

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

IZAQUE MOURA DE FARIA



LANEJAMENTO DOCENTE COMO PRODUÇÃO DE POSSÍVEIS NAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS

VITÓRIA
2020

IZAQUE MOURA DE FARIA

**PLANEJAMENTO DOCENTE COMO PRODUÇÃO DE POSSÍVEIS
NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, a ser conferido pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F224p Faria, Izaque Moura de, 1984-
Planejamento docente como produção de possíveis nas
práticas educativas / Izaque Moura de Faria. - 2020.
186 f. : il.

Orientadora: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Planejamento docente. 2. Currículo. 3. Formação docente. 4.
Docência. 5. Cartografia. 6. Cotidiano. I. Gomes, Larissa
Ferreira Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da vigésima sétima defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **IZAQUE MOURA DE FARIA**, candidato ao título de Mestre em Educação, realizada às **15h00min** do dia **quatro de agosto do ano dois mil e vinte**, remotamente, cada um de suas casas, conforme Portaria nº 03/2020 da PRPPG/UFES. A presidente da Banca, Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Sandra Kretli da Silva, Danielle Piontkovsky e Dulcimar Pereira. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“PLANEJAMENTO DOCENTE COMO PRODUÇÃO DE POSSÍVEIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS”**. Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 04 de agosto de 2020.

Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Orientadora

Profa. Dra. Sandra Kretli da Silva

Membro Interno (PPGMPE)

Profa. Dra. Danielle Piontkovsky

Membro Externo (Instituto Federal do Espírito Santo)

Profa. Dra. Dulcimar Pereira

Membro Externo (Universidade Vila Velha)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES - SIAPE 2159218
Centro de Educação Infantil Criarte - CEIC/CE
Em 06/08/2020 às 14:45

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/46164?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 24/08/2020 às 13:58

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/53092?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 25/08/2020 às 12:40

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/53685?tipoArquivo=O>



A quem *praticapensa* a educação afirmando a vida, em sua multiplicidade de intensidades e sentidos, como possível. Produzindo-efetuando possíveis e rugindo ante a negação da vida sempre que preciso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família em suas diferentes camadas, em especial, à minha esposa Raíza Souza Gasparini por todo apoio e estímulo expressos em múltiplos “*você não devia estar estudando?*” e à nossa filha Luiza Moura Gasparini por dormir tão bem à noite e por fazer transbordar alegrias em nossas vidas.

Agradeço imensamente à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes por me impulsionar, por me catapultar nesta pesquisa-intervenção e em tantos outros processos que tenho *vividopraticado* ao longo desses dois anos de mestrado. Obrigado pela generosidade com que leu e criticou meus escritos, pela orientação sempre direta e sem rodeios, pelas indicações de leitura apropriadas a cada tempo da pesquisa e pela composição. Foi um prazer!

Dedico também minha gratidão às professoras que aceitaram compor a banca examinadora: Prof. Dr.^a. Danielly Piontkovsky, Prof.^a Dr.^a Sandra Kretli da Silva e Prof.^a Dr.^a Dulcimar Pereira. Muito obrigado!

E também às professoras que compuseram a banca de qualificação desta pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria Riziane Costa Prates, Prof.^a Dr.^a Sandra Kretli da Silva e Prof.^a Dr.^a Dulcimar Pereira. Muito obrigado pelos apontamentos criteriosos e preciosos que mobilizaram esta pesquisa-intervenção a transbordar seu desejo por erodir o conceito de planejamento docente. Suas sugestões foram extremamente oportunas.

Agradeço à todas/os que *vivempraticam* o cotidiano escolar Leonino e que nele me permitiram adentrar para com elas/es habitar seus territórios e fazer esta pesquisa-intervenção acontecer. Seus enunciados compõem esta pesquisa-intervenção.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação, em especial à Prof.^a Dr.^a Renata Duarte Simões, por me provocar a me constituir um professor pesquisador engajado nas práticas educativas cotidianas. Muito obrigado!

Agradeço ao meu amigo Cícero Leão da Cunha por todas as conversas potentes sobre educação que tramamos nesses dois anos e à minha amiga e “coleguinha” de mestrado, Márcia Araújo Souza Beloti por me indicar um livro da Nilda Alves que em muito contribuiu nesta pesquisa-intervenção. Muito obrigado!

E agradeço finalmente ao acaso, que mesmo fugidio a qualquer dos meus planejamentos, tem co-funcionado com este último de modo bastante agradável para mim e meu bando-família.

Dizeis que creis em Zaratustra? Mas que importa Zaratustra? Sois os meus crentes: mas que importam todos os crentes? Ainda não havíeis procurado a vós mesmos: então me encontrastes. Assim fazem todos os crentes; por isso valem tão pouco todas as crenças. Agora vos digo para me perder e vos achar; e somente quando todos vós me tiverdes negado eu retornarei a vós. Em verdade, com outros olhos, irmãos, buscarei então os que perdi; com outro amor eu então vos amarei. E um dia sereis novamente meus amigos e filhos de uma só esperança.

Friedrich Nietzsche, 2011.

RESUMO

Mobilizada por um desejo erosivo de conceitos, esta pesquisa tenciona expandir o conceito de planejamento docente, cartografando e problematizando diferentes expressões que este assume em pesquisas acadêmicas e no cotidiano escolar. Tendo currículo e formação docente como pistas e apostando em expressões que entendem o planejar docente como um rascunhar, ensaio, a partir da perspectiva de Gilles Deleuze, em busca de inspiração ao invés de antecipação. Esta pesquisa – influenciada pela filosofia da diferença – erode expressões que reduzem o planejamento docente à criação de roteiros e prescrições disciplinadoras – apoiadas em lógicas racionalistas do pensamento moderno – expandindo este conceito a partir de suas pistas e, com elas, como processos coengendrados mobilizados pela produção-efetuação de possíveis. Expansão processada através da cartografia – enunciada por Gilles Deleuze, Félix Guattari, Virgínia Kastrup, Eduardo Passos e Liliana Escóssia – como performance metodológica a *viverpraticar*, produzir e simultaneamente percorrer nesta pesquisa-intervenção. Cartografia produzida-percorrida por meio de redes de conversação, registros (escritos, gravados em áudio e fotografados) em diário de campo e principalmente através de um forte exercício de despersonalização do aprendiz-cartógrafo. Mobilizando e intensificando o campo problemático desta pesquisa-intervenção desejante por entender como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas? Resultando na produção desta cartografia e de outras três produções, sendo: um curso de extensão certificado pelas Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFES; um curso de formação certificado via Secretaria de Educação do município de Serra; e a edição inaugural da revista do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (NUPEC3). Produções em que se destacam como *reterritorializações* – considerações – desta pesquisa-intervenção: a coexistência de expressões do conceito de planejamento docente como instituído e como criação que no cotidiano escolar se atravessam constantemente; o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis; possíveis produzidos-efetuados através dos acontecimentos que promovem a expansão de diferentes *conhecimentossignificações* e, conseqüentemente, do currículo em currículos ecológicos e conectados rizomaticamente; e da formação docente como processo de produção de docências possíveis a compor um devir-docente em constante formação pelas/nas práticas educativas escolares em que a docência se processa como relação de *aprenderensinar* entre suas/eus *praticantespensantes*.

Palavras-chave: Planejamento. Currículo. Formação docente. Possíveis. Agenciamento.

ABSTRACT

Mobilized by a desire to erode concepts, this research intends to expand the concept of teaching planning, by mapping and problematizing different expressions that it assumes in academic research and in the school routine. Having curriculum and teacher training as clues and betting on expressions that understand teaching planning as a sketch, rehearsal, from the perspective of Gilles Deleuze, in search of inspiration instead of anticipation. This research - influenced by the philosophy of difference - erodes expressions that reduce teaching planning to the creation of scripts and disciplinary prescriptions - supported by rationalist logics of modern thought - expanding this concept from its clues and with them as co-engineered processes mobilized by production-making of possibilities. Expansion processed through cartography – as enunciated by Gilles Deleuze, Félix Guattari, Virginia Kastrup, Eduardo Passos and Liliana Escóssia - as a methodological performance to *live-practice*, produce and simultaneously go through in this research-intervention. Cartography produced-traveled through conversation networks, records (written, recorded in audio and photographed) in a field diary and mainly through a strong depersonalization exercise of the apprentice-cartographer. Mobilizing and intensifying the problematic field of this research-intervention which desires to understand how teaching planning can produce possibilities in educational practices? Resulting in the production of this cartography and three other productions: an extension course certified by the Dean of Research and Graduate Studies (PRPPG) and the Dean of Extension (PROEX) of UFES; a certified training course via the Secretary of Education in the municipality of Serra; and the inaugural edition of the Nucleus for Research and Extension in Curricula, Cultures and Daily Life (NUPEC3). Productions that come out as *reterritorializations* – as considerations - of this research-intervention: the coexistence of expressions of the concept of teaching planning as instituted and creation that in the school routine are constantly crossed; teaching planning as a collective agency of enunciation that produces possibilities; possibilities that are produced-effected through events that promote the expansion of different knowledge, meanings, and, consequently, of the curriculum in ecological and rhizomatically connected curricula; and of teacher training as a process of production of teaching possibilities that compose a becoming-teacher in constant training in school educational practices in which teaching takes place as a relationship of teaching-learning among his / her thinking practitioners.

Keywords: Planning. Curriculum. Teacher training. Possibilities. Agency.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: apresentação/problematização dos dados iniciais e da metodologia da pesquisa	32
Imagem 2: reunião de planejamento	64
Imagem 3: apresentação/problematização dos dados iniciais e da metodologia da pesquisa	67
Imagem 4: sala denominada como de planejamento	69
Imagem 5: sala denominada como de planejamento	70
Imagem 6: vista da janela da sala denominada como de planejamento com zoom	70
Imagem 7: apresentação/problematização dos dados iniciais e da metodologia da pesquisa	74
Imagem 8: diário de campo produzido via smartphone em seu armazenamento em nuvem	76
Imagem 9: reunião semanal entre docentes Leoninas	78
Imagem 10: sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental escola Leonina com seus praticantes pensantes	79
Imagem 11: instrumento de acompanhamento dos processos de alfabetização em revisão	81
Imagem 12: instrumento de acompanhamento dos processos de alfabetização revisado	82
Imagem 13: atividade escolar	87
Imagem 14: planejamento estruturado contido no material fornecido à escola Leonina pelo PAES	93
Imagem 15: registros referentes ao planejamento docente	97
Imagem 16: produção de cartazes para o bloco do 3º ano	98
Imagem 17: bloco dos 1º anos pronto para sair com seu trio elétrico improvisado à frente	99
Imagem 18: ficha de Avaliação Trimestral da Aprendizagem – 1º ano	107
Imagem 19: informe contendo objetivos dos questionários contextuais relacionados à avaliação externa estadual e as datas para preenchimento desses3	117
Imagem 20: desfile dos blocos de carnaval da escola Leonina	122
Imagem 21: Cine inclusão no pátio da escola	125
Imagem 22: apresentação de dança estudantes de 5º ano	129
Imagem 23: aula extraclasse	137
Imagem 24: lanche compartilhado em aula extraclasse	140
Imagem 25: abraço coletivo em despedida ao professor de arte	140
Imagem 26: recreio e seus acontecimentos entre professoras/es praticantes pensantes	140
Imagem 27: espaçotempo de ensaio entre professoras/es	141
Imagem 28: encontro para discussão do calendário acadêmico 2020 no início do ano	143
Imagem 29: escada para acesso de adultos ao 2º piso da escola Leonina	148
Imagem 30: re-união semanal	149
Imagem 31: capa material 1º trimestre, caderno do professor PAES	151

Imagem 32: quadro de avaliação componente do material PAES 1º trimestre, caderno do professor	151
Imagem 33: chamada para dossiê temático C3 Volume 1	158
Imagem 34: template (formato) para elaboração de artigo para revista C3	159
Imagem 35: folder de divulgação do curso de extensão	164
Imagem 36: ambiente virtual criado na plataforma AVA UFES para condução do curso de extensão	165
Imagem 37: ambiente virtual criado na plataforma AVA EducaSerra para condução da formação ...	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: pesquisa pelo termo “planejamento”, quantidade de trabalhos por tipo	42
Gráfico 2: pesquisa pelo termo “planejamento”, quantidade de trabalhos por tipo entre os anos de 2013 e 2018.....	42
Gráfico 3: pesquisa pelo termo “planejamento”, linha longitudinal “Educação”, quantidade de trabalhos por tipo entre os anos de 2013 e 2018	44
Gráfico 4: pesquisa pelo termo “planejamento”, linha longitudinal “Educação”	44
Gráfico 5: pesquisa pelo termo “planejamento”, recorte temporal 2013-2018, coordenadas latitudinais selecionadas na linha longitudinal “Educação”	45
Gráfico 6: campo de pesquisa longitudinalmente demarcado, quantidade de trabalhos por tipo entre os anos de 2013 e 2018.....	46
Gráfico 7: campo de pesquisa longitudinalmente demarcado	46
Gráfico 8: quantidade de turmas por ano e turno na escola Leonina em 2019.....	68
Gráfico 9: inscritas atuantes e não atuantes profissionalmente na docência	161
Gráfico 10: cursistas atuantes profissionalmente na docência por município de atuação	161
Gráfico 11: cursistas atuantes profissionalmente na docência por sistema/rede de atuação.....	162
Gráfico 12: cursistas atuantes profissionalmente na docência em sistemas/redes Público-municipais por município	162
Gráfico 13: cursistas conforme processos formativos 1	163
Gráfico 14: cursistas conforme processos formativos 2	163

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS	28
3	AGENCIAMENTO DE TERRITÓRIOS DO PLANEJAMENTO DOCENTE	41
4	TERRITÓRIOS LEONINOS	62
5	PLANEJAMENTO DOCENTE PRODUTOR DE POSSÍVEIS	84
6	CURRÍCULO ZIGUEZAGUENTE ENTRE POSSÍVEIS	110
7	DOCÊNCIAS POSSÍVEIS EM FORMAÇÃO	135
8	PRODUÇÕES DA PESQUISA	156
9	RETERRITORIALIZAÇÕES	171
10	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180

1 INTRODUÇÃO



Âncora? Vela? Qual me leva? Qual me prende? Mapas e bússola, sorte e acaso. Quem sabe do que depende?

Humberto Gessinger, 1993¹.

A âncora fixa e a vela empurra, isto é claro, então por que questionar sobre quem leva e quem prende? Por que questionar o óbvio? No trecho acima o artista insinua a possibilidade de revezamento entre a âncora e a vela na suspensão e produção de movimento, tal coisa seria possível? Em seguida questiona sobre o que guia e produz o caminho a navegar: mapas e bússola? Sorte e acaso? É possível escolher uma opção e desprezar a outra? Entre âncora e vela, seria possível eleger um deles como fundamental, que sozinho daria conta das necessidades de um velejador a explorar o mundo num barco? Afinal, do que depende a/o² velejador/a desejante por viver experiências e expandir conhecimentos mundo a fora?

Estas perguntas, acopladas à música citada na epígrafe – juntamente com outros tantos signos e enunciados –, mobilizaram meu pensamento produzindo múltiplas questões referentes ao objeto desta pesquisa: o planejamento docente. A seguir, cito as que considero mais relevantes: como o planejamento docente pode produzir práticas educativas com intencionalidades bem definidas sem se fechar ao inesperado? Como ser rápido mesmo parado? Do que depende um planejamento docente dessa natureza?

O escopo teórico desta pesquisa parte de referenciais pós-críticos, influenciados pela filosofia da diferença e do pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Maurizio Lazzarato, Nilda Alves, Sandra Mara Corazza, Janete Magalhães Carvalho, Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. Como performance metodológica de pesquisa-intervenção, optou-se pela cartografia. Ao longo dos percursos, dos movimentos investigativos e a partir destes, produziu-

¹ Tencionando ampliar as conexões entre leitor/a e o que mobilizou o pesquisador nesta pesquisa-intervenção, haverá QR Codes ao longo desta escrita sempre que uma canção for citada pela primeira vez no texto. Desse modo, através do celular – com aplicativo próprio para leitura desse tipo de código –, o/a leitor/a tem acesso facilitado às canções que ressoam nesta escrita. Caso a leitura se dê na versão digitalizada, haverá no rodapé o *link* para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=oHsCrilx5wE>

² Concordando com Abranches (2009, p.18), sempre que preciso será utilizado ao longo do texto a barra para fazer “[...] referência explícita a ambos os sexos de forma igual e paralela, o que implica tornar visível na linguagem o sexo invisível – na grande maioria dos casos, as mulheres – através da marcação sistemática e simétrica do gênero gramatical”.

se uma metodologia de pesquisa no pesquisar, produzindo-efetuando uma pesquisa cujos métodos para produção de dados sofre constante intervenção do meio pesquisado.

A pesquisa-intervenção nesta dissertação se apresenta através de sete capítulos. Os três primeiros capítulos são especialmente dedicados a apresentar a cartografia enquanto aposta metodológica desta pesquisa-intervenção, através da qual um mapa do conceito de planejamento docente foi sendo construído. No capítulo 1, além da cartografia enquanto performance metodológica, enuncia-se o caráter qualitativo desta pesquisa-intervenção e os dois *Movimentos investigativos* que a constituem. Os quais, embora coengendrados e conectados pela cartografia que os une rizomaticamente, são apresentados em capítulos distintos e sequenciais ao capítulo 1.

Desse modo, no capítulo 2, apresenta-se o *Agenciamento de territórios do planejamento docente*, movimento investigativo de revisão de literatura que, a partir de critérios cartográficos de longitude e latitude (DELEUZE; GUATTARI, 1997), produziu dois territórios de expressão do conceito de planejamento docente: planejamento instituído e planejamento criação. Estes territórios possuem diferentes ritmos e melodias (DELEUZE; GUATTARI, 1997) na expressão do planejamento docente, mas, a despeito disso, são coexistentes entre si no cotidiano escolar, como cartografado nos territórios Leoninos.

No capítulo 3, apresenta-se o movimento investigativo que se produziu nos *Territórios Leoninos* com atenção especial à apresentação do cotidiano escolar Leonino – lócus de pesquisa – e dos procedimentos cartográficos acionados ao longo desta pesquisa-intervenção: o registro em diário de campo e a promoção de redes de conversações e de ações complexas³. Procedimentos que foram produzidos-efetuados a partir de uma forte performance cartográfica de despersonalização do pesquisador, tencionando produzir dados “com” o cotidiano escolar Leonino e suas/eus *praticantespensantes*⁴, e não “sobre” esses. Através dos quais se processou a cartografia de assinaturas expressivas do conceito de planejamento docente nos *Territórios*

³ Redes de Conversações e Ações complexas que, segundo Carvalho (2009, p.188-189), utilizam “[...] metodologicamente as conversações como uma tática da discursividade local, acompanhando os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas”, o que possibilita discutir *práticaspolíticas* possíveis para os currículos nos cotidianos escolares.

⁴ *Praticantespensantes* que fazem a escola cotidianamente (OLIVEIRA, 2012), que produzem-efetuem docências a cada encontro entre si, pois a docência se dá no encontro, ela é relação de *aprenderensinar* entre suas/eus *praticantespensantes*: professoras/es e estudantes. Desse modo, apenas quando for necessário diferenciar professoras/es de estudantes é que nesta dissertação serão usados esses termos, no mais, será utilizado *praticantespensantes* para se referir aos corpos – simultaneamente docente e discentes: do-discentes – que nas relações de *ensinoaprendizagem* entre si produzem-efetuem docências possíveis.

Leoninos, atravessados e conectados aos territórios investigativos produzidos através do movimento investigativo de revisão de literatura.

A cartografia se esparrama pelos capítulos 4, 5 e 6 em problematizações, desterritorializações, reterritorializações e territorializações do *Planejamento docente produtor de possíveis* e das pistas de produção desta pesquisa-intervenção: o currículo e a formação docente. Pistas mobilizadas pelo campo problemático de pesquisa desejante por entender como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas, erodindo este conceito com a intenção de expandi-lo para além de suas expressões mais comumente conectadas à eficiência de processos. No capítulo 4, as assinaturas expressivas do planejamento docente são problematizadas em conexão com diferentes expressões outras deste conceito, erodindo, expandindo e compondo um conceito de planejamento docente esgarçado como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas. Um processo coengendrado a currículo e formação docente, entendidos aqui como processos e pistas para produção desta cartografia, os quais são explorados, respectivamente, nos capítulos 5 e 6.

O *Currículo como zigue-zague entre possíveis*, processo de expansão e ramificação mobilizado pela expansão de *conhecimentossignificações*, é problematizado no capítulo 5. A formação docente enquanto processo de produção-efetuação de *Docências possíveis em formação* e de composição de um devir-docente é explorada no capítulo 6.

Por fim, no capítulo 7 são apresentadas as produções, os produtos educacionais mobilizados por esta pesquisa-intervenção engajada, sendo dois cursos, um de extensão e outro de formação continuada, e a produção de um dossiê temático tencionando afirmar o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação, que conectando diferentes signos e enunciados produz possíveis nas práticas educativas.

Apostando na potência de produzir-efetuar uma pesquisa “com” e não “sobre” o que se pesquisa, esta pesquisa se propõe como uma intervenção expansiva ao invés de uma representação. Busca-se entender como as heterogeneidades se implicam e revezam, as suas variações de potência e os seus agenciamentos, compondo com a diferença em sua multiplicidade, sem tencionar comparações valorativas do tipo “bom ou ruim” – incluindo com o “e” ao invés de dicotomizar com o “ou” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Entendendo que, forte e constantemente influenciados pelo pensamento moderno, tendemos a pensar maneira binária, identificando tudo em pares de elementos opostos: 0 e 1, negativo e positivo, verdadeiro e falso, controle e descontrole, movimento e imobilidade, âncora e vela.

Mas, se desviando deste pensamento – que nos conduz a pensar na possibilidade absurda de uma âncora produzir movimento, por exemplo –, nos puséssemos a problematizar em que medida as coisas e os processos que produzem podem estar entremeados, constituindo multiplicidades ao invés de unidades? E se, ao invés de opostos, tais processos de fixar e mobilizar estiverem correndo entremeados variando suas intensidades: processos vela-âncora que nos aceleram, processos âncora-vela que nos desaceleram? Essa mobilidade-fixação bem se expressa no planejamento docente enquanto rascunho: produto inacabado, em aberto, que aguarda rasuras, que está em constante expansão/transformação, que nunca é ponto final, que é rápido mesmo parado (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Um modo de expressar o planejamento docente como constante processo que constitui movimento de rasura daquilo que produz. Para além das burocracias e rotinas escolares que delimitam espaços, tempos e instrumentos (formulários, cadernos, planners/agendas, planilhas, smartphones entre outros) instituídos como do planejamento docente. Um processo erosivo de desfazer-se e refazer-se que encontra eco na metodologia de pesquisa empreendida nesta pesquisa tanto como na trajetória empreendida por mim ao longo do curso de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) – da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – que tornou possível e ao mesmo tempo exigiu esta escrita.

Escrita que é fruto de uma pesquisa que demandou de mim muita despersonalização e a superação de um medo em específico: o de me tornar um ser ainda mais cretino. Cretino sim, e não me refiro ao insolente malcriado que desafia outrem, um desaforado, não, me refiro àquele ser pretensioso, tolo, que confere às formas instituídas – em especial aos seus méritos – local de destaque ante os fluxos de vida, ao chão da escola, ao cotidiano escolar presente que nos afeta e que por nós é afetado. Ou, nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2020), temia me tornar alguém que escreve *sobre* o mundo, mas não *com* o mundo. Temia perder a tão frágil conexão horizontal que sempre mantive e mantenho com as pessoas que fazem a vida pulsar nas escolas. Temor este que, ao longo da pesquisa, se dissipou.

Identifico que o interesse em fazer mestrado (qualquer que fosse) foi plantado em mim por uma professora na graduação. Disse ela, inflando meu ego: “aposto que você vai encerrar a graduação e já vai engrenar no mestrado”. Que arrependimento de não ter apostado algo pois eu teria ganho, já que quase sete anos separam o término da minha graduação do meu ingresso no mestrado profissional. Sete anos de docência que me encharcaram de desejo por cursar um mestrado potente em fazer de mim um pesquisador engajado nas práticas educativas e no cotidiano escolar por mim vivido e praticado, um mestrado de “escrever e fazer”.

Um mestrado pragmático sem ser utilitarista, que pensa a vida que pulsa nas escolas a partir dela, sem descolá-la dos contextos coletivos (macro) que, embora extramuros escolares, a perpassam, afetam, tocam. Um mestrado potente em formar intelectuais que se aceitem como intelectuais de retaguarda, que atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns saibam teorizar a partir delas (SANTOS, B. 2020). Um mestrado cujos produtos funcionem na educação escolar concordando que “[...] qualquer esboço precário e pragmático é melhor do que o decalque de conceitos com seus cortes e seus progressos que nada mudam” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.35). Esta pesquisa, pois, se fez a partir do reconhecimento da necessidade de se produzir um esboço expandido e pragmático do conceito de planejamento docente. Pragmático porque imanente, produzido “com” e não “sobre” a docência e o cotidiano escolar.

Este reconhecimento é produzido pelas expressões que o planejamento docente encarna nos territórios mapeados em trabalhos acadêmicos e cartografados no cotidiano escolar e que, nesta pesquisa, entram em agenciamento, tais como: a burocracia a ser apresentada de tempos em tempos à equipe técnica da escola; o tempo remunerado sem a presença de alunas/os (por vezes entendido como folga); o roteiro a ser seguido em aula e ao longo do ano (currículo, ementa, lista de conteúdos); o instrumento de fiscalização/avaliação das práticas educativas efetuadas e; o rascunho daquilo que se pretende produzir/trabalhar com as/os alunas/os.

Expressões que em sua esmagadora maioria enunciam o planejamento docente como algo descolado das práticas educativas, da sala de aula e que inclusive pensam esta última apenas como lugar de aplicação, execução e avaliação do que foi planejado fora dali – podendo até mesmo ter sido planejado por alguém que nunca esteve ali e nem jamais estará. Com efeito, entendo esta como uma séria ameaça à autoria docente e a sua prerrogativa de produzir as práticas educativas que na/pela docência se efetuam a partir do contexto escolar que a afeta, das prescrições curriculares vigentes, de sua história e da história de suas/eus alunas/os que, conjuntamente com a/o docente, em relação na aula, produzem a própria docência.

Ameaça que se agravou com a suspensão das aulas por conta da pandemia de COVID-19⁵, em que a educação perde a sua potência de promover encontros entre quem *aprendeensina*⁶. Sem as aulas, os encontros em que a docência dá reunindo coletividades para produzir/expandir *conhecimentossignificações*⁷ com múltiplas intensidades e sentidos, movimentando e expandindo currículos e formação docente. Contexto em que ameaças já existentes à autoria docente e à educação pública ganharam corpo, tais como: educação à distância na educação básica, *homeschooling*⁸, conteudismo esvaziado de intencionalidade pedagógica, apostilamento da educação e precarização da profissão docente. Concepções de educação que vem na contração desta pesquisa, a qual aposta no planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação potente em produzir possíveis nas práticas educativas através da conexão de toda uma heterogeneidade de signos e enunciados, e afirma a docência como ação, relação de *aprenderensinar* produzida nos encontros, nas relações com o outro, compondo coletividades autoras de práticas educativas potentes em expandir *conhecimentossignificações* afirmativos da vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Para cartografar e expandir o conceito de planejamento docente, nesta pesquisa-intervenção foram seguidas pistas, intencionalidades de pesquisa: currículo e formação docente.

O currículo é entendido como processo que zigzagueia entre possíveis, entre *conhecimentossignificações* sistematizados e singularizados, a fim de afirmar a ampla ecologia de saberes (SANTOS, B. 2007) que a racionalidade hegemônica por vezes tenta reduzir e compartimentalizar. A formação docente, por sua vez, é entendida como processo constante de expansão de um devir-docente que a cada docência *vividapraticada*, nos ensaios, nas aulas e

⁵ De acordo com o site <https://portal.fiocruz.br>, trata-se de um sigla elaborada a partir das iniciais em inglês para “Doença do Coronavírus” (COrona VIRus Disease) acrescida de 19 em referência ao ano 2019, em que teve início a emergência sanitária, que desde 11 de março de 2020 passou a ser considerada pela Organização Mundial da Saúde uma pandemia por ter se alastrado em escala mundial. Devido ao alto grau de transmissibilidade do Coronavírus – através de gotículas respiratórias em contato com mucosas especialmente nariz, boca e olhos –, medidas de distanciamento social foram adotadas mundo a fora e também no Brasil para conter a propagação do vírus, exigindo que as pessoas mantenham entre si um distanciamento de no mínimo 1,5 metro. O que inviabilizou o funcionamento das escolas, no caso do município de Serra a partir de 17 de março de 2020.

⁶ Propondo a superação de dicotomias – a exemplo de Nilda Alves (2010) - optamos pela fusão de alguns termos, ao longo desta escrita, indicando a simultaneidade em que se dão os processos em educação.

⁷ Conhecimentos acoplados às significações que os tornam necessários e explicáveis nos territórios em que são expressos. Concordando com Nilda Alves (2019) que, ao produzirmos e expandirmos conhecimentos, simultaneamente produzimos e expandimos suas significações para o cotidiano de relações e acontecimentos em que tais *conhecimentossignificações* são produzidos, expandidos, enunciados, agenciados. *Conhecimentossignificações* que constituem processos e não produtos.

⁸ Expressão na língua inglesa traduzida como “educação em casa”: conduzida pelos responsáveis de cada criança e/ou professoras/es particulares, substituindo a educação em um ambiente escolar externo.

outros *espaçotempos*, produz docências possíveis, modos outros de existência, re-existência e insurgência docente.

Assim, esta pesquisa-intervenção afirma como possíveis as potencialidades e as possibilidades outras que o encontro com o outro – o mundo, seus signos, corpos e enunciados – produz, quando a ele estamos disponíveis para, entre nós, deixar algo passar, acontecer. Defende-se, portanto, que sem encontro não há docência. Aposta que não foi a primeira a me motivar a tentar o ingresso no PPGMPE, onde ingressei, após uma tentativa sem sucesso, e com isso fiquei – e permaneço – muito feliz por diversos motivos.

Já que, não foi apenas para atender aos desígnios da minha professora de graduação que ingressei no PPGMPE e na pesquisa – embora a ela agradeça pelo voto de confiança dado à época. Recordo que na etapa da entrevista, me perguntaram o que me motivou a querer ingressar no PPGMPE. Tentei emplacar a resposta que havia cuidadosamente ensaiado, o que consegui em parte, mas quando dei por mim já estava falando do meu trabalho e de como a minha intenção de pesquisa era sensacional e necessária.

Afinal, como afirma Deleuze (1994), o entusiasmo em professar o que quer que seja é resultado de ensaio, o que não tem a ver com repetir algo treinado, mas sim investigar, pesquisar e impregnar-se daquilo que desejamos proferir de modo a criar em nós disponibilidade para a produção de inspiração, de fascínio, de encantamento pelo que professamos. No caso, a minha intenção de pesquisa, a qual permaneceu ancorada em pesquisar o planejamento docente, porém a partir de referenciais e intencionalidades bem diferentes das que eu tinha no início. O que atribuo à pesquisa cartográfica que produzi com a escola, aos processos formativos que compõem o PPGMPE (aulas, leituras, produção de artigos, participação, organização e apresentação de seminários, conversas e debates sobre educação) e, sobretudo, às leituras sugeridas por minha orientadora – sempre muito acertadas tanto com relação ao teor dos textos quanto ao momento para encontra-los.

Contudo, uma outra motivação bem mais pragmática também me mobilizava a tentar ingressar num curso de mestrado: solicitar no trabalho uma licença com vencimentos e assim ter um tempo bacana para acompanhar a gravidez da minha esposa e os primeiros meses de vida da minha filha sem ficar com a minha renda prejudicada. Uma resposta verdadeira e que nem por isso torna falsa a resposta dada na entrevista de seleção pois, além do desejo por problematizar com o devido rigor científico minhas inquietações com relação ao planejamento docente, eu estava também interessado em conseguir tempo para dar início a minha família. Consegui

ambos. Com isso, há praticamente dois anos, esses dois processos (pesquisa e composição familiar⁹) caminham entremeados e, apesar da rotina intensa de leituras, escritas, eventos, aulas, debates, encontros e idas à campo, as coisas deram muito certo. Em grande medida graças ao apoio de minha esposa nessa jornada e aos direcionamentos sinceros e sem rodeios que recebi de minha orientadora desde o início, o que me permitiu apostar no planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação e na cartografia como metodologia de pesquisa (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Essa performance de pesquisa qualitativa que exige do pesquisador um exercício constante de despersonalização, de diluição de si num coletivo, o que para mim foi maravilhosamente difícil. Isso porque, desde que me lembro, me identifiquei como uma pessoa resolutiva, eficaz, que resolve as coisas (por vezes sem muita consulta aos pares), um soberano de si, quase um Romário afirmando que na Copa de 94, em campo, eram ele e mais dez. Composição subjetiva de um indivíduo que a pesquisa cartográfica no cotidiano escolar, a escrita compartilhada de artigos acadêmicos, as atividades referentes ao PPGMPE e a paternidade contribuíram sobremaneira para minar, desfazendo o ser que havia, rasurando-o para reescrevê-lo como multiplicidades.

