

## O PLANEJAMENTO DE ENSINO EM UMA "NOVA" PAISAGEM SOCIAL

João Paulo de Almeida Freitas<sup>7</sup>  
Hugo Cesar Bueno Nunes<sup>8</sup>  
Marcos Garcia Neira<sup>9</sup>

**Resumo:** O trabalho se insere na temática do currículo, tendo como objeto de estudo o planejamento de ensino. Objetivou-se com essa produção, identificar os deslocamentos, as mudanças e os impactos da teorização pós-crítica sobre o planejamento de ensino (PE). Para tanto, optou-se pela utilização de uma pesquisa indireta de cunho bibliográfico. Consideramos que há uma escrita hegemônica acerca do planejamento de ensino, cujas características salientes são racionalidade, eficiência, disciplina e controle. Ao refletir sobre o objeto em tela a partir das contribuições pós-críticas, identificou-se um severo anacronismo do formato vigente e hegemônico do PE perante os modos de vida pós-modernos. Nesse sentido, tensionou-se a resignificação do PE com vistas a deslocá-lo do campo técnico-racional para um plano filosófico onde a sua escrita seja menos prescritiva e mais perspectivista. O conceito de rizoma criado por Deleuze e Guattari (1995) inspirou a enunciação de uma escrita contra hegemônica do PE

e comprometida com a multiplicidade e a diferença. Por fim, o estudo encaminha alguns aconselhamentos para uma escrita *rizomática* do PE com o cuidado de não prescrever e fechar os horizontes dos significados sobre o objeto de estudo.

**Palavras-chave:** planejamento de ensino, currículo, rizoma.

**Abstract:** The work is included in the curriculum of the subject, with the object of study the educational planning. The objective of this production, identify shifts, changes and impacts of post-critical theorizing about teaching planning (PE). Therefore, we opted for the use of an indirect nature bibliographic research. We believe that there is a hegemonic writing about teaching planning, whose salient features are rationality, efficiency, discipline and control. Reflecting on the screen object from the post-critical contributions, identified a severe anacronia the current hegemonic and PE format before the post-modern ways of life. In this sense, we meant to EP redefinition in order to move it from a technical-rational field for a philosophical level where your writing is less prescriptive and more perspectival. The concept of rhizome created by Deleuze and Guattari (1995) inspired the enunciation of a write-hegemonic EP and

7 Professor da Educação Básica.

8 Analista Educacional do SESI-SP.

9 Professor da Faculdade de Educação da USP.

committed to the multiplicity and difference. Finally, the study forwards some advice for an EP rhizomatic written with careful not to prescribe and close the horizons of meaning about the object of study.

**Keywords:** educational planning, curriculum, rhizome.

## Introdução

A maioria das escolas reserva alguns dias no início do ano letivo para o planejamento do trabalho que será realizado nos meses vindouros. Trata-se de um movimento de antecipação, previsão, racionalização, disciplina, controle e governo<sup>10</sup>. Transposto das práticas administrativas para a instituição educacional, o planejamento de ensino tem sido visto como uma ferramenta estritamente técnica. Produções destinadas aos professores como os manuais de Didática e as revistas vendidas em bancas de jornal para subsidiar a elaboração de planos fizeram recrudescer uma concepção técnica do processo.

No entanto, em meio a formas hegemônicas de conceber o ensino há também resistência. Trabalhos de autores como Corazza (1997) e Chiquito (2007) contribuíram para deslocar o planejamento de ensino de um campo puramente técnico, racionalizado

e disciplinador para um espaço político, cultural, filosófico e poético. Em geral, apoiam-se nas teorizações pós-estruturalistas, pós-modernistas e pós-colonialistas, conjunto esse que vem ganhando força no cenário mundial, sendo identificado como teorias pós-críticas.

