

ESCRITA CURRICULAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ABORDAGENS PÓS-ESTRUTURALISTAS/PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

CHIQUITO, Ricardo Santos* – PUC-PR

EYNG, Ana Maria – PUC-PR

GT-12: Currículo

Linhas do Arquivo: a título de apresentação

O planejamento de ensino é um tema recorrente em muitas produções educacionais. Em muitos escritos 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.

O que se pretende neste estudo é pensar o planejamento de ensino, a partir das composições com o currículo pós-crítico, como escrita curricular, como uma escrita-devir, como uma prática de *scriptação*. Para tanto, um certo arquivo do planejamento de ensino será constituído. Tomando por arquivo, junto com Foucault (2002), um conjunto de regras e leis que permitiram que certos saberes fossem ditos e pensados num certo *tempoespaço* e não outro. Neste arquivo, os fios que tramam as significações, os modos por meio dos quais o planejamento de ensino é tomado, pensado, praticado, visto e dito, são puxados, de modo a expor para nós os percursos que o planejamento de ensino percorreu até chegar aos nossos dias, em que talvez seja possível nos perguntar: há algo novo surgindo?

Diversos autores têm se debruçado sobre as questões referentes ao tema, Fusari (1998), por exemplo, ressalta a distinção entre planejamento e plano de ensino. O planejamento do ensino segundo o autor é 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” (p.46). Já o plano de ensino é identificado como 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

* Grupo de Pesquisa - Políticas e História do Planejamento e Avaliação de Cursos e Instituições de ensino – PUCPR.

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 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 são produzidos 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. Faz-se possível, a partir daí, pensar e entender o planejamento de ensino como: *estratégia política das lutas culturais, uma linguagem pedagógica, criação do contexto do processo educativo, como poética e política curricular.*

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).

Sob a abordagem pós-estruturalista/pós-crítica da educação e do currículo, o planejamento de ensino não pode ser entendido como síntese acabada, como a idéia de previsão e antecipação das aprendizagens sugere, pelo contrário, 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 como escrita-devir, como prática de *scriptação*

A partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas pode-se tomar o currículo como uma linguagem, como uma prática linguageira, 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 *escritacurriculo*, 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-hegemônicos.

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 taxionomias. 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 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, no período de 1996 a 2007, que insiste em apontar que para boas aulas é preciso bons planejamentos de ensino, essa crença também está presente nas narrativas docentes, de modo geral, conforme outras pesquisadas já realizadas.

É nesse sentido que se torna 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 às taxionomias, 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-currículo 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, ainda, 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 coletiva de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e reneгаções” (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 *metacríticos* – 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 (2002, 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 se desfazendo, 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 gerais, 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 hábitat 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.

Linhas de fratura: a título de conclusão

O pensamento curricular, particularmente neste estudo o pós-crítico, 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 pode observar as regras e leis que tornaram possível ver e dizer o planejamento de ensino pelos professores. Mas é possível observar mais do que isso: as linhas de fratura por onde vazam as possibilidades e potencialidades de se tecer outros pensamentos e concepções, que rompem esse termo, constringendo-o, colocando-o num movimento contínuo de reconfiguração e quem sabe, isso, um dia, irá gerar 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 (e desinvenção) de outros significados ao forçar seus limites, romper suas fronteiras, transpor barreiras, que é a pesquisa em educação, por nós, pesquisadores, é a potencialidade de manter aberta a pergunta: o que dá para fazer ao se pensar de outro modo?

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.

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.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. 2 reimp. São Paulo: 34: 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1*. 3 reimp. Rio de Janeiro: 34, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6 ed/1 reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1988.
LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 1 reimp. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, José do Prado. *Didática Geral*. São Paulo: Atlas. 1986.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. São Paulo: 34, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. 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, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 a.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 b.

SILVA, Tomaz Tadeu. 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.

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.