Nessa prática de desfazer-se e refazer-se enquanto coletivo-escola, coletivo-PPGMPE e coletivo-família, todo e qualquer mérito e identidade se desmancharam, já que não há mais um eu, um sujeito para erguer a taça. Há sim um exercício constante de abertura às experiências que podemos *viverpraticar*, sem caracterizar um abandono de si, mas um esgarçamento de si, uma expansão. Trata-se de saber das fronteiras e até mantê-las, sabendo e mantendo sua porosidade, sua receptividade, sua vulnerabilidade ao que de fora pode afetar o de dentro, que pode dobrar-se para dentro.

Esta investigação, por se constituir problematizadora e cartográfica, se põe a desnaturalizar, desconstruir, desterritorializar verdades, acompanhando, mapeando, sentindo, vivendo os processos que perpassam um dado cotidiano escolar em suas intensidades, territorialidades, expressividades e sentidos. Constituindo-se, portanto, de movimentos investigativos cartográficos despreocupados com a coleta, significação ou interpretação de dados; preocupando-se com a produção de dados que numa composição criem uma cartografia, um mapa do planejamento docente. Cartografia mobilizada por um campo problemático de

⁹ No dia 7 de agosto de 2020, a Luiza (minha filha) completará um ano de vida, três dias após a defesa desta dissertação e dos demais produtos educacionais, resultados de muito planejamento.

pesquisa, agenciado como um desejo erosivo de conceitos, que problematiza: como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas? Com isso, tencionou-se expandir o conceito de planejamento docente, entendendo que conceitos para além de palavras, “[...] são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que convêm ou não, que passam ou não passam. Não há nada a compreender, nada a interpretar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 4). Conceitos, portanto, sempre imanentes, pragmáticos, “[...] centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 31), existindo apenas por variação, produção e expansão contínua de si a partir de si, funcionando.

Desse modo, mobilizado pelo campo problemático desta pesquisa e assumindo uma performance metodológica cartográfica de *acompanharviverpraticar* processos, me inseri no cotidiano escolar Leonino¹⁰ como aprendiz-cartógrafo: tornando-me cartógrafo pela cartografia, durante o cartografar. Em um cotidiano escolar de Anos Iniciais do Ensino Fundamental – componente do sistema de educação pública e municipal de Serra, Espírito Santo – bastante familiar ao aprendiz-cartógrafo e pelo qual este nutre grande apreço. Uma escola grande – atende diariamente aproximadamente 800 estudantes divididos em dois turnos (matutino e vespertino) e distribuídos em 32 turmas (16 em cada turno) –, muito bem estruturada e organizada com diferentes *espaçostempos* para as práticas educativas. *Espaçostempos* que o aprendiz-cartógrafo habitou pela pesquisa-intervenção e aos quais se integrou tencionando produzir “com” as/os *praticantespensantes* Leoninas/os e não “sobre” elas/es. Tal como o planejamento docente que não deve configurar algo a ser produzido fora e aplicado dentro das práticas educativas. A metodologia cartográfica demanda ser produzida, inventada, aprendida dentro da pesquisa. Assegurando assim “[...] o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação *ad hoc*” (KASTRUP, 2015, p. 43), que se constrói caso a caso.

A integração em um corpo-escola-pesquisa me permitiu pensar, problematizar e cartografar o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas a partir da ampla heterogeneidade de signos e enunciados que conecta,

¹⁰ Para a estética poética, uma rima leonina é conhecida como **rima no meio do verso**. Podendo a primeira palavra do verso, rimar com a última palavra do mesmo (HOUAISS; VILLAR, 2001). Como hastes de um rizoma que se conectam em intensidade com outras hastes a despeito de linearidades, importando somente a vontade de potência, de entrar em relação e transbordar, dando vazão à vida. Perspectivando a escola em que se dá a pesquisa como aquela em que as rimas, as assinaturas, os agenciamentos, os enunciados, as vozes ecoam a partir do meio conectando-se ao sabor da vida que nela pulsa: escola Leonina, *espaçotempo*, território que anima.

agencia. Com isso, expandiu-se o conceito de planejamento docente para além das perspectivas burocratizadas e engessantes da docência, as quais entendem o planejamento docente como previsão, como programação do *aprenderensinar* produzida fora e aplicada dentro do cotidiano escolar e de sala de aula. Docência que nesta pesquisa-intervenção é entendida como ação, relação de *aprenderensinar* produzida no encontro entre suas/eus *praticantespensantes* (professor/a e estudantes), e que “[...] não se trata de “dar” nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto, etc.); mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar)” (CORAZZA, 2013, p. 93), de produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas.

Através da investigação, foram produzidas diferentes possíveis, dos quais três se destacaram e ganharam corpo como *Produções da pesquisa* (produtos educacionais¹¹):

- a revista Currículos, Culturas e Cotidianos (C3) do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (NUPEC3) com sua edição inaugural contendo preferencialmente artigos produzidos pelas *praticantespensantes* diretamente envolvidas na pesquisa em torno da temática “*Os possíveis do planejamento docente no cotidiano escolar: autoria, criação e coletividade*”;
- o curso de extensão “*Currículo e formação e planejamento docente no contexto em tela: planejamento docente ante e anti os efeitos da pandemia de COVID-19 na educação escolar pública na primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica*”, o qual foi oferecido à distância através da plataforma Moodle com aporte e certificação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFES e;
- o curso “*Astúcias Ms Office: usos outros para ferramentas do Ms Office no cotidiano escolar*”, certificado via Gerência de Formação (GEFOR), Subsecretaria Pedagógica da Secretaria de Educação do município de Serra, aberto à *praticantespensantes* da educação público-municipal de Serra através da plataforma EducaSerra, a partir de novembro de 2020.

Produções que constituem possíveis entre tantos outros, ousados não mais do que desejado e já produzido pelas/os *praticantespensantes* Leoninas/os, que historicamente já realizam encontros

¹¹ Por se tratar de um programa de Mestrado Profissional, além da dissertação há a exigência de um produto educacional a ser defendido. Os produtos educacionais devem estar interrelacionados à dissertação e “[...] precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino e podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos” (LEITE, 2018, p. 331).

formativos mesmo nos escassos e curtos momentos coletivos que possuem dentro e até fora do horário de trabalho. Professoras/es *praticantespensantes* que são, em sua maioria, amigas/os pessoais deste aprendiz-cartógrafo. Donde posso afirmar que foi um prazer e uma honra cartografar e problematizar o planejamento docente junto a elas, não um mar de rosas, mas de afetos¹² dos mais diferentes pois, como no popular: não temos papas na língua entre nós.

Desse modo, *viverpraticar* esta pesquisa foi prazeroso em diferentes sentidos. Desde aqueles prazeres mais doloridos – como enveredar por um sem fim de leituras, por vezes de textos truncados e até enigmáticos em que a leitura de um parágrafo precisa ser feita repetidas vezes – até aqueles alegres e potencializadores – como a cartografia de aulas e momentos de recreio, nos quais múltiplos enunciados, atos, signos e relações compõem diferentes planejamentos docentes, diferentes agenciamentos coletivos de enunciação potentes em produzir possíveis nas práticas educativas, uma vez que a vida escolar nos afeta com toda sua força imanente.

Assim, parafraseando Guimarães Rosa (2009), acredito que viver é mesmo um constante rasgar-se e remendar-se ao mundo, aos outros, sendo o meu ingresso no mestrado profissional uma tensão para rasgar o individualismo ansioso por eficiência e remenda-lo, expandi-lo com sentimento de coletividade desejante da vida em seus fluxos. Tensão que se potencializou ao longo desses quase dois anos de pesquisa e também de vida compartilhada, produzindo em mim alegria a cada remendo produzido apesar da dor causada por cada rasgo. Remendos que, diferentemente de preenchimento, sempre reservam alguns vazios, aberturas, disponibilidade aos acontecimentos, aos possíveis.

As possibilidades de *pensarviver* não como ser, indivíduo, mas como bando – bando-família, bando-escola, bando-PPGMPE e...e...e... (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) – foram proporcionadas a mim por este mestrado engajado (a meu ver, para além do profissional) através dos seus processos formativos e da pesquisa produzida conjuntamente com minha orientadora e a escola. Hoje, eu já não me vejo “o Romário e mais dez”, mas um atravessamento entre onze jogadores, uma haste de uma composição coletiva.

Concordando com Nilda Alves (2019), acredito que na educação escolar – o lócus desta pesquisa – tudo está conectado: os processos não se dão isoladamente, são, ao invés, entremeados. Com efeito, é impossível delimitar com precisão onde um acaba e outro começa,

¹² De acordo com Deleuze, o afeto é um signo vetorial. A resultante do encontro entre corpos ou ideias, que aponta a aceleração ou a desaceleração da vida em sua processualidade ou do viver. Sendo os afetos tristes aqueles de desaceleração, indicando maus encontros, e os alegres aqueles de aceleração, de exaltação, de êxtase ou transvasamento (BARROS, R.; PASSOS, 2015).

é descabido tentar julgar que algum dos modos de ação desses processos possa sobrepor algum outro e extingui-lo. Movimento, fixação, controle e descontrole são produzidos a todo instante, por vezes, simultaneamente, no cotidiano escolar em sua complexidade de sentidos e intensidades. A escola é movimento mesmo parada, é uma e múltipla ao mesmo tempo. O acaso está atrelado a todos os seus controles, horários, planos, projetos e intencionalidades, à imprevisibilidade do viver, seja no sentido de rompimento ou de complementação. É a vida se movimentando, transformando ponto em linha, linhas em formas compostas de linhas mais e menos fixas, mais e menos velozes e intensas (DELEUZE, 1995a). É sempre isso e aquilo ao invés de isso ou aquilo.

Diante disso, quanto de controle, acaso, fixação e movimento deve haver na educação escolar? Quantas âncoras e quantas velas? Mapas e bússolas mais precisas e fé no que pode acontecer? Afinal “do que depende” a educação escolar que desejamos e o que desejamos dessa educação? Questões cujas múltiplas respostas possíveis têm em sua composição uma assinatura expressiva do conceito de planejamento docente, aqui produzido, cartografado e expandido como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas.

Este agenciamento coletivo de enunciação “[...] não é redutível nem ao sujeito nem às suas formas de expressão, nem às palavras, nem aos significantes, mas ao conjunto de enunciados, aos diferentes regimes de signos” (LAZZARATO, 2006, p. 24) que afetam e são produzidos pelas/os *praticantespensantes* da docência. Um preceito de signos, cuja união ao preceito das coisas (agenciamento maquínico), se dá pelo acontecimento que se expressa nos agenciamentos coletivos de enunciação e se efetua nos agenciamentos maquínicos (LAZZARATO, 2006). Uma aposta expansiva do conceito de planejamento docente que o entende como tensão agenciada e mobilizada por múltiplos signos e enunciados – filmes, discursos orais e escritos, conversas, imagens, *posts* em redes sociais, relações sociais, músicas e tudo mais que expressivamente afeta as/os *praticantespensantes* da docência. Planejamento docente potente em produzir possíveis nas práticas educativas efetuando-os maquinicamente, e por esta efetuação sendo também agenciado, através do acontecimento.

Uma vez que o acontecimento é compreendido nesta pesquisa-intervenção como “[...] a contemporaneidade do tempo (simultaneamente passado, presente e futuro) [que] insiste nos enunciados e se diz exclusivamente através dos corpos, porém não está contido nos enunciados, tampouco se atualiza por completo nos corpos” (LAZZARATO, 2006, p. 26). Como constante agenciar de agenciamentos e, concordando que só se pode agenciar entre agenciamentos, ele estabelece uma simbiose de co-funcionamento (DELEUZE; PARNET, 1998) entre o

agenciamento coletivo de enunciação e o agenciamento maquínico, entre o planejamento docente e as práticas educativas.

Entendendo agenciamento como relação entre níveis e diferenças, composição de heterogeneidades que por suas diferenças geram potencial para um acontecimento, algo que passa, atravessa e mobiliza a construção, o desejo. Pois “[...] um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais” (DELEUZE, 1994). Desejo que, como todo agenciamento, é coletivo e, conforme definem Deleuze e Guattari (1995b), constitui um complexo, uma composição redundante dos enunciados e signos (agenciamento coletivo de enunciação) e do ato (agenciamento maquínico) que o efetua onde a noção de agenciamento coletivo de enunciação é a mais importante, já que advém dela o caráter social do agenciamento enunciado e efetuado. Do desejo construído, dos possíveis produzidos-efetuados maquínicamente através do acontecimento, do planejamento docente e das práticas educativas em co-funcionamento, sem relações de causa e efeito, mas de simbiose, de dupla troca. Heterogeneidade de signos, enunciados e atos, subjetividades e objetividades fundidas na produção efetuação de possíveis.

Assim, o acontecimento de modo algum configura solução de problemas, mas abertura aos possíveis, à sua enunciação e efetuação tendo como modo de funcionamento a problematização: a construção de problemas para os quais não há soluções implicitamente prontas, sendo necessário criar possíveis soluções relacionadas mais com questionamentos do que com afirmações (LAZZARATO, 2006). Produção de disponibilidade ao encantamento pela docência enquanto encontro, relação de *aprenderensinar* entre *praticantespensantes* desejosos por expandir e produzir *conhecimentossignificações* afirmativos da vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos.

Desejo que é por uma educação potente em produzir e expandir *conhecimentossignificações* e consequentemente currículo e formação docente, defendendo que esses constituem processos e não produtos ou objetos estanques (ALVES, 2019). *Conhecimentossignificações* aqui entendidos como moventes ao invés de movidos, processos que expandem através dos acontecimentos produtores-efetadores de possíveis nas práticas educativas, tendo a problematização como modo (LAZZARATO, 2006). Um desejo que mobilizou esta pesquisa-intervenção entremeando-a, forçando a problematização, erosão e criação de composições outras com diferentes expressões de currículo, formação e planejamento docente presentes nos

cotidianos escolares, sem desprezá-las ou ignorá-las, buscando entender “do que depende” a educação escolar.

Relembro a rigidez de minhas crenças utilitaristas com relação ao planejamento docente e de como elas foram erodidas pela investigação em que me lancei. Este conceito foi sendo fissurado, erodido e expandido para territórios outros, chegando ao ponto de, já esgarçado pela pesquisa cartográfica, constituir agenciamento coletivo de enunciação potente em produzir possíveis nas práticas educativas, tencionando a produção/expansão de *conhecimentossignificações* e consequentemente de currículos e formações das/os *praticantepensantes* da docência enquanto ato de *aprenderensinar*, relação entre do-discentes.

A razão indolente, nos diz Boaventura de Sousa Santos (2007), tem preguiça de experimentar o mundo em sua profusão de diferença, de vida. Essa racionalidade omite sua natureza ficcional e provisória e se apresenta como única e absolutamente verdadeira (MOSÉ, 2018). Trata-se de uma racionalidade que busca, em suas diversas frentes, verdades definitivas – produtos de uma vontade ansiosa por permanência, por estagnação e por tornar a vida previsível. Uma ânsia por eternizar que se constitui enquanto correlação negativa de forças ao passo que tenta suprimir a mudança, característica do tempo e da vida (MOSÉ, 2018). Ânsia por produzir ancoragem, imobilidade isenta de qualquer movimento.

Uma perspectiva em que a vida está condenada a formatar-se, moldar-se ao pensado, racional, planejado, eficiente, estipulado e calculado por sujeitos soberanos de si, individualizados, apartados uns dos outros e que teriam como objetivo de sua existência a busca por eficiência em suas ações e a estabilidade da/na vida. Nesse contexto, o termo planejamento docente é por vezes conceituado como idealização prévia a ser aplicada num lugar descolado daquele de sua produção, separando e até opondo *espaçotempos* de planejamento docente e de aplicação do planejado. O planejado não se efetua onde é produzido e vice-versa.

O que pode diminuir e até anular a autoria das/os *praticantepensantes* da docência sobre as práticas educativas através dela *vividaspraticadas*. A prerrogativa das/os *praticantepensantes* da docência é usurpada de ser agenciamento que produz coletivamente múltiplos enunciados, signos, atos e relações, e de produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas através dos acontecimentos dos/nos/com o cotidiano escolar, que fundem e friccionam enunciados e corpos na produção/expansão de *conhecimentossignificações* e consequentemente de currículos e formação docente. Resta-lhes a aplicação, execução, implementação daquilo que fora previamente estabelecido e determinado por outrem. Um atentado contra a docência que

comumente é empreendido como favor, benesse que pretensamente favoreceria as/os *praticantespensantes* que tem na docência um ofício, poupando-lhes o tempo de planejar suas práticas educativas, de ensaiar a docência, de pensar, de se preparar para as possibilidades que através da aula podem ser produzidas-efetuadas.

Assim, o conceito de planejamento docente foi expandido para além de delimitações rígidas, precisas e calculáveis como as de um plano cartesiano metodológico de pesquisa. Um conceito esgarçado de planejamento docente que em seu processo de cartografia expande consigo os conceitos de currículo e formação docente. Ambos aqui enunciados como processos em constante construção, variação e alastramento pela produção e expansão de *conhecimentossignificações*, através da produção-efetuação de possíveis nas práticas educativas. Produção-efetuação que tem o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas, expandindo, mobilizando e produzindo – simultânea e simbioticamente a cada acontecimento da docência – *conhecimentossignificações*, currículos ziguezagueantes entre possíveis e docências outras, trans-formadoras de um devir-docente em constante formação.

2 MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS

A aposta da cartografia é na construção coletiva do conhecimento por meio de uma combinação que pode parecer, à primeira vista, paradoxal: acessar e, ao mesmo tempo, construir um plano comum entre pesquisadores e pesquisados.

Virgínia Kastrup e Eduardo Passos, 2013

Este capítulo expressa a metodologia pretendida, trilhada e inventada/percorrida simultaneamente durante a pesquisa. Uma metodologia *ad hoc* – customizada, produzida na ação de pesquisar e, conforme o que se pesquisou, que primou pelos aspectos qualitativos na produção de seus dados combinando acesso e construção de um plano comum entre pesquisa acadêmica, pesquisador e contexto pesquisado. Uma metodologia de cunho cartográfico, que “[...] como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos” (BARROS, R; PASSOS, 2015, p. 17), mas num duplo movimento autopoietico¹³ de pesquisar-intervir. Produzindo movimentos investigativos orientados por pistas, “[...] referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.13), desafiando a lógica tradicional-moderna — de traçar um percurso com metas prefixadas a alcançar — ao propor que percurso e metas sejam traçados ao longo da pesquisa, no seu caminhar (BARROS, R; PASSOS, 2015).

Ao longo do percurso desta pesquisa cartográfica, foram agenciados de forma preponderante conceitos de Deleuze e Guattari (1992, 1995a, 1995b, 1997), Lazzarato (2006), Corazza (2009, 2013, 2016), Alvarez, Regina de Barros, Laura de Barros, Escóssia e Tedesco (2015), Kastrup e Passos (2013, 2015) e Carvalho (2005, 2009) como “caixas de ferramentas” (DELEUZE; FOUCAULT, 1979) no duplo movimento de pesquisar-intervir – mobilizados pelo desejo de entender como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas, expandindo tal conceito. Caixas de ferramentas ancoradas na filosofia da diferença, a qual, em confluência com Corazza, traz para a pesquisa em educação “a possibilidade de pensar e de viver a alegria em Educação [mostrando] como amar tudo aquilo que desenvolve e efetua as potências afirmativas e como odiar todos os poderes que obstaculizam essa efetuação” (2016,

¹³Autopoiese ou autopoiesis (do grego: *auto*, “próprio”; *poiesis* “criação”) faculdade de produzir-se, conceito criado por Francisco Varela e Humberto Maturana na década de 70 (PASSOS; EIRADO, 2015).

p. 19). Possibilidades de experimentar, de pesquisar-intervir, de planejar-praticar a pesquisa em educação, afirmando a vida que permeia seus fluxos e faz pulsar a docência, as práticas educativas e tudo o mais do/no cotidiano escolar.

Em contraposição a decalques, apostando na cartografia, na produção de mapas – produção e intervenção ao invés de representação e interpretação –, concordando que

se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos [...] para sua abertura máxima sobre um plano de consistência (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 21).

O mapa não é a representação de algo, e sim o viés de conexão entre diferentes territórios sobre um plano de consistência. Não se busca a representação de um plano em outro, a cartografia **produz** seus mapas – nunca fotos nem desenhos – na e pela consistência entre territórios, sempre entre, aliança, conexão (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Diferentemente das pesquisas que operam segundo a lógica de sistemas arbóreos (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) – posta pela modernidade e calcada no decalque, identificação, comparação e sobreposição de conceitos além da representação e interpretação de dados – a pesquisa cartográfica se faz rizomaticamente, concordando que “toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 23-24). O mapa – rizoma – sempre entre, conecta territórios expandindo-se num processo erosivo constante de desterritorialização, reterritorialização e territorialização: de fuga/rompimento/desmanche, composição/segmentação e estruturação. O que só é possível por se tratarem de processos em contínua ramificação, processos atados uns aos outros (DELEUZE; GUATTARI, 1995a), variando em suas intensidades pelo desejo que os mobiliza.

No caso desta pesquisa-intervenção, desejo por expansão do conceito de planejamento docente que encontrou na cartografia a performance (DELEUZE; GUATTARI, 1995a), a atitude metodológica de pesquisa, a caixa de ferramentas (DELEUZE; FOUCAULT, 1979) mais qualificada para pesquisar-intervir nos territórios em que o conceito de planejamento docente passa e onde também institui assinaturas expressivas. Concordando que

é a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território. Tomemos um exemplo como o da cor, dos pássaros ou dos peixes: a cor é um estado de membrana, que remete ele próprio a estados interiores hormonais; mas a cor permanece funcional e transitória, enquanto está ligada a um tipo de ação (sexualidade, agressividade, fuga). Ela se torna expressiva, ao contrário, quando adquire uma constância temporal e um alcance espacial que fazem dela uma marca

territorial ou, melhor dizendo, territorializante: uma assinatura. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 105).

Marcas/assinaturas expressivas, territoriais e territorializantes do conceito de planejamento docente produzidas e produtoras dos territórios em que este conceito é *vividopraticado*, a partir das “cores”, das matérias de expressão, dos *conhecimentossignificações* de cada território. Assinaturas que são ao mesmo tempo determinadas pelo território e determinantes de sua territorialidade, de sua constituição e de sua expansão mobilizando o desejo. Assinaturas expressivas que, como *conhecimentossignificações*, constituem processos e não produtos.

Isso, pois, o entendimento nesta pesquisa-intervenção de desejo distancia-se de uma busca por algo que falta, aproxima-se sim de uma construção através da expansão do que existe quando há risco de transbordamento deste (DELEUZE; PARNET, 1998). Desejo de expandir o conceito de planejamento docente a partir da multiplicidade de *conhecimentossignificações* sobre ele expressos em diferentes territórios e entender como ele pode produzir possíveis nas práticas educativas.

Um processo que importa ao pesquisador acompanhar, pesquisar-intervir, mantendo uma atitude de abertura ao *vividopraticado* na pesquisa, ao que por ela transpassa (LARROSA, 2002), num exercício constante de despersonalização de si, buscando saber “com” ao invés de saber “sobre” (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Concordando que

tal aposta metodológica da cartografia nos coloca lado a lado com a tradição das pesquisas qualitativas e daquelas que investem nas práticas de inclusão e de participação efetiva daqueles que, tradicionalmente, estariam apenas na posição de objeto/participante. Nesse sentido, a pesquisa pressupõe implicação. A implicação do aprendiz-cartógrafo deve posicioná-lo sempre ao lado da experiência, evitando os perigos da posição, bastante comum nas pesquisas tradicionais, do falar sobre (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 142).

Situando o pesquisador cartógrafo – também responsável pela escrita desta dissertação – na presente pesquisa-intervenção como aprendiz da/na pesquisa – com seus múltiplos territórios. Um aprendiz-cartógrafo que, em processo de habitação de um território, se lança em dedicação aberta e atenta, cultivando sua disponibilidade à experiência – sempre à espreita de um encontro – diferente de uma pesquisa fechada em que há cisão entre pesquisador e objeto pesquisado (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Pois a cartografia produz mapas, que são “[...] uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida competência (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

No caso desta pesquisa-intervenção, mapa conectando diferentes territórios em que o conceito de planejamento docente se expressa. Um trabalho cartográfico que possibilitou – para além da

investigação das diferentes assinaturas expressivas sobre planejamento docente, com suas conexões e intensidades – a problematização¹⁴ das pistas cartografadas ao longo da pesquisa junto com as/os *praticantepensantes* do cotidiano escolar Leonino. Como nas conversações abaixo:

e sobre o que é a sua pesquisa mesmo? Você me disse, mas eu esqueci. (*Praticantepensante* n-1).
 É sobre avaliação. Acertei? Tá, fala então (*Praticantepensante* n-1).
 É sobre planejamento docente (Aprendiz-cartógrafo).
 Hum, vai investigar nossos Planos de Ensino é? (*Praticantepensante* n-1).
 Ixi, nem lembrava desse negócio. Tenho que te entregar né pedagoga? (*Praticantepensante* n-1).
 Tem, mas temos tempo (*Praticantepensante* n-1).
 Estou interessado nos planejamentos que funcionam, se o Plano de Ensino for um deles (Aprendiz-cartógrafo).
 Pra mim o que funciona é o meu caderno (*Praticantepensante* n-1).
 Pra mim é o caderno também, mas esses “papeizinhos” de planejamento, de acompanhamento da alfabetização e coisa e tal eu guardo tudo (*Praticantepensante* n-1).
 Sim, mas na hora da aula mesmo se eu tiver que olhar alguma coisa vai ser o caderno. Mas na maioria das vezes nem isso eu olho, já chego pronta para aquela aula, começo a aula e aí vai embora (*Praticantepensante* n-1).
 Eu também, aí quando vou olhar no caderno pra ver o que tinha planejado vejo que tava tudo diferente (risos), aí que ódio, planejei à toa (*Praticantepensante* n-1).
 (Informação verbal)¹⁵.

Conversações em que o conceito de planejamento docente se apresenta com diferentes assinaturas expressivas, as quais não cabe ao aprendiz-cartógrafo julgar atribuindo valores, mas sim agenciá-las, colocando-as em relação e cartografando o que entre elas passa, as mobilizações de pensamento que produzem e como expandem o conceito de planejamento docente. Buscando aprender “[...] com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades [agenciando-se a eles], incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos [colocando-se] numa posição de atenção ao acontecimento” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 143). Abaixo, exemplo dessas conversações encharcadas de expressividades:

a gente vai ter que escrever alguma coisa? (*Praticantepensante* n-1).
 Que bom que você perguntou, já ia esquecendo, eu gostaria que cada uma de vocês, num papelzinho, desse a sua resposta para esta pergunta: o que é planejar? Pode ser? (Aprendiz-cartógrafo).
 Você lembrou de trazer o papel e as canetas pelo menos? (*Praticantepensante* n-1).

¹⁴ Problematização entendida como modo do acontecimento, o qual não constitui solução de problemas, mas abertura, emergência de possíveis (LAZZARATO, 2006).

¹⁵ Para que seja possível vislumbrar a multiplicidade e a diferença de enunciados e enunciantes compoendo esta pesquisa-intervenção, após cada enunciado disparado nos *espaçostempos* cartografados através de redes de conversações (CARVALHO, 2009), colocaremos a marca “*Praticantepensante* n-1”, subtraindo a singularidade da multiplicidade constituída (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Afirmando a diferença sem criar identificações e mantendo a integridade dos diálogos em sua linguagem cotidiana e coloquial.

Trouxe os papeizinhos já cortados, mas não trouxe caneta e acho que era bom se tivesse uma caixa ou uma sacola pra ir passando e recolhendo os papeis, mas também não trouxe (risos) (*Aprendiz-cartógrafo*).

Pelo amor de Deus, que pesquisador é esse hein (risos) (*Praticantepensante n-1*).

Quem tem caneta pra emprestar? (*Praticantepensante n-1*).

Eu, aqui, toma. (*Praticantepensante n-1*).

Ali oh de quem é aquela sacola amarela ali? Pega ela menino, pode ser ela pra colocar as respostas? (*Praticantepensante n-1*).

Claro, valeu (*Aprendiz-cartógrafo*).

Faltou planejamento aqui pra essa parte (risos) (*Praticantepensante n-1*).

Verdade, foquei tanto nos slides e esqueci desses detalhes. Mas será que planejando é possível prever tudo e se antecipar? (*Aprendiz-cartógrafo*).

Daqui a pouco vai dar a resposta pra pergunta que era para a gente responder quer ver? (risos) (*Praticantepensante n-1*).

Opa (risos), vou ficar quieto e depois a gente continua conversando (*Aprendiz-cartógrafo*). (Informação verbal).

Imagem 1: apresentação/problematização dos dados iniciais e da metodologia da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

O que exigiu do aprendiz-cartógrafo uma atenção sempre à espreita, desfocada, “como se não quisesse nada”, sempre atenta ao inesperado, sem ansiedade, com ciência e respeito ao tempo dos eventos e à necessidade de não os atropelar (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Atenção desejanste por expandir o conceito de planejamento docente buscando entender: como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas? Mobilizando movimentos investigativos de delineamento qualitativo, que se valem de procedimentos de pesquisa (revisão de literatura, diário de campo, redes de conversação e registros imagéticos) de modo mais aberto, desinteressados pela busca de respostas exatas, quantificáveis, mas preocupados com a mobilização do campo problemático desta pesquisa-intervenção.

Embora tanto pesquisas quantitativas quanto qualitativas possam ser cartográficas, importando para isso que as pesquisas acompanhem processos, entendendo que a questão de distinguir entre

quantitativa e qualitativa diz respeito à adequação entre a natureza do problema investigado e as exigências do método (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Importando, portanto, que a cartografia enquanto aposta metodológica de pesquisa-intervenção autopoietica possibilite o acompanhamento dos processos investigados sem deixá-los escapar por entre os dedos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

Deste modo, neste capítulo apresentamos os movimentos investigativos produzidos e efetuados tencionando cartografar, problematizar e expandir o conceito de planejamento docente nos/dos múltiplos territórios em que este conceito se expressa. Movimentos investigativos que, nos dois capítulos seguintes, terão suas singularidades exploradas separadamente embora a aposta seja a de pensa-los como entremeados, camadas desta cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Como agenciamentos que, unidos pela pesquisa, compõem o rizoma, o mapa resultante desta pesquisa cartográfica, um mapa de conexões entre diferentes expressões territoriais do conceito de planejamento docente desejante da expansão desse conceito.

Entre diferentes domínios impregnados de expressividades, formas, cores, sentidos (DELEUZE; PARNET, 1994) constituintes do planejamento docente. Territórios que são, antes de tudo, lugar de passagem (DELEUZE; GUATTARI, 1997) daqueles que *praticampensamvivem* a escola. Territórios aqui cartografados e mobilizados pelos movimentos investigativos de pesquisa-intervenção na intenção de produzir conexões entre eles, relações potentes em produzir outras possibilidades para o conceito de planejamento docente.

Movimentos investigativos despreocupados com coleta de dados a serem significados, interpretados; ocupando-se com procedimentos metodológicos fortemente implicados na composição de um campo problemático de pesquisa, delineado como um desejo erosivo do conceito de planejamento docente, que buscou através desta pesquisa-intervenção entender: **como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas?** Desejo que é produção, criação, jorro, extrapolação do que existe a partir do que existe, que é agenciamento, transbordamento ao invés de preenchimento (DELEUZE; PARNET, 1994). Em outras palavras, desejo que não é ânsia por algo que falta, busca pela resposta ideal para se encaixar na pergunta, mas sim construção necessária de possibilidades a partir do que há, expansão mobilizada, maquinada por coengendramentos de fluxos de vida¹⁶ que perpassam a pesquisa. Desejo que é, portanto, afirmação da existência imanente, afetada por nós e que também nos afeta, como

¹⁶ “Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 41).

suficiente para produção e efetuação de realidades, de mundos, não cabendo qualquer idealização transcendente.

Desejo erosivo que, tal e qual a erosão na natureza, movimenta, desloca a matéria, desbasta rochas num território e com a matéria desprendida cria dunas e/ou sedimenta-se no leito de rios em territórios distantes, diferentes. Desejo que é agenciamento e, portanto, põe as diferenças em relação, provoca problematização, produz agenciamentos: composições de heterogeneidades com suas tensões, relações e diferentes potenciais; conjugações de fluxos que são

[...] a um só tempo, agenciamento maquínico de efetuação e agenciamento coletivo de enunciação [pois] na enunciação, na produção de enunciados, não há sujeito, mas sempre agentes coletivos; e daquilo de que o enunciado fala, não se encontrará objetos, mas estados maquínicos. São como variáveis da função, que entrecruzam continuamente seus valores ou seus segmentos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 58).

Subjetividades e objetividades em co-funcionamento, simbiose (LAZZARATO, 2006), articulando-se entre si. Sempre coletivos, indiretos e processuais – em movimento – nunca produtos, acabados ou imobilizados.