Ao analisar o planejamento de ensino sob essa ótica, uma série de inquietações são fomentadas, algumas perpassam por questões relacionadas ao cultivo de uma aversão absoluta ao chamado tecnicismo e que culmina na negação ao planejamento de ensino. Identifica-se, também, uma luta pela hegemonia do que venha a ser o planejamento do ensino, onde os discursos produzidos por certos sujeitos adquirem força através da sua posição de poder e, com isso, estabelecem regimes de verdade acerca do objeto em questão. Aspectos sociais dos tempos vigentes se fortalecem quando pensamos na tarefa de prever as ações didáticas com minúcia e demasiada racionalização, pois diante da liquidez da modernidade tardia e a prevalência da incerteza em todas as instâncias fica inviável prever com detalhamento aulas, temas, conteúdos, atividades e formas de avaliação, sem contar a necessidade de se reconhecer a voz dos sujeitos participantes do projeto educativo e a diversidade cultural que os caracteriza; conseqüentemente, emerge a preocupação com a construção das identidades dos

10 O termo *governo* foi utilizado por Foucault para designar a maneira de moldar, guiar, dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes, dos loucos, das mulheres. Um modo de “estruturar o eventual campo de ação dos outros”, como a “conduta da conduta” (FOUCAULT, 1995 apud BAMPI, 2000).

sujeitos da educação, afinal, na medida em que se exerce um controle cada vez maior do percurso formativo, a possibilidade dos estudantes terem seus saberes reconhecidos e legitimados é solapada.

A partir das teorias pós-críticas do currículo, Silva (2013) e Lopes e Macedo (2011) compreendem o planejamento de ensino como um dispositivo que opera com determinadas noções de poder-saber, identidade e diferença. O presente estudo situa-se nesse escopo com o intuito de identificar as implicações, deslocamentos e subversões que esse campo teórico possa oferecer à tarefa de planejar o ensino.

## A teorização pós-crítica

O atual contexto social pode ser tomado como um tempo em que as utopias e certezas chegaram ao fim. A ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática se desmoronou. Em seu lugar, explodiram demandas particulares, lutas da diferença, aceleração das trocas culturais, fluxos globais e compressão espaço-temporal (LOPES, 2013).

Nesse ambiente, o currículo se vê influenciado por uma série de ferramentas conceituais, operações analíticas e processos investigativos que rejeitam os preceitos tradicionais e críticos (PARAÍSO, 2004). Os efeitos combinados dessas correntes, ampliados pelas contribuições da

chamada "virada linguística"<sup>11</sup>, se expressam naquilo que se convencionou chamar de teorias pós-críticas em educação (SILVA, 2000).

As teorias pós-críticas não se interessam por modos certos de ensinar, formas "adequadas" de avaliar, "técnicas preestabelecidas" de planejar ou por conhecimentos "legítimos", a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas, essas técnicas e conhecimentos. O currículo pós-crítico inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre a escola e a sociedade pós-moderna. Nesse sentido, a teorização pós-crítica incorpora o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas, os Estudos Culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural e a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia. (SILVA, 2013).

Dentre todas, o pós-estruturalismo é, sem dúvida, um movimento filosófico que desestabiliza o que se pensa e diz sobre

11 Na análise pós-estruturalista, a virada linguística é o momento no qual o discurso e a linguagem passam a ser considerados como centrais na teorização social. Neste sentido, ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursivos e linguisticamente construídos. Noções como as de "verdade", "identidade" e "sujeito" passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva (SILVA, 2000).

planejamento de ensino nas escolas. Ao conceber o significado como socialmente construído, acaba por questionar qualquer noção de verdade que possa ser atrelada ao conhecimento. Nesse sentido, a linguagem não é vista como cópia da realidade, mas apenas uma possibilidade de interpretação, inexistindo qualquer neutralidade discursiva. (MALTA, 2013).

No pós-estruturalismo, os campos de significação se caracterizam pela indeterminação e conexão com o poder, gerando incertezas e instabilidade naquilo que venha a ser conhecimento. Qualquer definição se torna absolutamente inviável, pois, na medida em que se elaboram definições também se fecham os horizontes para as possíveis significações sobre qualquer objeto, fixando rígidos significados e desconsiderando seu caráter socialmente construído.

