeto Curricular é uma forma de trabalho e de cooperação que implica uma visão de currículo como projeto a experimentar na prática e não como um plano e ou programa predeterminado que os professores devem executar.

A participação dos professores na decisão curricular é fundamental para a edificação de um Projeto Curricular. Assim só faz sentido falar de Projeto Curricular, como uma expressão da política curricular, da política de planejamento curricular e de sua construção pelas escolas se, realmente, os professores dispuserem de uma verdadeira autonomia, não apenas em termos de realização, mas também ao nível da própria concepção curricular. Neste caso, esse projeto de escola só existe como dispositivo organizacional se o professor for considerado decisor político.

O Projeto Curricular, sob essas circunstâncias, apresenta a dimensão de ser um texto político. Mais do que isso. De vir a ser, a todo momento, um texto que trata da política curricular para a escola.

Nesse sentido, Pacheco (2003), diz que "os atores curriculares, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar" (p.15).

Dessa forma, os professores, ao atuarem na escola e na sala de aula, passam a exercer o papel sociocultural de decisores políticos, uma vez que estabelecem relações de poder.

Seus textos são, por extensão, políticos. Rompem com a dimensão prescritiva, com a condição despótica do prescrever, do falar em nome do outro. Participam da construção do currículo.

Este movimento é o de pensar o currículo numa perspectiva da lógica cultural, e não na racionalidade contextual.

Por essa via, entende-se o currículo como uma construção cotidiana, resultante não de uma cultura que não é a exclusiva expressão de um passado, mas de uma cultura que se refere à formação, manutenção e definição dos grupos sociais em relação a outros grupos e ao constante processo de sua recomposição.

Para Pacheco (2003),

a lógica cultural de construção das políticas curriculares deve tornar explícitas as relações sociais de poder que existem no interior da comunidade, de modo que o currículo não continue a ser indefinível, ilusório e difícil de compreender, acaso seja definido como lista de matérias, pelo que os professores ensinam e pelo que é estruturado na mente dos alunos. A complexidade de sua construção implica o reconhecimento de que as políticas culturais não podem excluir qualquer possibilidade real de os professores, alunos e pais, além de outros, envolverem-se na transformação do currículo, da escola e da própria educação (p.111).

Isto implica considerar a possibilidade de se pensar o planejamento de ensino como uma política cultural na qual não apenas a concepção desta prática é produzida, mas o próprio sentido da educação, da escola e do currículo, do ensino e da aprendizagem, dos modos de ser sujeito escolar – professor e aluno.

6.2 O planejamento de ensino como escrita curricular

O planejamento de ensino é um tema recorrente em muitas produções educacionais. Em alguns casos não se verifica a distinção entre o planejamento e o plano de ensino e, assim sendo, são postos como sinônimos. Mas não são. Há conexões estreitas entre eles, é verdade, e vê-los não como sinônimos apenas já é um passo importante para problematizá-los e, assim, alcançar outras perspectivas e análises.

Fusari (1998) ressalta a distinção entre eles ao entender que o

planejamento do ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os educandos, já o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo, nele estão contidas as suas propostas de trabalho, numa área ou disciplina específica (p. 46).

Outros autores, entre eles Martins (1986), Gandin (1988), Libâneo (1991), Turra et al(1998) e Vasconcellos (2002), observam também tal distinção, porém dedicam mais atenção aos aspectos técnicos e composicionais do planejamento e do plano de ensino, sua função na organização e desenvolvimento dos currículos, sua racionalidade técnica (apenas e tão-somente), objetivando a eficiência e eficácia do processo educativo – traços das teorias tradicionais do currículo, conforme demonstra Silva (2003a).

O que se observa, todavia, é que poucos autores têm dedicado suficiente atenção para construir as profundas conexões entre o planejamento de ensino com as concepções mais contemporâneas de currículo – aquelas pautadas nos referenciais pós-críticos –, compreendendo-os como artefatos sócio-históricos e culturais que produzem identidades por meio dos conhecimentos escolarizados e das experiências de aprendizagem praticadas no cotidiano escolar.

O planejamento de ensino sempre foi considerado, ou ainda o é, como aspecto técnico da prática educativa de professores e professoras, porém fazendo uso de Apple (1999), tal consideração pode ser re-configurada, uma vez que “as teorias, políticas e práticas em Educação não são técnicas. São inerentemente

éticas e políticas e, em última instância, envolvem – uma vez reconhecidas – escolhas pessoais” (p.8).

É justamente nesta combinação, na associação do planejamento-plano de ensino com o currículo, com o contexto ético, político, cultural e com a dimensão reflexiva e crítica que ambos possibilitam, que encontramos terreno para problematizá-los.

Polissêmico, o planejamento de ensino assumiu concepções e sentidos distintos ao longo de sua história, “fala”, “escreve” e comunica idéias distintas, embora haja uma certa dominância quanto à dimensão técnica, apresentam formas diversas de se constituir e de se conectar ao cotidiano e à cultura, tanto a escolar, quanto a dos sujeitos que se realizam como alunos e alunas em nossas escolas.

Mexendo na história do planejamento de ensino vê-se uma potencialidade despontando, pautada, particularmente, nos referenciais da abordagem pós-estruturalista/pós-crítica da educação e do currículo.

Emergem, a partir daí, pensar e entender o planejamento de ensino como uma das estratégias políticas das lutas culturais, como um movimento de conceber o planejamento de ensino para além de sua dimensão meramente operacional, técnica e procedimental, mas, isto sim, como uma revelação de concepções que estejam engajadas com a edificação de uma prática cultural e social (CORAZZA, 2003).

O planejamento de ensino constitui-se como uma linguagem pedagógica na escola, com seu léxico peculiar, sua gramática, suas normas. Trata-se de um gênero do discurso pedagógico, se é que podemos dizer desta forma, emprestando uma concepção advinda dos pesquisadores em ensino da língua materna.

O planejamento de ensino cria o contexto sobre o qual o processo educativo se realiza: inventa os objetos epistemológicos de que versa; o léxico com que expressam seus conteúdos e sentidos; cria os sujeitos aos quais se destina; elabora o ideal como parâmetro da realidade e, a partir disso, concebe-se o professor, o aluno e a relação pedagógica ideais, os conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação ideais; cria *um* real que lhe serve de referente (Silva, 2003 b, p. 11).

O planejamento de ensino, como poética e política curricular, tem efeitos na sala de aula. Reorganiza e reestrutura os sujeitos sociais, os papéis, as identidades e a própria relação pedagógica; determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de ensinar, de aprender, de verificar sua aquisição, padronizando os sujeitos e as relações, normatizando-os. O currículo transformado em texto e

prática cultural, “estabelece as diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2003 b, p.12).