Agenciamentos entre agenciamentos (DELEUZE; PARNET 1998) em um constante revezar dos processos de desterritorialização, reterritorialização e territorialização que, ao longo desta pesquisa-intervenção, com seus movimentos investigativos, ampliaram os territórios ocupados pelo conceito de planejamento docente. Processos erosivos como os ilustrados no relato abaixo, sugerindo que se

caminhe até tua primeira planta e lá observe atentamente como escoar a água de torrente a partir deste ponto. A chuva deve ter transportado os grãos para longe. Siga as valas que a água escavou, e assim conhecerá a direção do escoamento. Busque então a planta que, nesta direção, encontra-se o mais afastado da tua. Todas aquelas que crescem entre estas duas são para ti. Mais tarde, quando estas últimas derem por sua vez grãos, tu poderás, seguindo o curso das águas, a partir de cada uma destas plantas, aumentar teu território (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 20).

E que, portanto, desejam alargar os *conhecimentossignificações*, as expressões territoriais e os funcionamentos que o planejamento docente encarna/erige nos territórios em que a docência é *vividapraticada*. Erodindo o conceito, esse “[...] conjunto de variações inseparáveis, que se produz ou se constrói sobre um plano de imanência, na medida em que este recorta a variabilidade caótica e lhe dá consistência (realidade)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 145); simultaneamente cartografando, acompanhando os processos de funcionamento e expressão do conceito de planejamento docente.

Ação erosiva relacionada a conceber a consistência do conceito de planejamento docente no plano de imanência – plano de consistência em que formas e forças se encontram – e que nada

tem a ver com a destruição do que há enquanto planejamento docente, mas sim com a problematização de diferentes *conhecimentossignificações* sobre planejamento docente. Colocando tais *conhecimentossignificações* – suas formas e forças – em relação, fricção para que aquilo que for desbastado de um possa vir a compor o outro com que está em pleno contato via problematização e abertura do campo dos possíveis. Desejo erosivo que cria/extrapolava relevos nos territórios que perpassa, derivando expressões territoriais do conceito de planejamento docente, lançando partículas em velocidade contra expressões instituídas, causando fissuras e liberando a vida ao compor movimentos, desterritorializando e produzindo novas assinaturas expressivas sobre o planejar docente, novos territórios reterritorializados e territorializados.

Desejo que mobilizou os movimentos de pesquisa-intervenção a percorrer territórios movediços – entre trabalhos acadêmicos e o cotidiano escolar Leonino – desmanchando delimitações rígidas, precisas e calculáveis como as de um plano cartesiano metodológico de pesquisa: “Como vai ser a pesquisa? Você vai vir aqui na sala pra ver se eu estou dando a aula como eu havia planejado? É isso?” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal).

Afirmando como único limite a um dado território, a existência de outros territórios fronteiriços, os quais, ainda que se diferem entre si, se conectam, mantendo suas heterogeneidades, inclusive nas bordas, conectando-os em sua permeabilidade sem torná-los homogêneos. Bordas que, como uma membrana celular, “[...] regula[m] as trocas e a transformação de organização, as distribuições interiores ao estrato e que nele definem o conjunto das correlações ou traços formais” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 63), delimitam a segmentaridade dos territórios sem desconectá-los dos demais a eles fronteiriços.

Territórios onde o planejamento docente expressa diferentes assinaturas expressivas, com as quais foi possível compor um sistema a-centrado, como uma rede de intensidades expressivas, finitas e heterogêneas, sempre no meio, em curso, entre territórios, em um mesmo plano: rizoma que, sem começo ou fim, é sempre entre, exclusivamente aliança, tendo a conjunção “e... e... e...” como tecido raiado de forças para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Rizoma que promove interpenetrações territoriais e desterritorializações ao longo de toda borda que separa e ao mesmo tempo conecta territórios de diferentes *conhecimentossignificações* sobre planejamento docente. E que, conforme Deleuze e Guattari, “[...] procede por variação, expansão, conquista [...] oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser

produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (1995a, p. 32). Variação, expansão, desterritorialização, reterritorialização, territorialização, erosão do conceito de planejamento docente através da produção e da expansão de *conhecimentossignificações* outros referentes a este conceito.

Conhecimentossignificações referentes a diferentes territórios ocupados pelo conceito de planejamento docente, não por pretensas identidades, mas por suas marcas expressivas que fazem emergir ritmos como características próprias que garantem a formação de certo domínio sem, contudo, indicar identidade. (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Marcas, assinaturas expressivas que se encarnam em condutas – efeitos daquilo que comumente se expressa em cada território – cotidianamente *vividaspraticadas*.

Assinaturas expressivas que em movimento de um território a outro ganham velocidade, desaceleram, mesclam-se, dissolvem-se, aderem a estruturas, fundam outras, fissuram formas, promovem erosão. Sendo seus rastros – a trajetória que essas partículas descrevem – linhas que podem ser de segmentaridade (territorialização) quando organizam, significam, atribuem e divisam novo território (sentido para o planejamento docente); ou linhas de fuga (desterritorialização) quando promovem rupturas, derivação de territórios organizados e segmentados, constringendo as marcas expressivas – bem definidas e encarnadas em condutas – do território ao movimento, à transformação. Já que

oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o **rizoma é feito somente de linhas**: linhas de **segmentaridade**, de estratificação, como **dimensões**, mas também linha de **fuga** ou de **desterritorialização** como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 31, grifo nosso).

Linhas que mapeadas, seguidas, rastreadas possibilitam “o acesso à dimensão processual dos fenômenos que investigamos [indicando] ao mesmo tempo, o acesso a um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos.” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264). Tornando possível a erosão e a problematização de diferentes expressões do conceito de planejamento docente segmentarizadas, instituídas, *vividaspraticadas* nos territórios percorridos pelos movimentos investigativos desta pesquisa-intervenção, criando tensões nos entremeios de tais *conhecimentossignificações*, produzindo potência para expansão do conceito de planejamento docente.

Movimentos investigativos para os quais a cartografia constitui performance metodológica para acessar a dimensão processual das forças moventes do plano de imanência em que diferentes

conhecimentossignificações sobre o planejamento docente são expressos. Interessando-nos compor processos distintos, mas que se interconectam na composição de uma cartografia do planejamento docente. Rizoma em produção, construção, composição à medida que se dão os movimentos investigativos desta pesquisa-intervenção por territórios trançados, traçados por/entre pesquisas acadêmicas e o cotidiano escolar Leonino. Cartografia que, movida pelo campo problemático erosivo de conceitos, questionando como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas, não tem outro sentido que não seja fazer rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Sentido que é tecido na composição desta pesquisa-intervenção, especialmente, mas não somente, em seus movimentos investigativos, a saber:

- a. *Agenciamento de territórios do planejamento docente* – revisão de literatura que buscou pelo conceito de planejamento docente expresso em diferentes territórios, no âmbito das pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado, pondo em relação tais assinaturas expressivas com o campo problemático desta pesquisa-intervenção;
- b. *Agenciamentos Leoninos* – acompanhamento, pesquisa e intervenção processual no cotidiano escolar Leonino, com olhar atento aos *conhecimentossignificações* ali *produzidosvividospaticados* conectados ao planejamento docente, sem perder de vista aqueles oriundos da busca empreendida no primeiro movimento investigativo, acoplando-os.

Movimentos investigativos que se conectam em um constante movimento de desterritorialização, reterritorialização e territorialização promovido pelas flutuações da composição do campo problemático de pesquisa desejante de erodir conceitos e expandir em potência intervenção. Situando ambos procedimentos metodológicos num mesmo plano sem pretensões hierárquicas de qualquer natureza.

Em um esforço cartográfico que é o de erodir, pondo em relação, aquilo que nos territórios da vida escolar cotidianamente se expressa: tanto pelas contribuições de pesquisas acadêmicas, quanto pela vida que vibra no cotidiano escolar Leonino. Tomando as potências desses movimentos investigativos para problematizar e expandir o conceito de planejamento docente, apostando no planejar docente como ensaio no sentido deleuziano: um preparar-se para a aula ao invés de prepará-la. Ensaio produtor de disponibilidade aos possíveis e que constitui ato investigativo da docência e dos seus processos de *aprenderensinar* (MATOS; SCHULER;

CORAZZA, 2015). O que situa o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis que se efetua maquinicamente em práticas educativas autorais e afirmativas da vida. Em que o acontecimento da docência “[...] constitui a unidade, fonte dos dois tipos de agenciamento, articula as subjetividades e as objetividades e altera as configurações dos corpos e dos agenciamentos de signos” (LAZZARATO, 2006, p. 22). Um duplo agenciamento de produção-efetuação de possíveis, de planejamento docente e prática educativa unidos e simbióticos pelo acontecimento e as problematizações que este promove.

Expandindo o conceito de planejamento docente para além de expressões reducionistas e puramente maquínicas que por vezes este conceito assume no cotidiano escolar. Expressões que burocratizam o trabalho docente com preenchimento de pautas (diários), emissão de relatórios, alimentação de sistemas de gestão escolar; com a transmissão de conteúdos programáticos em tempos pré-determinados ansiando a máxima eficiência exigida pelas avaliações em larga escala. E findam na construção de uma imagem de profissional da educação que planeja e executa tarefas, mas se distancia do preparar-se para o encontro, para a abertura aos possíveis da aula como encontro de *aprenderensinar* que pode extrapolar a simples reconhecimento.

Constituindo um acontecimento que pela problematização mobiliza as/os *praticantespensantes* da docência a produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas a cada aula, cada encontro entre professor/a e estudantes, cada *espaçotempo* em que a docência é produzida-efetuada entre seus *praticantespensantes*. Onde o planejamento docente constitui “[...] agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos [com] lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e [...] picos de desterritorialização que o arrebatam” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 23). Agenciamento que conecta, conjuga, compõe, reveza, tensiona e cria movimentos e pensamentos ensaísticos – na concepção deleuziana de ensaio – para *viverpraticar* a docência. Pois assim como qualquer outro profissional, cada docente possui suas maneiras de buscar inspiração, de pesquisar, investigar, estudar e de agenciar *conhecimentossignificações*, tornando possível ser afetado e afetar através do que faz, o que professa (DELEUZE; PARNET, 1994), o que efetua maquinicamente nas práticas educativas. Agenciamento coletivo de enunciação tão mais potente em produzir possíveis quanto mais a abertura a esses houver sido ensaiada propiciando maior heterogeneidade de signos e enunciados em sua composição. Portanto é preciso ensaiar!

Nesse sentido, ensaiar, planejar, preparar-se, pensar a docência, ou seja, abrir-se para a multiplicidade de relações que tecemos e acontecimentos que nos tocam, compondo

agenciamentos coletivos de enunciação (LAZZARATO, 2006) produtores de possíveis nas práticas educativas que se efetuam, exige ensaio, requer afetar e ser afetado. Exige esforço no sentido de fazer vibrar a vida na docência, lá onde ela acontece: no cotidiano escolar. Exige pesquisa, investigação, conversas, problematizações e agenciamento de intensidades potentes para promover o encantamento com as práticas educativas que estamos por compor, produzir, efetuar, inventar no cotidiano escolar, no encontro entre os *praticantepensantes* da docência e a multiplicidade de acontecimentos e relações *vividaspraticadas* nestes *espaçostempos*. Pois “o agenciamento é o co-funcionamento, é a ‘simpatia’, a simbiose [...] só podemos **agenciar entre os agenciamentos** [...] a simpatia não é nada, é um corpo a corpo, odiar o que ameaça e infecta a vida, amar lá onde ela prolifera” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 44, grifo nosso). Symbiose entre planejamento docente e práticas educativas no cotidiano escolar com seus *espaçostempos* prenhes de acontecimentos.

Exercer a docência, fazê-la acontecer exige, portanto, uma intensa preparação/produção de inspiração transcriadora, agenciamento coletivo de enunciação afirmativo da vida em suas potências, seus possíveis. Fitando a educação como ação transcriadora, que não se reduz a transpor, de um ponto a outro, saberes, conteúdos, formas ou matérias, mas que constitui processualidade que agencia, torce o instituído (CORAZZA, 2016), que cocria/coproduz, que transcria *conhecimentossignificações*. Apostando no planejamento docente como um conceito atravessado e constituído por múltiplas potências, capaz de expandir-se da enraizada e burocratizada expressão em que se instituiu como gerência do trabalho docente, de antecipação dos processos, de controle pré-estabelecido, ansiando a eficiência dos processos de ensino-aprendizagem como um modo de avaliação quantitativa do fazer docente. Expressão, aliás, comum nas conversações entre docentes, como apontado nos registros cartográficos abaixo:

planejar: planejar um caminho a ser percorrido pra saber onde você vai chegar. Quem não planeja antes não sabe para onde vai e deseja chegar. (*Praticantepensante* n-1).
 Idealizar o futuro e criar metas. (*Praticantepensante* n-1).
 Organizar, prever o que vai ser passado. (*Praticantepensante* n-1).
 É se programar (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Contudo, também há nas conversações que as/os docentes tecem no cotidiano escolar aquelas expressões do conceito de planejamento docente enquanto aposta, “rascunho”, que na efetividade da docência, da aula, deseja rasuras; que co-funciona com as práticas educativas efetuadas, que enunciam o planejamento como preparação do corpo para se abrir aos possíveis, para “construir algo” desejado:

planejar é fazer um rascunho do que pode trazer ou tornar real. Com suas possíveis possibilidades. (*Praticantepensante* n-1).

Planejar é a arte de se organizar, planejar e se disciplinar para poder conquistar, alcançar ou construir algo (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Desse modo, nesta pesquisa-intervenção, se pretendeu – através de seus movimentos investigativos – cartografar e problematizar processos já pesquisados e aqueles *vividospraticados* no cotidiano escolar Leonino. Sem o intento de julgar, mas de fazer vibrar a composição de um campo problemático de pesquisa desejante por erodir e expandir o conceito de planejamento docente, buscando entender como este pode produzir possíveis nas práticas educativas. Apostando na filosofia da diferença e na pesquisa-intervenção para acessar a força criadora da profissão docente, a vontade da potência de educar, que, apesar de múltiplos e duradouros revezes, resiste combativa (CORAZZA, 2013). Cartografando as linhas, rastros de agenciamentos maquínicos e de enunciação que nos acontecimentos efetuam e produzem possíveis nas práticas educativas. Tendo como pistas para cartografar os territórios em que as potências do planejamento docente se expressam, os conceitos de currículo e formação docente com suas diferentes assinaturas expressivas.

3 AGENCIAMENTO DE TERRITÓRIOS DO PLANEJAMENTO DOCENTE

O que o filósofo traz do caos são variações que permanecem infinitas, mas tornadas inseparáveis sobre superfícies ou em volumes absolutos, que traçam um plano de imanência secante: não mais associações de ideias distintas, mas re-encadeamentos, por zona de indistinção, num conceito.

Gilles Deleuze e Félix Guattari, 1992.

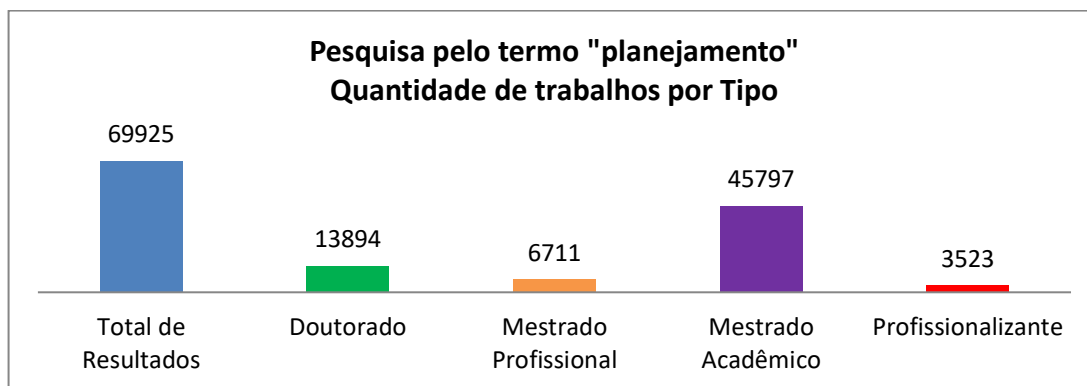
Mobilizada pelo desejo de erodir o conceito de planejamento docente – alargando, desbastando, mesclando, promovendo múltiplos “re-encadeamentos por zona de indistinção” (DELEUZE; GUATTARI, 1992) do conceito em tela, através dos processos co-funcionais de territorialização, desterritorialização e reterritorialização – a presente pesquisa-intervenção cartografou diferentes territórios, com suas assinaturas expressivas sobre planejamento docente. O que resultou na produção/composição de um mapa, um rizoma conectando diferentes territórios expressos em pesquisas acadêmicas e no cotidiano escolar Leonino. Borrando fronteiras que separavam diferentes expressões do conceito de planejamento docente desmanchando segmentaridades, criando relevos e trazendo à tona *conhecimentossignificações* que balançaram e forçaram o campo problemático e as intencionalidades iniciais de pesquisa a se recomponem constantemente ao longo da pesquisa.

Através do procedimento metodológico de revisão de literatura apresentado neste capítulo, a presente pesquisa-intervenção cartográfica atravessou diferentes territórios e, neste atravessamento, um mapa foi sendo produzido sem pretender reproduzir e decalcar algo, e sim produzindo um agenciamento “com”, entre os territórios pesquisados em que o conceito de planejamento docente se expressa. Conectando rizomaticamente diferentes territórios – com suas assinaturas expressivas referentes ao planejamento docente – através da cartografia que por meio do mapa estabeleceu conexões/bordas entre esses diferentes territórios e aqueles do cotidiano escolar Leonino, localizando cada expressão referente ao planejamento docente a partir das coordenadas cartográficas que nos remetiam.

Assim, na intenção de cartografar/mapear, produzir um mapa conectando as diferentes “cores”, ou melhor dizendo, *conhecimentossignificações*, do planejamento docente, nas distintas assinaturas que emergem nos diferentes *espaçostempos* escolares, em que o conceito é enunciado, conceituado, expresso, instituído, efetivado, compartilhado, *vividopraticado*, “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a); o presente movimento de investigação enveredou-se primeiramente pelo “Catálogo de Teses e Dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal em nível Superior (CAPES) buscando pelo termo “planejamento”¹⁷ e obtendo de início o resultado do gráfico abaixo:

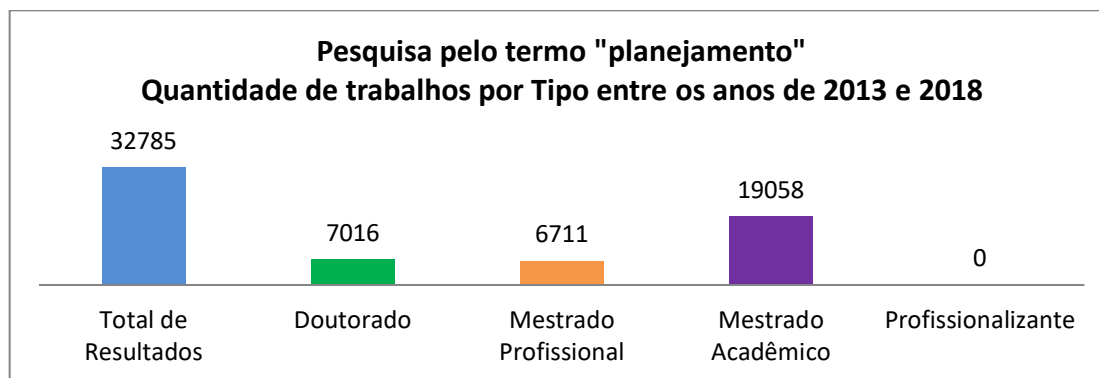
Gráfico 1: pesquisa pelo termo “planejamento”, quantidade de trabalhos por tipo



Fonte: Dados da pesquisa

E, em seguida, forçando a delimitação de um período de abrangência no intervalo de 2013 a 2018¹⁸, obtendo o seguinte resultado:

Gráfico 2: pesquisa pelo termo “planejamento”, quantidade de trabalhos por tipo entre os anos de 2013 e 2018



Fonte: Dados da pesquisa

Como nesta varredura do campo das pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado – assim como nos territórios Leoninos – o alvo rastreado foi o conceito de planejamento docente, a atenção do aprendiz-cartógrafo, até aqui aberta e sem foco embora afinada com o campo

¹⁷ O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não realiza busca por termos compostos. Quando algum termo composto é inserido na busca desse catálogo, os resultados obtidos são referentes à busca por cada um dos termos que o compõe no banco de dados. Ou seja, buscar por “planejamento docente” geraria resultado referente às buscas dos termos “planejamento” e “docente” – busca por termos separados somando os resultados de cada busca. Desse modo, neste movimento de pesquisa optou-se por buscar pelo termo “planejamento” e sequencialmente aplicar outros critérios de mapeamento em busca de trabalhos potentes em fazer vibrar o campo problemático desta pesquisa-intervenção.

¹⁸ A opção por este recorte temporal se fez diante da enorme quantidade de pesquisas referentes ao termo “planejamento” disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações (69.925 em fevereiro de 2019). Quantidade que, mesmo após a definição das linhas longitudinais e latitudinais desta cartografia permanecia muito elevada (10.621 pesquisas) para ser devidamente pesquisada dentro do tempo previsto e fixado para decurso desta pesquisa-intervenção.

problemático de pesquisa, tornou-se atenção movente, imediata e rente ao objeto-processo (KASTRUP, 2015) cartografado. Lançando mão dos critérios de longitude e latitude para avançar neste movimento de pesquisa cartográfico de modo cada vez mais rente ao seu alvo — o conceito de planejamento docente. Pois,

no plano de consistência, um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude) (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 40).

Em outras palavras, longitudinalmente, o presente movimento de pesquisa definiu a educação como campo – conjunto de matérias de expressão que mantendo relações entre si mais ou menos intensas compõem diferentes territórios em um mesmo campo – a percorrer, pesquisar-intervir. Ao passo que, latitudinalmente, definiu os graus de afecção¹⁹ dos elementos constituintes do campo anteriormente delimitado, em relação ao campo problemático desta pesquisa – desejante por expandir o conceito de planejamento docente e entender como esse conceito pode produzir possíveis nas práticas educativas. Enunciando território de investigação como composto de territórios desconexos, linhas cortando e sendo cortadas por linhas possíveis de serem cartografadas (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012), agrimensura-se, então, dois grandes territórios de investigação do conceito de planejamento docente: planejamento instituído e planejamento criação, os quais serão apresentados e explorados mais adiante ainda neste capítulo.

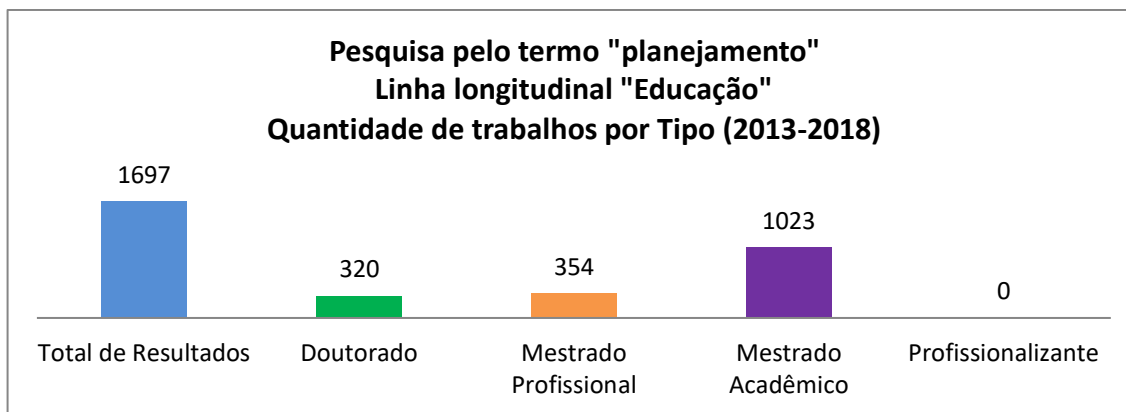
Territórios cuja consistência aflora nesta pesquisa-intervenção, cartografados dentro da amplidão de 32.785 trabalhos acadêmicos, pelo traçado de diferentes linhas longitudinais e latitudinais mobilizadas pelo campo problemático de pesquisa desejante por erodir e expandir o conceito de planejamento docente em uma atitude de rastreio. Uma performance de varredura do campo de pesquisa em busca de pistas, de signos de processualidade (KASTRUP, 2015), de marcas/assinaturas expressivas, *conhecimentossignificações* nem sempre diretamente ligadas ao conceito de planejamento docente. Importando apenas as vibrações promovidas no campo problemático de pesquisa por cada alvo variável de rastreio, pois “o rastreio não se identifica a uma busca de informação. A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema” (KASTRUP, 2015, p. 40). Assim as decisões sobre quais linhas longitudinais e latitudinais traçar e seguir foram tomadas ao longo do processo de

¹⁹ Grau de intensidade da potência produzida na relação (ESPINOSA, 1988) com o campo problemático desta pesquisa-intervenção.

pesquisar-intervir nos territórios de investigação produzidos a partir do que emergia a cada nova linha traçada.

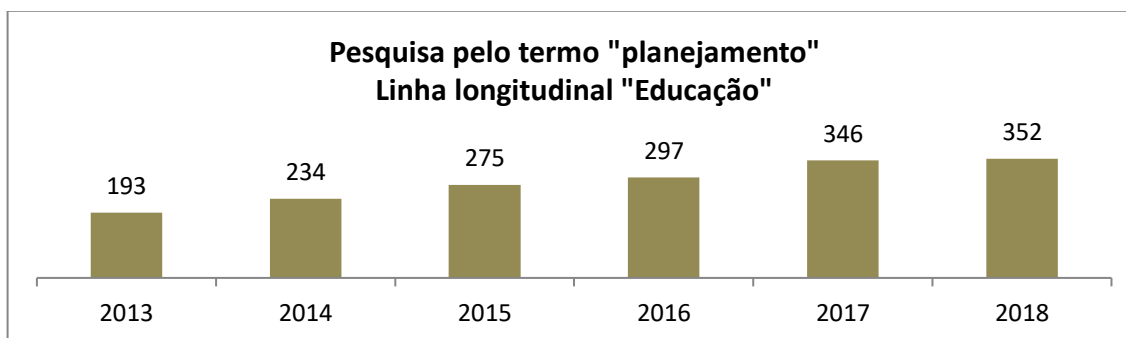
Processo metodológico em que a linha longitudinal “Educação” – refinamento²⁰ por “Área de Conhecimento” – foi selecionada, gerando os seguintes resultados gráficos:

Gráfico 3: pesquisa pelo termo “planejamento”, linha longitudinal “Educação”, quantidade de trabalhos por tipo entre os anos de 2013 e 2018



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 4: pesquisa pelo termo “planejamento”, linha longitudinal “Educação”



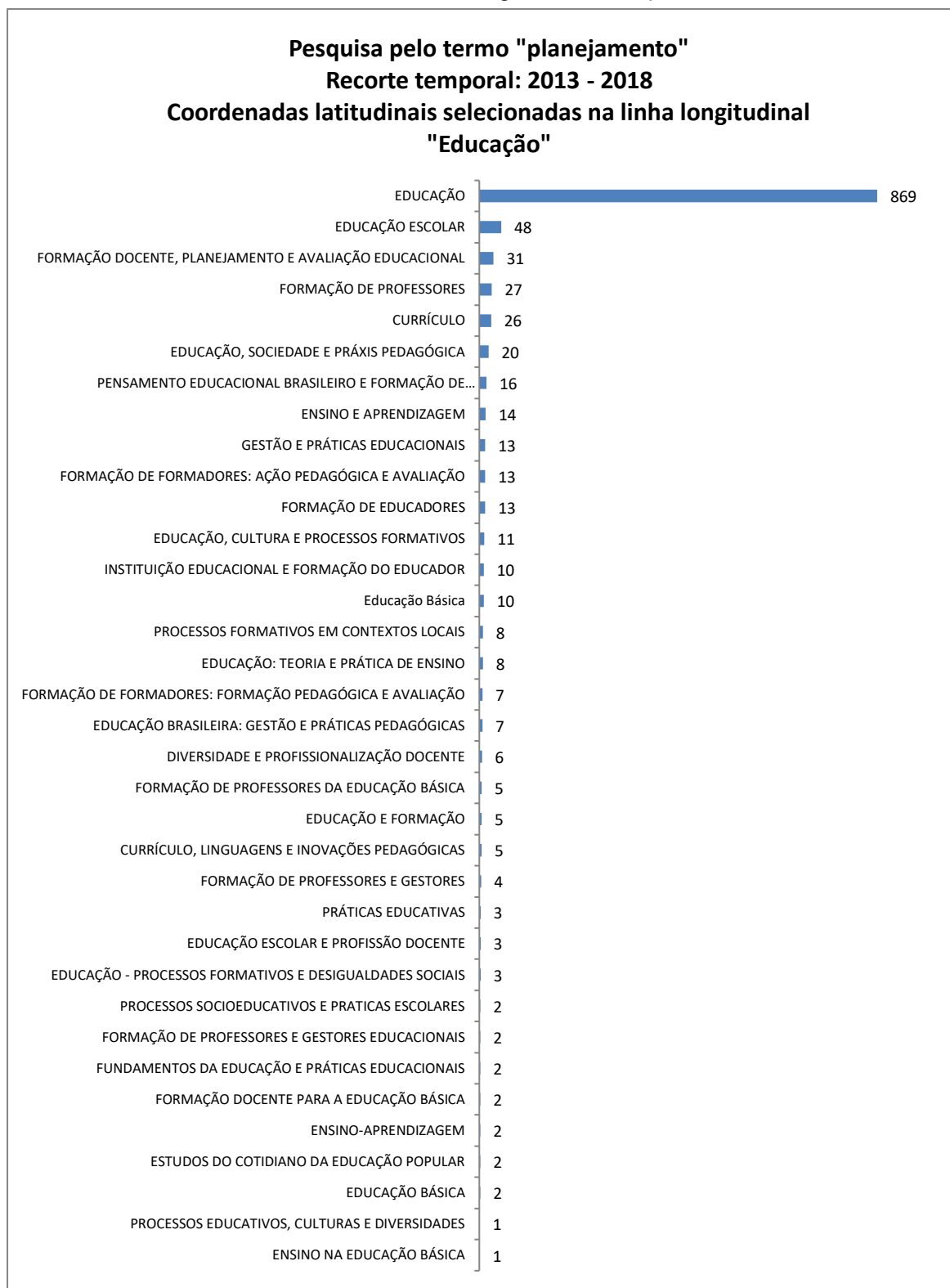
Fonte: Dados da pesquisa

Linha longitudinal com 81 coordenadas, possibilidades para traçar linhas latitudinais, das quais 35 mobilizaram e fizeram vibrar o desejo por erodir e expandir o conceito de planejamento docente. Aqui o aprendiz-cartógrafo passa do rastreo ao toque neste movimento investigativo de seleção — toque “sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção” (KASTRUP, 2015, p. 42) –, tencionando entender como este pode produzir possíveis nas práticas educativas.

²⁰O site da CAPES define como “refinamento” cada um dos itens disponíveis para especificar os resultados obtidos na busca por inserção de termos em seu Catálogo de Teses e Dissertações.