Lopes (2013) alerta que as teorias pós-críticas podem ser marcadas como vagas e imprecisas, entretanto, essas características não são encaradas pejorativamente, pois em tempos "pós", ser vago e impreciso é interessante. Talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. A clareza, tal como a certeza, pode ser mitificadora, pode remeter ao essencialismo na significação.

Pensando nisso, as teorias pós-críticas do currículo explicitam aquilo que não constitui

objetos de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicitações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (SILVA, 2013).

### **O planejamento de ensino em uma "nova" paisagem social**

Não é raro ouvir que os valores da sociedade estão invertidos; que o homem tem usado a ciência e a tecnologia para perpetuar a guerra e o mal; que hoje as coisas mudam rapidamente e que as informações transitam com muita velocidade. Esses são sintomas de uma "nova" paisagem social. Esse novo arranjo pode ser atribuído à superação da modernidade e à assunção da pós-modernidade. A promessa de emancipação do homem através do uso da razão faliu, assim como as narrativas mestras, pois, entre outras coisas, não é possível crer na razão quando ela está sucumbida aos jogos do mercado.

A globalização é também um fenômeno que nos ajuda a compreender esse panorama social polimorfo. A difusão de informações através dos meios de comunicação e das tecnologias da comunicação romperam as fronteiras entre os continentes, o que é global pode ser ao mesmo tempo local, o Outro que parecia distante hoje encontra-se

próximo e, com isso, abreviamos nosso contato com culturas diferentes. Isso sem contar os efeitos da independência de alguns países do continente asiático e africano no que tange ao trânsito de imigrantes. Em meio à constatada realidade multicultural, como podemos eleger os conhecimentos constituintes do currículo escolar? Como saber quais são os conhecimentos necessários para cada grupo social? (VEIGA-NETO, 2005)

Isso não é tudo. Há outro fator importantíssimo a ser levado em consideração, qual seja: a descentralização, fragmentação e liquidificação das nossas identidades culturais. A superação do sujeito iluminista, do sujeito sociológico e a emergência do sujeito pós-moderno (HALL, 1998) trouxe para o cerne da questão da construção da identidade a sua transitoriedade. Aquele sujeito de outrora totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, da consciência e da ação só pode ser sustentado atualmente por uma fé epistemológica.

A identidade na pós-modernidade se mostra cada vez mais diluída, fragmentada e, por vezes, contraditória. A identidade pós-moderna torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987 apud VEIGA-NETO, 2005). Na medida em que os sistemas

de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (VEIGA-NETO, 2005).

Em tempos de tanta liquidez, de tantas incertezas e de mudanças como é possível garantir a formação de determinados sujeitos através de enclausurados percursos formativos prescritos por planejamentos de ensino? É necessário refletir sobre como o planejamento de ensino tem sido representado com vistas à formação de determinado sujeito. Como efetivar uma escrita dos planejamentos de ensino sem que sejamos desonestos com as mudanças sociais assistidas? Devemos então deixar de planejar?

Qualquer tentativa de dizer como fazer será provisória. Não se trata de erradicar a tarefa de planejar, pois é preciso entrar na disputa dos significados acerca do planejamento. A escola é um espaço de lutas por sentidos, portanto, não há como participar dessa luta sem que tenhamos com o que lutar, sem planejar as nossas ações, sem ter objetivos. Planejar o ensino é, antes de tudo, um compromisso político.

Vale lembrar que o planejamento de ensino é fundamentalmente uma produção curricular, pois se trata de uma maneira de efetivar o currículo pensado, ou, nas palavras de Chiquito (2007), o planejamento de ensino é uma

forma de ver e uma das maneiras de dizer a política curricular.