O planejamento de ensino não pode ser entendido como síntese acabada, pelo contrário, acredito que a abordagem do processo e do produto da ação de planejar na escola é um desafio instigante e que pode efetivamente contribuir para as ações de formação de professores, tanto no nível da universidade, quanto no nível da escola (CORAZZA, 2003).

Afinal, como nos alerta, Silva (2004), considerando o pensamento de Gilles Deleuze, expresso na obra *Anti-Édipo*, a escrita educacional – e podemos situar o planejamento/plano de ensino como um exemplo dessa escrita – deve se realizar como uma escrita descontente, inconformada, é uma escrita política e ética, uma escrita desconfiada. Essa linguagem não foi feita para que se acredite nela, mas que para que seja obedecida e faça obedecer. Tal escrita é uma linha de fuga. Seu estilo rompe com a palavra-de-ordem, ela é fluxo e não apenas o signo, o código, substantivado, pronto e acabado.

A escrita curricular: *escritacurrículo*, escrita-devir, prática de *scriptação*

O currículo é uma linguagem e, sendo assim, ele se vale de formas lingüísticas, para enunciar algo e para agir, que não têm relação com a realidade. Isso demonstra todo o aspecto produtivo do currículo-linguagem, uma vez que ele fabrica as formas particulares de discurso, constrói aquilo que passa a ser o seu próprio campo epistemológico. Por essa via, o currículo faz muito mais do que representar o mundo das coisas. Ele fabrica, cria, inventa. E vai além: fabrica-se, cria-se e inventa-se. Desdobrando-se sobre si mesmo. Uma ação sobre ação. Produz não apenas as coisas, que serão ensinadas e aprendidas, como também as maneiras como essas coisas são ditas, narradas, explicadas. Com isso, o currículo como uma prática de linguagem, ao fabricar o (seu) mundo, os habitantes e as formas de habitar, pode ser entendido como uma prática que é também política, uma vez que esse aspecto gerativo do currículo tece, a todo instante, relações de saber-poder.

As enunciações e os usos expressam-se sob aspectos variados no cotidiano pedagógico. A aula, os instrumentos de avaliação e sua correção, os conselhos escolares (pedagógicos e disciplinares, de classe), os registros dos professores, a

proposta pedagógica da escola, o regimento escolar, a grade curricular, a matriz curricular e o planejamento de ensino são alguns exemplos da expressão dessa enunciação, desse currículo-linguagem.

Dizendo de outro modo, são exemplos de uma suposta textualidade curricular, de uma escrita curricular na escola. Esses textos são particularmente interessantes por ancorarem o percurso histórico e teórico por meio e através do qual o currículo como campo se constituiu bem como a própria linguagem curricular se apresenta e, até mesmo, funciona. Pode ser potencialmente importante para a discussão educacional pensar o planejamento de ensino como uma escrita curricular, uma *escritacurrículo*, ou seja, como mais uma invenção desse campo – difuso e híbrido – que ora faz convergir para um quadro hegemônico de estabilização dos saberes e poderes, ora faz estranhar o jogo de forças, desequilibrando-as, provocando novos arranjos – contra-hegemônico. A escrita educacional e a curricular, principalmente, tem-se constituído, histórica e culturalmente, por linhas rígidas, como são as linhas de um caderno de caligrafia. Determinadas e determinantes, já-dadas, desde sempre. Moralistas e julgadoras. Controladas e controladoras. Linhas que traçam palavras de ordem, uma voz de comando. Indicação do caminho reto. No interstício dessas linhas, vê-se toda a expressão da Grande Narrativa, afinal por ela trafegam, vagarosamente, os mesmos conteúdos, os mesmos moldes de traçado dos objetivos educacionais, as mesmas fórmulas para as “boas aulas”. Espaço compacto e hermético esse o das linhas da escrita curricular, constituídas pela força e peso das tradições educacionais.

Aqui se vê toda a dimensão de uma provável polícia e política da escrita.

Polícia da escrita porque esta é por demais disciplinada. Os manuais de didática do período que se estende dos anos 50 aos anos 80 do século XX insistem em cristalizar os roteiros para a definição de objetivos educacionais devidamente classificados e inscritos em rígidas taxinomias. Não faltam nesses artefatos elementos que apontam para um certo aparelho jurídico que legisla sobre a ação de escritura dos professores. Uma escrita que é colocada à margem – negativamente – da prática pedagógica, um “antes”, uma posição de suposta essência, um lugar idealizado, idílico. Ao mesmo tempo em que paira sobre ela um certo aspecto de significado transcendental, como se a elaboração de planejamentos de ensino fosse a receita segura, líquida e certa, para se obter êxito.

Nisso, há um ponto em comum com os enunciados da revista Nova Escola, que insiste em apontar que para boas aulas é preciso bons planejamentos de ensino, e também com o que dizem os professores, de modo geral.

É nesse sentido que é possível questionar o aspecto disciplinado e disciplinador da escrita curricular. Observa-se que há uma certa vigilância da escola sobre os professores por meio do que estes escrevem. Seus saberes e desejos são postos a público, são dados, forçosamente, a tornaram-se conhecidos, examinados, supliciados, julgados, classificados.

Esse aparato de policiamento existe para que se lute contra os desvios sociais, indicados por aqueles que não entregam os planos de ensino no prazo estipulado; por aqueles que não seguem os modelos adequados, que não obedecem as taxinomias, que não contemplam os materiais que dão suporte às aulas como os livros didáticos, as apostilas, que subvertem as regras e os manuais da “gramática didático-pedagógica-educacional-curricular”.

Isso nem sempre aparece claramente na escrita, nem sempre são identificáveis nela, mas a escrita deixa rastros observáveis. A disciplina da escrita passa a se configurar num controle da escrita. Nessa última a vigilância – externa – não se faz mais presente. Aquele que escreve já traz consigo os esquemas rígidos de escrita que deve seguir.

Assim, a um só tempo a escrita curricular tanto é controlada como controla. E controla, principalmente, os modos de ser professor, controla as possibilidades de se exercer uma escrita com marcas próprias, segundo fluxos e ritmos pessoais de escrita e leitura.

A partir dessa polícia da escrita “tende-se a querer colocar em relação os escritos, os lugares e os indivíduos” (ARTIÈRES, 2006, p. 48). Uma vez que todo escrito remete a um escritor identificado e identificável.

Não se trata mais de vigiar os indivíduos que escrevem, mas seguir seus passos, acompanhar seu rastro no espaço que produzem com o seu movimento e, se possível, capturar suas vontades, suas pulsões, seus desejos.

Busca-se, pela homogeneidade da escrita, a padronização e uniformidade dos modos como os professores-escretores pensam educação, a pedagogia e o currículo, bem como o modo como esses mundos são habitados por esses seres, como são concebidos, experimentados, vividos, percebidos.