Concentrando o campo de pesquisa agora em 1201 trabalhos acadêmicos, o aprendiz-cartógrafo obteve os seguintes resultados:

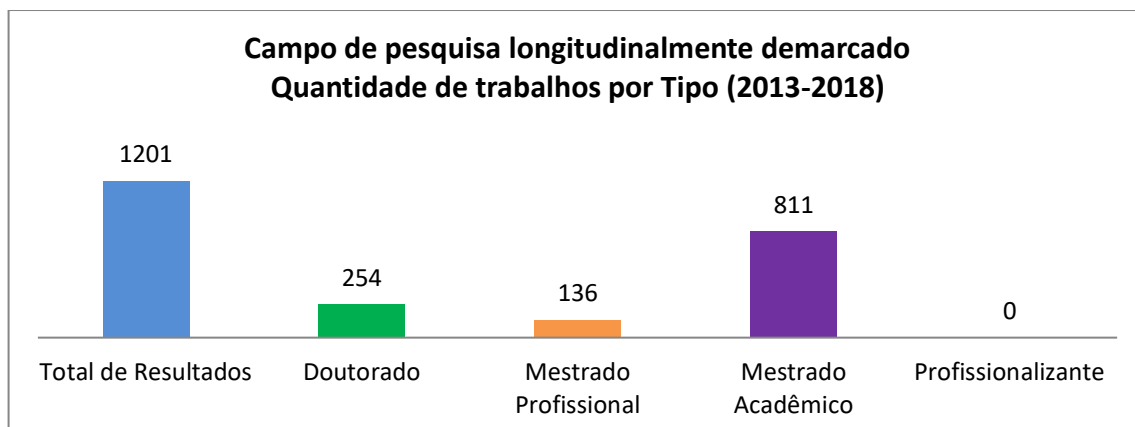
Gráfico 5: pesquisa pelo termo “planejamento”, recorte temporal 2013-2018, coordenadas latitudinais selecionadas na linha longitudinal “Educação”



Fonte: Dados da pesquisa

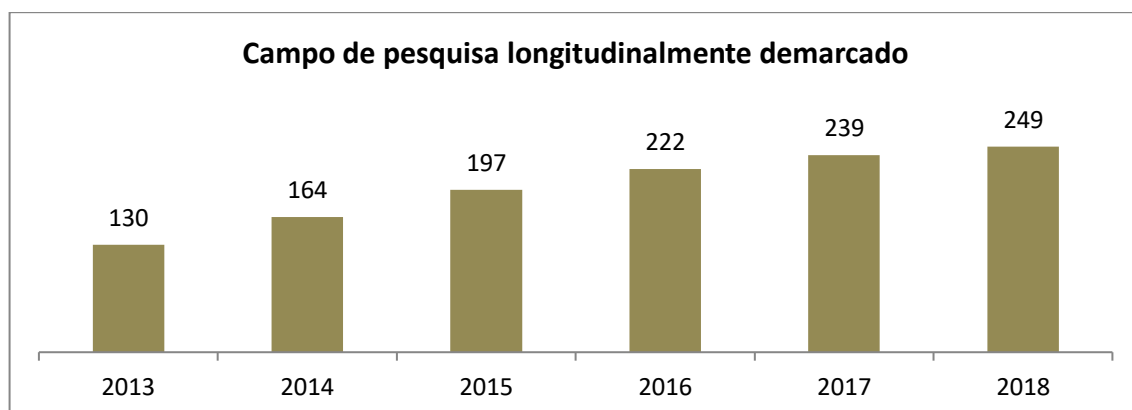
Dos quais:

Gráfico 6: campo de pesquisa longitudinalmente demarcado, quantidade de trabalhos por tipo entre os anos de 2013 e 2018



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 7: campo de pesquisa longitudinalmente demarcado



Fonte: Dados da pesquisa

Assim, definidas a linha longitudinal e, nela, as coordenadas latitudinais com maior e menor grau de afecção com campo problemático desta pesquisa-intervenção, o movimento investigativo traçou 2 linhas latitudinais²¹: currículo e formação docente. As quais ganharam relevo no conjunto, na linha longitudinal a princípio homogênea (KASTRUP, 2015), tocaram a atenção do aprendiz-cartógrafo e de pontos, coordenadas, passaram a linhas dado seu grau de afecção com o campo problemático de pesquisa, avançando na demarcação dos territórios de investigação então em produção. Desse modo, concordando que “a latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação”

²¹ As coordenadas latitudinais “CURRÍCULO” e “FORMAÇÃO” foram selecionadas por serem as que apresentaram a maior quantidade de trabalhos acadêmicos, uma vez que as coordenadas “EDUCAÇÃO” e “EDUCAÇÃO ESCOLAR” na verdade guardavam em si uma miscelânea de trabalhos com as mais diversificadas coordenadas latitudinais, inclusive sobre currículo e formação.

(DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 36), currículo e formação docente constituem intensidades potentes nas pesquisas educacionais referentes ao conceito de planejamento docente. Linhas de latitude as que mais intensamente fizeram vibrar o campo problemático desejante por erodir o conceito de planejamento docente; linhas, as quais constituíram pistas para mapear o planejamento docente em suas potências, forças e graus de afecção (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

Currículo entendido nesta pesquisa como todos os atravessamentos que perpassam a prática educativa, implicando naquilo que se *aprendeensina* do/no cotidiano escolar. Sendo, portanto, “agenciamento do desejo de currículos outros, que extrapolam os limites de um currículo acabado e pronto pelas determinações oficiais e grades disciplinares” (RODRIGUES, 2015, p. 80). Currículos agenciados pelo planejamento docente em sua produção de possíveis nas práticas educativas que, nos acontecimentos, se efetua. E formação docente concebida como “[...] um movimento de constituição de subjetividades criadoras nas escolas” (RODRIGUES, 2015, p. 17), processo de variação, produção das docências, constantemente atravessadas, afetadas, por agenciamentos coletivos de enunciação – dentre eles o planejamento docente – que se produzem-efetua nos/pelos corpos daquelas/es professoras/es na relação com as/os estudantes que com elas/es *praticampensam* a docência.

Pistas que, através dos movimentos de pouso e voo (KASTRUP, 2015), o aprendiz-cartógrafo perseguiu durante a leitura de títulos e resumos de 1201 trabalhos acadêmicos, realizando paradas, dando *zooms*, formando novos territórios de observação, mudando a atenção de escala (KASTRUP, 2015) conforme o campo problemático de pesquisa era afetado pelo que era rastreado e ganhava relevo na cartografia através deste movimento investigativo. Movimento de calibragem e recalibragem da atenção o qual forçava o aprendiz-cartógrafo a ir ver o que estava acontecendo (KASTRUP, 2015). A perguntar: afinal para onde estas linhas cartográficas longitudinais e latitudinais estão levando esta pesquisa-intervenção? Que territórios serão esses que estão sendo demarcados? Como isso pode contribuir para erosão e expansão do conceito de planejamento docente?

Sendo o resultado diagramado no seguinte quadro com 12 trabalhos:

Quadro 1 (Continua)

Ano	Tipo	Linhas de latitude		Título	Principais autores de referência	Afecções com relação ao campo problemático
		Formação	Currículo			
2014	M	x	x	Currículo rizomático e formação: “um pouco de possível senão eu sufoco”. Autor: SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho	Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Roberto Sidnei Macedo	Atos de currículo rizomáticos: pensando as implicações entre currículo e formação.
2014	M	x		Da ideia inicial do aluno à elaboração do conceito na metodologia dialética. Autora: NOGUEIRA, Talita Cristina Leal	Karl Marx, Maria Eliza Brefere Arnoni e Georg Lukács.	Planejamento Processual da aula: aula como <i>práxis</i> educativa derivada das necessidades do trabalho educativo.
2014	D	x	x	Mochilas existenciais e insurgências curriculares: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente. Autor: TEIXEIRA, José Neto	Michel Foucault, Roberto Sidnei Macedo, Gilles Deleuze, Boaventura de Souza Santos e Zigmund Bauman	Mochilas existenciais e insurgências curriculares: empoderamento de práticas cotidianas significativas que provocam rizoma formativo compósito, ampliando a noção de currículo/formação
2015	MP	x	x	A corporeidade no ensino fundamental: na busca de uma educação emancipatória. Autora: TORRES, Simone Pádua	Lucia Helena Pena Pereira, Wilhelm Reich e Alexander Lowen	Corporeidade – ser humano em sua totalidade corpo, movimento, emoção, sentimento e cognição – contribuindo para autonomia docente e discente ante planejamentos sistêmicos externos.

Quadro 1 (Continuação)

Ano	Tipo	Linhas de latitude		Título	Principais autores de referência	Afecções com relação ao campo problemático
		Formação	Currículo			
2016	M	x	x	De cartas em cartas: o planejamento das aulas de <i>professoraspraticantes</i> dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora, numa perspectiva de experiência em Jorge Larrosa. Autora: GABRIEL, Karla Aparecida	Jorge Larrosa, Walter Benjamin e Paulo Freire	Planejamento das aulas flexível, imaginativo, não formatado e repentino; astucioso que faz tremer e padecer o sujeito da experiência. Sentido/ouvido/visto em narrativa de como <i>professoraspraticantes</i> experienciam as tessituras dos planejamentos de suas aulas.
2016	M	x	x	O significado e o sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A.N. Leontiev. Autora: VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo	Alexei Nikolaevich Leontiev, Dermeval Saviani, Cipriano Luckesi, José Gimeno Sacristán,	Planejar é fundamental no trabalho do professor: momento em que ele define sua metodologia de trabalho, escolhe os conteúdos, visualiza as condições e os meios adequados para a realização da sua atividade. Contudo, há aspectos de alienação na ação de planejar que precisam ser superados.
2017	M	x	x	Concepções de planejamento de ensino: contribuições para a formação de professores. Autora: CANDIDO, Milena dos Santos Queiróz	Karl Marx, Dermeval Saviani e Newton Duarte.	O ideário pós-moderno, dominante na educação escolar, a precarizam por deslegitimar o ensino, o papel do professor, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, a importância de sua apropriação, além da negação do planejamento de ensino.

Quadro 1 (Conclusão)

Ano	Tipo	Linhas de latitude		Título	Principais autores de referência	Afecções com relação ao campo problemático
		Formação	Currículo			
2017	D	x	x	Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares: a formação continuada de professores/as com a diferença. Autor: AMORIM, Fábio Luiz Alves de	Michel Foucault, Janete Carvalho e Inês Barbosa de Oliveira.	Planejamento de formações: planejamento de práticas educativas e formação docente se dão ao mesmo tempo. Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares potencializam a formação docente na perspectiva da diferença.
2017	D	x	x	Práticas curriculares no ensino básico: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos professores da disciplina de ofícios em Moçambique. Autor: ASSANE, Adelino Inácio	Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire e Carlos Eduardo Ferrazo	<i>Intertransdisciplinaridade</i> curricular fomentada por meio de disciplinas que primam pela experimentação (disciplina de ofícios no território pesquisa nesta tese).
2017	M	x	x	Planejamento na prática docente da rede municipal de Santo André – SP. Autor: FERNANDEZ, Gilne Gardesani	José Carlos Libâneo, Paulo Freire e Dermeval Saviani.	Planejamento docente composto por diversos materiais, resultando em instrumentos flexíveis e que traduzem preocupação em considerar a diversidade e as necessidades dos educandos. Propondo ações de aperfeiçoamento da gestão democrática. Ação-reflexão-ação.
2018	M	x		O olhar docente sobre o material pedagógico e o curso de formação continuada do universitário sistema educacional. Autor: BALSALOBRE, Ronaldo Gonçalves	Heloísa Lück, Dermeval Saviani, Donald Schon, Francesc Imbernón e John Dewey.	Planejamento é um dos aspectos de gestão abordados no curso “Professor Gestor”, o qual visava que professores pudessem ressignificar em suas práticas para uma melhoria na qualidade do ensino.

Fonte: Dados da pesquisa

Donde foi possível produzir um agenciamento territorial do conceito de planejamento a partir de trabalhos acadêmicos – longitudinal e latitudinalmente demarcados –, contribuindo para a produção de um mapa/rizoma conectando diferentes territórios, em que o conceito de planejamento docente se expressa através de diferentes *conhecimentossignificações*, assinaturas expressivas, formas e intensidades. Mapa entre territórios agenciados em pesquisas acadêmicas e o cotidiano escolar Leonino. Mapa que não é estanque e isolado, mas sim aberto, permeável e conectável, pois pode ser revertido, rasgado, rasurado (DELEUZE; GUATTARI, 1995a), composição repleta de tensões territorializantes, desterritorializantes e reterritorializantes.

Um agenciamento territorial que não abarca a totalidade do que há para ser expresso sobre planejamento docente, mas que apresenta assinaturas expressivas sobre o conceito em tela com potência para provocar e movimentar o pensamento, com relação aos sentidos que o planejamento docente tem adquirido e pode adquirir na educação escolar. E que, conectado rizomaticamente aos territórios *vividopraticados* no cotidiano escolar Leonino – através do mapa que foi sendo produzido ao longo desta pesquisa cartográfica –, expressa diferentes assinaturas para o planejamento docente e a potência para expandir esse conceito, tencionando entender como ele pode produzir possíveis nas práticas educativas.

Assinaturas expressivas componentes de um agenciamento territorial produzido entre dois territórios de investigação coexistentes: planejamento instituído e planejamento criação. Territórios atados, unidos e agenciados por suas diferenças, pois é justamente a diferença que faz com que algo circule entre eles, gerando potência para erosão e expansão do conceito de planejamento docente. Concordando que

um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 16).

Linhas que por suas coordenadas latitudinais – traçadas em referência aos graus de afecção em relação ao campo problemático desta pesquisa-intervenção – permitiram ao aprendiz-cartógrafo produzir este agenciamento territorial do conceito de planejamento docente composto de territórios diferentes, porém coexistentes.

No território do planejamento instituído, encontram-se trabalhos que expressam o planejamento docente como algo produzido “para” ao invés de “com”, entendendo o planejamento docente como um produto a ser aplicado sobre a docência, tencionando mitigar o espontaneísmo e os imprevistos em prol da eficiência dos processos educativos. Território donde Milena dos Santos

Queiróz Candido afirma, em sua dissertação, que o planejamento docente “[...] fundamentado nas características humanas de planejamento da ação [...] deve ter uma finalidade, uma intencionalidade; deve de fato organizar e sistematizar esse processo, e caminhar, assim, na contramão da educação espontaneísta” (CANDIDO, 2017, p. 28). Concordando com a pesquisadora Eulalia Arias Santos, a qual entende que o planejamento docente constitui “[...] um conjunto de ações que orienta uma atividade, um projeto, um desejo, um objetivo a ser alcançado [...] o planejamento orienta antecipadamente o movimento que se fará, para dar as condições adequadas à sua realização e avaliação de resultados” (SANTOS, E. 2017, p. 40).

E em consonância com Gilne Gardesani Fernandez que, em sua dissertação, aponta que “[...] o planejamento é parte essencial em diversas ações humanas e quando se trata do trabalho docente, este se apresenta como uma prática inerente à profissão, sendo uma ação reflexiva sobre e para a prática” (FERNANZEZ, 2017, p. 19). Sendo o planejamento expresso como ação reflexiva que a partir de uma dada intenção projeta o percurso educativo a ser seguido, organiza e prevê as práticas educativas a serem implementadas, aplicadas na(s) aula(s) que estão por vir. Planejamento intimamente conectado à avaliação de resultados, a qual pretende possibilitar a mensuração pelo do quão eficaz foi seu planejamento, sua aula, suas práticas, visando progressivo replanejamento.

Apontando para a interpretação do planejamento docente feita por Ronaldo Gonçalves Balsalobre em sua dissertação, de que o planejamento docente está fortemente conectado à gestão de processos de ensino e aprendizagem; apresenta e sustenta, pois, em sua pesquisa que

a gestão pressupõe planejamento, pois para que possa ministrar uma boa aula é necessário haver uma experiência orientada para o envolvimento do aluno em processos de observação, análise, comparação, síntese, dentre outros, realizados mediante o compartilhamento de ideias com colegas, comunicação interpessoal e reflexão voltados para a resolução de problemas, interpretação de informações, desenvolvimento de conceitos e identificação de perspectivas aplicativas. Essas experiências necessitam ser realizadas de maneira dinâmica, mediante metodologia interativa, flexível e aberta; precisam ser planejadas para evitar improvisação e ausência de foco (BALSALOBRE, 2018, p. 84).

Assinatura expressiva em que o planejamento é instrumento no combate à improvisação; em que a manutenção/gestão do foco previamente estabelecido se constitui como objetivo das experiências educativas. Corroborando o conceito de Planejamento Processual que, de acordo com o apresentado por Talita Cristina Leal Nogueira em sua pesquisa, possui três fases:

(1ª) Prévia-ideação antes da sala de aula, a intencionalidade visando a emancipação humana; (2ª) Prévia-ideação a aplicação sequencial das Etapas da [Metodologia da Mediação Dialética], junto aos alunos (objetivação); (3ª) Prévia-ideação da análise das consequências promovidas pelo desenvolvimento da práxis educativa

(exteriorização), articuladas aos fundamentos teóricos e pedagógicos do conceito. (NOGUEIRA, 2014, p. 70).

Perspectiva para a qual Gizeli Beatriz Camilo Volpin (2016)²², sua dissertação, ainda no território do planejamento instituído, alerta sobre o risco de que transformando o planejamento docente numa atividade meramente técnica, desconsiderando a natureza política e social da educação escolar, se termine por fazer com que o ensino, ao invés de fomentar a emancipação social, caminhe em sentido contrário. Simulando um ensino que não seria de fato crítico ou transformador da sociedade, mas algo que a reproduz e a mantém tal qual está.

Cabendo, então, baseando-se na interpretação da pesquisadora Simone Pádua Torres, cuja pesquisa adentra o território do planejamento criação – território em que o planejamento docente é entendido como processo *vividopraticado* com as práticas educativas que enuncia, rascunho aberto aos acontecimentos sem ser espontaneísta – aos educadores se opor a este desencaminhamento possível, acreditando ser “[...] mais viável planejar práticas pedagógicas que envolvam a corporeidade de seus educandos e não somente o cognitivo, promovendo assim uma educação mais emancipatória” (2016, p. 83). Exercendo sua autonomia docente e contribuindo de forma mais eficaz para a educação e o desenvolvimento de sujeitos mais livres e autônomos para conviver em sociedade. Autonomia docente que traduzida para passionalidade docente – paixão pela paixão – permite à Karla Aparecida Gabriel, em sua dissertação, ousar e pensar a experiência do planejamento docente como (des)estabilização no *conhecimentossignificação* docente, “[...] como algo que escapa ao programado [...] como um rascunho ou uma provocação para a aprendizagem” (2016, p. 66), uma viagem não planejada, uma aventura para dentro de si mesmo, uma viagem que faça tremer, abertura para/com o novo. Um desbravar e mesclar de territórios em constante movimento, problematizando, transcriando, inventando, em cada aula, *conhecimentossignificações* nas/com as experiências *vividapraticadas* e possíveis nas práticas educativas.

Conhecimentossignificações inventados, porém, como bem realça Adelino Inácio Assane em sua tese, “[...] (in)venção não no sentido de invencionice, mas como um ato criativo que os professores adotam para trazer de forma astuciosa dentro das suas aulas aspectos que não estavam incorporados” (2017, p. 142). Vencendo o medo das políticas de controle curricular (número e duração das aulas, modelos de planejamento, manuais etc), realizando o currículo

²² Volpin sustenta essa perspectiva a partir do pensamento de Luckesi. Para saber mais: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

enquanto processo de invenção que traz/cria sempre algo novo através do processo de *aprenderensinar* (ASSANE, 2017).

Processo de constante transcrição de *conhecimentossignificações* que demanda do docente a ousadia criativa para afrontar as prescrições sempre que necessário – mesmo aquelas produzidas por ele próprio, por seus mapas – fitando a aula enquanto multiplicidade de experiências, acontecimentos de afirmação da vida em sua processualidade. Experiência, ao invés de algo que se dá, entendida como aquilo que nos passa, nos acontece, nos afeta, nos toca de modo singular, sem ser homogênea aos que afeta nem tampouco busca homogeneizá-los pois sua lógica é produtora de diferença, de heterogeneidade, de pluralidade (LARROSA, 2002). Diferença de pensamento, de infâncias, de docências, de processos educativos, de modos de ser e estar no mundo, “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). As quais inundam a aula enquanto multiplicidade de acontecimentos de *aprenderensinar*, abertura de possíveis, ao invés de solução de problemas, evento que tem como modo de ser a problematização (LAZZARATO, 2006).

Acontecimento que une planejamento docente e práticas educativas numa simbiose produtora-efetuada de possíveis, agenciamento coletivo de enunciação e agenciamentos maquínicos atados pelo que nos passa na aula, na/pela docência. Subjetividades e objetividades, atuando com abertura, disponibilidade suficiente para que se “risque outro fósforo, outra vida, outra luz, outra cor” (DYLAN; VELOSO; CAVALCANTI, 1999²³) nas práticas educativas, para que os possíveis do planejamento docente aconteçam. Expandindo e produzindo *conhecimentossignificações*, docências, discências, currículos, existências outras.



Situando a aula como *espaçotempo* de problematização constituído por correlação imprevisível, possível e potente de diferentes forças com múltiplas intensidades e sentidos. Não sendo possível antecipar seu resultado já que “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo

²³ Em entrevista a Rogério Flausino, Humberto Gessinger conta da influência recebida de Bob Dylan, canta e toca com o entrevistador a canção *Negro Amor*, versão composta por Caetano Veloso e Péricles Cavalcanti do sucesso *It's All Over Now, Baby Blue* de Bob Dylan. Acesso via QR Code ou no link a seguir: <http://gshow.globo.com/Musica/noticia/2015/09/gessinger-fala-da-influencia-de-bob-dylan-para-flausino-no-laboratorio-do-som.html>

previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p.28).

Concordando com o que afirma a professora Hilda Nascimento em entrevista ao pesquisador José Teixeira Neto:

o planejamento que faço tem de estar **aberto para o sendo da vida**. Planejo pela manhã, com ideias que considero grandiosas. Durante o dia, até chegar o momento de minha interação com os grupos em formação, esse planejamento pode estar morto! Todos seremos outros [...] **Não posso ficar achando que minha ideia sensacional é para sempre** [...] É um esforço que temos de empreender para não nos acomodarmos nesse **poder de definir as coisas para todos** [...] É um desafio para o ego, uma **vigilância constante e um abandono de si**, sem perder a consciência [...] Tenho de perceber que essas **provocações cotidianas são possibilidades de eu ir para onde ainda não fui, tenho de “rasgar o mapa para encontrar o caminho”**. (TEIXEIRA NETO, 2014, p. 156, grifo nosso).

Pois, a partir do momento que o mapa deixa de ser usado para compreender, problematizar o caminho e passa a nos aprisionar num percurso anteriormente desenhado, alheio ao cotidiano escolar que nos afeta durante o próprio uso do mapa, cabe a nós o dever de rasgá-lo. E a partir de seus retalhos, contrastando-os com o *vividopraticado*, criar, inventar, transcriar novo mapa.

Ação que arriscamos comparar ao que o pesquisador Igor Alexandre de Carvalho Santos (2014), em sua dissertação, denomina como Atos de Currículos. Sendo estes rizomáticos e pragmáticos porque transformam experiências formativas e curriculares através de intensos movimentos inventivos de transbordar e desestabilizar, desgastando/erodindo obstruções aos fluxos de desejo e a efetivação de resistências contra modelizações curriculares-formativas (SANTOS, I. 2014). Atos potentes de *praticantespensantes* que nesse processo de produção curricular, de pensar a aula, a docência, de planejá-la – não no sentido de prepará-la, mas de preparar-se para ela, de buscar inspiração para efetuar a docência – produzem/formam também a si mesmos enquanto professoras/es *praticantespensantes* do cotidiano escolar. Ação de planejar, ensaiar, buscar inspiração para produzir-efetuar a docência para a qual não há método, nada além de uma longa preparação para capturar inspiração (DELEUZE; PARNET, 1998) para produzir encantamento com a docência.

Ação prerrogativa de professoras/es *praticantespensantes* as/os quais, conforme afirma Fábio Luiz Alves de Amorim em sua tese, apostam “[...] na dimensão conversacional e indissociável dos processos de produção de conhecimentos e nos entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares, constituindo-se como potência para a formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença” (2017, p. 138). Assim como potencializam o planejamento docente enquanto agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas

práticas educativas que, pela produção e expansão de múltiplos *conhecimentossignificações*, produz, expande e põe em movimento currículos e formações das/os professoras/es *praticantespensantes* da docência.

Pois, assim como — e este é o ponto comum, o ritornelo (DELEUZE; PARNET, 1994) desta pesquisa-intervenção, o ritmo e a melodia que erosivamente agenciam desterritorialização, reterritorialização e territorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997) – o plano de consistência se dá pela união de formas e forças; o acontecimento une agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos (subjetividades e objetividades); a cartografia alia pesquisa e intervenção; o rizoma/mapa conecta territórios desconexos em um funcionamento tal em que sequer podemos determinar um ponto ou posição, cabendo apenas observar a existência de linhas, rastros de pontos em velocidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995a); e, na aula, a docência funde simbioticamente planejamento docente e práticas educativas, não em uma relação de mutualidade mas de evolução a-paralela, de constante produzir-se-efetuar-se (DELEUZE; PARNET, 1998). O presente agenciamento territorial do conceito de planejamento docente traz, em territórios de investigação distintos, assinaturas expressivas, *conhecimentossignificações* do conceito de planejamento docente coexistentes e que por vezes se misturam rizomaticamente no cotidiano escolar.

Sendo que, de modo algum, esta pesquisa-intervenção se propõe a afirmar que apenas um deles se efetue ou que importe de fato. Pois a problemática nesta pesquisa cartográfica é a erosão e expansão do conceito de planejamento docente tencionando entender como esse conceito pode produzir possíveis nas práticas educativas, intencionalidade para a qual a diferença é fundamental, sem buscar produzir consensos ou sobreposições conceituais. Considerando como importante a conexão rizomática entre diferentes territórios promovida pela constante desterritorialização, reterritorialização e territorialização de *conhecimentossignificações*, assinaturas expressivas, âncoras, consistências do conceito de planejamento docente.

Assim, no território do planejamento instituído destacam-se: a íntima relação entre planejamento e avaliação, a ânsia por fazer do planejamento docente um instrumento de organização, sistematização, orientação, gestão e prévia ideação²⁴ das práticas educativas escolares. Neste território o termo planejamento – em suas diversas assinaturas – define ação que visa instituir, segmentarizar forças criativas (direcionais) em formas (dimensionais),

²⁴ Prévia ideação, segundo Nogueira, “é o momento do planejamento que acontece subjetivamente para o professor no qual as consequências de sua ação são antevistas na consciência” (2014, p. 52).

prévias à ação e fundamentais à eficaz execução desta. Processo realizado sempre objetivando dada finalidade, também previamente estabelecida. Cabendo à avaliação, posterior à execução do instituído, detectar possíveis desvios, falhas a serem evitadas e combatidas através de replanejamento subsequente à avaliação e anterior à nova prática agora planejada, avaliada e replanejada.

Em um processo contínuo de planejar-executar-avaliar-replanejar, considerando que, conforme o constatado por Fernandez em sua pesquisa, “[...] ao tratar do planejamento do ensino como instrumento pedagógico, os professores reconheceram o processo de reflexão no cotidiano da sua prática, que leva à elaboração, execução e avaliação de planos de ensino” (FERNANDEZ, 2017, p. 83). Assinatura em que o planejamento docente – expresso como instrumento para reflexão no sentido de tentar antever e organizar-se para o porvir do cotidiano escolar, conferindo eficiência ao processo educativo – está intimamente conectado à avaliação.

Avaliação que pretende quantificar o currículo, medir a eficiência das práticas educativas *vividaspraticadas* em aula, e que quando ocorre em larga escala e com coordenação, elaboração e quantificação externas ao cotidiano escolar tem forte tendência à homogeneização dos currículos. Avaliações em que

[...] para alcançar o objetivo que se propõe, isto é, **gerar índices elevados nas avaliações da Educação Básica**, os Sistemas de Apostilados de Ensino oferecem, para além das apostilas, um conjunto de produtos, tais como: assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre **uso adequado dos materiais; capacitação de docentes** e acesso a portais com **instruções detalhadas** sobre sua utilização; efetivo acompanhamento das atividades docentes; e assessoramento nos processos de avaliação externa e interna (ADRIÃO et al, apud BALSALOBRE, 2018, p. 26, grifo nosso).

Contribuindo para a precarização da profissão docente, negligenciando a relevância da autoria dessas/es profissionais sobre as práticas educativas das quais são *praticantespensantes*, definindo planejamento docente como previsão para aumento de eficiência no ensino, planejamento enquanto produção prévia à aula em que se deve aplica-la. Assinatura expressiva de que via planejamento docente “[...] devem ser previamente calculados possíveis imprevistos e conflitos que possam ocorrer no espaço de ensino e aprendizagem – e que, quando ocorrem, devem ser imediatamente enfrentados e gerenciados” (BALSALOBRE, 2018, p. 106).

Marca expressiva, assinatura que, em última instância, caracteriza o planejamento docente como instrumento de controle das práticas educativas. Controle do currículo *vividopraticado* por meio das avaliações internas, externas e da verificação das formas em que o planejamento é tornado físico (Diários de Classe, Planos de Ensino etc), numa espécie de “prestação de

contas” que anseia por controlar o currículo assim como o docente. Conforme explicita o seguinte relato de uma Coordenadora Pedagógica que, quando questionada quanto à sua prática de verificar a efetividade dos planos elaborados pelas/os professoras/es, responde:

não é um planejar vazio. Até quando a gente vai viajar, a gente planeja. **A gente precisa aplicar.** Vou organizar minha mala, vou ver quantas peças eu preciso para ficar tantos dias... só que quando a gente fala, os professores ficam bravos, ainda. E é coisa do Estado. E a gente não tem o **poder de dar uma advertência**, de dar uma orientação para ele, ele não aceita você falar:

- **Pega lá o seu diário e vamos ver se bate com o que você pôs aqui?** (SANTOS, E. 2017, p.127-128, grifo nosso).

Em um “vamos ver se bate” que pretende determinar que o planejado deve se efetivar na prática tal e qual o idealizado. Assinatura que expressa um planejamento docente instituído que tenta formatar o *vividopraticado* como previamente idealizado. Concordando que, embora “[...] para o planejamento de uma prática de ensino transformadora [sejam] necessárias discussões e diálogo de todos os envolvidos no trabalho educativo [...], **cabe ao professor definir objetivamente o que é necessário aos seus alunos**” (VOLPIN, 2016, p. 120, grifo nosso).

Assinatura ancorada na crença de que o planejamento docente “[...] precisa se preocupar com cinco elementos constituintes dessa prática, sendo eles: o que ensinar; como ensinar; para quem ensinar; porque e para quem ensinar, resumidamente, o conteúdo, a forma, o destinatário, o motivo e a finalidade” (CANDIDO, 2017, p. 122). Acreditando que em aula, “[...] professor e aluno são entendidos como seres sociais, capazes de realizar a prévia-ideação de suas ações” (NOGUEIRA, 2014, p. 68). Prévia-ideação que constitui, segundo Lessa, “[...] finalidade previamente construída na consciência, ou seja, na subjetividade, que se particulariza pela incessante produção do novo, por intermédio da transformação do mundo que o cerca, de maneira conscientemente orientada, teologicamente posta” (LESSA, apud NOGUEIRA, 2014, p. 52). Assinatura em que as/os indivíduos/os são situados como capazes de idealizar o que está por vir e para isso organizar-se de modo a agir conscientemente e conforme o previamente planejado, idealizado, instituído transformando o real social em que estão imersos.

Ao passo que há outras assinaturas em que, concordando com Pinar (apud LOPES; MACEDO, 2011), é defendido ser impossível, **com sentido**, desenhar/delimitar como se dará uma experiência educacional, sendo a forte objeção a essa ideia, a de que não se pode prever, prever, fechar numa organização – com certeza alguma – quais as respostas, os afetos, as intensidades daqueles que nos escutam e conosco entram em relação. Assinaturas do território planejamento criação.

Território onde despontam assinaturas em que o planejamento docente é expresso como rascunho, provocação, ato criativo/autoral, mapa passível de rasuras/rasgos, ferramenta contra-hegemônica de resistência contra modelizações e de acionamento das dimensões conversacionais e experimentais das práticas educativas *vividaspraticadas* no cotidiano escolar. Assinaturas que, portanto, se conectam e potencializam a composição do campo problemático desta pesquisa-intervenção desejante por esgarçar o conceito de planejamento docente problematizando-o enquanto processo produtor de possíveis nas práticas educativas.

Assinaturas, como expressa Gabriel (2016), em que o planejamento docente dialoga com o conceito de experiência em Jorge Larrosa, pois constitui abertura: para aquilo que nos toca, nos afeta, nos passa; para aquilo que nos move, nos transforma; como percepção, para a possibilidade de sensibilizar as/os professoras/es *praticantespensantes* da docência provocando tremores, afetando essas/es coautoras/es, expondo-as/os aos perigos e às mudanças; mobilizando a vida nelas presente a acontecer, transbordar potência. Afirmando o planejamento docente como potente em produzir possíveis nas práticas educativas, ao passo que agencia acontecimentos e relações no sentido de efetuar “[...] práticas pedagógicas que envolvem a corporeidade, ou seja, o educando em todas as suas dimensões [contribuindo] consideravelmente para uma educação mais autônoma e emancipatória dos educandos” (TORRES, 2015, p. 88).

Sendo o ato de planejar uma atividade de *aprendizagemensino* em que cada docente busca se preparar para viver, experienciar a docência, criar em si as condições para se colocar em relação durante a aula. Preparo para possibilitar, na/pela docência, a conexão entre diferentes intenções e ações (ASSANE, 2017), enunciados, atos, signos e relações através do acontecimento em que co-funcionam o planejamento docente constituindo agenciamento coletivo de enunciação produzindo possíveis nas práticas educativas e as práticas educativas enquanto agenciamento maquínico de efetuação de possíveis. Longa preparação que situa o docente às avessas de um plagiador, de um mestre ou de um modelo, ao passo que produzindo cada detalhe arranjado e simultaneamente improvisado com entusiasmo, sem métodos, regras ou receitas (DELEUZE; PARNET, 1998). Com instituído e criação, formas e forças, produção e efetuação entrelaçados, evoluindo simbioticamente.

Vivendopraticandopensando a docência e a aula à medida que essas são produzidas, mobilizadas, atravessadas, intensificadas pelo planejamento docente enquanto agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas pela conexão entre múltiplas heterogeneidades de signos e enunciados, permitindo “[...] aos participantes aprender

a trabalhar em conjunto e em que se estabelecem redes que são tecidas nas relações sociais - assim podendo designar todas as atividades realizadas como uma *oficina aula*” (ASSANE, 2017, p. 224). Assinatura que estabelece conexões entre ensaio, aula e relações sociais, e consequentemente entre planejamento, currículo e formação docente.

Conexões possíveis e potentes de um “[...] currículo-diferença-rizomático [em que] os atos de currículo espalham ramas, esparramam-se nos processos formativos” (SANTOS, I. 2014, p. 92). Ao ponto de, por vezes, ser difícil distinguir onde termina um e começa o outro. Assinatura a partir da qual já não acreditamos apenas em prescrições como “faça desse modo”; identidades como “sou assim”, “és assim”; verdades como “é isso”, “é assim”; pedagogias corretas como “deve-se ensinar assim”; tranquilidades/apaziguamentos como “aprende-se se fizermos isso ou aquilo” (PARAÍSO, apud SANTOS, I. 2014).