Corazza (1997) inaugurou o debate pós-estruturalista em torno do ato de planejar, rompendo efetivamente com a racionalidade técnico-administrativa. Longe de prescrever e/ou produzir uma fórmula mágica, na visão da autora, o planejamento de ensino deve ser uma ferramenta de luta política, o plano de ensino constitui uma textualidade contra-hegemônica de pedagogia, por meio da qual selecionamos e organizamos nosso objeto de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais e identidades.

Pensar o planejamento de ensino sob uma perspectiva pós-crítica é desestabilizar, perturbar, subverter sua condição historicamente técnica e compreendê-lo como uma escrita curricular, um discurso, uma *escrita artista*<sup>12</sup>. Como parte integrante do currículo, o planejamento de ensino é entendido como uma construção social. Está envolto num campo

discursivo onde sua identidade é forjada em meio a um território marcado por relações de poder. Com isso, não haverá modos certos ou errados de planejar o ensino, e sim, haverá vontades de saber que serão produzidas discursivamente por diversos grupos com o intuito de obter a hegemonia do "como planejar".

A partir do exposto, não há como desconhecer a impossível neutralidade dos planejamentos de ensino, obviamente, porque se trata de uma questão curricular. A escrita do planejamento de ensino é também uma escrita do currículo. Planejar o ensino é também criar subjetividades, é criar identidades, é governar sujeitos. Por isso, há que se pensar num modo menos controlador de planejar, menos aprisionador e mais libertário, menos técnico e mais poético, e ir além, pensando num modo menos intencional e mais intensivo.

Diante disso, urge a vontade de resignificar o planejamento por uma questão de reconexão com o contexto social vigente. Bauman (2013) nos ajuda a entender esse panorama ao afirmar que os valores do mundo do consumo exigem que as pessoas esqueçam hoje o que aprenderam ontem e aprendam hoje o que devem esquecer amanhã. O autor recorre à metáfora dos mísseis – os balísticos e os inteligentes – para pensar sobre a educação, o que pode nos inspira a pensar numa escrita contra hegemônica do planejamento de ensino. Os primeiros são

12 Escrita artista refere-se à ideia de artistagem, termo criado por Sandra Mara Corazza para se referir a um modo de atuação docente que se distancia da imagem de professor pedagogo e se aproxima da imagem de professor artista. Corazza pensa a artistagem como uma Docência que, ao modo de seu artifice, poderia ser chamada "artística". Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que "artista". Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a "artistagem" de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. Em uma expressão: dispersam a "mesmice" (CORAZZA, 2001).

mísseis que possuem o seu destino preestabelecido através da direção da arma, do seu formato e da quantidade de pólvora, sendo quase que absolutamente preciso. Esses mísseis são utilizados quando se tem um alvo fixo em terra. No campo da educação seria o que ocorre com os currículos tecnicistas que se alimentam de inúmeras ferramentas para racionalizar o processo educativo e atingir o resultado esperado com eficiência e eficácia. Também seria o que pretendem aqueles planos de ensino constituídos com o maior número de variáveis possível para garantir o percurso formativo esperado.

Já os mísseis inteligentes operam através da coleta de informações durante o percurso de voo, fazendo-os mudar de direção e velocidade; identificam os movimentos do seu alvo, aprendem com eles a direção e velocidade e, a partir da informação recolhida, extrapolam os pontos em que suas trajetórias irão se cruzar. No campo da educação pode-se observar a lógica dos mísseis inteligentes quando se opta por currículos locais e não pasteurizados, quando se assume que o processo educativo é incerto e, portanto, impossível de serem prescritivos e lineares. Essas são algumas das características dos currículos inspirados nas teorias pós-críticas. Quanto aos planos de ensino inspirados nos mísseis inteligentes, seriam aqueles que incorporariam uma escrita menos técnica e mais

poética, produzida conforme se desenvolve o trabalho pedagógico, onde os discursos da sala de aula retroalimentam o currículo e possibilitam que a diferença em sua latente potência possa intervir no percurso do trabalho.