Evita-se e limita-se, pelo controle da escrita, a circulação de escrituras, os modos de escrever clandestinos, anômalos, estranhos e a energia, o fluxo, a intensidade, a velocidade, o motor que colocam homens e mulheres em movimento de invenção e criação... Essa escrita controlada é uma escrita negativa, que se apóia na construção dos binarismos, no isso *ou* aquilo. E assim, aos poucos, o panóptico gráfico (ARTIÈRES, 2006) vai se constituindo, produzindo efeitos, capturando a escrita.

A escrita educacional-curricular quer algo. Aquela escrita disciplinada e controlada pelos pesados códigos e regras de escrituração quer falar em nome do outro, o outro desejado, o outro sobre o qual a vontade de poder se realiza. Quer reproduzir determinados valores da sociedade em que se contextualiza. Quer nos fazer acreditar que tais valores são ideais e necessários. Quer que acreditemos também que só é possível vivermos pautados nesses valores. Quer manter o *status quo* da classe social (ou das classes, ou de um determinado grupo social) que está no controle e que detém os mecanismos e dispositivos de poder. Nesse sentido, é uma escrita moral, uma escrita de negação da negação, uma escrita que profere sentenças, que condena homens e mulheres, crianças e jovens a viverem em calabouços, em celas, em salas de aula, em locais onde estarão sempre sob os olhos de poder. Uma escrita que é o próprio projeto moderno da burguesia urbano-industrial. Uma escrita homogênea, opaca, concentrada, rígida, fechada.

Mas não apenas isso, pois ela quer criticar esse contexto também. O discurso educacional é crítico. É marcado pela denúncia. “Seu tom é o grito e, por isso, tem a garganta permanentemente irritada” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 128).

Aqui a escrita vai se configurando como uma ação ética e política de homens e mulheres escritores que criam novas possibilidades, novas potencialidades de experimentar o pensamento, de pensar o próprio pensamento, no pensamento, de experimentar uma linguagem potencialmente criadora e criativa, fluida, leve. Praticam, assim, uma escrita ambígua, “uma escrita sem Literatura (...) Paixão da escrita, que segue passo a passo a dilacerar-se da consciência burguesa” (BARTHES, 2004, p.7). Uma escrita que é, ela mesma, multiplicidade e que se faz gerando outras multiplicidades e desdobramentos e deslizamentos. Uma escrita que se dá em superfícies do acontecimento, no tempo que está fazendo e se fazendo. Uma escrita que seja a prova do desejo de escrever. “A escrita é isto: a ciência das

fruições da linguagem, o seu kamasutra (desta ciência, existe um só tratado: a própria escrita” (BARTHES, 2001, p. 19).

É ainda uma experimentação que se dá por bifurcações, por desvios, por atalhos, por fraturas, por brechas, por linhas de fuga, por alianças, pelo rizoma que “tem como tecido a conjunção e... e... e...” (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 37), uma escrita que é mapa – uma cartografia –, que

contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos (...), conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (p. 22)

Seguindo esse movimento é possível pensar, com Rancière (1995), numa política da escrita porque o conceito de escrita é político, pois trata-se “de um ato sujeito a um desdobramento e a uma disjunção essenciais” (p. 7). Escrever, aqui,

é o ato que, aparentemente não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com a sua própria alma (p. 7).

O ato de escrever supõe ocupar um lugar no mundo, nas relações de saber-poder, modificando-as, inclusive.

Essa relação mundo-posição de sujeito corresponde a todo um movimento de gerar outras estéticas, outras linhas de escrita, outros estilos.

O aspecto político do ato de escrever se dá não apenas porque a escrita, em si, pode se constituir num instrumento de poder ou porque corresponde a uma via real do próprio saber. “Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição” (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

A escrita é política porque se dá por alianças, porque ela é intensamente fluxo e criação. É política porque temos lidado com

palavras que têm encarnado potentes figuras da comunidade humana e que tem desencadeado gigantescos modos de subjetivação coletivos, palavras

como “liberdade”, “igualdade”, “povo”, “cidadania” ou democracia”, estão em um estado tão deplorável que quase já não dizem nada a ninguém. Nos soam tão falsas e tão alheias que nada têm a ver conosco. Esforçamo-nos continuamente para ressignificá-las, em dar-lhes uma certa força crítica, em inserir nelas e em expressar com elas nossa vontade de viver (LARROSA, 2004, p. 245-246).

Não faltam enunciados, principalmente nos discursos de professores e na revista Nova Escola, conectando o planejamento de ensino com esses sujeitos que temos colocado na pauta de nossas intenções nas escolas. É com frequência que observamos nos planos de ensino dos professores construções do tipo: “ensinar tal coisa, de tal modo para formar o cidadão crítico, consciente e transformador da realidade”. Verdadeiros cacoetes pedagógicos. Um vício da educação-pedagogia-curriculo que tem sustentado em torno de si o projeto moderno de escola e de sociedade. São palavras-clichê, que os olhos vigilantes dos que fiscalizam tais escritas procuram incessantes, esses últimos parecem já saber que são palavras que não dizem nada, que não têm força para mobilizar nada, que não coloca ninguém em ação.

A dimensão política está no fato de que a escrita curricular subjetiva, produz sujeitos, molda os modos de ser sujeito, produz o mundo e os seres falantes desse mundo, seres falantes que “inscrevem polemicamente essas realidades no espaço comum da polis – o espaço público, o espaço comum, o espaço que é de todos e não é de ninguém, o espaço das inscrições lingüísticas segundo o sentido do bem e do mal, do justo e do injusto” (LARROSA, 2004, p. 246). Seres que expressam o que pensam, comunicam sua insatisfação, posicionam-se em relação a quem fala, a quem pode falar e ao quê significa falar.

A política da escrita gera uma escrita política, aquela que desterritorializa as palavras que temos usado para nomear os sujeitos da educação, do currículo, da escola, aquela que seja uma escrita-saúde de Deleuze (2006, p. 14), que “consiste em inventar um povo que falta”. Essa é a “função fabuladora” de uma escrita política: “inventar um povo”. Afinal, “não se escreve com as próprias lembranças, a menos que delas se faça a origem ou a destinação coletivas de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e renegações” (p.14). E não se trata de um povo qualquer, mas um povo deslocado da fita métrica com a qual somos medidos e fabricados – homem, branco, europeu, heterossexual, cristão, bem-falante –, um

povo menor, bastardo, inferior, dominado... Um povo sempre inacabado, sempre em devir... Um povo nômade, excêntrico... Um povo tomado em seu

devir revolucionário. (...) sem grandeza, sem pureza de sangue, de língua, de categoria ou de território, sem dignidade hierárquica, sem soberania, sem vontade de poder, sem identidade, sem definição totalizante, sem história, sem centro, sem origem e sem destino, sem nenhum princípio, sem nenhum *telos* unificador, literalmente anárquico e ateleológico (LARROSA, 2004, p. 248-249).