Já que a busca aqui empreendida é por esgarçar o conceito de planejamento docente, problematizando a constituição deste como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas, compondo currículos e produzindo docências componentes de um devir em constante formação. Currículo enquanto processo que se intensifica, ramifica e expande a cada possível produzido nas práticas educativas. Planejamento docente que expressa o desejo docente pela aula como multiplicidade de acontecimentos, *espaçotempo* potente para transcrição de *conhecimentossignificações* através da produção-efetuação de possíveis nas práticas educativas.

Produção-efetuação que – embora não dependa exclusivamente do ensaio docente, já que há na aula toda uma dinâmica de afetos – tende a ser mais potente quando o ensaio, a longa preparação docente (mobilizada por pesquisa, investigação, conversas e problematizações) em busca de inspiração, precede a aula, os acontecimentos, a docência enquanto ação. Ou, como expresso por Amorim (2017), *planejamentosformações* em que as/os professoras/es *praticantespensantes*, por meio das redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) que compõem, pensam as aulas ao passo que continuamente criam significados para seu ofício, através da produção de múltiplos agenciamentos coletivos de enunciação a se efetuar nas práticas educativas, situando a formação docente como processo contínuo de derivação. Situando as/os professoras/es como pesquisadores de suas práticas educativas, em pesquisas-intervenções constantes com as/os demais *praticantespensantes* da docência.

Redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) potentes em provocar, promover agenciamentos nos *espaçostempos* em que diferentes agenciamentos, sentidos e

intensidades entram em relação forjando/plasmando um currículo que provoca e é provocado por “mochilas existenciais e insurgências curriculares” em processo contínuo e compósito de formação (TEIXEIRA NETO, 2014). Expressão em que

esse currículo insurgente ocorre em cenários formativos diversos sempre quando, no acontecimento e no momento, nossas mochilas existenciais se configuram e praticamos nossos etnométodos em enfrentamentos e negociações dilemáticas cotidianas. Os etnométodos operam ações desveladoras, mobilizadas em diferentes contextos no espaço/tempo, que são compreendidas como experiências formativas que se dão na cotidianidade, nos termos dos atores, portanto, também, no âmbito cultural e do poder (TEIXEIRA NETO, 2014, p. 148).

Assinatura em que currículo e formação docente são enunciados como processos que tem o planejamento docente como componente. Um componente que mobiliza e é também mobilizado por esses processos; que também é fluxo, processo, agenciamento de relações e acontecimentos. Ou dito de outro modo, arriscando estabelecer aqui uma relação entre os três conceitos: lá adiante, está a aula por acontecer, nela, parte do currículo – que irá compor de maneira singular cada um dos múltiplos e diferentes currículos ali entrelaçados na/pela aula – será tecida através das práticas educativas possíveis de se efetivar na docência em seu *espaçotempo* de ação e existência. Anteriormente, durante e posteriormente à aula se constitui o planejamento docente: anterior e posteriormente, agenciando através do ensaio que prepara através de pesquisa, investigação, conversas e problematizações entre *praticantespensantes* da docência – toda uma heterogeneidade de signos e enunciados potentes em produzir possíveis – , abre a docência à possibilidade de experimentar, de acontecer com a aula ao invés de passar por seus acontecimentos, viver nos acontecimentos ao invés de sobreviver a eles; e no/pelo acontecimento produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas, na simbiose de efetuar-produzir agenciamentos de expressão e efetuação de possíveis potentes em produzir/expandir *conhecimentossignificações*, expandindo currículos e formação docente.

4 TERRITÓRIOS LEONINOS

Um conceito é, pois, um estado caótico por excelência; remete a um caos tornado consistente, tornado Pensamento, caosmos mental. E que seria pensar se não se comparasse sem cessar com o caos?

Gilles Deleuze e Félix Guattari, 1992.

Apresenta-se neste capítulo o movimento investigativo de pesquisa-intervenção produzido e efetuado com as/os *praticantespensantes* dos territórios Leoninos ao longo desta cartografia. Movimento investigativo que se deu estabelecendo conexões erosivas e expansivas do conceito de planejamento docente acoplado simbioticamente ao movimento investigativo apresentado no capítulo anterior: o *Agenciamento dos territórios do planejamento docente*. Permitindo ao aprendiz-cartógrafo problematizar e expandir o conceito de planejamento docente ao longo desta pesquisa-intervenção, produzindo com isso o entendimento desse conceito como um agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas. Entendimento produzido rizomaticamente conectado ao que através dessa pesquisa-intervenção entendeu-se por currículo e formação docente — pistas para esta cartografia. Assim como o conceito de planejamento docente, estas pistas são tratadas nesta dissertação com maior profundidade em capítulos específicos, sequenciais a esta apresentação dos movimentos investigativos.

Movimentos investigativos que, “[...] através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso [...] apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos” (KASTRUP, 2015, p. 33), produziram uma cartografia com diferentes assinaturas expressivas sobre planejamento docente, que embora coexistentes nesta pesquisa-intervenção foram cartografados em dois territórios: planejamento instituído e planejamento criação. Conferindo outra consistência a este conceito – sem negar o caos intrínseco a todo conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1992) que constitui sua potência de expansão, desterritorialização, fuga para estabelecer novas conexões – no plano de imanência, consistência de agenciamento coletivo de enunciação potente na produção de possíveis nas práticas educativas.

Um rizoma/mapa foi produzido entre os territórios agenciados – a partir de pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado e do cotidiano escolar Leonino – em que diferentes expressões do conceito de planejamento docente foram cartografadas através da pesquisa-intervenção com as/os *praticantespensantes* deste cotidiano escolar.

Cartografia de um cotidiano escolar com seus diferentes territórios e assinaturas expressivas – em constante movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização – referentes ao conceito de planejamento docente e suas funções. Conectando diferentes *conhecimentossignificações* expressos por *praticantespensantes* da docência sobre planejamento docente àqueles desenvolvidos pelas pesquisas acadêmicas. Atravessando de um extremo a outro os territórios de investigação, desde os limites do planejamento instituído (burocratização) – “planejar é prever o que vai ser passado” (*Praticantepensante* n-1) – aos da criação (espontaneísmo) – “Não planejar, não esmiuçar o que fazer na aula é um planejamento. É optar por viver o que vai vir” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal). Havendo também *praticantespensantes* da docência que consistentemente aliam formas e forças do conceito de planejamento docente como instituído e criação em co-funcionamento: “eu faço meu planejamento, mas não piro não. O planejamento é meu, não sou eu que sou dele, vou riscando ele todo nas aulas” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal).

Pesquisa-intervenção esta que se fez acompanhando e fazendo-se simultaneamente ao abandono, à fuga de certos territórios (desterritorialização), ao regresso àqueles outrora abandonados (reterritorialização) e à produção, demarcação de territórios outros (territorialização). Mundos em constante produzir-se, desfazer-se e refazer-se (processo de erosão) através de seus *conhecimentossignificações* e afetos que num dado *espaçotempo* compõe um ritmo, e depois outro e outro, “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Afirmando que, “mesmo num agenciamento territorial, é talvez o componente o mais desterritorializado, o vetor desterritorializante, como o ritornelo, que garante a consistência do território” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 138), no caso desta pesquisa-intervenção o desejo por erodir e expandir o conceito de planejamento docente. Ritornelo que traça um território com suas matérias de expressão e se desenvolve nele; que vai de encontro ao agenciamento territorial, instalando-se nele ou saindo dele (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Refrão que a cada execução, simultaneamente expande, altera e reitera o que deseja a canção – aquilo que ela está por construir – conforme seu ritmo e melodia.

No caso desta pesquisa-intervenção, conforme as assinaturas expressivas e afetos que de passagem pela pesquisa compuseram cartografias necessárias (ROLNIK, 2007), simultaneamente expandindo, alterando e afirmando territorialidades, entendimentos outros de planejamento docente. O que exigiu do aprendiz-cartógrafo “[...] um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis” (BARROS, R; PASSOS, 2015, p. 30), lá onde o planejamento docente produz possíveis nas práticas educativas,

expandindo/produzindo múltiplos *conhecimentossignificações* que expandem currículo e formação docente. Lá onde a docência acontece. Plano de experiência para o qual este movimento investigativo, exercitando uma postura atenta de abertura aos encontros, se manteve à espreita, sempre em busca de algo que o tocasse, afetasse, comovesse, desestabilizasse (DELEUZE; PARNET, 1994). Como na reunião captada pela imagem abaixo:

Imagem 2: reunião de planejamento



Fonte: Dados da pesquisa

Nesta reunião, atento, o aprendiz-cartógrafo “como uma antena parabólica, [...] realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias” (KASTRUP, 2015, p. 42) até que algo o toca convocando seu foco: como, planejamento instituído e criação se conectam e se chocam ao longo dessa curtíssima reunião (com 30 minutos de duração), em que as/os professoras/es *praticantespensantes* na escola Leonina compõem, objetiva e subjetivamente, um coletivo?

Selecionado o foco (KASTRUP, 2015), o aprendiz-cartógrafo nota que as/os professoras/es foram chegando após o término das aulas do turno e conforme territorialidades e afinidades se distribuíram pela “Sala de Professores”. Sala que é também território das festas de aniversário, de boas-vindas e despedidas, dos recreios, das revistas de perfume e *Tupperware*, de descanso, de planejamento, de invenção e correção de atividades, de brigas, de formação, de avisos, da partilha de múltiplas comidas, de dietas, de receitas (culinárias, pedagógicas e sociais), de intrigas e tantos outros afetos, signos, atos, enunciados e relações entre docentes. Enquanto aguardavam a chegada da equipe técnica e pedagógica (diretora, coordenadoras, pedagoga e pedagogo), conversavam sobre assuntos variados:

gente já era pra ter começado essa reunião, meio dia em ponto estou saindo, sinto muito (*Praticantepensante n-1*).

É sobre o que essa reunião de hoje hein? (*Praticantepensante n-1*).

Menina você não acredita, sabe o que eu comi ontem? Lichia. Docinha (*Praticantepensante n-1*).

Aqui, você deu aula pro *Praticantepensante n-1* ano passado não foi? Me fala: como ele era com você? (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Enfim, a equipe técnica e pedagógica chega, cumprimenta a todas/os coletivamente e inicia suas falas. Estas, em sua maioria, são informativas (lembretes) do que está instituído: do que fora decidido coletivamente em reuniões anteriores, do que chegou à escola verticalmente da secretaria de educação e outras instâncias superiores ou do que ocorreu no outro contraturno. Contudo, vez ou outra, oportunidades de criação, expansão e mudança do instituído, como apresentado abaixo, surgem:

eu acho que, até pensando na sustentabilidade, a gente devia pensar em não ficar fazendo um monte de cartaz pro Dia da Família (*Praticantepensante n-1*).

Verdade, melhor fazer apresentação de uma dança, uma história, um jogo, um vídeo sei lá (*Praticantepensante n-1*).

Eu penso assim: monte de cartaz não, até porque a escola nem tem tanto material disponível, mas alguns cartazes tem que ter gente. Ué a escola vai ficar com as paredes sem nada, só a tinta? (*Praticantepensante n-1*).

Na minha opinião o que a gente não pode fazer é ficar pensando em fazer coisa pra família vir aqui ver. Eles têm que ver é o que os filhos deles têm feito na escola, a gente tem que mostrar o que a gente já fez e faz. Não ficar inventando moda pra agradar uns e outros (*Praticantepensante n-1*).

Mas a gente já tinha combinado lá atrás que cada turma ia ter pelo menos um cartaz lembrem? (*Praticantepensante n-1*).

Gente, mas depois faz o que com esses cartazes? Vão todos pro lixo (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Erodindo o instituído, introduzindo pelo acontecimento da reunião o conflito com aquilo que já existe, operando uma ação de dupla criação – a dos possíveis e suas efetuações – confrontando os valores dominantes (LAZZARATO, 2006). Afinal por que a escola tem de estar sempre enfeitada para o dia disso ou daquilo? Qual o problema de a escola “ficar com as paredes sem nada” além da tinta? Por que não expor nas paredes aquilo que as crianças “têm feito na escola” cotidianamente?

Questões que provocam afetos e *conhecimentossignificações* que pedem passagem e para os quais o cartógrafo deve dar voz, devorando as linguagens que encontra e que lhe parecem elementos possíveis para a composição cartográfica em curso (ROLNIK, 2007): por que se fazem cartazes numa escola? Quem faz tais cartazes e para quem? Como o Dia da Família pode ser planejado de modo a produzir possíveis – ecologicamente comprometidos com o meio ambiente, produzidos-efetuados com as crianças e afirmativos da função social da escola – nas práticas educativas? Erodindo e expandindo o conceito de planejamento docente a partir das expressividades, assinaturas territoriais cartografadas através desta pesquisa-intervenção.

Dessa forma, o aprendiz-cartógrafo não seguiu nesta pesquisa-intervenção uma metodologia, ele criou com os pesquisados procedimentos metodológicos no intento de cartografar territórios em sua processualidade, compondo rizomas/mapas das trajetórias percorridas pelas forças moventes ali presentes. Contudo ele não detém a cartografia em si – ele não se gradua cartógrafo para depois cartografar – ele vai se fazendo cartógrafo durante a pesquisa-intervenção, durante a cartografia, compondo e compondo-se territorialmente a cada procedimento metodológico empregado a cada encontro com os territórios pesquisados.

Sendo, portanto, sua postura sempre a de aprendiz-cartógrafo, a qual exige que ele, numa abertura engajada e afetiva ao território pesquisado, penetre-o perspectivando composição e conjugação de forças. Construindo conhecimentos conjuntamente e nunca sobre o território pesquisado. Exige que o aprendiz-cartógrafo esteja ao lado, engajado e sem medo de perder tempo, permitindo-se o encontro com o inesperado (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Performance de coproduzir, mapear e problematizar *conhecimentossignificações* com os territórios pesquisados. No caso desta pesquisa-intervenção, compondo rizomas entre os territórios de investigação agenciados a partir de trabalhos acadêmicos e aqueles cartografados com o cotidiano escolar Leonino.

Cotidiano escolar este que foi para o aprendiz-cartógrafo – engajado nesta pesquisa – lugar de passagem há aproximadamente três anos. Escola que o seduziu por seus aspectos arquitetônicos (grandes espaços para uso coletivo, biblioteca e outros) e, sobretudo, por seus profissionais que junto aos discentes lhe dão vida. Sendo a pulsação da escola sentida nos enunciados de seus *praticantepensantes*, que desnudam o forte sentimento de grupalidade construído – e em constante desconstrução, reconstrução e construção – entre eles, entre nós:

mas você acha que vale a pena vir de Vitória pra Jacaraípe dar aula? (Aprendiz-cartógrafo).

Ah vale, financeiramente é ruim claro, mas eu trabalho aqui nos dois turnos então já ajuda, e eu gosto daqui, dessa comunidade sabe? Do pessoal da escola... aqui tem um clima muito legal pra trabalhar. A gente às vezes se estranha, mas logo resolve, aqui todo mundo é muito parceiro, você sabe... veio fazer sua pesquisa aqui não foi à toa (risos) (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Imagem 3: apresentação/problematização dos dados iniciais e da metodologia da pesquisa

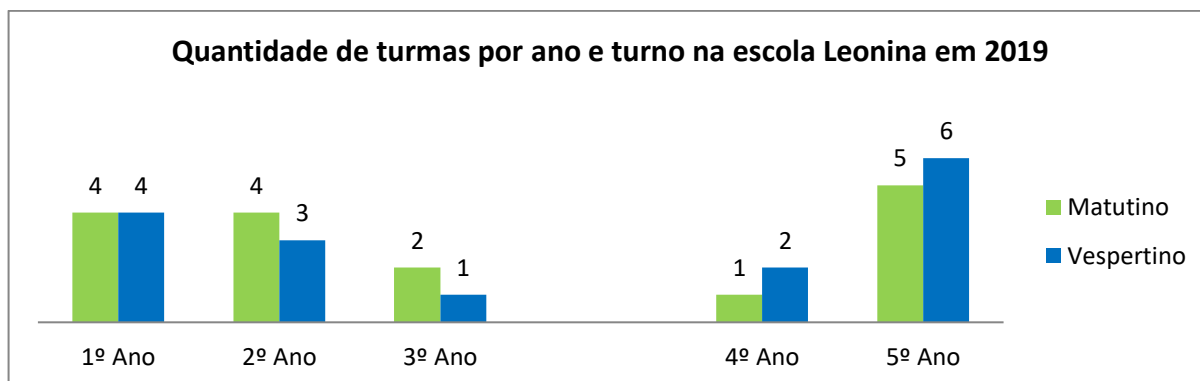


Fonte: Dados da pesquisa

Trata-se de uma escola grande que abarca trinta e duas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo dezesseis por turno (matutino e vespertino). Aproximadamente oitocentas crianças e sessenta adultos frequentam por dia os *espaçotempos* da escola Leonina: as crianças residentes da região de Jacaraípe, Serra, Espírito Santo – em sua maioria do Bairro das Laranjeiras onde a escola está situada – e os adultos oriundos de diferentes bairros da Grande Vitória.

Assim como a vida que nela pulsa, a escola Leonina é múltipla. Faz-se, desfaz-se e refaz-se a cada instante em seus aspectos intensivos, desterritorializantes, de fuga, de micro singularizações; além daqueles instituídos que a cada ciclo (trimestre, ano, etc.) adquirem novas segmentarizações e territorialidades, como, por exemplo: efetivo de profissionais (docentes e não docentes), horários das aulas, currículos prescritos, quantidades de turmas por ano do Ensino Fundamental em cada turno, entre outros. Sendo ilustrada no gráfico que segue:

Gráfico 8: quantidade de turmas por ano e turno na escola Leonina em 2019



Fonte: Dados da pesquisa

Onde se pode ver que, no turno matutino há mais turmas do ciclo de alfabetização do que dos últimos anos da primeira fase do Ensino Fundamental, enquanto que no turno vespertino observamos equilíbrio: oito turmas do ciclo de alfabetização e oito turmas dos últimos anos da primeira fase do Ensino Fundamental. Aspecto que define profundamente as territorialidades de cada turno, causando reverberações tanto nos demais aspectos territorializantes, quanto desterritorializantes e reterritorializantes que tramam essa escola.

Ainda se tratando de territorialidades da escola Leonina, outra peculiaridade é que a grande maioria das/os professoras/es do turno matutino são profissionais efetivas/os e tem no mínimo um ano de atuação na escola. A maioria, inclusive (e aqui se inclui o aprendiz-cartógrafo), possui fortes laços de amizade “extra Leoninos” com colegas de docência nessa escola. Uma situação que se inverte no turno vespertino, já que – no período abrangido por esta pesquisa – intervenção (2019 ao início de 2020) – praticamente todas/os as/os professoras/es estavam atuando pela primeira vez na escola (havendo inclusive pessoas em início de carreira na educação escolar), ainda iniciando a habitação nos territórios Leoninos.

Constituindo, assim, novas e diferentes intensidades adentrando, penetrando a composição com outras que já estavam dentro, com as que estavam fora e tornaram a estar dentro. E ainda aquelas intensidades de quem mesmo fora, se encontra dentro (caso em que o aprendiz-cartógrafo se encaixa) dessa rede pulsante e contagiante de vida. Onde o aprendiz-cartógrafo pôde cartografar e problematizar tudo em que a “etiqueta pedagógica” do planejamento docente encontrou-se afixada; diferentes assinaturas expressivas do planejamento docente como:

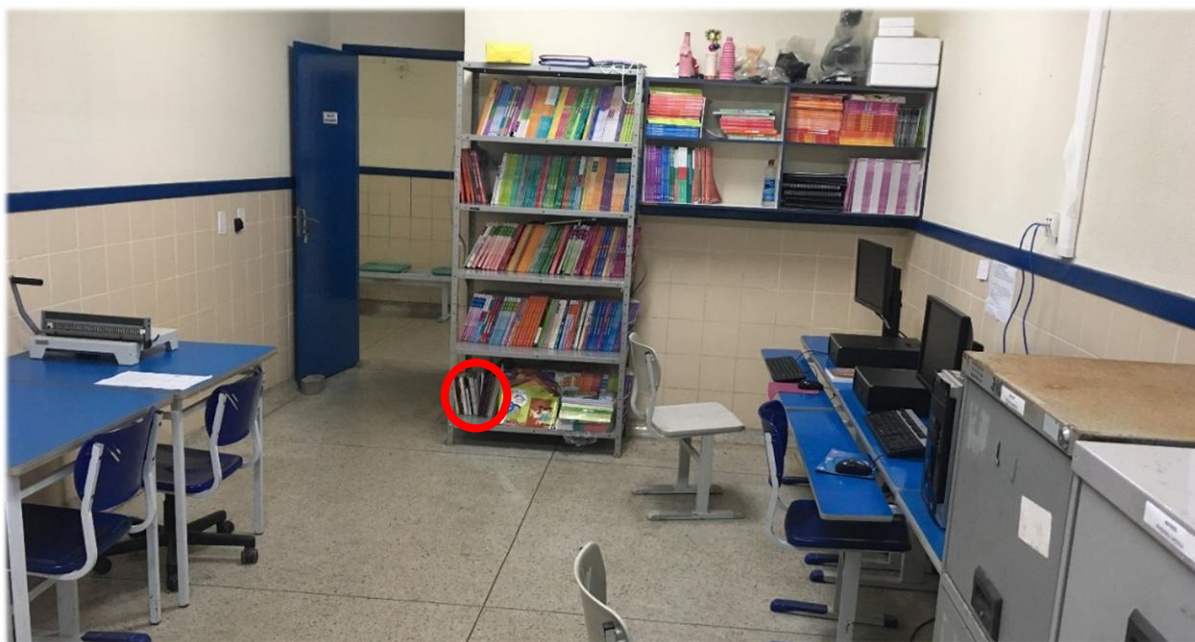
planejar é um conceito [que] consiste em organizar um plano afim de alcançar um objetivo planejado (*Praticantepensante* n-1).
Pensar, programar, sonhar, visualizar algo a acontecer, expectativa do programado, da ação e da espera (*Praticantepensante* n-1).

Organizar a rotina (*Praticantepensante* n-1).

Organização, colocar em ordem o que ser deve ser feito, passado para que possa alcançar os objetivos almejados. De acordo com as necessidades existentes (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Expressões altamente burocratizadas e deterministas de planejamento docente, assinaturas do território do planejamento instituído, as quais é fundamental problematizar e expandir, apostando que “[...] pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2013, p. 38). Problematização que é modo dos acontecimentos e que, portanto, se dá na simbiose entre objetividades e subjetividades, entre agenciamento coletivo de enunciação e agenciamentos maquínicos, entre produção e efetuação de possíveis (LAZZARATO, 2006), entre planejamento docente e práticas educativas. Objetividade nas formas da “Sala de planejamento” (Imagens 4 e 5), que inclusive poderia muito bem receber a alcunha de “Sala de preenchimento”, já que é o que mais se faz nela.

Imagem 4: sala denominada como de planejamento



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 5: sala denominada como de planejamento



Fonte: Dados da pesquisa

Uma sala ampla, refrigerada, com estantes abarrotadas de livros didáticos, algumas cartilhas e uns poucos livros teorizando sobre educação (estes ocupam o espaço circulado de vermelho na imagem 4), computadores lado a lado prontos para a pesquisa e a produção pedagógica, mas sobretudo para o preenchimento – de Diários de Classe, de questionários online, Planos de Ensino, etc.). Ao fundo, um sofá para merecidos descansos e no qual se aguarda para conversar com a pedagoga quando esta se encontra em reunião. Atrás do qual há uma ampla janela que permite ver, além da grade, um convite à fuga, a expandir o conceito de planejamento docente para além do necessariamente instituído, a produzir possíveis:

Imagem 6: vista da janela da sala denominada como de planejamento com zoom



Fonte: Dados da pesquisa

Processo que nesta pesquisa-intervenção se desenvolveu no sentido de esgarçar o conceito de planejamento docente até um limite em que seja possível cifrá-lo (DELEUZE; GUATTARI, 1992) como agenciamento coletivo de enunciação para as práticas educativas. Agenciamento que vai preparando professoras/es *praticantespensantes* a *viverpraticar* a aula – sem prepará-la – ensaiando-se, preparando-se, produzindo inspiração para *viverpraticar* a docência em suas potências afirmativas da vida em sua multiplicidade (DELEUZE; PARNET, 1994). Conectando toda uma heterogeneidade de signos e enunciados, com diferentes sentidos e intensidades. Potências que na aula e pela docência produzem possíveis nas práticas educativas, efetuando-se acopladas aos fluxos de vida que pulsam, atravessam e tramam os acontecimentos e as relações dentro dos *espaçostempos* do cotidiano escolar. Intencionalidade perseguida pelo campo problemático de pesquisa expresso na pergunta: **como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas?** Em outras palavras: como a ação de planejar/ensaiar pode compor e fazer variar o agenciamento coletivo de enunciação – planejamento docente – tencionando a produção de possíveis nas práticas educativas?

Uma inquietação que movimenta o pensamento através dos diferentes territórios cartografados, e para a qual o aprendiz-cartógrafo tem duas pistas

[...] para nos guiar no trabalho da pesquisa sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos as pistas que guiam cartógrafos são como referências que concorrem para manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no bloco percurso da pesquisa - o *hodos* - meta da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 13).

Pistas entrelaçadas que se entrecruzam e se agenciam. Rastros de intencionalidades que, em movimento, perseguidas por esta pesquisa-intervenção, traçam linhas, territórios e compõem rizoma, agenciamento entre agenciamentos.

São elas:

1. currículo: fluxo, processo, trama dos possíveis acontecidos, efetuados na docência, no cotidiano escolar com seus acontecimentos e relações; conversações e ações complexas. Currículo expandido e ramificado em currículos singularizados pela expansão/produção de *conhecimentossignificações* decorrente da produção-efetuação de possíveis nas práticas educativas através do acontecimento;
2. formação docente: fluxo, processo continuado de variação/formação de professoras/es *praticantespensantes*. Processo em que o planejamento docente e principalmente o planejar, ensaiar a docência atuam como variáveis importantes.

Apostando que, para acompanhar/intervir em meio a processos – como os que perpassam os territórios de um cotidiano escolar –, é mais interessante ter referências, pistas que mantenham uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e que permitem o “acerto de passo”, “de calibragem” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) durante o percurso, do que cobiçar a predeterminação antecipada de todos os procedimentos metodológicos que a prática efetiva pode exigir. Trata-se então de provocar o saber a emergir do fazer, da experimentação do saber na/para experiência do saber (BARROS, R.; PASSOS, 2015). Expandindo, produzindo transbordamento e torrente de *conhecimentossignificações* sobre planejamento docente, currículo e formação docente.

O que excluiu a possibilidade da aplicação de qualquer metodologia pré-fabricada, reducionista, “[...] preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, B. 2007, p. 25). Ao invés disso, metodologicamente se compôs rizoma, sem nunca plantar, sem semear, sem ser uno ou múltiplo, mas multiplicidades. Traçando, mapeando linhas de intensidade – rastros de pontos movediços em alta velocidade – sendo rápidos mesmo quando parados, dos conceitos de planejamento docente, currículo e formação docente. Apostando em ideias curtas, pistas; fazendo, desfazendo e refazendo mapas, nunca fotos nem desenhos (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Em uma atitude ativa de rastreio, de varredura dos territórios pesquisados, exercitando uma atenção flutuante que fitou, mirou assinaturas móveis (KASTRUP, 2015) de planejamento docente. Atitude que demandou o desenvolvimento da habilidade para lidar com pistas, intencionalidades que variam constantemente, uma vez que o aprendiz-cartógrafo entra em campo sem conhecer o que persegue. Alvo que surgiria de modo mais ou menos imprevisível, sem que o aprendiz-cartógrafo soubesse bem de onde (KASTRUP, 2015).

Atuando sem qualquer pretensão de melhorar a humanidade, ressoando a fala de Nietzsche ao enunciar: “eis a última coisa que eu prometeria. [portanto] não esperem de mim que eu erija novos ídolos! Que os antigos aprendam antes quanto custa ter pés de barro! Derrubar ‘ídolos’ – é assim que chamo todos os ideais –, esse é meu verdadeiro ofício” (2008, p. 16). Alargar o conceito de planejamento desterritorializando-o, erodindo-o expondo suas possibilidades de expansão – fissuras nos “pés de barro” da ânsia por eficiência – penetrando em suas brechas, tensionando, forçando rupturas e liberação da vida em fluxo erosivo de decomposição, desbaste e simultânea recomposição, invenção/mescla dos conceitos de currículo, formação e planejamento docente foi o que esta cartografia tencionou provocar. Como se deu na discussão

registrada a seguir, falas em que são produzidas fortes expressões disciplinadoras no planejamento coletivo entre professoras e pedagoga. Pretensões feitas apesar de a experiência, a vivência – sentida no próprio corpo que enuncia tais expressões – aponte a ineficiência (“adianta nada não”) e até o efeito contrário (“Aí que eu ficava pior”) de tais medidas para formatar através de molde pré-existente, idealizado:

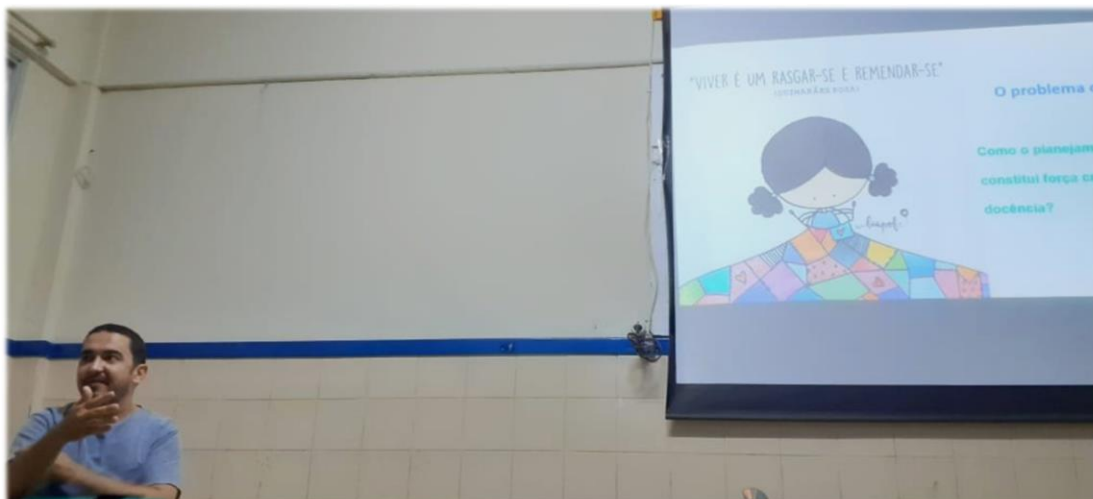
isso é falta de uns tapas (*Praticantepensante n-1*).
 A minha mãe quebrava régua na bunda de menino quando dava aula (*Praticantepensante n-1*).
 Quem me dera poder fazer isso! (*Praticantepensante n-1*).
 Alto lá (*Aprendiz-cartógrafo*).
 Ah, eu falo isso mesmo. Mas nunca fiz isso não (*Praticantepensante n-1*).
 Por que não precisa, você é respeitada em sala sem isso (*Aprendiz-cartógrafo*).
 Sim, mas a base de Rivotril e tal, tal, tal. Eu mesma, levava cada uma na escola quando criança... (*Praticantepensante n-1*).
 Hum, e aí? Resolvia? (*Aprendiz-cartógrafo*).
 Quê? Aí que eu ficava pior, eu era terrível na escola (*Praticantepensante n-1*).
 Uai, então bater não resolvia? (*Aprendiz-cartógrafo*).
 Nada, adianta nada não (*Praticantepensante n-1*).
 Você tá vendo que está defendendo o meu argumento? (*Aprendiz-cartógrafo*).
 Ah deixa eu ir embora, fui (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Assim, apostando que “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 11) e que a imanência tal como “[...] o mar não ensina, insinua [...]” (GESSINGER, 1993), o aprendiz-cartógrafo optou por compor/produzir uma investigação a partir de referenciais pós-críticos, desconfiando das tradições e verdades por vezes apresentadas como fundamentais, essenciais, monoculturais, racionais e universais. Tradições e verdades eivadas de uma ânsia por conservação e negação da vida (MOSE, 2018) que destrói as possibilidades de experiência e acontecimento em nome da velocidade e da eficiência (LARROSA, 2002).

Por quanto, adotando uma perspectiva de afirmação da vida em sua potência, processualidade, precariedade e transitoriedade, o aprendiz-cartógrafo buscou através da cartografia, meios/pistas para pesquisa/intervenção/acompanhamento/transformação/implicação nos territórios percorridos e nos quais o conceito de planejamento docente e suas pistas – currículo e formação docente – expressam assinaturas expressivas.

Uma metodologia que se constrói no trabalho de investigação, que se produz a partir do que está em processo de produção. E que “mais do que abrir mão do método, [...] começa por repensar o estatuto da pesquisa em educação, injetando, na própria ideia de método, a precariedade que lhe é intrínseca, a fim de que ela possa liberar tudo aquilo que não cessa de escapar” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 164).