A metáfora dos mísseis elaborada por Bauman ilustra muito bem a necessidade de reconhecer e legitimar as informações captadas durante o percurso formativo, isto é, não é possível prescrever e enclausurar as aulas na escrita dos planejamentos de ensino, pois dessa forma os saberes, os discursos, os significados que emergem no decorrer das aulas são silenciados e negligenciados.

## **O planejamento de ensino enquanto rizoma**

Gallo (2013) lembra que todo o conhecimento construído na história da humanidade, desde a tecnologia escrita, se fundamenta no processo de interpretação da realidade, e é norteado por uma busca incessante pela verdade. Esse acúmulo de saberes que se iniciou com a atividade interpretativa humana e foi se ramificando ao longo do tempo dando origem à metáfora arborescente do saber, em que há uma hierarquização de todo conteúdo acumulado, que se origina a partir de um único e robusto tronco, de forma a revelar a grande árvore do conhecimento, foi um paradigma empreendido por René Descartes, o qual resultou na compartimentalização

do conhecimento e na sua progressiva especialização, ramificação e, finalmente, chegando ao formato vigente das disciplinas. Essa maneira de conceber o conhecimento se distancia da realidade complexa na medida em que desconecta os saberes, com isso, dificulta em demasia o entendimento do conhecimento como um todo.

Deleuze e Guattari (1995) cunharam o conceito de rizoma como oposição ao paradigma arbóreo do conhecimento. Os autores pensam que:

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. [...] O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos (DELEUZE; GUATTARI, 1995 p. 15).

Portanto, pensar o conhecimento a partir da imagem do rizoma significa *descompartimentalizar* as disciplinas, significa pensar o conhecimento como um todo assumindo a sua multiplicidade, isto é, reconhecendo que não se tem uma realidade a descobrir, e sim, que existem muitas realidades inventadas e que não há uma verdade absoluta a ser

conhecida. Apostar na multiplicidade é buscar formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno.

Gallo (2013) afirma que diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma arbóreo, fechado, o qual paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. Pensando no planejamento de ensino é lícito questionar e combater as produções que insistem em dizer ao docente o conteúdo que precisa ser ramificado em porções, como por exemplo, dividir o conhecimento em: atitudinal, conceitual e procedimental. Haja visto que não há determinações para o pensamento. Khouri (2009) corrobora dizendo que o pensamento implica processos descontínuos que fogem às certezas das determinações. Ele não se forma no cérebro a partir de ramificações de conteúdos como algo que se origina de uma fonte primordial.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas siná-

ticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probalístico incerto, *un certain nervous system* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25).

Khouri (2009) salienta que não há um ponto de partida para o pensamento. Também não há uma sequência lógica que configure um percurso necessário para o desencadeamento natural e verdadeiro da formação do raciocínio. Tais prerrogativas descontrolam as famosas sequências didáticas tão propagadas nos últimos anos, assim como inviabilizam a prescrição sequencial de aulas em planos de ensino.

Se o currículo disciplinar nos remete para uma "pedagogia da ordem", que investe em hierarquias, planejamentos, organizações e controle, um currículo rizomático, por sua vez, implica numa "pedagogia do caos", isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes (GALLO, 2007).

Além disso, as contribuições de Deleuze atacam de maneira contundente a noção de aprendizado sustentada por grande parte dos docentes que se esforçam para controlar esse processo. Em *Diferença e Repetição*, o autor procura mostrar que podemos até tentar controlar aquilo que ensinamos, mas é virtualmente

impossível controlar o que alguém aprende. O aprendizado escapa a qualquer controle. Por isso, um currículo rizomático não implica em planejamento prévio do processo educativo, pelo menos da forma como estamos acostumados a lidar com os planejamentos (GALLO, 2007).

A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, executar tudo como o planejado, tomando todos os cuidados possíveis e imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. Uma "aula" pode funcionar muito bem em nossas cabeças, mas produzir situações completamente distintas nos alunos. Ou mesmo até produzir os resultados esperados, mas quem sabe meses ou até anos depois. Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadoras dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa sempre (GALLO, 2013).