Os currículos desenhados e desenvolvidos nas mais diferentes escalas – nacional, regional, local, institucional – expressam, preferencialmente, uma escrita que, por ser disciplinada, subjugada, condenada, governada, objetivada, essencializada, substancializada, universalizada, sempre interessada no sujeito centrado, autônomo, intelectual, conhecedor e praticante das normas cultas, impede essa dimensão de produzir o povo que falta, de potencializar o devir-povo. Eles têm tratado, historicamente, de enunciados de verdades e dos processos que cristalizam tal sentido nos conhecimentos escolares e nas experiências de aprendizagem praticados.

É necessário ter posicionamentos (hiper)críticos – criticar a própria crítica –, olhos atentos para aquilo que ainda não é visível, palpável, contudo sabemos que está presente, intuitivamente. É preciso desconfiar de certas estabilidades e verdades. É preciso ocupar lugares favoráveis para enxergar, em perspectiva, as diferentes superfícies que se formam nos discursos e escritas educacionais-curriculares, observarmos as rugosidades, os relevos e os destaques de tais superfícies.

A escrita educacional-curricular corre, então, o risco iminente de ser intransigente, estreita e estéril. Há pouca possibilidade de trânsito, de movimento e de fluxo nessa fixidez. Traçar suas potencialidades e possibilidades é um aspecto que em muito pode contribuir para que nós todos consigamos produzir outras formas de praticá-la.

É necessário desestabilizar determinados limites, determinadas forças limitantes, cruzar a fronteira, enveredar pelo novo, pelas novas paisagens, mais plurais.

É preciso, portanto, manter uma reflexão constante sobre a escrita educacional-curricular e mais particularmente sobre a escrita curricular, uma vez que esta é colocada como centralidade dessa reflexão. Uma escrita que coloca o planejamento de ensino como um instrumento organizador de conteúdos e de experiências de aprendizagem é um dispositivo que valida tais conhecimentos e

experiências de aprendizagem praticadas no currículo, que torna visível e dizível o currículo praticado, que fixa modos unitários, dominantes e hegemônicos de pensar e praticar o planejamento de ensino.

Mas não apenas isso. Essa talvez seja uma das principais funções *atribuídas* a ele, mas não *dele* em si, não de sua natureza. É importante perguntar: Quem atribuiu? Por que atribuiu tal função? Há outras funções que devem ser trazidas à luz da nossa compreensão. Dessa forma, por meio do planejamento de ensino, podem-se problematizar os currículos praticados, indagando sobre os processos, critérios e valores que permitem selecionar determinados conteúdos e não outros para esse currículo oficial que é o praticado nas escolas.

Assim, o planejamento de ensino passa a ser compreendido também como um instrumento de reflexão crítica sobre a natureza dos currículos praticados. Uma vez que se torna possível que aos professores revisitem e revitalizem os saberes da área do conhecimento a que se filiam e os pedagógicos, dêem outros contornos, outros sentidos, façam-nos ocupar outros espaços.

E, por isso, o texto planejamento de ensino não procura responder apenas ao *O que ensinar?* Nem tampouco ao *Como ensinar?* Mas também propõe outras perguntas mais capciosas, como *Por que esses conteúdos e não outros? Que critérios e valores possibilitaram tal seleção e desenho curricular? Conhecimento de quem é o mais importante? Como esses significados tornaram-se como estão?*

É de relevante importância nunca se perder o foco neste tipo de posicionamento, pois, assim, têm-se mais chances de sair das circunstâncias operacionais e técnicas que têm norteado o desenho dos currículos durante todo o século XX e até mesmo o início deste. O planejamento de ensino ganha uma configuração de pensar a própria cultura que circula pela escola, pela sala de aula.

Tais questionamentos agregam ao planejamento de ensino outra função ainda, de natureza mais política e cultural: ela é um instrumento de formação de professores e de alunos, ou seja, o planejamento de ensino, como discurso e linguagem curricular, gera outros efeitos ao produzir os sujeitos e seus discursos, ao produzir os modos de ser sujeito, os modos de ser professor e aluno. O planejamento de ensino, ao tratar dos modos de ensinar e dos modos de aprender, determina as posições-de-sujeito que alunos e professores ocupam, o lugar dos sujeitos na prática educativa, na relação pedagógica, na relação com o saber, na escola.

Faz-se necessário inovar, resistir, insistir, provocar, ironizar, desconfiar, desinstalar, minar certas perspectivas limitantes e restritivas. Torna-se, portanto, necessário constituir pensamentos curriculares que possam servir de linhas de fuga, idéias-força, canais de vazamento para outras idéias curriculares, outras abordagens.

E, assim, o planejamento de ensino pode ser, junto com Barthes (2001), texto de prazer e prazer do texto, que a um só tempo, exceda qualquer função social e qualquer funcionamento que segue as próprias idéias, acompanha os fluxos do desejo, do corpo. Uma quimera pensar o texto-planejamento de ensino assim. Uma potencialidade. Como um texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (p. 49). Como um texto de fruição é

aquele que coloca em situação de perda, aquele que desconforta (talvez até chegar a um certo aborrecimento), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consciência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem (p. 49).

Enfim, constituir processos de abertura para a multiplicidade, para a diferença. É preciso pensamentos mais amplos, mais difusos, mais velozes, mais intensos que aqueles dos currículos praticados no cotidiano escolar, indicados nas políticas curriculares, advindos dos aparatos culturais (como os livros didáticos), representados por listas rígidas e estéreis de conteúdos.

Esse posicionamento não abandona as dimensões técnica e operacional dos currículos, embora não se contente com elas. Ele quer mais. Quer ir além. Cruzar as fronteiras do já dado. Quer o constante questionamento sobre as verdades que marcam os conhecimentos escolares e sobre como tais conhecimentos tornaram-se socialmente validados e verdadeiros, sobre os processos de significação, sobre as práticas de subjetivação e sobre as forças e relações de poder atuantes (e postas em atuação), por tudo isso é capaz de revitalizar as paisagens criadas pela escrita educacional.

Permite, ainda, segundo Silva (2002b, p.41), a desconstrução-reconstrução de certos valores e critérios que pautam as linhas de escrita. É genealógico, pois busca antes de qualquer coisa o desejo, o impulso, o motivo que faz com que as

coisas tenham o sentido que têm, pergunta sobre as suas intenções, sobre o conjunto de valores e vontades que movem a mão do autor e o seu traçado.