Imagem 7: apresentação/problematização dos dados iniciais e da metodologia da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Metodologia que segue insinuações e não rotas, que aprende com a experimentação tomando os conceitos como caixas de ferramentas. Conceitos que como as teorias não correspondem a fins, mas meios. Como afirma Deleuze, pois, “é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para [usar o conceito ou a teoria] é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou” (DELEUZE; FOUCAULT, 1979, p. 42). Afirmação que encontra ressonância no desejo erosivo e expansivo do conceito de planejamento docente que mobiliza esta pesquisa-intervenção na busca por entender como esse conceito, constituído agenciamento coletivo de enunciação, pode funcionar produzindo possíveis nas práticas educativas que se efetuem no cotidiano escolar, na aula enquanto *espaçotempo* de acontecimentos da/na/pela docência.

Pesquisa-intervenção que procura por brechas, trincas à espreita, sedenta por fissurar estruturas, liberando a vida em fluxo da fixidez que constantemente busca instituir-se. Brechas provocadas nas redes de conversações a ações complexas (CARVALHO, 2009) tecidas entre *praticantespensantes* do cotidiano escolar Leonino e aprendiz-cartógrafo – durante os momentos de recreio, de planejamento, de reuniões de trabalho e de encontros formativos. Demandando procedimentos para registro e problematização do que é pesquisado assim como do processo de pesquisa-intervenção em desenvolvimento (BARROS, R.; PASSOS, 2015), registro de rastros produzidos, mapas desenhados e contatos intensos diretos com a imanência. Elementos metaestáveis, formais, acoplados à imanência, que – para composição e, atravessamento da escrita cartográfica – foram produzidos por meio de procedimentos *ad hoc* – construídos caso a caso – inventados e negociados ao longo do processo cartográfico.

Procedimentos que, além da performance empreendida pelo aprendiz-cartógrafo de despersonalizar-se compondo com os territórios pesquisados uma pesquisa-intervenção, incluíram:

- registros em diário de campo: registros predominantemente escritos porém também em áudios e imagens captadas ao longo da pesquisa-intervenção, corroborando que “o trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar” (BARROS, R.; PASSOS, 2015, p. 172); e
- redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) que nos encontros com as/os *praticantespensantes* desta pesquisa-intervenção foram tecidas tencionando mobilizar o pensamento em torno do conceito de planejamento docente de modo a expandi-lo coletivamente.

Registros em diário de campo colaboraram sobremaneira na produção dos dados cartográficos desta pesquisa-intervenção. As anotações – escritas e em áudio – e imagens que o constituem perpassam toda esta dissertação e guardam a função de transformar observações e enunciados captados na experiência em *conhecimentossignificações* e modos de fazer de autoria coletiva. Expressões territoriais Leoninas do conceito de planejamento docente como as apontam que a “Sala de planejamento” na verdade tem mais a ver com preenchimento:

difícilmente eu planejo aqui, prefiro a mesa da sala dos professores que dá pra espalhar minhas coisas melhor. Aqui sempre tem gente passando pra ir na sala da pedagoga e gente precisando dos computadores pra acertar pautas ou pra ver outras coisas (*Praticantepensante* n-1).

As professoras até planejam na sala de planejamento, mas a maior parte do tempo que as professoras passam nessa sala é preenchendo alguma coisa, desde os Diários de Classe, passando pelos Planos de Ensino até formulários referentes às avaliações externas entre outros documentos extraescolares. Como são intensas as forças de fazeção que obrigam a docência a preencher vazios, em formulários, relatórios, diários, planos etc. Em crianças? Bem que esta sala, devido a tamanha fazeção que a ela é comum, poderia passar a se chamar de “Sala de preenchimento” (Aprendiz-cartógrafo). (Informação verbal).

Apontamento com o qual não se deseja, nesta pesquisa-intervenção, desconsiderar a importância e relevância do planejamento docente expresso como organização do processo educativo, mas sim problematizar esse conceito tencionando expandi-lo para além de suas formas tradicionais. Intencionalidade para a qual é fundamental ampliar, alargar o conceito de planejamento docente, ativando suas forças, as quais coengendradas às formas que expressa, lhe conferem consistência. Uma vez que, entender o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação possibilita notar e ativar essas forças de expansão, já que este conceito

adquire potência para produzir possíveis nas práticas educativas, quando não se permite reduzir às formas que expressa – às burocracias, preenchimentos e checagens de documentos escolares prescritivos – e se conecta, através do acontecimento da docência, à efetuação de seus possíveis, em um agenciamento expressivo-maquínico de objetividades e subjetividades em co-funcionamento. Quando provoca o docente a se reinventar, a buscar e produzir outras saídas e perceber que há múltiplas entradas nos processos de *ensinaraprender*:

eu já tinha perdido a paciência com esse menino: muito enrolado, fui falar com ele da atividade, oferecer ajuda na boa, ele cruzou os braços e deu um grito: “NÃO VOU FAZER” (Aprendiz-cartógrafo).

Eu vi (risos), eu tô (sic) vendo qual é a dele ainda e já vi que bater de frente não adianta. Estou procurando um caminho pra chegar nele, nos primeiros dias de aula nem daquele momento de rodinha – com as dinâmicas e tal – ele participava. Hoje ele já participou. Tem que ter paciência e perseverança (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Intencionalidade afirmativa e expansiva do conceito de planejamento docente para a qual os registros feitos no diário de campo são primordiais. Registros que guardam-produzem *conhecimentossignificações* num ciclo de reciprocidade e retroalimentação aberto ao tempo em seu fluxo. Havendo coprodução entre anotações e experiência (BARROS, R.; PASSOS, 2015), entre memória e pesquisa-intervenção. Registros que resultam de uma concentração sem focalização, aberta ao acolhimento do inesperado e que vagou por diferentes territórios em busca de vestígios de intencionalidades processuais, variantes sobre planejamento docente.

Produzindo anotações, gravando áudios e fotografando tudo que o tocava e provocava o *zoom* (KASTRUP, 2015) do aprendiz-cartógrafo sobre o cotidiano escolar Leonino.

Imagem 8: diário de campo produzido via smartphone em seu armazenamento em nuvem



Fonte: Dados da pesquisa

Tornando o aprendiz-cartógrafo, desse modo, escriba, espião e fotógrafo desta pesquisa-intervenção, para a qual o procedimento de diário de campo atuou como importante elemento de composição/produção desta cartografia. Haja visto que, por meio deste procedimento cartográfico, a multiplicidade de vozes do cotidiano escolar Leonino constituiu um agenciamento coletivo de enunciação das diferentes assinaturas expressivas do planejamento docente nos territórios Leoninos. Um discurso indireto referente ao conceito em tela, em que os enunciados relatados – e registrados pelo aprendiz-cartógrafo – se coengendram em um enunciado relator (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Acreditando que, na composição com esses dados, “a apresentação de diálogos literais é um caminho fecundo, mas o mais importante é que os escritos devem guardar o caráter de totalidades não homogêneas” (BARROS, L.; KASTRUP, 2015, p. 71). Corroborando que um agenciamento coletivo de enunciação se faz pela multiplicidade de heterogeneidades que o compõem com suas tensões e potenciais expansivos, não interessando de modo algum estabelecer consensos. Pois são as diferenças expressas – em signos e enunciados registrados em diário de campo: anotações, áudios e imagens – que geram potências para expandir conceitos, *conhecimentossignificações* e a própria vida.

Registros de narrativas das/os *praticantespensantes* Leoninas/os com as quais o aprendiz-cartógrafo produziu conexões entre os diferentes territórios percorridos pelos movimentos investigativos desta pesquisa-intervenção, produzindo um mapa do conceito de planejamento docente. Mapa que conecta e expande os territórios cartografados pelos movimentos investigativos forçando seu pouso, aumento de *zoom*, reconfiguração de seu raio de observação; propiciando o reconhecimento atento, a construção de uma percepção alargada a respeito dos processos investigados (KASTRUP, 2015) das assinaturas expressivas que compõe/decompõe/recompõe, que erodem e expandem o conceito de planejamento docente, tencionando promover o entendimento sobre como esse conceito funciona produzindo possíveis nas práticas educativas. Enfim, registros daquilo que – no cotidiano escolar Leonino – tocou e foi notado pelo aprendiz-cartógrafo em sua relação com as/os *praticantespensantes* dos territórios Leoninos, com suas matérias de expressão, seus ritmos e melodias.

Um procedimento de composição narrativa produzido através do aprendiz-cartógrafo e jamais por ele, pois não há aqui agente da invenção, mas agenciamento de um desejo que, além de ser pela criação a partir do que existe, é sempre coletivo. A invenção aqui é produzida na imanência em pesquisa-intervenção, nas intensidades entre individual e social. Invenção que constitui pesquisa-ensino produtora de suas verdades e saberes sempre parciais, localizados e datados. E

que por mais eficazes que se mostrem não passam de experimentações (CORAZZA, 2013).

Constante agenciar de

[...] uma invenção; não comprovação do que já foi sistematizado; nem aplicação ou mediação de conhecimentos produzidos em outros domínios. Sua principal contribuição é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação. Implosão, que cria condições, tanto para professores quanto alunos, de capturar as forças dos acontecimentos educacionais, em suas modulações assignificantes, vitalidades assubjetivas, realidades ininterpretadas, devires inorgânicos e imperceptíveis (CORAZZA, 2013, p. 99).

Invenção agenciada movimentando o pensamento, expandindo o conceito de planejamento docente também através de redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) que, concordando com Liliana Escóssia e Silvia Tedesco (2015), possibilitaram que a comunicação se tornasse mais intensa, promovendo relações entre relações, atrações e contágios, ativando o plano de forças. Considerando que ampliando e intensificando a capacidade de comunicação coletiva e imanente perpassando elementos e fluxos heterogêneos, materiais e imateriais

[...] se opera uma ação intensiva sobre o processo de comunicação, o que é diferente de uma simples ampliação de seu modo de funcionamento. Bem mais do que ampliar sua competência, a cartografia leva o conceito de comunicação ao seu limite ao desestabilizar seus princípios mais básicos. Trata-se aqui de comunicação sem código comum e sem transmissão de informação, numa experiência de contágio pela diferença pura (TEDESCO apud TEDESCO; ESCÓSSIA, 2015, p. 105).

Provocando movimentos de compartilhamentos, de escuta sensível, de partilha de angústias, de problematizações e de experimentação das diferenças enquanto aspectos *teóricopráticos* como bem demonstra a imagem a seguir:

Imagem 9: reunião semanal entre docentes Leoninas



Fonte: Dados da pesquisa

Encontros em que as tensões entre os territórios e as expressões do planejamento instituído e do planejamento criação se potencializam à medida que o trânsito, a passagem de um a outro se intensifica:

gente, mas isso já havia sido dado como decidido na reunião passada (*Praticantepensante n-1*).

Pois é, mas de lá pra cá algumas coisas mudaram (*Praticantepensante n-1*).

Ah não. Nós vamos discutir isso de novo? (*Praticantepensante n-1*).

Complicado isso, fica parecendo que toda reunião a gente discute a mesma coisa e não sai do lugar (*Praticantepensante n-1*).

Sai do lugar sim, só que as coisas mudam gente, normal! E por causa disso a gente precisa discutir quantas vezes for preciso até achar a melhor saída, como a gente sempre fez (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

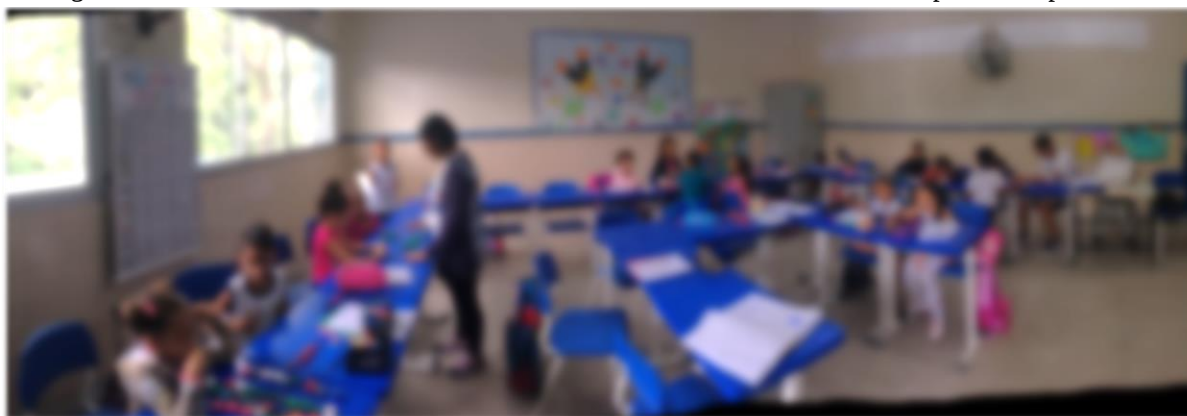
Redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) tecidas com as/os professoras/es *praticantepensantes* da escola Leonina que mobilizaram o campo problemático desta pesquisa-intervenção disparando múltiplos signos e enunciados potentes em expandir o conceito de planejamento docente. Assinaturas expressivas de *praticantepensantes* que cotidianamente *vivempraticam* a docência e a elaboram conceitualmente com diferentes ritmos e melodias, em territórios heterogêneos a partir dos quais expressam diferentes modos de ser docente, de *viverpraticar* a docência enquanto ato, acontecimento coletivizado de *aprenderensinar*:

ah eu amo a sala em “U”, por que fica mais fácil pra ir até a mesa dos meninos (*Praticantepensante n-1*).

Eu detesto sala em “U”, pra mim é uma atrás do outro, no máximo em dupla quando precisa (*Praticantepensante n-1*).

Pra mim a sala em “U” é o que mais funciona, por que aí eu vejo todo mundo o tempo todo (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Imagem 10: sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental escola Leonina com seus praticantepensantes



Fonte: Dados da pesquisa

Diferentes modos de exercer a docência que produzem potência para expansão do conceito de planejamento docente – assim como da vida no cotidiano escolar – requerendo para tal que, entre as/os professoras/es *praticantepensantes* se estabeleçam fortes redes de conversações.

Sendo a conversação processo que requer ser criado e sustentado pela participação ativa e criativa daqueles enredados. Combinando: poética de participação e sociabilidade, articulando vozes e assuntos (CARVALHO, 2009), em constante agenciar entre agenciamentos produzindo e expandindo múltiplos *conhecimentossignificações*.

No caso desta pesquisa-intervenção, apostando na possibilidade de que o ato de planejar se relacione com uma atitude de ensaiar-se, preparar-se, abrir-se à potência de criar, transcriar possíveis nas práticas educativas. Situando o conceito de planejamento docente aqui esgarçado, como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas, através da conexão, pela diferença potencial, de ampla heterogeneidade de signos e enunciados.

Agenciamento cartografado nas redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) que nos *espaçostempos* disponíveis e possíveis foram provocadas e intensificadas pelo aprendiz-cartógrafo ao longo dos movimentos desta pesquisa-intervenção. Produzindo as diferentes narrativas que atravessam a escrita desta dissertação de forma direta na forma de enunciados das/os *praticantepensantes* da escola Leonina e indireta por toda esta escrita dissertativa, já que aqui, como no diário de campo, os enunciados portam múltiplos enunciados outros que por diferentes meios afetaram o aprendiz-cartógrafo redator destas linhas. Concordando que “o discurso indireto é a presença de um enunciado relatado em um enunciado relator” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 18), discurso indireto que é expressão de multiplicidade.

Sendo o aprendiz-cartógrafo nestas redes gradativamente “[...] provocado e contagiado pelas experiências de habitação, abandonando as formas rígidas, as regras fixas e experimentando a abertura de uma atenção flutuante, numa espreita a avaliar e tomar decisões encarnadas na experiência concreta” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 147). Até ser tocado por algo como:

tio você é professor de quê? (*Praticantepensante* n-1).
De nada (Aprendiz-cartógrafo).
Ah, então tá explicado (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Toque que o aprendiz-cartógrafo experimenta “[...] como rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção” (KASTRUP, 2015, p. 42), que se dá independentemente, despersonalizado dos interesses do aprendiz-cartógrafo à medida que ele é tocado, afetado por aquilo que na investigação ganha relevo, que se faz notar, se faz relevante: afinal, o que estava explicado? Quais as expressões que a docência assume nos territórios Leoninos? Quais signos devem ser emitidos pelos corpos para que sejam reconhecidos como docentes? E se ao invés de “nada” o aprendiz-cartógrafo tivesse respondido

“tudo”? O que teria em resposta? E o mobiliza a prosseguir *vivendopraticando* diferentes *espaçotempos* do território habitado, compondo um coletivo e aberto às diferentes assinaturas do planejamento docente, que no cotidiano escolar, se institui e principalmente se processa. Na composição coletiva Leonina, tramada por esta pesquisa-intervenção e mobilizada/intensificada por seu campo problemático, desejando e, portanto, agenciando, construindo diferentes *conhecimentossignificações* sobre planejamento docente. Expandindo o conceito e cifrando-o (DELEUZE; GUATTARI, 1992) como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas. Resultando por exemplo na rasura e transcrição coletiva do instrumento abaixo:

Imagem 11: instrumento de acompanhamento dos processos de alfabetização em revisão

CAPACIDADES AVALIADAS		Exemplos de Atividades	Identificação do Estudante											
Apropriação do sistema de escrita	Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.	1/2/3	Reconhecer letras, numerais, pontuação e acentos											
	Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras.	4/5/6/7/8												
	Dominar convenções gráficas: orientação da escrita; alinhamento da escrita; <u>segmentação</u> dos espaços em branco <u>apresentação</u> <u>parágrafos</u> <u>pontuação</u>	9/10												
	Reconhecer palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros como rimas, sílabas (em diversas posições) e <u>aliterações</u> (<u>repetições de um fonema numa frase ou palavra</u>).	11/12/13/14/15/16	SUBSTITUIR PELAS FALHAS NA ESCRITA											
	Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita.	17/18/19												
Leitura	Estabelecer relações entre grafemas e fonemas, sobretudo aquelas relações que são regidas.	20/21/22	Dominar os sulcos gráficos e fonemas mais cotidianos											
	Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas <u>de não canônicas</u> (CV, CVC)	23/24												
	Ler e compreender frases	25												
	Compreender globalmente o texto lido, <u>identificando o assunto principal</u>	26/27												
	Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.	28/29/30/31												
Escrita e produção textual	Inferir informações.	32/33/34												
	Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	35												
	Ler com maior ou menor fluência.	36												
	Escrever palavras de cor	37												
	Escrever palavras com grafia desconhecida	18	Escrever palavras de seu vocabulário usual											
Escrita e produção textual	Escrever sentenças	10/21												
	Recontar narrativas lidas pelo professor (<u>oralmente</u>)	37												
Escrita e produção textual	Redigir textos <u>adequados</u> ao gênero, <u>objetivo</u> <u>destinatário</u> <u>convenções gráficas</u> <u>ortográficas</u> <u>apropriadas</u> <u>ao gênero</u> <u>às convenções ortográficas</u> <u>DIVIDIR EM</u> <u>2</u>	38/39	Redigir textos em formas de expressão suas ideias e sentimentos usando formas comunicacionais de acordo com seu conhecimento											

Orientamos, para a melhor visualização, que os campos referentes ao acompanhamento dos processos de aprendizagem sejam preenchidos conforme a legenda abaixo:

Legenda: NC - Não consolidado (Vermelho) PC - Parcialmente consolidado (Azul)

Fonte: Dados da pesquisa

Instrumento rasurado e transcrito a partir de um outro que havia, mas que não atendia às expectativas de uma das professoras/es *praticantespensantes* Leoninas/os, a qual, além do referido instrumento de acompanhamento dos processos de alfabetização, utilizava um instrumento produzido por ela mesma para atender suas necessidades. Já habitando o território pesquisado, o aprendiz-cartógrafo sugeriu: “por que não mudar esse instrumento então? Misturar os dois instrumentos que você usa e fazer deles um só?”. Após muitas idas e vindas, problematizações e rasuras (como bem demonstra a imagem 11 acima), chegamos ao seguinte instrumento:

Instrumento este concebido e instituído através de um agenciamento coletivo de enunciação que desejava expandir a forma anterior de registro e acompanhamento dos processos de alfabetização, produzindo uma ferramenta funcional às práticas educativas. O que mobilizou, relacionou e chocou diferentes *conhecimentossignificações* sobre alfabetização e planejamento docente, tencionando a produção de um instrumento que, para além do preenchimento burocratizado, fosse aberto às rasuras. Sendo imprescindível, no momento da produção/expansão do instrumento em questão, problematizar: o que esse instrumento pretende é fornecer pistas para acompanhar-intervir os processos de alfabetização ou dados sobre como um currículo alfabetizador está sendo aprendido? Por que optar por um instrumento específico para acompanhar/planejar/registrar os processos de alfabetização ao invés de um caderno ou mesmo uma folha em branco? Como um instrumento como esse pode funcionar potencializando o planejamento docente em sua produção de possíveis nas práticas educativas?

Assim, habitando “[...] de modo receptivo territórios que se avizinham [...] o aprendiz-cartógrafo, numa abertura engajada e afetiva [...] penetra esse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças. Constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137). Fazendo vibrar e ressoando vibrações do campo problemático de pesquisa em investigação na escola Leonina. Num reconhecimento atento que reconduziu o aprendiz-cartógrafo ao *vividopraticado* no cotidiano escolar, destacando suas singularidades, lançando a percepção do presente para lembranças, para o passado, tornando possível sublinhar os contornos, as bordas do *vividopraticado* (KASTRUP, 2015).

Reconhecimento atento que “[...] realiza um trabalho de construção. Percorrendo múltiplos circuitos em sucessivos relances, sempre incompletos, realiza diferentes construções, cujo

resultado é um reconhecimento sem modelo mnésico²⁵ preexistente” (KASTRUP, 2015, p. 47). Já que, concordando com Bergson (apud KASTRUP, 2015), a construção da percepção ocorre através do acionamento de circuitos – pontos de interseção entre o que é percebido no presente e o que guardamos na memória – e da expansão da cognição. Assim, ao longo desta pesquisa-intervenção, a percepção do aprendiz-cartógrafo se alargou, percorreu circuitos múltiplos, flutuando em um campo problemático em torno do qual gravitava, deslizava com firmeza, sobrevoava entre planos. Produzindo dados que afinal já estavam lá (KASTRUP, 2015) — aguardando serem reconhecidos, criados a partir do que havia, inventados, aguardando algo que os provocasse a re-existir, a transbordar.

²⁵ Referente à memória.

5 PLANEJAMENTO DOCENTE PRODUTOR DE POSSÍVEIS

Se tudo é vivo, não é porque tudo é orgânico e organizado, mas, ao contrário, porque o organismo é um desvio da vida.

Gilles Deleuze e Félix Guattari, 1997.

Ao longo dos movimentos investigativos, diferentes territórios foram conectados produzindo um mapa, um rizoma em que as expressões, as assinaturas expressivas do conceito de planejamento docente – em um processo erosivo e expansivo de desterritorialização, reterritorialização e territorialização – alargaram o referido conceito; buscando entender: como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas? Enunciar esse entendimento é o que este capítulo pretende.

O pensamento moderno busca – em suas diversas frentes – pela verdade: produto de uma vontade de conservação ansiosa por permanência, estagnação, por desviar a vida (DELEUZE; GUATTARI, 1997) e cujo propósito objetiva tornar os porvires da vida previsíveis, absolutizando-os em regras, verdades sacralizadas – brincando de perfeição e nos fazendo esquecer o que somos (GESSINGER, 1995²⁶). Onde provém o periodismo que anula as riquezas das experiências imprevisíveis inviabilizando os acontecimentos, e que



[...] não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião [...] a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo [...] não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. (LARROSA, 2002, p. 22).

Vontade de conservação que se constitui enquanto correlação negativa de forças ao passo que censura a mudança, característica do tempo e da vida (MOSÉ, 2018). E que sob o estandarte da razão quer “[...] nos obrigar a fixar a unidade, a identidade, a conservação, a substância, a causa, a coisidade, o Ser” (NIETZSCHE, 2006, p. 10). Condenando a vida a moldar-se ao pensado, planejado, estipulado e calculado. Censurando possíveis. Situando os sujeitos como soberanos

²⁶ O vídeo com a canção “Simples de coração” pode ser acessado via QR Code ou em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMjbB7uzXp8>

de si, individualizados, apartados uns dos outros, tornando a busca por eficiência em suas ações e a estabilidade da/na vida objetivo primeiro de suas existências.

Uma busca por materializar ideais e fazer com que a vida reflita o que foi idealizado/estabilizado/planejado/ficcionado. Pois ainda, segundo Nietzsche (apud MOSÉ, 2018), há em nossa sociedade grande desprezo e ódio por tudo que passa, muda e se transforma – classificados como desvios, exceções às regras, fios soltos –; ainda existe uma vontade de verdade, um anseio por habitar um mundo em que tudo permaneça igual. Um mundo apaziguado e racionalizado, de determinismos regidos por regras dedutíveis e aplicáveis. Que despreza o inédito que transborda da vida. Vida que não cessa de escapar e produzir possíveis, fissuras nas estruturas – que tentam aprisioná-la/ordená-la – em movimentos astuciosos, autorais, insurgentes e arredios.

Mundo esse regido pela racionalidade, por uma razão indolente que, como afirma Boaventura de Souza Santos (2006), age de maneira preguiçosa, negligente e insensível ao que dela diverge. E que no caso da educação, anseia formar, conformar docências cada vez mais técnicas, cumpridoras de planos, não-inventivas. Produzindo situações como as cartografadas no cotidiano escolar Leonino e apresentadas a seguir:

lá vou eu tentar responder esse questionário [da avaliação externa] pela milésima vez (*Praticantepensante* n-1).

Mas afinal o que é feito disso? Não vejo retorno nenhum disso pra escola (*Praticantepensante* n-1).

A SEDU estado divulga os resultados das provas na internet, agora esses dados de questionário dizem eles que usam para planejamento de ações da secretaria (Aprendiz-cartógrafo).

Entendi, pode até ser, mas o resultado das provas mesmo eu nunca vi, não sei nem como que a minha turma foi nas provas (*Praticantepensante* n-1).

Isso é porque o resultado sai de um ano pro outro, eu mesma sempre acompanho os resultados da escola e no Plano de Ação tem os resultados dos últimos 4 anos. (*Praticantepensante* n-1).

Ah tá, dos últimos 4 anos... E isso serve pra quê? Nessa escola com esse entra e sai de menino o ano todo, de um ano pro outro a escola muda completamente, imagina 4 anos? (*Praticantepensante* n-1).

Isso é verdade (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Situação em que as/os professoras/es *praticantepensantes* são colocadas/os como recenseadoras/es do cotidiano escolar que *vivempraticam*, informando a quem define o que se deve ensinar, dos resultados obtidos nas avaliações por eles elaboradas. Restando às/aos professoras/es: o papel de recensear enumerando, relacionando e informando quantitativamente aos órgãos superiores extraescolares sobre o contexto escolar apenas naquilo que interessa a tais órgãos saber; e aplicar os regimentos escolares, as ementas curriculares prescritas, os planejamentos com seus variados planos e as avaliações conforme seus rígidos protocolos de

aplicação contra burlas a este processo de aferição da eficiência do ensino. Reduzindo toda a complexidade dos processos de *ensinoaprendizagem* a índices de reconhecimento, de retenção de conteúdo; e a docência a uma atividade exclusivamente técnica de aplicação e recenseamento. Docência isenta de autoria sobre as práticas educativas que desenvolve cotidianamente, produto de uma razão indolente que reduz o ato de *aprenderensinar* à aquisição e à sobreposição de conhecimentos.

Razão que é metonímica, pois comprime a complexidade da vida ao eleger frações desta complexidade para designá-la por completo; “[...] uma racionalidade que facilmente toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa” (SANTOS, B. 2007, p. 25-26). Desinteressada do que difere, escapa do idealizado, considerado desviante, diferente, estrangeiro no território demarcado como do saber legítimo e, portanto, fixando-o sob o rótulo do não-saber, do exótico ou do folclore. Saberes banidos por expressarem heterogeneidades incompatíveis com o consenso que a homogeneização pressupõe preguiçosamente.

Ademais, de modo negligente e insensível, essa racionalidade é também proléptica, pois ficciona o que está por vir, apresentando/induzindo/deduzindo que o nosso futuro é, e só pode ser “[...] o progresso, o desenvolvimento do que temos. É mais crescimento econômico, é um tempo ideal linear que de alguma maneira permite uma coisa espantosa: o futuro é infinito” (SANTOS, B. 2007, p. 26). Isentando-nos de preocupações com o presente, com o vivido, pois no futuro – lá no futuro idealizado e intangível – tudo se resolveria; pois não haveria como ser diferente, não haveria possíveis outros além daquele já determinado, uma vez que tudo se encontraria conforme organizado, planejado, calculado, estabilizado, higienizado do ineditismo, do tempo e da própria vida. Um futuro asséptico e ascético: doutrinado, disciplinado, autocontrolado, previsível; caminho reto e objetivo rumo à verdade. Ânsia de uma racionalidade que reduz o planejar docente como ação destinada a:

elaborar/traçar uma meta e buscar os recursos para alcançá-la. (*Praticantepensante* n-1).

Organizar: saber o que vai fazer. (*Praticantepensante* n-1).

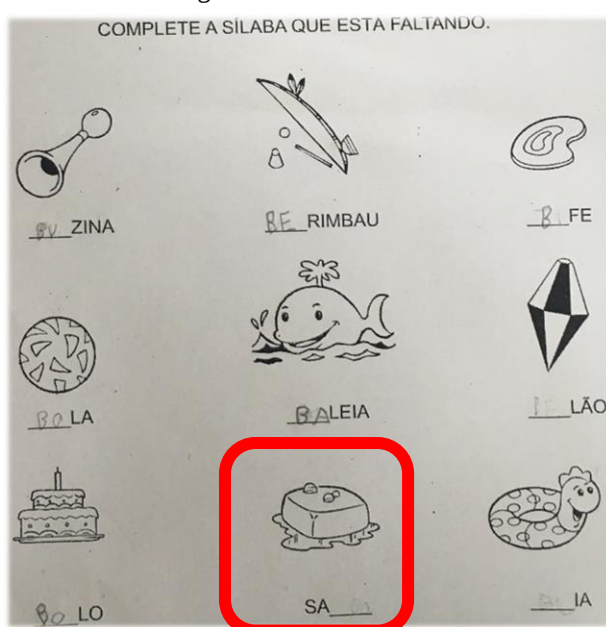
Estruturar o conteúdo de forma que ele fique bem distribuído e que atenda aos alunos aproximando-o ao máximo de sua realidade (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Contudo, a vida em sua incomensurável complexidade, multiplicidade e riqueza de diferenças não cabe – ou não se permite caber completamente – em universalismos e/ou regras de qualquer natureza. Não apenas por suas dimensões, mas porque a todo instante ela está a pulsar, a proliferar, a se desfazer/compor/recompor, a crescer, a transbordar. Pois, como afirma

Espinosa, “nenhum contrato anula a natureza” (1988, p. 16) e a natureza da vida é multiplicar-se, transbordar a existência, re-existir às/nas formas que ela mesma cria, desfaz e recria, revezando formas e forças num mesmo plano de consistência. Afirmção que o cotidiano escolar Leonino expressou através desta pesquisa-intervenção: “se planejar as coisas fora pra chegar na aula e só aplicar com certeza vai se frustrar” (*Praticantepensante* n-1). Isso pois a produção e a efetuação de possíveis são simbióticas (produção-efetuação) e o acontecimento – neste caso a aula em que a docência se processa como ato, relação – seu catalisador, unindo agenciamentos de expressão e maquinação pela problematização na produção-efetuação de possíveis.

Possibilidades, aberturas, por exemplo, ao encantamento produzido pela fala que enuncia: “bule? Sei sim, é quando a gente implica com o coleguinha” (*Praticantepensante* n-1). Possível que possibilita na prática educativa, a problematização, produção e expansão de diferentes *conhecimentossignificações* para além da alfabetização e através desta. Revisando a si mesma ante o alerta de que bule é um utensílio pouco conhecido na atualidade pelas crianças, considerando seus olhares e expressões. Olhares que questionam as formas que a escola produz quando não encontram conexão entre essas formas e o que lhes é imanente: “mas tio, isso aqui [imagem 13] tá parecendo mais um gelo do que um sabão” (*Praticantepensante* n-1). Transbordando tais formas produzindo outros agenciamentos — “tá parecendo mais um gelo” — e forçando a docência a refazer-se em maior conexão com a existência que a todo instante deseja transbordar as formas, o instituído.

Imagem 13: atividade escolar



Fonte: Dados da pesquisa

Como bem se expressa na erva daninha – talvez a forma de existência que leve a vida mais sábia: apesar de não produzir flores, porta-aviões e tampouco Sermões sobre a montanha, é sempre a detentora da última palavra. Ela é resistência e insurgência, pois cresce entre e no meio das outras coisas. As flores podem ser belas, o repolho ter utilidades e a papoula ter poder de enlouquecer, mas a erva daninha é transbordamento, ela é uma lição de moral (MILLER, apud DELEUZE; GUATTARI, 1995a). No caso desta pesquisa-intervenção, insurgência e re-existência das/os *praticantespensantes* da docência que deslocam planejamentos rígidos, criando brechas em seus “pés de barro”, aberturas para outras possibilidades, crescendo sem serem convidadas, plantadas e/ou cultivadas: irrompem e proliferam, mesmo como pragas produzindo-se a todo instante. Expondo a negatividade intrínseca de uma racionalidade que tem como fundamento: “a vontade de negação da pluralidade e da mudança” (MOSÉ, 2018, p. 51), produzindo estagnação, condenando a multiplicidade móvel da vida à fixação da unidade (MOSÉ, 2018).