Em meio ao processo organizado pelos docentes através de diversos métodos de *ensinagem* para determinado objeto há uma lacuna que concerne aos processos de significação. Ao assumir a multiplicidade está-se a

fomentar a manifestação da diferença de modo a utilizá-la em prol do conhecimento da diversidade de perspectivas e interpretações afetivas. No decorrer das aulas, o docente entra em contato com diversas significações acerca do objeto em tela, tal fato inviabiliza por completo a tarefa equivocada de elaborar previamente planejamentos de ensino com uma série de aulas.

Neira e Nunes (2009) fortalecem essa argumentação quando dizem que sem poder apreender o signo na sua totalidade, a escolarização, as aulas e o cotidiano escolar transmudam-se em espaços de múltiplas possibilidades, interpretações permanentes, uma constante substituição de significantes. Pensando sobre o planejamento na perspectiva pós-crítica, os autores cunharam a "metáfora da capoeira" para pensar o desenvolvimento de atividades de ensino a partir das questões que eclodem durante as aulas. Nesse sentido, o capoeirista não joga com base em uma sequência preestabelecida e memorizada. Os golpes surgem como resposta à gestualidade do oponente, o que faz do bom capoeirista um leitor atento do texto produzido pelo seu adversário.

Quando a metáfora da capoeira se introduz como preocupação metodológica do currículo pós-crítico, planejar o ensino antecipadamente de maneira fechada se torna inviável e contraproducente. A "metáfora da

capoeira" impossibilita qualquer referência ao planejamento antecipado de todo o processo educativo. A prévia elaboração de uma sucessão de aulas fará com que a prática pedagógica se apresente de maneira inescapável, nos moldes do "é assim e assim deve ser feito". Inversamente, pensar o planejamento de ensino numa vertente pós-crítica implica no diálogo constante e, desde que seja relevante para a ampliação dos significados mobilizados pelos alunos, a incorporação de novas temáticas é muito bem-vinda.

Pois bem, força não falta para subverter o planejamento de ensino enquanto dispositivo disciplinador, controlador e de governamento, e instaurar uma escrita contra-hegemônica pautada na multiplicidade, na diferença, na artistagem e no rizoma. Não cabe aqui prescrevermos como fazer a escrita "correta" do plano de ensino, pois, como vimos, não há formas certas ou erradas de produzir o planejamento, o que existem são vontades de saber que são produzidas discursivamente com o intuito de legitimar os seus significados.

Contudo, com o objetivo de explicitar como poderia ser um planejamento inspirado nas teorizações pós-críticas, enunciaremos traços que podem e devem ser ressignificados. Para tanto, cabe ressaltar que, nessa perspectiva, o planejamento de ensino sofre um deslocamento do plano técnico-racional para o campo

artístico-pedagógico, sendo a sua escrita considerada uma *discursividade* comprometida com a multiplicidade e a diferença.

O planejamento de ensino precisa ser escrito e reescrito constantemente, assim, é indicado que o docente reconheça previamente os conhecimentos trazidos pelos estudantes sobre o objeto de estudo e que esse movimento se constitua num mapeamento/cartografia que no decorrer do percurso formativo elucidará múltiplas conexões com outras temáticas, outros conteúdos e "áreas do conhecimento" (princípio da conexão e heterogeneidade<sup>13</sup>). Entretanto, é impossível prever todos os passos a serem seguidos. Só se saberá o caminho ao caminhar.

Tal planejamento deve ser a favor da diferença. O docente precisa estar atento para que as múltiplas formas de conceber a realidade sejam legitimadas e que o conhecimento não seja unidade, e sim, multiplicidade. Para tanto, aconselha-se que o professor tenha registros feitos por ele e pelos estudantes, pois será através dessa ferramenta que poderá enxergar os discursos e planejar os próximos passos. Porém, deve saber que linhas de fuga surgirão e as coisas sairão do controle, afinal, a aprendizagem é um processo

sobre o qual não se pode exercer absoluto controle.