Seguindo o movimento da desconstrução-reconstrução como práticas afirmativas é possível colocar o planejamento de ensino, e o seu constante movimento de escrita-reescrita, como uma escrita-devir. É devir porque é sempre inacabado, sempre em via de fazer-se desfazendo-se, extravasando qualquer matéria pronta, coisa dada, já formada.

É, como diz Deleuze (2006), “uma passagem de Vida, que atravessa o vivível e o vivido” (p. 11). Ao escrever estamos inscritos num devir-animal, devir-mulher, devir-vegetal, devir-molécula, devir-imperceptível. O devir é assim, sempre minoritário, menor, por isso não nos dirigimos no sentido do devir-Homem, majoritário, forma de expressão dominante, como todo o resto da fita métrica já apresentada. Devir não corresponde a um estado, a algo que já está conformado, com linhas e limites que demonstrem a forma. Antes disso,

é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerias, mais imprevistos, não preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população (p.11).

Assim, o devir nunca está nas pontas, no começo ou no fim. Está sempre no meio, no *intermezzo*, numa espécie de entre-coisas, ali mesmo onde os fluxos são mais intensos e velozes. Daí a predileção do devir pelos artigos indefinidos, que cria outros arranjos, distintos daqueles dos artigos definidos que correspondem às características formais que permitem definir, identificar, estabelecer identidade.

A escrita-devir coloca no seu fluxo os conteúdos menores de escrita – marginal, anárquico, estrangeiro: não segue regras, porque não tem nenhuma, não tem sequer língua, a própria língua percorre outros caminhos, outros espaços – os lisos –, é levada para o deserto, segue as intensidades de propagação que esse espaço cria.

No planejamento de ensino como escrita-devir cada professor, num movimento que devém-professorescritor, cria a sua língua curricular, já que o devir não é nem identificar nem tampouco é imitar, a ataca, a submete às crises que fazem-na tremer de alto a baixo, deixa que seja tomada “por um delírio que a faz

precisamente sair de seus próprios sulcos” (DELEUZE, 2006, p. 15). Até não ser mais escritor...

A escrita curricular, como pode ser visto e dito nos discursos modernos, nos dos manuais de didática, da revista Nova Escola e em algumas falas-escritas de professores, segue uma suposta língua curricular, ou seja, acompanha e é regida por todo “um corpo de prescrições e de hábitos, comum a todos os escritores de uma época” (BARTHES, 2004, p. 9). Neste caso, uma época que vem se estendendo, segundo as mesmas características, desde o final dos anos 50 do século XX. Pode-se pensar que a língua curricular

é como uma Natureza que passa inteiramente através da palavra do escritor, sem no entanto dar-lhe nenhuma forma, sem sequer alimentá-la: é como um círculo abstrato de verdades, fora do qual somente começa a se depositar a densidade de um verbo solitário. Ela encerra toda a criação literária mais ou menos como o céu, o solo e a sua junção desenham para o homem um habitat familiar (p. 9).

Parece não haver escolhas, embora elas existam. Parece que se retira desta língua o que serve como material de escrita, mas pode haver transgressão também, a criação de uma sobrelinguagem. Tudo pode ser uma questão de estilo. Uma escrita outra, construída a partir de estilos desajustados. Até por que “o estilo está quase além: imagens, um fluir, um léxico nascem do corpo e do passado do escritor e se tornam, pouco a pouco, os automatismos mesmos de sua arte” (BARTHES, 2004, p. 10). E mais: o estilo é, então, “uma forma sem destino, é o produto de um surto, não de uma intenção, é como uma dimensão vertical e solitária do pensamento” (p. 10-11). Um delírio da escrita, da ação de escrever. Uma produção. Uma energética.

O pensamento curricular cria condições favoráveis para fertilizar tal escrita. Subverter a lógica que tem orientado a sua produção. Fazer outras experimentações. Agir por rupturas. Buscar inspiração na abordagem feminista e, assim, contrapô-la aos traçados masculinos e masculinizantes que têm marcado a escrita educacional-curricular pelo excesso de objetividade, controle fixidez, conformismo e egoísmo. Uma vez que “a escrita feminina – aberta, fluida, generosa, lúdica, desestabilizadora - é poética e realiza-se contra as convenções da língua, subvertendo-as” (Silva, 2000, 47). Colocá-la no movimento contínuo da disputa por significados, das lutas culturais dos sujeitos que produzem e são produzidos por ela.

A escrita, como movimento e intensidade e fluxo, inscreve-se nalguma superfície. Movimento que se desintegra no próximo movimento. É toda intransitividade. Porém, “a escrita não é forçosamente o modo de existência do que está escrito” (BARTHES, 1982, p. 9).

A escrita ao se dar num jogo de forças de embaralhamento dos códigos culturais, no movimento da escrita-leitura, é entendida como *scriptação*, pois “tem tempo à sua frente, tem esse tempo próprio que é necessário para a língua dar sete voltas na boca” (BARTHES, 1982, p. 10), lança-se ao movimento de uma escrita multidimensional, numa combinatória de escrituras, por vezes ilegíveis pelas condições que temos em mãos no tempo em que vivemos, é uma escrita para um outro tempo, que ainda está se fazendo, um desafio às nossas expectativas e possibilidades de leitores e *scriptores*.

Uma *scriptura* se constitui aos poucos, seguindo os fluxos da escrita e leitura enquanto se escreve. É uma escrita que se contrapõe ao sentido da reescrita, uma vez que

ao reescrever o que dissemos, protegemo-nos, vigiamo-nos, censuramo-nos, riscamos as nossas parvoíces, as nossas suficiências (ou insuficiências), as hesitações, as ignorâncias, as complacências, às vezes até as nossas mazelas (porque é que, ao falar, não teríamos o direito, a propósito deste ou daquele assunto avançado pelo nosso parceiro, de não abrir boca?), abreviando, toda a cambiante do nosso imaginário, o jogo pessoal do nosso eu; a palavra é perigosa porque é imediata e não volta atrás (exceto para se complementar através de uma repetição explícita) (BARTHES, 1982, p. 10).

Assim, a escrita não é a fala, mas não se reduz também ao escrito, à transcrição. Escrever é mais que transcrever.

Na escrita, o que está *demasiado* presente na palavra e *demasiado* ausente da transcrição, o corpo regressa, mas segundo uma via indireta, medida, em suma *justa*, musical, através da fruição e não através do imaginário (da imagem). É, no fundo, esta viagem do corpo (do sujeito) através da linguagem, que as nossas três práticas (fala, escrito, escritas) modulam, cada uma à sua maneira: viagem difícil, retorcida, variada (...) (BARTHES, 1982, p. 12-13).