Uma racionalidade que negligencia a potência da vida, sua positividade criativa através da criação de uma ficção que nega inclusive sua origem ficcional; já que as verdades – que tal racionalidade professa – constituem nada mais que invenções, convenções que rejeitam sua origem, sua gênese. Expressões territoriais que “esqueceram” ser expressões, moedas que rejeitam o valor referente a seu cunho. Sendo a verdade não mais que uma ficção elevada à categoria de valor perene (NIETZSCHE, apud MOSÉ, 2018).

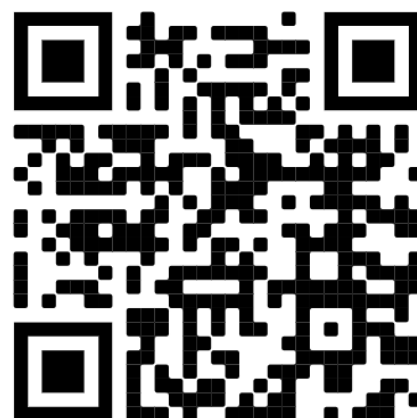
Ficção que é negativa por rejeitar a gênese de sua criação – que se intitulando verdade almeja duração infinita, pretende ser fundamento, bastião para tornar a vida previsível, calculável, organizada, apaziguada – e por negar as ficções de mundo que dela diferem. Uma correlação negativa de forças que tenciona conter a vida em sua positividade criadora em jorro. Um esforço de jardinagem contra a erva daninha em seu transbordamento, ficções negando ficções outras, negando os possíveis. “O problema, portanto não está em que existam ficções, mas em que estas ficções, ao invés de meios para acomodar o mundo para fins utilitários (portanto em princípio para uma falsificação útil), tenham se tornado o critério de verdade, isto é, da realidade” (NIETZSCHE, apud MOSÉ, 2018, p.45).

Pois viver em sociedade carece de ficções para situar as/os indivíduos/os, para nos situarmos em nossos territórios. Preparar-nos, planejar permite produzir em nós aberturas, silêncios entre tantas ficções – enunciados e signos – que nos tocam fazendo com que os possíveis nos aconteçam (LARROSA, 2002) e que re-existamos na/pela docência. Entendendo que carecemos de um mínimo de ordem para nos proteger do caos e também de vazios, aberturas,

brechas para *viverpraticar*, compor, com o caótico movimento da vida e do tempo nas relações e acontecimentos que nos passam, possíveis. Agenciamentos para que as relações entre estados de forças e regimes de signos – entre forças e formas, entre maquinação e enunciação – no plano de consistência sejam relações organizadas e não relações quaisquer (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Organização que é importante para que o caos não se transforme em micro fascismos, para que não se produza desterritorialização/fuga absoluta, sem que se abra mão do transbordar criativo da imanência com suas possibilidades para romper com a homogeneização, com o excesso de burocratização e imposições disciplinares.

Desse modo, é preciso ensaiar, mobilizar o pensamento criando fissuras nas ficções de estabilidade que agenciamos, produzimos a todo instante – necessárias visto que nos causa grande dor e angústia o pensamento que foge de si mesmo, ideias que corroídas pelo esquecimento, ou se precipitando em outras ideias, desaparecem ainda meramente esboçadas – num exercício de nos prepararmos, nos abriremos aos acontecimentos. Pois a vida é jorro incessante de criação, o desejo em transbordo, invenção perene, variabilidades infinitas de desaparecimento/aparição de desterritorialização/reterritorialização/territorialização simultâneas (DELEUZE; GUATTARI, 1992). A docência através do exercício do ensaio e do planejamento docente – constituído agenciamento coletivo de enunciação – agencia como pode essas variabilidades, heterogeneidades de signos e enunciados produzindo possíveis nas práticas educativas.

Importando (e muito) a promoção da vida em suas múltiplas e diferentes intensidades e sentidos; produzindo desde práticas educativas produzidas-efetuadas na docência que afirmam/promovem/aquecem até as que negam/conservam/congelam a vida. Intencionalidade que esta pesquisa-intervenção persegue “com” e não “sobre” a docência, tirando a mão da consciência e metendo-a na consistência (ANTUNES; SCANDURRA, 1995²⁷).



Interessando-nos a busca pelas forças que, em seus sentidos vetoriais, intensificam a vida em sua vontade de potência, promovendo transbordo, criação, invenção. Forças que, embora as menos valorizadas, desautorizadas a gerir a vida, guardam a potência de insurgir e expandir *conhecimentossignificações*. Pois, concordando com Nietzsche, “o ser vivo necessita e deseja

²⁷ O vídeo com a canção “Consciência” pode ser acessado via QR Code ou em: <https://www.youtube.com/watch?v=ts2Bt5mgLx8>

antes de mais nada e acima de todas as coisas **dar liberdade de ação à sua força**, ao seu potencial. A própria vida é vontade de potência” (2005, p. 23, grifo nosso). Vontade de viver em fluxo com a vida que, além da janela, avista um pé de pitanga e deseja fugir da sala de aula – não por tédio ante a aula, mas porque um agenciamento se fez entre estudantes e pitangas –, de transbordar suas paredes. Como contado abaixo:

tava te procurando, se você visse o que eu tava fazendo com os alunos ... (risos): ao lado da minha sala, no meio daqueles matos tem um pezão de pitanga, os meninos repararam ele hoje e me pediram pra ir lá pegar umas pitangas. Menino, fui lá com eles (risos) no meio daquele mato e eles comeram foi pitanga. Aí eles comeram as dos galhos mais baixos tudo, mas continuaram querendo. Eu agarrei um dos galhos mais altos e puxei pra baixo (quase quebrei o galho), mas eles comeram pitanga tá. Ri demais (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Transbordamento que conecta as/os *praticantepensantes* da docência e mobiliza modos outros de existência e de relação entre professora e estudantes. Transbordamento que é vida.

Fluxo inconstante e incessante de segmentarização e fuga que é preciso agenciar: criar, destruir, revezar e agenciar ficções, afirmando a vida em sua processualidade, instabilidade e potência ante a vontade de conservação que busca fundamentos, verdades absolutas, estagnação. Ficções que constituem discursos diretos, fragmentos destacados nascidos do recorte de agenciamentos coletivos – os quais são sempre como rumores onde se colocam nomes próprios – conjuntos de vozes concordantes ou dissonantes de onde se tira uma voz para afirmar (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). Voz afirmada esta que depende “[...] sempre de um agenciamento de enunciação molecular, que não é dado [numa] consciência, assim como não depende apenas de [...] determinações sociais aparentes, e que reúne vários regimes de signos heterogêneos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 18). Agenciamento coletivo de enunciação que, constituindo o planejamento docente, produz possíveis nas práticas educativas a partir das múltiplas relações e acontecimentos que expressa em vozes/enunciados e signos:

eu acho que a gente podia juntar as turmas e fazer a leitura desse livrinho da Camila aqui na sala de vídeo na sexta (*Praticantepensante* n-1).
Mas aqui cabem as quatro turmas? (*Praticantepensante* n-1).
Não gente (*Praticantepensante* n-1).
A gente divide então duas e duas (*Praticantepensante* n-1).
E se a gente fizer na sala de aula mesmo? Bom que tem quadro se precisar desenhar alguma coisa e tal e não fica circulando pela escola à toa (*Praticantepensante* n-1).
E vai ser contação ou a gente vai lendo e mostrando? (*Praticantepensante* n-1).
A gente usa o Datashow pra projetar as imagens do livro e vamos contando-lendo e vendo as imagens (*Praticantepensante* n-1).
É bom que os meninos se interessam mais, participam e tal (*Praticantepensante* n-1).
Beleza. E tá funcionando esse Datashow? (*Praticantepensante* n-1).
Se não estiver deve ter outro reserva por aí. Saindo daqui a gente já procura saber e reserva (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Possíveis que, conforme Lazzarato, “[...] não constituem uma categoria abstrata que designa qualquer coisa que não existe: o mundo possível existe perfeitamente, mas não existe fora daquilo que o expressa [...] nos agenciamentos coletivos de enunciação” (2006, p. 24). Efetivando-se maquinicamente nas práticas educativas através do acontecimento, já que a relação entre agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico se dá pelo acontecimento. O qual, pelo agenciamento coletivo de enunciação – planejamento docente –, cria mundos possíveis (a partir de ampla heterogeneidade de enunciados e signos conectados por suas diferenças, potenciais que entre eles passam agenciando-os) e os efetua nos corpos (LAZZARATO, 2006); que, em relação – especialmente nos *espaçostempos* de aula e ensaio –, *vivepraticam* a docência enquanto ato, encontro de *aprenderensinar*. Possíveis que, para se produzirem-efetuarem, acontecerem a quem *praticapensa* a docência nas práticas educativas, exigem disponibilidade, receptividade, abertura (LARROSA, 2002). Processo que exige ensaio – investigação, pesquisa, conversas e problematizações – daquelas/es que têm a docência como ofício. Exige que as/os professoras/es *praticantespensantes* se constituam como quem “[...] investiga seus próprios movimentos em relação às suas problemáticas profissionais e perspectiva a criação pedagógica” (MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015, p. 227); quem indaga por possíveis, por possibilidades de expansão de *conhecimentossignificações* nas/pelas práticas educativas. Exercício de produzir disponibilidade, receptividade e abertura não para “qualquer coisa que existir”, mas para as possibilidades – produzidas pelo planejamento docente – que através dos acontecimentos podem ser produzidas-efetuadas enquanto possíveis nas práticas educativas, expandindo *conhecimentossignificações*, currículo e formação docente.

Dessa forma, esta pesquisa-intervenção problematizou: criou problemas, os produziu, inventou; pondo em relação, em contato e em contradição diferentes expressões e *conhecimentossignificações* sobre o conceito de planejamento docente. Mobilizando o campo problemático desta pesquisa-intervenção que questiona: como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas? Uma vez que “o modo do acontecimento é a problematização e um acontecimento não é a solução de problemas, mas a abertura de possíveis” (LAZZARATO, 2006, p. 13-14), de possibilidades outras a se produzir nas práticas educativas através do planejamento docente.

Problematizando, cartografando, erodindo e esgarçando um dos conceitos mais caros à vontade de conservação em sua busca por verdades absolutas, permanência e previsibilidade: planejamento. Um termo que a modernidade conecta diretamente aos seus anseios, pois “o que

a ciência quer não é conhecer, é esquematizar para controlar, para prever” (MOSE, 2018, p. 76); e planejamento, de acordo com o Dicionário, é:

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. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2232).

Estabelecimento de caminhos a trilhar objetivando atingir dado fim (método), determinação de ações que devem ser tomadas para a consecução do projetado/idealizado/previsto, submeter a um dado plano/roteiro. É intento de atingir eficiência de ações, vontade de conservar a vida, de represá-la, de guardá-la. Ou em expressões Leoninas:

método de se organizar (*Praticantepensante* n-1).
Organizar a prática (*Praticantepensante* n-1).
Direcionar o estudo que será feito, e a forma de fazê-lo (*Praticantepensante* n-1).
(Informação verbal).

Então, na educação, planejar e organizar seriam sinônimos? Como “direcionar” o que há de vir, o que vai acontecer, determinando previamente “a forma de fazê-lo”, diante da imprevisibilidade da vida? Como esquematizar, “organizar a prática” de modo a conectar e conectar-se através da docência com em média 25 crianças com suas diferentes singularidades? E em que medida essas crianças podem e devem ser incluídas neste processo de planejar?

Segundo Vasconcellos, “planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também **agir em função daquilo que se pensou.**” (2015, p.78-79, grifos nossos). Enunciando, então, que “o planejamento é um **processo de racionalização, organização e coordenação** da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, conforme proposto por Libâneo (1994, p. 222, grifo nosso). Desse modo, acredita-se que se planeja a ação a ser efetuada de modo a torná-la eficiente mitigando imprevistos. Imprevistos que quanto mais escassamente detectados pelos processos de avaliação do planejado em sua execução, mais eficiente é considerado planejamento.

O que remonta “a estrutura definida por Tyler: objetivos / experiências de aprendizagem / avaliação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 50), em que objetivos são idealizados, fixados e a partir daí as experiências de aprendizagem mais propícias são pensadas para efetivar o alcance do objetivado. Sequencialmente, efetivadas as experiências de aprendizagem conforme roteirizado, por meio de testes, os níveis de atingimento de cada objetivo são mensurados para

que seja possível avaliar o planejamento e as experiências de aprendizagem, visando identificar as causas dos resultados alcançados. Pois, para Tyler,

o princípio básico é que os testes devem se reportar diretamente ao conjunto de objetivos [...] para além da objetividade, os testes devem ser, ainda, fidedignos e válidos. Isso significa, respectivamente, que o resultado possa ser replicado e diga respeito àquilo que está sendo avaliado [...] o mais importante é que o resultado de sua aplicação indique pontos fortes e fracos em relação ao alcance de cada um dos objetivos estabelecidos no currículo (apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 50).

Esquematisação que tem sido constantemente aplicada nas redes de ensino através da oferta de manuais contendo planejamentos prontos para serem aplicados – executados pelas/os professoras/es – e avaliações em larga escala. Fixando planejamento docente e currículo como produtos a serem apenas aplicados por professoras/es, negligenciando o ensaio, o preparar-se, a pesquisa e a investigação docente, além do afetar-se com o outro nos acontecimentos — produtores-efetadores de mais e mais possíveis nas práticas educativas. Desestimulando as/os professoras/es *praticantes-pensantes* de se constituírem pesquisadoras/es das práticas educativas que *vivempraticam* cotidianamente. Um exemplo dessa esquematização presente na escola Leonina são os materiais oriundos do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), que, como podemos ver no recorte abaixo, trata-se de um manual para dar aula, com instruções detalhadas sobre o quê, como e quando fazer:

Imagem 14: planejamento estruturado contido no material fornecido à escola Leonina pelo PAES

Dia ____.	d) Faça perguntas do tipo: porque temos um nome? Você sabe quem escolheu seu nome? Você gosta do seu nome? Que outro nome você gostaria de ter? e) Pesquise na certidão de nascimento como está registrado o nome do aluno.
• Palavra-base: Nome próprio dos alunos • Material: fichas dos nomes dos alunos e Caderno de Atividades	ATENÇÃO: A ficha do nome é um material didático importantíssimo. Ferreiro (2001, p. 110) chama a atenção para o significado do nome próprio da criança: “Repeti muitas vezes que uma das palavras fundamentais para a alfabetização é o nome próprio e não há nenhuma outra palavra que seja capaz de substituí-la, porque é uma ampliação da própria identidade saber que o nome se realiza por escrita. É um momento muito peculiar do desenvolvimento, não só cognitivo como emocional”.
 TEMPO PARA GOSTAR DE LER Professor(a): • Registre no espaço abaixo o título do texto e/ou recursos (CD, DVD, livro, jornal) que você vai utilizar com seus alunos.  RODA DE LEITURA E ORALIDADE	

Fonte: Dados da pesquisa

Material este que, na escola Leonina, é utilizado como apoio, como mais uma fonte de atividades – além dos livros didáticos, coleções e bancos de dados em nuvem com milhares de atividades das mais variadas intencionalidades e tipos – disponíveis para consulta na escola. Contudo, essa forte esquematização para controlar a docência – que tenciona reduzir o trabalho docente à execução e aplicação de manuais e avaliações – é tratada com indiferença pelas professoras/es *praticantepensantes* do cotidiano escolar Leonino: “eu quero saber é das atividades, dos textinhos, dos joguinhos. Essas orientações eu nem vejo. Isso é meu material de recorte meu querido” (Praticantepensante n-1) (Informação verbal).

Burlas ante um processo de racionalização, organização e coordenação que, para Candido (2017), fundamenta-se no planejamento do agir, da ação, característica própria do ser humano, o qual tendo uma intenção precisa organizar e sistematizar o processo, o caminho a ser percorrido de encontro à finalidade idealizada. Posicionando o planejamento docente na contramão de uma educação espontaneísta, não planejada, mas que ainda idealiza e sistematiza por demais as práticas educativas, pensando “sobre” ao invés de “com” essas práticas.

Corroborando com Eulalia Santos que interpreta que planejar “[...] é pensar o futuro, nas implicações do presente, em relação às escolhas do passado [...] para que diante da necessidade de mudanças ou de algum objetivo ou desejo [...] decisões sejam tomadas, de maneira racional, no sentido de preservar ou alterar o curso das coisas” (2017, p. 40). E Fernandez que afirma que “[...] para planejar é preciso ter certeza de onde se quer chegar, ou seja, qual escola se quer para os nossos alunos e qual escola é desejada pelos alunos e por toda a comunidade escolar” (2017, p. 38-39). Ao passo que Balsalobre alega que

estratégias para o envolvimento dos alunos e ativação de seus processos mentais, estratégias de equilíbrio e maximização do uso do tempo, previsão de dificuldades e de alternativas para superá-las são, portanto, aspectos que devem ser levados em consideração no planejamento e na implementação das ações. (2018, p. 84).

Uma perspectiva que entender o planejamento docente como gestão de processos educativos: “organizar a rotina da classe, sendo e sabendo que é flexível” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal). O que para Nogueira (2014) se divide em três fases: a primeira anterior a aula, uma prévia-ideação que visa a emancipação como intencionalidade; a segunda durante a aula, que – via metodologia da mediação dialética –, em conjunto com as/os alunas/os, o pensado até então subjetivo é objetivado; e a terceira que se constitui numa análise das consequências das duas fases anteriores. Algo bem similar à expressão Leonina de que planejar constitui “sonhar, organizar, colocar em prática” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal),

em que a avaliação não é citada, mas vemos o planejamento docente pensado em fases com características específicas e sequenciais.

Perspectiva que para Volpin apenas toma sentido “a partir do momento que o professor assume uma postura crítica com relação ao seu trabalho e conhece a historicidade que envolve a atividade educativa, [podendo então] planejar e executar o ensino sob uma perspectiva mais humanizadora” (2016, p. 79). Assinatura expressiva que ecoa nos territórios Leoninos ocupados pelo conceito de planejamento docente como: “planejar: pensar e organizar” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal). Ação para a qual, segundo Torres, “[...] o educador tem que ver seu educando de uma forma mais integral e individualizada, observando sempre não somente o que ele diz e o resultado das atividades avaliativas, mas também o que seu corpo expressa” (2015, p. 83). Expandindo o conceito de planejamento docente para além da organização com base em resultados obtidos em avaliações, importando também o que os corpos das/os *praticantepensantes* da docência expressam. Expansão que ganha força e rompe com as expressões do planejamento docente enquanto produto ou ação derivada de manuais de qualquer espécie através do que enuncia a professora praticantepensante Leonina em:

menino, pra trabalhar com alfabetização não dá pra você definir os conteúdos, o que você vai passar, chegar lá e pronto não. **Tem que ir fazendo, errando, vendo o que deu certo, pensando e refazendo o tempo todo.** Tem que se reinventar o tempo todo. ‘Como diz o outro’: **tem que ser artista** (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal, grifo nosso).

Esgarçando o conceito para além de pretensões engessantes e precarizantes da docência – que tencionam fazer das/os professoras/es meros aplicadoras/es, executora/es –, através da expressão Leonina do conceito de planejamento docente como processo aberto ao erro, ao rascunhar e ao coengendramento entre produção e efetuação de possíveis nas práticas educativas.

Expandindo o conceito de planejamento docente a processo; para além de mero produto ansioso por prever e controlar a docência, constituindo uma aposta provocativa de práticas educativas que retoma o constante rascunhar (GABRIEL, 2016). Uma viagem sem roteiros, uma aventura ensaística para dentro de si mesmo, capaz de fazer tremer, fissurando brechas para/com o novo; uma (des)estabilização nos *conhecimentosignificações* docentes (GABRIEL, 2016). Um “si mesmo” que não passa de agenciamento, cômoda ficção sobre nossa existência, narrativa produzida para nos confortar, nos proteger do caos (HALL, 2006). Discurso direto que se produz com a nossa voz, embora constitua agenciamento de discursos indiretos que nos atravessam e que vêm de outros. Agenciamento coletivo de enunciação – construção coletiva –

constituído tão somente de enunciados e signos de um discurso sempre indireto (DELEUZE; GUATTARI, 1995b), sendo impossível identificar um enunciador particular pois é sempre processo mobilizado pela/na coletividade:

então gente, no primeiro dia de aula, a gente pode fazer tipo ano passado? (*Praticantepensante n-1*).

Como assim? (*Praticantepensante n-1*).

É, lembrando que eu não estava aqui então...(risos) (*Praticantepensante n-1*).

Ah sim, ano passado a gente fez um tour pela escola com os meninos. Apresentando cada ambiente da escola: quadra, refeitório, pátio, banheiros, sala de professores e por aí vai (*Praticantepensante n-1*).

É porque como a escola é muito grande e eles estão vindo do CMEI, a gente faz isso pra eles não ficarem perdidos (*Praticantepensante n-1*).

Bacana, como estou chegando agora, não sei. Quanto tempo isso leva? Aliás eu tenho de conhecer a escola toda antes né (risos) (*Praticantepensante n-1*).

Ah, acho que com uma aula dá, de preferência antes do recreio que aí eles estão menos agitados (*Praticantepensante n-1*).

Ah não gente, eu preciso de mais tempo porque depois de apresentar a escola eu quero sentar com eles lá no pátio pra gente conversar, brincar e se conhecer (risos) (*Praticantepensante n-1*).

Tem problema não, só é bom a gente combinar direitinho os horários pra gente não ficar criando tumulto de meninos pelos corredores (*Praticantepensante n-1*).

Sim então a gente vai fazer o tour pela escola e o que mais nesse primeiro dia? (*Praticantepensante n-1*).

Sim, mas antes alguma dinâmica, brincadeira, sei lá pra eles se apresentarem e a gente também? (*Praticantepensante n-1*).

Lembrando que nesse primeiro dia os pais levam os meninos até a sala, e aí a gente tem um tempinho pra conversar com pais e alunos (*Praticantepensante n-1*).

É, pra explicar as regras da escola, já estava esquecendo desse detalhe (*Praticantepensante n-1*).

Ano passado eu pedi pra eles desenharem sobre como foram as férias (*Praticantepensante n-1*).

Ah não, bora fazer uma brincadeira, uma dinâmica sei lá, já começar com papel desde o primeiro dia (*Praticantepensante n-1*).

Desde o primeiro dia, e no segundo já tem dever (risos) (*Praticantepensante n-1*).

Deus me livre (*Praticantepensante n-1*).

Tô brincando, tava pensando em cantar algumas musiquinhas todo mundo junto, tipo de boas-vindas, bom dia, boa tarde... de boas maneiras (*Praticantepensante n-1*).

Naquela linha dos valores humanos? (*Praticantepensante n-1*).

Isso (*Praticantepensante n-1*).

Bacana. Olha eu trouxe, até mostrei pra pedagoga, esse livrinho da Camila que volta às aulas. Eu usei ele ano passado, foi bem legal (*Praticantepensante n-1*).

Hum, e aí você fez como? Você foi lendo e mostrando ou você fez contação? (*Praticantepensante n-1*).

Eu fui lendo e mostrando o livro (*Praticantepensante n-1*).

Deixa eu ver o livro depois que você acabar (*Praticantepensante n-1*).

Tá. Então até agora coloquei aqui pro meu primeiro dia: falar das regras da escola com as famílias e as crianças, tour pela escola – depois a gente combina os horários de cada uma –, eu gostei do livrinho da Camila mas também gostei da ideia das musiquinhas, de repente coloco um no primeiro dia e o outro no segundo (*Praticantepensante n-1*).

Aliás, e no segundo dia? A gente já podia pedir pra colorir a capa pro caderno (*Praticantepensante n-1*).

Mas será que vão estar impressas até lá? (*Praticantepensante n-1*).

Verdade (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Imagem 15: registros referentes ao planejamento docente

CONTEÚDOS, PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E AVALIAÇÃO				
Dia: 06 / 02 Acolhida: Dinâmica pais e filhos. Diálogo sobre os membros da escola. Passeio pela escola para apresentação. Desenhar a escola. Dia: 13 / 02 Acolhida: Retomar a história da família. Reduzir o caligrafo maca. Jogo. Enlazar os desenhos. Calendário. Dia: 20 / 02 Introdução de músicas de carnaval que conhecem. Dar continuidade ao trabalho de inferência textual da sequência. Lembrar a volta às aulas. Introdução de letras.	Dia: 07 / 02 Acolhida: Dinâmica do espelho. Música 'Vai, é especial!'. Diálogo de gratidão. Registro de quem é especial (desenho). História: família (mãe e pai). Dia: 14 / 02 Acolhida: Organização dos cadernos e materiais, que ficaram na sala. Continuar o calendário. Jogo de jogos. Dia: 21 / 02 Busca e L. Para Continuar atividades de reconhecimento dos componentes de texto. Cartas e músicas. Buncadeiras de carnaval.	Dia: 10 / 02 Acolhida: História: família volta às aulas (vovô). Desenho. Pintar capa do caderno. Momento lúdico. Uso do caderno. Pauta caligráfica; caligrafo. História: família (mãe e pai). Dia: 17 / 02 Retomar a história: família e a volta às aulas. Diálogo sobre como são especiais. Atividade de escrita com espontaneidade. História de ilustração. Dia: 24 / 02 Conversação sobre as formas e sons de E. Registro e edição da letra. Entender que se deve manter a letra sempre. Música E.	Dia: 11 / 02 Acolhida: Música: Diálogo de gratidão. Caligrafo com a introdução do nome. Dinâmica da música com as fichas. Escrever o nome. Dia: 18 / 02 Buncadeiras com os nomes para distribuir fichas. Organizar, pintar e completar caligrafo da identificação de cada criança. História e edição. Dia: 28 / 02 Conversação de diversão de letra (Registro 10). Registrar os materiais escolares que têm e seus nomes. Cartas de palavras com a letra.	Dia: 12 / 02 Acolhida: Música: Diálogo de gratidão. Registro de caligrafo. História: família (mãe e pai). Identificação da família (desenho). Registro e edição. Dia: 19 / 02 Retomar a história da família com a letra e trabalho com inferência. Diálogo sobre o carnaval (E que as famílias contem). Confeccionar a máscara. Dia: /

Fonte: Dados da pesquisa

Sendo o planejamento docente um agenciamento coletivo de enunciação, que encontra no ensaiar/planejar-se/preparar-se, acontecimento, ação criativa, de abertura e de produção de disponibilidade que as/os professoras/es *praticantespensantes* – de forma astuciosa – *vivempraticam*, trazendo nas aulas, em suas práticas educativas, a força inventiva que rompe com a mera reconhecimento e representação de verdades dadas (RODRIGUES, 2015). E deseja, pensa, agencia *espaçostempos* para “sentar, conversar, brincar e conhecer” quem com ela/e *vivempraticam* a docência cotidianamente. Sobrepujando o medo de políticas ansiosas por controlar o currículo, driblando-as e efetivando currículos processualmente inventivos e criativos de algo sempre novo *aprendidoensinado* (ASSANE, 2017). Em uma “[...] profusão de possibilidades de aprendizagens [que faz] aparecer a vida para além dos planejamentos, programas e currículo, pulsando, acontecendo, vibrando, deslocando saberes instituídos” (TEIXEIRA NETO, 2014, p. 18). Através de múltiplas “trocas de figurinhas” que com sua heterogeneidade potencializam os *espaçostempos* de planejamento entre as/os professoras/es *praticantespensantes*, ensaiando coletivamente as docências.

Ensaia que mobiliza o planejamento docente que – constituindo agenciamento coletivo de enunciação – como ato de currículo rizomático, agencia atos e signos, relações e acontecimentos, corroendo segmentaridades, *conhecimentossignificações* que pretendem

informar e enformar (pôr em fôrmas, adequar) comportamentos, pensamentos e sentimentos, compondo possíveis afirmativos da vida em suas múltiplas potências. Atos de currículo que tornam forças invisíveis visíveis (SANTOS, I. 2014), produzindo-efetuando possíveis. Possíveis produzidos-efetuados nos acontecimentos do cotidiano escolar:

eu acho que seria bacana a gente pensar o carnaval que acontece aqui na região, que é carnaval de rua (*Praticantepensante n-1*).

É chega desse negócio de marchinha (*Praticantepensante n-1*).

Fala mal das marchinhas não que eu gosto (*Praticantepensante n-1*).

Eu por mim não fazia nada (*Praticantepensante n-1*).

Uai gente, mas o carnaval tá aí, ele acontece por que não falar disso? (*Praticantepensante n-1*).

Então, eu pensei de a gente fazer de conta que cada turma é um bloco, tipo carnaval de rua mesmo (*Praticantepensante n-1*).

Aí é bom que não precisa de fantasia, não é obrigatório né. Quem quiser vir fantasiado vem (*Praticantepensante n-1*).

Ah eu até já imprimi molde de máscara pra eles pintarem e recortarem (*Praticantepensante n-1*).

Não tem problema, quem quiser vai fantasiado. Só acho que seria legal cada bloco, cada turma ter um cartaz pra ir levando na frente com o nome do bloco, alguma frase sei lá. Pra quem estiver na rua ver que são vários blocos (*Praticantepensante n-1*).

Ah e vai ser na rua esse negócio? Pelo amor de Deus (*Praticantepensante n-1*).

Eu imprimi um textinho falando a origem do carnaval original, e tem uns quadrinhos da Turma da Mônica sobre isso que achei bem legal (*Praticantepensante n-1*).

Bacana, mas a ideia do carnaval de rua é pra falar principalmente do carnaval aqui de Jacaraípe. Eu dei uma olhada na internet e tem bastante coisa sobre o carnaval daqui. Tem até um cara daqui do bairro contando a história de um dos blocos e tal (*Praticantepensante n-1*).

Sobre o Congo né? (*Praticantepensante n-1*).

O Congo não é de Cariacica gente? (*Praticantepensante n-1*).

Não, tem daqui também (*Praticantepensante n-1*).

É, mas o carnaval de rua daqui tem a ver com isso não, pesquisando vocês vão ver (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Imagem 16: produção de cartazes para o bloco do 3º ano



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 17: bloco dos 1º anos pronto para sair com seu trio elétrico improvisado à frente



Fonte: Dados da pesquisa

Forçando, formando coletivamente cada *praticantepensante* que tem a docência como ofício através do ensaio, criando disponibilidade, abertura para *viverpraticar* a aula como multiplicidade de acontecimentos, “[...] o Grande Meio-dia, preparado, maduro como o bronze reluzente, como a nuvem cheia de relâmpagos e o seio cheio de leite” (NIETZSCHE, 2011, p. 206). Intensamente disponível e aberta/o ao transbordar/transcriar/expandir de *conhecimentossignificações* que o acontecimento promove no coengendramento de agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos, produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas. Na aula enquanto *espaçotempo* de relação, de encontro entre as/os praticantepensantes da docência que se constitui no encontro, no acontecimento, entre quem a *vivepratica* como ação e relação de aprenderensinar.

Acontecimento que produz “[...] em primeiro lugar uma transformação da subjetividade, ou seja, da maneira de sentir: não suportamos mais aquilo que suportávamos antes, 'a distribuição dos desejos mudou' dentro da alma” (LAZZARATO, 2006, p. 11-12): “Chega de marchinhas”; “Deus me livre: dever no segundo dia de aula?”. Transformação do que há, produzindo, transbordando, expandindo *conhecimentossignificações* contextuais/territoriais — transcriados em aula pela docência produzida-efetuada pelo coletivo de forças que nesse *espaçotempo* se encontra, entra em relação. Pois “[...] efetuar, atualizar os possíveis que vêm se expressar como potencialidades no encontro com o outro significa explicar aquilo que os mundos possíveis, as novas possibilidades de vida, implicam, desenvolver aquilo que envolvem” (LAZZARATO,

2006, p. 19). Produção de *conhecimentossignificações* possíveis, efetuada pelas/os *praticantespensantes* em relação nas práticas educativas, produções de autoria indireta sobre os *conhecimentossignificações* transcriados no cotidiano escolar através da docência.

Autoria produzida quando a efetivação da docência em sua “Didática-Artista”

[...] movimenta os seus processos de pesquisa, criação e inovação. Acolhe e honra os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações. Com esses elementos, constitui um campo artistador de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas. (CORAZZA, 2013, p. 205).

O que no/pelo ensaio – pesquisa, investigação, conversas e problematizações tecidas na coletividade do planejamento docente Leonino – criou um “campo artistador” mobilizado pelas seguintes perguntas: quais os blocos de rua que fazem acontecer o carnaval de rua em Jacaraípe? Qual a origem desta tradição? Como se constitui um bloco de carnaval? O que é necessário para montar um bloco de carnaval? Quanto tempo dedicar de ensaio para este acontecimento? Concordando com o enunciado Leonino de que a docência “tem que ser artista”, autora daquilo que *vivepratica* nos cotidianos escolares em acontecimentos, efetuando mundos possíveis (LAZZARATO, 2006), práticas educativas possíveis. Produzindo e expandindo currículos e docências componentes de um devir-docente em constante formação via acontecimento, em *espaçostempos* nos quais “[...] se compreende que é aquele em que se faz, se é, reunindo o que no passado nos levou ali e que abre ao futuro suas possibilidades” (ALVES, 2019, p. 113-114).