Pensar a multiplicidade e a diferença no planejamento de ensino é estar convicto de que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas possíveis de se conceber a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas. Assim, compreender que não detemos a propriedade do conhecimento último e verdadeiro, pode promover a construção de uma formação social que reconheça as diferenças, algo fundamental na nossa realidade social (KHOURI, 2009).

O docente também deve estar ciente que os caminhos não serão os mesmos para as diferentes turmas, por isso, o planejamento de ensino deve ser personalizado, deve se fundamentar nos conhecimentos locais. Cada planejamento de ensino será constituído de forma singular inviabilizando a replica de modelos em contextos diferentes. Afinal, no rizoma se entra e se faz as coisas pelo meio, se começa entre coisas, no entroncamento de contextos, entre dimensões descontínuas. O rizoma não pergunta o que algo é, qual sua filiação, que lugar ocupa na estrutura. Um pensamento que se deixa guiar por uma onda rizomática só pode querer saber do que se passa entre duas ou mais multiplicidades, do que circula e do que não

13 Deleuze e Guattari (1995) descreveram os princípios do rizoma. Para os autores, os diversos pontos de um rizoma podem e devem ser conectados com outros, o que difere radicalmente da árvore ou da raiz que se fixam a um ponto, uma ordem. Esses traços delineiam o princípio de conexão e heterogeneidade.

passa em um mundo, que ora se forma ora se desmancha.

Pensar num planejamento de ensino fechado, predefinido, inflexível, significa pensar em raízes e árvores, termos que hierarquizam, burocratizam, centralizam, reproduzem o já feito, remetem à representação, ou seja, tudo o que não compreende ou não suporta a multiplicidade, a diferença pura. A *árvore* é a imagem de estruturas ou eixos que produzem sobrecodificações e suportam a reprodução ao infinito. Já o rizoma é um sistema sem centro, aberto, sem ligações preestabelecidas. Alastra-se por contágio, propaga-se entre uma região expandindo seus limites e superfícies de contato (BENEDETTI, 2007).

Desse modo, compreendendo o planejamento de ensino com inspiração rizomática, o papel do professor passa a ser o de estar atento às relações que compõem sua aula, como os embates, as dúvidas, os conceitos tratados, a disposição dos estudantes para com o tema, entre outras, e como estas relações estão potencializadas, no sentido de produzir novas criações e possibilidades. A educação passa a ter papel importante perante esta forma de agir e pensar o planejamento. Concordamos com Cruz (2008, p. 1035-1036) quando afirma que:

[...] a educação possibilita a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu interesse particular, possibilitando a re-

alização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. O processo educativo é uma produção singular a partir de múltiplos referenciais. Nessa produção não se poderiam vislumbrar, de antemão, resultados. Uma educação rizomática abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saber são tomados como horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitos.

Eis, o que quer um planejamento pensado rizomaticamente, não tem um único caminho a seguir, mas o caminho se faz ao caminhar junto com os estudantes, considerando suas potencialidades, desejos, conhecimentos, envolvimento com o tema, entre outras necessidades que advêm do próprio professor e da escola, as quais devem articular-se para que ocorra de fato uma educação significativa e singular para os estudantes.

## Considerações Finais

Inicialmente é preciso lembrar que as questões que se ligam à problemática da produção dos planejamentos de ensino são, antes de tudo, questões pertencentes ao campo do currículo, pois como nos referimos anteriormente, o planejamento de ensino comporta todas as preocupações curriculares – poder-saber, identidades, diferença,

governo. Portanto, o planejamento de ensino é uma forma de ver e uma maneira de dizer a política curricular (CHIQUITO, 2007).

Com o auxílio de uma genealogia-arqueológica empreendida em diferentes trabalhos é possível dizer que o ato de planejar pode ter a sua gênese nas práticas econômicas, comerciais e industriais, concomitantemente, ampliadas para os Estados no planejamento das suas ações no que tange às políticas públicas e, finalmente, estendendo-se ao discurso pedagógico (CORAZZA, 1997).