Os professores e professoras passam a exercer, por meio da função-*scriptor* de textos curriculares, as práticas de significação e sua *scriptação* se constitui em verdadeiro instrumento de combate, uma máquina de guerra de lutas culturais, de

políticas culturais, instabilizando as relações de poder que constituem o cenário educacional, inventando outra linguagem, outros produtos culturais.

Ao se pensar o planejamento de ensino 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.

Ao compor o arquivo do planejamento de ensino pude observar as regras e leis que tornaram possível ver e dizer o planejamento de ensino pelos professores. Mas pude observar mais do que isso: as linhas de fratura por onde vazam as possibilidades e potencialidade de se tecer outros pensamentos e concepções, que rompem esse termo, constrangendo-o, colocando-o num movimento contínuo de reconfiguração e quem sabe, isso, um dia, irá gerar uma outra prática de planejar em nossas escolas. Uma prática de criação e invenção, trata-se de

fazer o movimento, traçar a linha de fuga em toda a sua positividade, ultrapassar um limiar, atingir um continuum de intensidades que não valem mais do que por elas mesmas, encontrar um mundo de intensidades puras, onde todas as formas se desfazem, todas as significações também (DELEUZE, 1977, p. 20).

Finalmente, o que deve ser colocado no jogo, nesta arena de produção, de invenção de outros significados que é a pesquisa em educação, por nós, pesquisadores, é a potencialidade de manter aberta a pergunta, de estender as ressonâncias “nietzschianas”: o que estamos fazendo nós, professores e professoras, de nós mesmos e o que estamos fazendo com aquilo que fizeram de nós?

P.S.: POST-SCRIPTUM, POP-SCRIPTA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Depois de percorrer os fluxos de uma pesquisa errante, é chegada a hora de dizer que o planejamento de ensino pode ser pensado, vivido, experimentado e dito de outra forma.

Esconjuro (três vezes) os legisladores de plantão, fiscais dos tribunais, inquisidores, dispostos a flagrar deslizos e a apagar modos particulares de expressão. Invoco aqueles e aquelas que se afeiçoam aos traços do desatino, da desrazão, do intempestivo. Homens e mulheres de criação, de estéticas variadas e invertidas. Homens e mulheres de políticas marginais, menores, da música e da literatura desobedientes.

Outras formas de expressão podem ser experienciadas, em outras relações de saber-poder, puxando outras formas de conteúdo. Formas de expressão que possibilitam a dispersão de outros enunciados, de outras formas de ver e maneiras de dizer... E, assim, quem sabe, gerar outra prática de planejar...

É uma outra energética que está em jogo.

Desse modo, lanço-me nestas linhas de escrita nova: um *post-scriptum* educacional-curricular, uma *pop-scripta*.

Um *post-scriptum* é aquele que se articula com um currículo pós-crítico.

Porque coloca em suspensão tudo o que julgamos ser coisa inventada pelos discursos da educação, do currículo, da escola, da pedagogia. Suspensão que remete à desconstrução, desterritorialização. Porque age problematizando os efeitos de verdade, interpelando os enunciados e as produções da linguagem educacional-curricular-pedagógica-didática.

Porque nega toda perspectiva que se edifica em torno da homogeneidade, da unidade, do Todo, do natural, do já dado, do já dito, do já pensado. Porque prefere o coro dos desafinados, dos descontos, dos loucos, dos desajustados, dos estrangeiros.

Porque não se relaciona com as oposições que produzem mundos binários. Porque não fala em nome do outro, não sabe dizer nem quem é esse outro.

Porque prefere a incerteza de tornar possíveis as singularidades, as multiplicidades, os devires, a diferença do que a garantia da mesmidade, da identidade.

Porque cria seres e lugares inesperados, faz alianças, tece rizomas, escreve mapas. Porque enuncia o inusitado, pensa o não pensado, diz o não dito, vê o não visto: é coisa de louco, de esquizo.

Porque se afasta da representação e prefere a fantasia, a invenção, a criação. Porque é individuação impessoal – hecceidade – os nomes só servem para compor agenciamentos.

Porque desconsidera a Grande Narrativa, grande mesmo só o menor. Porque subverte as bem-comportadas listas de conteúdos, confunde, mina, debilita e traz temáticas culturais para potencializar o ensino-aprendizagem.

Porque demonstra afetos com a esquerda. Porque ouve o que dizem os esquecidos, os ausentes, os loucos...

Porque tem uma preferência pela margem. Porque é contra-hegemônico.

Porque é festivo, alegre, risonho, bem-humorado. Porque é um discurso amorosamente babélico, intercultural, híbrido.

Porque se reconhece como um campo em que lutas culturais e políticas são engendradas.

O *post-scriptum* é um exercício que faz passar da-vida-a-morte, da-juventude-a-velhice, da-tristeza-a-alegria. É um encontro de um corpo sem órgãos, uma experiência do que sobra quando tudo foi retirado. É uma escrita leve que é, nela mesma, condição de possibilidade de movimentos, fluxos e intensidades. Uma escrita que se dilacera, experiência antropofágica, autofágica.

A *pop-scripta* – numa associação com a pop-filosofia de Deleuze – é uma escrita para todo tipo de pessoas, porque não ordena, não classifica, não hierarquiza, não recupera nada.

Uma escrita que desfaz os códigos, as regras, as normas, a disciplina, a polícia da escritura. Uma escrita marginal, alternativa, específica; comercial, superficial e fácil.

Uma escrita que flui pelo tempo, rompe com os horários predestinados, uma escrita a qualquer hora. Uma escrita que potencialize novos encontros e novas criações; é uma abundância inventiva das práticas cotidianas.

Uma escrita que inventa seres e lugares, inventa formas de ser e estar no mundo-educação, no mundo-currículo, no mundo-pedagogia. Uma escrita lúdica, bailarina, dançante.

Uma escrita que possibilite ver o que ainda não foi visto, dizer o que ainda não foi dito, pensar o que ainda não foi pensado. Uma escrita que ainda não existe, não tem língua, nem linguagem, anárquica, devir-imperceptível, micro-política.

Uma escrita-cartografia; é luta, resistência, vir-a-ser. Uma escrita RIZOMÁTICA=POP'ANÁLISE, no meio, veloz, intensa, na contra-mão, artista.

Uma escrita ziguezagueante, como a vida. Uma escrita de nômades, que se faz andando, daqueles e daquelas que traçam roteiros inesperados, percorrem subterrâneos, se afeiçoam aos hábitos noturnos.

Uma escrita em que não há nada a compreender, nada a interpretar. Uma escrita que desafie a educação, a pedagogia, o currículo, a escola.

Uma escrita como uma prática com a linguagem. Uma escrita como experimentação com o pensamento. Todo investimento aqui. Só é possível escrever diferente se pensar diferente.

Pois escrever é já organizar o mundo, é já pensar.

(aprender uma língua é aprender como se pensar nessa língua).

É portanto inútil,

(e entretanto a isso se obstina o verossímil crítico)

pedir ao outro que se reescreva, se ele não está decidido a se repensar

(BARTHES, 1970, p. 202).

O *post-scriptum-pop-scripta* é uma escrita agenciada, dá-se em multiplicidade, em constante arranjo com outros agenciamentos, um corpo sem órgãos em contato com outros corpos sem órgãos, é acontecimento e positividade, por ela passam intensidades que movimentam matérias de escrita. É uma *scripturação*.

Scriptura em composições e variações. *Scriptura* que atravessa o *phylum* Arthur Schopenhauer-Friedrich Nietzsche-Michel Foucault-Gilles Deleuze- Félix Guattari-Roland Barthes-Samuel Beckett-Franz Kafka-Virgínia Woolf-Florabela Espanca-Manoel de Barros-Paulo Leminski-Tomaz Tadeu-Sandra Corazza...

Naqueles e naquelas que, rebeldes, nos desnorteiam e nos colocam na deliciosa vertigem da criação, da novidade...

O planejamento de ensino como organização racionalização controle
do ensino da aprendizagem dos sujeitos da educação do currículo
de regras definidas burocráticas autoritárias totalitárias
Estranhar, perturbar, inquietar, duvidar, perfurar, minar...
Quero mais e outro: outras potências e energéticas em fluxos
Capazes de desterritorializar
de cruzar fronteiras de empurrar limiares de romper limites
De fazer transbordar

Quero

um planejamento de ensino que seja aventura
de escrita de leitura de vozes de silêncios de gritos de escândalos
coisa da vida de uma vida como arte que acontece e desacontece,
vínculo estreito com a vida de professor
texto inscrito na vida na morte na arte nas experimentações
deliciosamente contraditória, positivamente ambígua, desnorreada
nada de bússola instrumento de Impérios
todo mapa, todo cartografia

um planejamento de ensino que seja arte
coisa de criança arteira jogos infantis cirandas e piruetas
cheio de ritmos balanços variações peraltagens
água que se carrega na peneira

um planejamento de ensino que seja confusão de limites
temporais espaciais nenhum antes nem depois
nenhuma posição privilegiada todo-meio todo-entre: todo prática pedagógica
uma superação da centralidade
comportada, regida por leis e códigos...
e as suas derivações todas, boas maneiras

um planejamento de ensino que seja um exercício babélico
 polissemias confusas composições inesperadas
 estranheiridade na própria língua
 língua gaga em crise em tremores de alto a baixo
 códigos embaralhados e risos e ironias e ridículo
 da boa literatura e dos certos e engomados bem-falantes

um planejamento de ensino um caso de amor
 Eros livre paixão arrebatadora flamejamente
 Dionisíaco
 zelo com as palavras
 Diferença Pura que desrespeitosamente difere

um planejamento de ensino exercício de escrita-leitura-escritura-*scriptura*
 uma conversação fala escrita esquisitas, estranhas, artimanhas
 questão de linguagem de estilo
 novos conceitos novos perceptos novos afectos novos
 ponto de contato passagem de um estado a outro,
 linhas que seguem fluxos de desejos

um planejamento de ensino em outras textualidades
 um ensaio, uma crítica, um haicai, uma poesia concreta,
 textos bem humorados, irônicos, gracejos, *queer*
 um não-texto comportado obediente
 mentira, positiva que problematiza aquilo que insistem dizer: é verdade! A verdade
 instabiliza a relação-equação planejamento = futuro = verdade
 desconstrói significados, trama enunciados
 confunde, funde, cria outras relações de saber-poder
 cessa oposições ensino ou aprendizagem

um planejamento de ensino *inutensílio*, como diria Paulo Leminski,
 um texto in-útil coisa in-útil
 que não serve para nada que não seja ser ela mesma
 existe por seguir os desejos de escrita e de leitura;
 não se transmutam em mercadoria, valor-de-uso-valor-de-troca...
 um *inutensílio* como um orgasmo, um riso de criança,
 um grito de gol, um arrepio na pele

um planejamento de ensino que não requer nem reconhece intérprete
 nem interpretação daqueles que traduzem e traem estilos e pulsões
 nenhuma decodificação do mundo da educação, do currículo, da pedagogia
 daquelas em busca de sentido,
 atravessando palavras, buscando outras conexões,
 tecendo novos arranjos

um planejamento de ensino em intensa escrita-devir, imperceptível, menor
 uma escrita que não se proponha a recuperar nada,
 nenhuma essência perdida nenhuma origem
 mas que seja, ela própria, irrecuperável, insondável, misteriosa,
 que faça bifurcar perguntas, perguntas para as quais não há respostas

Uma escrita que aceita as contradições humanas, os jogos cambiáveis e
 cambaleantes de forças, que fazem de nós o que somos
 uma escrita que lance sobre si suas próprias dúvidas
 uma escrita que seja mais parecida com fulgurações,
 que seja dispersão, fragmentação a-totalizante: positivamente
 prática de uma escrita topológica, que invente outros lugares,
 que reconheça o “sim” da divergência, das ambivalências

Uma escrita-maquínica: máquina de guerra
 não mais uma escrita como um retrato do mundo, representacional,
 mas problematizadora e potencializadora de movimentos
 não mais uma escrita identitária, unitária,
 não mais uma escrita pautada nas forças que nos unifica a todos, nos iguala...

Uma *criptoescrita*, feita às escondidas, na escuridão da noite, protegida pelos
 mistérios de outros seres e mundos, uma *scriptura*
 plano de imanência superfície lisa a terra para o nômade...
 uma escrita que se reconheça em crise, em permanente estado de mudança, que
 rompa com as regras da gramática didática-curricular-educacional,
 dos bens comportados objetivos educacionais e didáticos,
 dos sistematizados e tristes conteúdos cansativos e cansados e lentos...

Uma escrita rebelde, disforme e inconformada...
 que percorra conexões reflexivas irregulares, que aja por disjunções inclusivas
 que seja uma expressão que preceda o conteúdo...
 uma escrita que não polariza o mundo, que forme a um só tempo
 escrita-leitura, professor-aluno, ensino-aprendizagem

Vai chegar o dia,
 em que planejar seja uma experiência escrita-leitura
 poética, literária,
 uma forma intempestiva, aventureira, desajustada

Vai chegar o dia
 em que planejar seja um movimento de um povo
 homens e mulheres e infantis
 que pratiquem uma *scripta* nova, pop *scripta*,
 deliciosamente estranha...