Durante a modernidade algumas produções como Didática Magna, Guia das Escolas e Radio Studiorum se esforçaram para reger princípios das ações educativas em seus limites com grande teor homogeneizador. Obviamente, o planejamento de ensino só poderia vir a ser pautado pela racionalidade científica peculiar do período histórico. Logo o planejamento de ensino se emaranhou no clássico tecnicismo pedagógico.

As teorias críticas surgiram e levantaram as questões políticas e ideológicas imbricadas no currículo tradicional. No entanto, em que pese às contribuições feitas pelas teorias e as louváveis mudanças empreendidas, ainda assim, sobrevive hegemonicamente o cunho técnico-metodológico do planejamento de ensino. Isso não nos faz pensar na sua negação, pois entendemos que a escola se constitui em

uma arena de lutas a fim de afirmar determinado projeto de sociedade, portanto, planejar o ensino é também um compromisso político do docente.

Contudo, urge a necessidade de ressignificar a maneira como o planejamento tem sido produzido. A partir disso, inspirados na ideia de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), compreendemos que para que ocorra aprendizado e pensamento não há uma sequência lógica que configure um percurso necessário para o desencadeamento natural e verdadeiro da formação do raciocínio. Essas prerrogativas chocam-se com as noções de sequência pedagógica e fragmentação dos conteúdos em três dimensões (conceitual, atitudinal e procedimental).

O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa sempre. Adicionalmente, aos argumentos citados sobre a impossibilidade de controlar o aprendizado, a teorização pós-estruturalista está preocupada com os processos de significação construídos em aula, haja vista que os significados são inapreensíveis, portanto, estão em constante disputa e sujeitos a interpretações permanentes imersas em relações de poder.

Por fim, consideramos que a teorização pós-crítica nos estimula a pensar o planejamento de ensino a partir dos princípios rizomáticos, buscando neles referências para desterritorializar e

reterritorializar o campo pedagógico, subverter a escrita hegemônica em voga em muitas escolas e, com isso, fortalecer e efetivar uma escrita-diferença, uma escrita-criadora, escrita-mapa, escrita-rizomática, escrita-perspectivista, escrita-múltipla, escrita-heterogênea, escrita-díspar, uma escrita-artista.

## REFERÊNCIAS

- BAMPI, L. Currículo como tecnologia de governo de cidadão e cidadãs. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd**, 2000, Caxambu, MG. Educação não é privilégio: (centenário de Anísio Teixeira). Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2000.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENEDETTI, S. C. G. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...** 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.
- CHIQUITO, R. S. **Planejamento de Ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica – PR, Paraná, 2007.
- CORAZZA, S. M. **Artistagens – filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, S. M. Na Diversidade Cultural, Uma 'docência Artística'. **Pátio – Revista pedagógica**. Porto Alegre, v. 17, mai/jul, 2001.
- CORAZZA, S. M. O planejamento do ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo: questões atuais**. Campinas – SP: Papirus, 1997.
- CRUZ, J. M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI F. **Mil plátos – capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.
- GALLO, S. Currículo (entre) imagens e saberes. In: **V Congresso Internacional de Educação**. Palestra. Porto Alegre: Ed. Seiva publicações, 2007.
- GALLO, S. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- HALL, S. **A identidade cultural na pos-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KHOURI, M. M. Rizoma e Educação: Contribuições de Deleuze e Guattari. In: **XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**, Maracá, 2009.

LOPES, A. C. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias curriculares. São Paulo: Cortez, 2011.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando a compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**. Paraíba, v. 6, n. 2, maio/ago, 2013.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 122, v. 34, maio/ago, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, T. T. **O Currículo como fetiche**: a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Educação e Pós-modernidade**: impasses e perspectivas. Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/Rio. Rio de Janeiro, março, 2005.