Vai chegar o dia
de escrever-viver-arriscar-se, lançando-se, precipitando-se
sobre a aventura irreconciliável de habitar os mundos da educação
até fazer-se estrangeiro

Vai chegar o dia
em que planejar seja traçar rizomas
que não começam nem terminam
encontram-se no meio, entre as coisas da educação, do currículo
têm como conjunto a conjunção e... e... e...
força que sacode desenraiza desinstala põe para dançar

Vai chegar o dia
de uma escrita que seja um *sim* à vida...
de uma escrita que não fale em nome de ninguém,
que use nomes próprios para compor agenciamentos...
uma escrita-mistério,
como o Godot, daqueles que esperam noite adentro...
como os dias perigosos de Virgínia Woolf
uma escrita esquizóide libertina libertária desobediente
uma *scripturação* de exploração de experimentação
uma escrita como puro desejo de ler-escrever

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto, 1999.
- ARTIÈRES, Philippe. A polícia da escritura: práticas do panóptico gráfico. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- BARTHES, Roland. *O grão da voz*. Porto: Edições 70, 1982.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Porto: Edições 70, 2001.
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BLOOM, Benjamin et al. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. 3 imp. Porto Alegre: Globo, 1973.
- CARVALHO, Irene Mello. *O processo didático*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1979.
- CARVALHO, Horácio Martins. *Introdução à teoria do planejamento*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- CASTRO, Edgardo. *El vocabulário de Michel Foucault*. Um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Prometeo, 2004.
- COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. Manual de auto-ajuda para intelectuais da educação. 60 maneiras de responder à pergunta: “o que fazer após a orgia?”. *Educação & Realidade*, v.23, n.2, jul/dez 1998. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação.
- CORAZZA, Sandra Mara. O que quer um currículo. In: CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. 8 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Kafka*. Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago: 1977.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo: Gedisa, 1990. Texto extraído de www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14. Acessado no dia 11/5/2006.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. 2 reimp. São Paulo: 34: 2006.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 5 reimp. São Paulo: Brasiliense: 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1*. 3 reimp. Rio de Janeiro: 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 5*. 1 reimp. Rio de Janeiro: 34, 2002.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ESPANCA, Florbela. *Poesia de Florbela Espanca. Vol. 2*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1. A vontade de saber*. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Raymond Roussel*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6 ed/1 reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 a.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes: 2002b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002c.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 d.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2004a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 20 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004b.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura*. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FRANCA, Pe. Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952

GALLO, Silvio. Repensar a educação. *Educação & Realidade*, v. 29, n.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1994.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1988.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 1 reimp. São Paulo: Cortez, 1991.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus: 2004.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos (coord.). *Repensando a Didática*. 16 ed. Campinas: Papirus, 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MARTINS, José do Prado. *Didática Geral*. São Paulo: Atlas. 1986.

MASETTO, Marcos. *Didática. A aula como centro*. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

MATTOS, Luiz Alves. *Sumario de Didática Geral*. 9 ed. Rio de Janeiro: Gráfica, 1970.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo nos anos noventa. *Revista Currículo sem fronteiras, volume 1, no. 1*: Universidade do Minho: Braga, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: Políticas e Práticas*. 6 ed. Campinas: Papirus, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Didática Geral Dinâmica*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 1983.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Introdução à Didática Geral*. 16 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

OGIBA, Sonia. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Helenara. Planejamento: uma prática articulada com o tema cultura. In: HICKMAN, Roseli Inês. *Estudos Sociais*. Outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ORLANDI, Luiz B. L. Do enunciado em Foucault à teoria da multiplicidade em Deleuze. In: TRONCA, Ítalo (org.). *Foucault vivo*. Campinas: Pontes, 1987.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto, 2001.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. *Estudos curriculares*. Porto: Porto, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, v.30, n.1. (jan/jun 2005). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2005.

PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. *Didática Geral*. Para o uso das Faculdades de Filosofia. São Paulo, 1958.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

POPKEWITZ, Thomaz. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Sujeito da Educação. Estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. Políticas da escrita. São Paulo: 34, 1995.

RODRIGUES, Maria Bernardette Castro. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel. *Planejamento em destaque*. Análises menos convencionais. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Vitor Civita/Abril. Números de 1996 a 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMITZ, Egídio Francisco. *Fundamentos da didática*. 7 ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Sujeito da Educação*. Estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, MACEDO, Elisabeth Fernandes (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002b.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A golpes de estilo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2004.

SILVEIRA, Irmão Luiz. *II Capítulo Geral do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria: 1852-1853-1854*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Maristas, 1994.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TURRA, Clódia et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11 ed/10 reimp. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

VASCONCELLOS, Celso. *Planejamento*. Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. v. 21, n.2, jul/dez. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Planejamento e avaliação educacional: uma análise menos convencional. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel. *Planejamento em destaque*. Análises menos convencionais. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo? *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, jul/dez 2005.

APÊNDICE. Narrativas de professores

Instrumento para produção de dados: narrativas de professores

Esse instrumento é uma aproximação de um tema que tem suscitado discussões nas escolas: o planejamento de ensino. As questões têm a intenção de traçar linhas a respeito de entendimento que temos de tal prática. Não é necessário dar respostas fechadas do tipo “tal coisa é isso ou aquilo”. As respostas poderão ser amplas, pouco formais. Melhores são aquelas respostas capazes de incluir idéias mais extensas, com velocidade e intensidade. As extrapolações das definições (o “*isso e aquilo e mais aquilo*”) são bem-vindas. Consideraremos também as respostas que utilizarem imagens de pensamento, metáforas, alegorias, outras linguagens. Respostas que vazam das armadilhas daquilo que sempre esperamos ler. O inesperado é algo que pode revelar-se em algo muito interessante para a ampliação do que se entende por planejamento de ensino.

Lembre-se: nosso objetivo é traçar linhas para constituir o mapa da prática de planejamento em nossas escolas.

Esses dados serão utilizados numa pesquisa acadêmica.

Por esse motivo, certos critérios serão rigorosamente mantidos, tais como: sigilo, preservação da identidade de quem responde, fidelidade às respostas.

Agradecemos a colaboração e empenho de todos e todas.

1. Comente, fale, escreva sobre o que é, para você o planejamento de ensino?
 2. O que é o plano de ensino para você?
 3. O que “aparece” e o que “não aparece” no plano de ensino?
 4. Em que os professores se baseiam para planejar?
 5. Quais as articulações entre os seus planos de ensino e a proposta pedagógica da escola?
 6. Quais as dificuldades encontradas no processo de planejamento de ensino?
 7. Vale a pena planejar? O planejamento de ensino facilita ou atrapalha?
- Comente sobre isso...