Entendendo que o planejamento docente se constitui um agenciamento coletivo de enunciação – de enunciados e signos –, cujos diferentes e múltiplos sentidos e intensidades afetam, atravessam as/os professoras/es *praticantespensantes*, produzindo possíveis nas práticas educativas. Possíveis que para serem produzidos exigem ensaio – pesquisa, investigação, conversas e problematizações –, preparação, abertura aos possíveis por produzir/efetuar, à criação de vazios, silêncios e disponibilidade para que algo lhes aconteça no encontro entre *praticantespensantes* em que se produz-efetua a docência.

Ensaiair que nada mais é do que se abrir, produzir em si a disponibilidade para ser afetado pelo diferente, na repetição cotidiana das redes de conversações, nos acontecimentos produzidos-efetuados nos encontros com estudantes, professoras/es, com textos (institucionais ou não), com imagens, músicas, literatura “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Deslocando-se de convicções, de certezas, de verdades pré-estabelecidas; abrindo mão do lugar de poder

hegemônico da/o docente que sabe e, portanto, ensina à/ao aluno que não sabe, para compor o *aprenderensinar* com quem *praticapensa* a docência e a constitui como encontro, relação e ação promotora de acontecimentos produtores-efetadores de possíveis. E contaminando-se com a docência enquanto ato de *aprenderensinar*, traduzir, transcriar diferentes *conhecimentossignificações* – científicos, artísticos e filosóficos –, expansivos e afirmativos da vida em sua multiplicidade de sentidos e intensidades.

Ensaiai, desse modo, relaciona-se com se preparar para *viverpraticar* uma aula aberta/o, disponível aos possíveis por produzir-efetuar, atento aos detalhes arranjados e ao mesmo tempo improvisados, sem modelos, manuais ou mesmo métodos, mas com o entusiasmo, o encantamento de quem entra em núpcias (DELEUZE; PARNET, 1998). É planejar tencionando “se preparar para realizar algo” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal) – aula –, que quando começa vai embora, sem tempo para consultas a manuais e planos; rascunhando quando preciso os registros, rastros do ensaio que produzem nas/os professoras/es *praticantepensantes* o entusiasmo de, com os/as estudantes, produzir-efetuar possíveis através das práticas educativas. Pois, como nos aponta Nilda Alves,

[...] cada docente a pensa [a aula] – planejando ou não algum tempo antes (sabemos que, muitas vezes, isso é decidido na hora em que se entra na sala), tendo artefatos diversos nos quais se apoiar ou não – mas há aquele momento no qual se entra em sala e em que se sabe que [...] se tem que trazer todo o passado do que se sabe, se fez para impulsionar o que ali vai acontecer, mobilizando os estudantes para que cheguem adiante, a um futuro sempre incerto (2019, p. 114).

Mobilizando as/os *praticantepensantes* da docência para que algo lhes aconteça, com a potência de fazer transbordar ali a vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. *Espaçotempo* em que planejamento docente e ensaio (ação de planejar) efetuam-se a fim de transcriar *conhecimentossignificações*, através das práticas educativas, promovendo o transbordamento da vida com seus múltiplos sentidos e intensidades singulares. Desejo que é de inventar *conhecimentossignificações*, transbordar o que há, criar, recriar, desfazer, transcriar. Desejo de que a aula seja brilhante, *espaçotempo* em que ela/e consiga

[...] formular algo novo para pensar; problematizar, **com e diante dos alunos**, o que até então não era considerado problemático por ninguém; conseguiu levar os alunos a encararem as besteiras e **desaprender as verdades**, que lhes haviam sido transmitidas e ensinadas, e que eles haviam assimilado; para, desse modo, aprender algo que não fosse senso comum nem opinião (CORAZZA, 2013, p. 24, grifo nosso).

Pois a aula, assim como o ensaio e demais encontros dos/nos/com o cotidiano escolar, constituem *espaçotempos* potentes para: os acontecimentos, relações entre *praticantepensantes* da docência, problematizações, transcrição, viver em fluxo, compor

rizoma, produzir possíveis nas práticas educativas e afirmar a vida. Sendo as aulas e os ensaios, *espaçotempos* especialmente potentes, onde o planejamento docente pode produzir-efetuar possíveis tramando currículos e docências outras, promovendo o transbordar de múltiplas intensidades e sentidos de vida.

Processos moventes que desejam vencer a morte afirmando a vida e a autoria das/os *praticantepensantes* da docência naquilo que *vivempraticam*. Docência esta que se fortalece na diferença, na problematização das diferentes expressividades territoriais, que resiste às tentativas de ser represada, desacelerada pelas diversas estratégias para o seu engessamento. Uma docência que cria a todo instante brechas, fissuras para re-existir ante os atentados contra sua força, pois

exigir que a força não se expresse como força, [que a docência não seja autora das práticas que produz-efetua] que não seja um querer-dominar, um querer-vencer, um querer-subjugar, uma sede de inimigos, resistências e triunfos, é tão absurdo quanto exigir da fraqueza que se expresse como força (NIETZSCHE, apud MOSÉ, 2018, p. 94).

Sendo as resistências e triunfos, componentes insurgentes do planejamento docente constituído agenciamento coletivo de enunciação, conector de diferentes signos e enunciados agenciando-os por seus potenciais na produção de possíveis.

Planejamento docente conector de múltiplos signos e enunciados que afetam professoras/es *praticantepensantes* sem aviso, hora ou *espaçotempo* marcados: nos corredores da escola, nas redes sociais, através de aplicativos de mensagens, nos trajetos casa-trabalho, nas caronas sempre bem-vindas, nas aulas com as crianças, nos recreios, nas formações continuadas, nas reuniões, no cinema “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) até durante o sono:

menina e eu que sonhei com você esse fim de semana? Acordei ontem (domingo), preocupada, de um sonho onde era dia de matemática e eu não tinha nada preparado. Aí eu te perguntava se não era dia da sua aula e tal e você dizia que não e eu ficava desesperada (gargalhadas) (*Praticantepensante* n-1).
Credo a gente sai da escola, mas escola não sai da gente (*Praticantepensante* n-1).
(Informação verbal).

Agenciamento composto por enunciados e signos desde aqueles que nos despertam no meio da noite nos obrigando a pensar a aula – uma espécie de ansiedade pré-nupcial, incerteza quanto ao preparo para efetuar-produzir a docência – até aqueles que nos mobilizam no instante em que se entra em sala. Instante em que todo o ensaio, toda preparação encontra o *espaçotempo* de produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas através dos acontecimentos, da docência e da aula. Ensaio que se constitui pesquisa-intervenção, entendendo a educação como potente através da diferença ao invés da universalização de formas didáticas, rompendo com a lógica

de modelos, manuais, cartilhas, métodos e cópias (MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015), mobilizando e expandindo o planejamento docente enquanto agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas. Entendimento alargado de planejamento docente para além das expressões burocratizadas e disciplinadoras da docência – também presentes no cotidiano escolar Leonino – que tencionam o preparo, a esquematização, a formatação da aula a ser dada, promovendo angústia e desespero quando não há “nada preparado”, quando o roteiro não está pronto ou mudou de repente.

Conceito esgarçado de planejamento docente que não expressa este como uma essência docente nos corpos de professoras/es *praticantespensantes*, mas entendendo que o planejamento docente – como todo agenciamento coletivo de enunciação – constitui um discurso indireto, composto de múltiplos enunciados e signos disparados e produzidos numa multiplicidade de atos e acontecimentos, que atravessa os corpos de uma lado a outro (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

Ou seja, o planejamento docente produz possíveis contextuais, agenciamento de signos e enunciados que afetam a/o docente com as/os demais *praticantespensantes* que com ela/e se relaciona pela docência. Não se trata de algo que pode ser transmitido consciente e intencionalmente. É algo pensado-praticado, constitui um conceito pragmático. Cabendo dessa forma, a quem tem a docência como ofício, o ensaio, a pesquisa, a investigação e a problematização do que *vivepratica*. Cabe preparar-se, abrir-se, criar disponibilidade para que algo lhes aconteça, para através dos acontecimentos produzir-efetuar os possíveis do planejamento docente – este agenciamento coletivo de enunciação que, a partir de enunciados e signos, tenciona produzir possíveis a efetuar maquinicamente de forma imanente –, nas práticas educativas. Pois

[...] como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada, as/os professoras/es *praticantespensantes* pesquisam lendo livros variados, artigos, assistem filmes, vídeos na internet, palestras, ouvem músicas e conversam entre si tencionando abrir-se, preparar-se para as núpcias que a aula pode promover. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado – investigado, pesquisado, conversado e problematizado – bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”²⁸ (DELEUZE; PARNET, 1994).

Inspiração produzida mais do que recebida, agenciamento na produção-efetuação de possíveis: currículos e docências outras. E que, como expresso abaixo, acontece:

²⁸ Trecho retirado de entrevista em formato de vídeo, portanto, não paginado.

[...] ontem eu estava ensinando matemática. Aí falando dos números e tal – **vem umas coisas malucas** na cabeça da gente de vez em quando né? – **invente** uma atividade ali na hora mesmo e eles gostaram menino. Eu escrevi um monte de números no quadro e aí depois ia falando e eles iam apontando, depois riscando no caderno... olha foi muito bacana. Inventamos ali na hora (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal, grifo nosso).

Tal qual um espetáculo em que toda longa preparação que lhe é anterior num dado *espaçotempo* se encontra, dando liga, corpo aos afetos que pedem passagem, criando alianças, fazendo rizoma, conectando através do acontecimento subjetividade e objetividade, produzindo-efetuando possíveis. Inventando atividades, *praticandopensando* a docência com seus *praticantepensantes*. Espetáculo este que exige ensaio. É preciso ensaiar tencionando produzir inspiração, pensar a aula e a docência sem a pretensão desesperadora de tentar antecipar o que está por vir, comprimindo o presente e dilatando o futuro prolepticamente (SANTOS, B. 2007). Trata-se de preparar-se, abrir-se, tornar-se disponível para *viverpraticar* a aula e a docência, de fazer-se tal qual “a nuvem cheia de relâmpagos e o seio cheio de leite”: dispostos a promover, intensificar e afirmar a vida e suas multiplicidades de diferenças e sentidos, produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas. Compondo rizoma, forçando a produção e expansão de diferentes *conhecimentossignificações*, estremecendo o instituído, problematizando, acontecendo com a aula e com/pela/na docência, produzindo-efetuando possíveis.

Apostando que é imprescindível estarmos famintos pelas experimentações que possam ser *vividaspraticadas* e produzidas no cotidiano escolar (especialmente em aulas e ensaios); que é preciso potencializar enunciados e disparar signos potentes em provocações; que “[...] é preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. **Às vezes, temos de nos açoit**ar [...] é necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso”²⁹ (DELEUZE; PARNET, 1994, grifo nosso), é criar disponibilidade para que “coisas malucas” venham à cabeça nos forçando a inventar, a produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas. Ensaio que exige esforço, pesquisa, investigação e problematização, exige cavar criar vazios, aberturas, silêncios para que algo aconteça produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas, para além da reconhecimento e do espontaneísmo. Entendendo o *aprenderensinar* como deslocamentos, expansões de diferentes *conhecimentossignificações* que se produzem no presente.

²⁹ Ibidem.

Já que, concordando com Gilles Deleuze em entrevista à Claire Parnet, “as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula [...] uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência”³⁰ (1994). *Espaçotempo* sempre entre, com prolongamentos para frente e para trás, tempo presente dilatado que não anseia por organizar, plantar, planificar o futuro, mas aposta no presente como futuro imediato em metamorfose que se transmuta seguidamente em passado historicamente produzido e multideterminado.

Onde apostamos na produção, uso e transcrição de *conhecimentossignificações* que nos auxiliem a experimentar e estabelecer outros modos de vida possíveis, outros *conhecimentossignificações* expandidos, afirmativos da vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Como problematizado por professoras *praticantepensantes* num dos recreios da escola Leonina:

vamos começar a multiplicação, tô até vendo... O que vocês acham: fazer uma tabuada pra cada um ou fazer daquelas grandes e colar na parede? (*Praticantepensante* n-1).
 Eu faço as duas (*Praticantepensante* n-1).
 Eu gosto da de parede, mas tem de lembrar de cobrir quando tem prova (*Praticantepensante* n-1).
 Aff (*Praticantepensante* n-1).
 O quê? No manual do Paebes manda cobrir alfabeto, silabário... o que tiver na sala (*Praticantepensante* n-1).
 Tem um jeito de aprender tabuada sem ser decorando. Vocês já viram? Eu vi no Youtube (*Praticantepensante* n-1).
 Não (*Praticantepensante* n-1).
 Não, como é que é? (*Praticantepensante* n-1).
 Oh, por exemplo, 2 x 3, você faz dois riscos, duas linhas né – uma do lado da outra, assim (professora falando e mostrando numa folha de papel). Depois você faz três linhas cortando as duas primeiras que você fez primeiro. Pronto, agora é só contar quantas vezes as linhas se cruzaram (*Praticantepensante* n-1).
 Que legal, e dá certo com qualquer conta? (*Praticantepensante* n-1).
 Sim, mas se for de número grande cansa um pouco, mas pra aprender tabuada é melhor que decorar porque eles aprendem fazendo né (*Praticantepensante* n-1).
 Gente tô passada, vou tentar com os meus (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Conhecimentossignificações expansivos de conceitos, os quais só têm sentido de existir quando tem utilidade em nossas vidas, quando estão em pleno uso ou na iminência disso, como ferramentas que se aprimoram conforme o uso. É preciso que os conceitos funcionem, que sirvam. Conceitos que “[...] não nascem prontos, não andam pelo céu, não são estrelas, não são contemplados. É preciso criá-los, fabricá-los”³¹ (DELEUZE; PARNET, 1994), problematizá-los para fazer com que algo aconteça, abrir possíveis.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

Intencionalidade que esta pesquisa-intervenção cartografou erodindo, fissurando, produzindo aberturas nas diversas expressões, assinaturas que o conceito de planejamento docente assume no cotidiano escolar tencionando esgarçar o conceito de planejamento docente até um limite em que ele sirva, funcione como produtor de possíveis nas práticas educativas. Erodindo e expandindo formas instituídas que enunciam o planejamento docente como mera organização, planificação de um futuro a ser praticado tal e qual o idealizado por meio de instrumentos organizativos instituídos e pretensamente capazes de prever o futuro: planos de ensino (trimestral, anual etc), *espaçotempos* de planejamento (individual, coletivo, com assessoria pedagógica), planos de aula, caderno de planejamento e *planners* (caderno com uma série de informações e organizações pré-fabricadas, espécie de guia para planejar aulas). Formas instituídas que tendem a apaziguar a docência, livrando-a das “açoitadas” dos ensaios de preparação, pesquisa, investigação, conversa e problematização produtores de inspiração e disponibilidade aos acontecimentos, e que por vezes encontram forte adesão entre as professoras.

Afinal, trata-se de uma categoria há muito afligida por baixos salários, péssimas condições estruturais/materiais de trabalho, quantitativo de alunas/os incompatíveis com a natureza educativa demandada, jornadas múltiplas de trabalho – em *espaçotempos* múltiplos e nem sempre próximos e ou de percurso de fácil deslocamento: “colega, pela manhã eu trabalho em Vila Velha, eu almoço no carro. A cada sinal fechado eu dou uma ou duas garfadas na minha marmita, eu só almoço aqui na escola quando eu encontro a maioria dos sinais abertos” (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal). O que ameaça a vida de quem tem a docência como ofício diariamente, sendo tentadoras as formas instituídas que prometem conservar a vida – como as do PAES com seus manuais e materiais para simples execução –, ainda que seja congelando-a e reduzindo a profissão docente à execução, aplicação de prescrições.

Estratégias de uma racionalidade que produz frustração com relação à docência, dada a impossibilidade de adequar o cotidiano escolar a uma organização previamente idealizada – fora dele e que tenciona agir sobre ele –, negativa da vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Racionalidade burocratizante que se expressa fortemente nos instrumentos de avaliação padronizados:

Imagem 18: ficha de Avaliação Trimestral da Aprendizagem – 1º ano

AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DA APRENDIZAGEM
ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

UNIDADE DE ENSINO: EMEF _____			
ALUNO (A): _____			
DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____		ANO/TURMA: _____	
PROFESSOR (A): _____		ANO LETIVO: _____	

LEGENDA: OA – objetivo alcançado PA – objetivo parcialmente alcançado NA – objetivo não alcançado NT – objetivo não trabalhado
--

LÍNGUA PORTUGUESA	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Utiliza adequadamente os objetos escolares usados para ler e escrever.			
Compreende as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico (letras) e outras formas gráficas e sistema de representação (números, desenhos, sinais, ícones).			
Conhece os nomes e as formas das letras do alfabeto			

Fonte: Dados da pesquisa

Como explicita a imagem acima, às/aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e municipais de Serra, ao invés de notas são atribuídos “diagnósticos” para cada uma das habilidades listadas – objetivos – e, portanto, definidas *a priori* como currículo prescrito mínimo. Avaliação que é feita trimestralmente e abrange todos os componentes curriculares com o objetivo produzir dados quantitativos e qualitativos a respeito dos percursos educativos percorridos por cada estudante ao longo do 1º ano do Ensino Fundamental. Contudo, de acordo com a narrativa da professora *praticantepensante* Leonina abaixo, tal estratégia avaliativa – que toma boa parte do tempo que as professoras de 1º ano possuem para pensar e ensaiar a docência coletivamente – não atinge o seu objetivo, constituindo mera burocratização da profissão docente:

perco um tempão analisando e marcando um diagnóstico pra cada habilidade pra cada um dos 25 alunos. E pior, a pessoa que ler isso aqui – se é que alguém vai ler – ano que vem não vai “ver” meus alunos aqui. Se ela quiser conhecer meus alunos só se ela ler os relatórios, que eu faço por minha conta e anexo às fichas descritivas, ou me procurar (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

O que solicita das/os professoras/es *praticantepensantes*, a despeito das adversidades, a astúcia de re-existir como autoras/es das/nas práticas educativas que *vivempraticam* e produzem cotidianamente. Ação que exige ensaio, preparação, criação de disponibilidade e exige *viverpraticar* o planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas. Práticas educativas potentes em promover o transbordar da vida em suas multiplicidades de intensidades e sentidos. Invenções produzidas a partir do que existe, desejo que por ser criação,

expansão, transbordamento, jorro de vida, “é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 64). Desejo de compor, expandir, produzir *conhecimentossignificações*, currículos e docências possíveis, ensaísticas, problematizadoras, pesquisadoras e autoras do que se produz-efetua nos acontecimentos *vividopraticados* pelas/os *praticantespensantes* da docência.

Afirmando que é preciso *ensinaraprender*, que “[...] da vontade de um homem depende a **preparação de grandes ousadias e tentativas complexas** para a elevação e melhoria para **colocar um termo à horrível dominação do contra-senso e do caso** que até agora se chamou de ‘história’” (NIETZSCHE, 2011, p. 116, grifo nosso). Preparação, ensaio, abertura e disponibilização da docência aos possíveis que pelo planejamento docente pode produzir nas práticas educativas de modo a afirmar a vida em sua multiplicidade e fluxo; *vivendopraticando* aulas como multiplicidade de acontecimentos, que para além das rotinas, acontecem/passam pelas/os *praticantespensantes* cotidianamente com muito mais curvas do que retas, mais desvios do que trilhas. Ou conforme aspira Deleuze, que enquanto

professor, gostaria de conseguir dar uma aula como Dylan organiza uma canção, **surpreendente produtor, mais que autor**. E que comece como ele, de repente, com sua máscara de palhaço, **com uma arte de cada detalhe arranjado e, no entanto, improvisado**. O contrário de um plagiador, mas também o contrário de um mestre ou de um modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de método nem de regras ou receitas. **Núpcias, e não casais nem conjugalidade** (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8, grifo nosso).

Vivendopraticando acontecimentos num intenso caso de amor pelo que a vida produz-efetua cotidianamente, núpcias com seus possíveis, num processo contínuo de produção, erosão e reconstrução. Amor pelo que nos afeta, que nos atravessa, nos acontece/passa, pelo que produzimos-efetuamos, arranjamos e improvisamos, pelo que da vida encontramos para além de representações e simulacros. Amor que não projeta futuro nem passado na experimentação pulsante do presente *vividopraticado* e tampouco almeja a conservação do que então amamos. Amor pelo que há de precário, inédito e irrepetível na vida. Já que não se trata apenas de aceitar – tampouco de ocultar – as intensidades que a vida produz e que nos afetam, mas amá-las. Pois todo idealismo é mentira perante o que da vida pulsa, perante o que é necessário (NIETZSCHE, 2008). É necessário ensaiar, nos preparar longamente, para que algo aconteça!

É preciso *viverpraticar* o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação, esse discurso indireto – mobilizado e provocado a expandir por ensaios, acontecimentos e afecções, composto de diferentes enunciados e signos – produtor de possíveis. Este processo que se permite e deseja ser sempre rascunho, processualidade composta e constantemente

expandida pela diferença. Planejamento docente que é sempre coletivo, sempre povoado de enunciados e signos com diferentes sentidos e intensidades; que exige ensaio – pesquisas, investigações, conversas e problematizações – das/os professoras/es *praticantespensantes* para produzir inspiração, disponibilidade e abertura aos possíveis por produzir-efetuar nas práticas educativas. Possibilidades de expandir e produzir diferentes *conhecimentossignificações* – através dos acontecimentos, em que agenciamentos maquínicos e coletivos de enunciação se unem, problematizado-os entre as/os *praticantespensantes* da docência. Produzindo-efetuando em ensaios, aulas e encontros no cotidiano escolar, docências possíveis – ensaísticas, problematizadoras, pesquisadoras e autoras do que *vivempraticam* no cotidiano escolar – a compor uma formação docente em constante trans-formação. Ao passo que expandem um currículo cada vez mais ecológico e que, ziguezagueando entre esses possíveis, se ramifica rizomaticamente nos/pelos *praticantespensantes* da docência enquanto relação de *aprenderensinar*, ato coletivo e coletivizado potente em expandir e produzir *conhecimentossignificações* ecológicos e afirmativos da vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos.

6 CURRÍCULO ZIGUEZAGUENTE ENTRE POSSÍVEIS

Para mim, o ziguezague lembra o que dizíamos sobre universais e singularidades. A questão é como relacionar as singularidades díspares ou relacionar os potenciais. Em termos físicos, podemos imaginar um caos, cheio de potenciais, mas como relacioná-los?

Gilles Deleuze, 1994.

A cada aula que constitui multiplicidade de acontecimentos, cada possível que se produz-efetua nas práticas educativas, o currículo se expande, corre ziguezagueando entre possíveis. E não se trata de expansão pelo acréscimo de *conhecimentossignificações* à trama curricular, mas expansão, criação, transcrição, transbordamento de *conhecimentossignificações* que através do acontecimento entram em relação, fricção, problematização com suas múltiplas intensidades e sentidos. Entendendo que tais *conhecimentossignificações* não configuram objetos, mas sim processos (ALVES, 2019) assim como o currículo, o qual por conta desses expande, transborda ziguezagueando entre possíveis, entre universais e singularidades “no mais perfeito caos” (GESSINGER, 1995) dos acontecimentos. Tal como abaixo enunciado:

menino, e esses dias pra trás? Estava bem no meio dos meninos, ajudando um e outro – deixei quem ia acabando ir ajudando quem ainda estava fazendo o dever – sei que uma hora tava todo mundo se ajudando, fazendo dever, uns brincando, correndo pela sala falando alto, discutindo... De repente levanta um menino bravo com aquilo tudo olha pra mim e pergunta: - Professora, por que é que todo mundo dessa turma é demente? Eu tentei segurar, mas não aguentei e comecei a rir, a turma me acompanhou aí fiquei séria e falei pra todo mundo parar com aquela bagunça e ir cada um pro seu lugar (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Narrativa recheada de acontecimentos e que mobiliza o pensamento em múltiplos sentidos; contudo, a partir do campo problemático desta pesquisa se faz interessante problematizar: o que teria movido esta criança a insurgir contra a professora e seus colegas solicitando uma intervenção? A quem incomoda a mutualidade, a produção e a expansão de *conhecimentossignificações* em meio a brincadeiras que correm livres, na ausência da autoridade docente, que esparramada entre as/os *praticantepensantes* da docência *aprendeensina*? E se ao invés de conter o fluxo que estava posto, a questão que o estudante levanta tivesse sido problematizada?

Concordando com Deleuze e Guattari (1992) quando estes comparam o pensar com o caos, afirmando que todo conceito consiste em um caos tornado consistente – múltiplas heterogeneidades que acoplando formas e forças produzem consistência – nada mais potente para promover a expansão do pensamento, de *conhecimentossignificações*, do que a

problematização no/pelo caos. Porém, não qualquer caos, nem ausência de ordem tampouco caos ordenado, mas um caos de possíveis – de linhas de lance, jogos de cintura (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) –, de “todo mundo se ajudando, fazendo dever, uns brincando, correndo pela sala falando alto, discutindo”, problematizando e expandindo, com diferentes sentidos e intensidades, *conhecimentossignificações* e por conseguinte a vida em vontade de potência. Embora, mesmo na profusão narrada de acontecimentos afirmativos da coletividade da docência e graças à liberdade ali propiciada, a forte territorialização dos *espaçostempos* de aula como de silenciamento da heterogeneidade, de ordem, de hierarquia da/o docente sobre as/os discentes encontre voz para se expressar, suscitando o general (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) em um menino que insurge contra toda a turma e a professora clamando pelo retorno da ordem, para que a aula volte a ser como ele conhece. Solicitando talvez, que o currículo se limite à linearidade vertical de costume, preenchimento e não esse caos ziguezagueante entre possíveis, entre prescrição e produção que expande *conhecimentossignificações* coletivamente ao sabor dos acontecimentos, riscando outros e outros fósforos, outras luzes, outras cores (DYLAN; VELOSO; CAVALCANTI, 1999). Outras docências e outros currículos.

Currículos que relacionam, friccionam e conectam o que se faz comum para as/os *praticantespensantes* da docência – que nos *espaçostempos* do cotidiano escolar a *vivempraticam* no encontro uns com os outros e com a multiplicidade de signos e enunciados ali disparados – e aquilo que cada *praticantepensante* toma como singular, num movimento de zigue-zague entre esses potenciais, esses possíveis produzidos nas práticas educativas através do planejamento docente constituído agenciamento coletivo de enunciação.

Algo que se aproxima da definição de currículo como *currere*³², processo de correr – entendendo que o percurso se produz na corrida, durante o processo de percorrer –, que, segundo Pinar, nos leva a entender currículo “[...] como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, com um sentido particular e uma esperança pública [...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 35). Conversa, zigue-zague entre o que se produz como universal/esperança pública/comum e as múltiplas singularidades/sentidos particulares em relação através da docência *vividapraticada* que através da problematização relaciona as múltiplas intensidades e sentidos em enunciação/efetuação nos *espaçostempos* de acontecimentos. Acontecimentos que são emergência – produção-efetuação – de possíveis, que tem como modo ação a

³² *Currere* significa correr, percorrer.

problematização, sendo esta abertura, alargamento de possíveis e não solução de problemas (LAZZARATO, 2006).

Sendo que, no/pelo acontecimento o que se faz comum – coletivizado “no meio dos meninos” – e as singularidades se produzem-efetua enquanto possíveis pela problematização e expansão de diferentes *conhecimentossignificações*, do currículo em sua processualidade ramificando-se em currículos outros. Composição/expansão de um rizoma currículo que se faz comum por conectar o coletivo que o processa – expande, transcria os *conhecimentossignificações* que lhe perpassam – entre possíveis, de uma aula à outra, de um acontecimento à outro e que simultaneamente cria hastes, singularidades com diferentes sentidos e intensidades nos corpos em que se efetua os possíveis produzidos através do planejamento docente nas práticas educativas. Em um constante zigue-zague entre o que na docência, com suas práticas educativas e seus possíveis, vai se produzindo e expandindo como comum e com as múltiplas singularidades de seus *praticantepensantes*. Já que, como cartografado via rede de conversação,

com certeza: não tem como prever o que pode acontecer na aula. A gente prepara e leva alguma coisa e vê no que vai dar (*Praticantepensante n-1*).

Porque as coisas mudam muito, por exemplo: eu tinha pensado que o conteúdo de ontem ia dar pra trabalhar em uma aula, aiá ... vai levar mais uma ou duas aulas pelo menos (*Praticantepensante n-1*).

A gente vai convivendo, testando, errando, pensando, refazendo, inventando e sei que no final dá certo. Os meninos aprendem a ler (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

O que nos força a delimitar aqui as fronteiras entre currículo, prescrição curricular e, não por acaso, planejamento docente – que por vezes é invocado quando se define currículo como simples prescrição curricular. Uma vez que a intencionalidade deste capítulo é a de problematizar as relações entre planejamento docente e currículo, desconfiando, da tradição, dos conceitos enrijecidos de planejamento docente e de currículo erodindo-os, expandindo-os. Desconfiando, sobretudo, da tradição moderna que anseia por aprisionar, prever e controlar o currículo em grades, matrizes – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC³³), por

³³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo CNE e homologada, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, em 22 de dezembro de 2017 por meio da Resolução CNE/CP Nº 2. Documento em que, concordando com DOURADO e OLIVEIRA, “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjugua o currículo à lógica da avaliação por desempenho” (2018, p. 40). O que não contribui para que se estabeleçam políticas nacionais de educação produzidas a partir da cooperação e colaboração entre os entes federativos, seus sistemas de ensino, instituições, docentes e discentes, centrando o protagonismo na elaboração de tais políticas, no governo federal (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

exemplo – entre outras formas prescritivas do currículo e dos *conhecimentossignificações* que os tramam enquanto produtos.

Desconfiança que, nesta pesquisa-intervenção, não significa simplesmente se opor, mas principalmente fazer ver que a tradição moderna reduz metonimicamente o currículo, limitando-o, negando sua multiplicidade. Desconfiando, movimentamos, expandimos e produzimos sentidos outros em um processo de erosão. Deslocamos fragmentos de territórios tradicionais e realocamos, nesses territórios desbastados, sentidos outros (LOPES; MACEDO, 2011). Alargando os conceitos de currículo, planejamento e formação docente como processos conjugados entre si na produção-efetuação de possíveis nas práticas educativas, através dos acontecimentos que a docência pode promover enquanto relação no cotidiano escolar.

Acontecimentos – contemporaneidades do tempo (LAZZARATO, 2006) – que se constituem nos *espaçostempos* da docência no cotidiano escolar, como instantes em que algo passa, se agencia entre corpos e expressões pela problematização produzindo-efetuando possíveis, outras potências expansivas de *conhecimentossignificações*, perguntas e também respostas a problematizar. Como cartografado entre as/os *praticantespensantes* de uma aula:

você fez esse como? (*Praticantespensante* n-1).
 Faz aqui pra mim? (*Praticantespensante* n-1).
 Olha a minha borracha. Quer emprestada? (*Praticantespensante* n-1).
 Agora é só colorir. Vai logo (*Praticantespensante* n-1).
 11, 12, 13, 14, 15 e ... 16! O 16 é o 1 e o 6? (*Praticantespensante* n-1).
 Não sei (*Aprendiz-cartógrafo*).
 É né? (*Praticantespensante* n-1).
 Eu não sei (*Aprendiz-cartógrafo*).
 É sim! Eu quero acertar tudo pra minha mãe me dar um presente. Ela falou que vai olhar meu caderno todo dia (*Praticantespensante* n-1). (Informação verbal).

Instantes de partilha, de burlas, de negociação e também de angústia ante as promessas de recompensas condicionadas à vigilância disciplinar de quem “vai olhar o caderno todo dia”. Encontros entre objetividades e subjetividades através dos quais a vontade de potência se expande, e nos quais aqueles que já trazem respostas todas prontas “[...] perdem o bonde do acontecimento” (LAZZARATO, 2006, p. 23), deixam de serem tocados pela experiência e nada lhes acontece, nada lhes passa (LARROSA, 2002), deixam de encontrar, de roubar³⁴ do acontecimento signos afirmativos de que “o 16 é o 1 e o 6”, por exemplo.

Na aula aberta, preparada, disponível à multiplicidade de acontecimentos, seus *praticantespensantes* são provocados a problematizar, a *viverpraticar* acontecimentos de

³⁴ “Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6), tendo, neste sentido, mais a ver com produzir a partir do que há, transcriar, traduzir.

aprenderensinar, a transcriar, processar, compor *conhecimentossignificações* outros; a expandir estes e o currículo *vivendopraticando*, experimentando cada acontecimento, sendo por eles tocados, expandindo, enfim, a vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Expandindo, desse modo, o conceito de currículo para além da visão burocratizada que o enuncia, assim como os *conhecimentossignificações* que o perpassam, como produto.

Produto instituído e formalizado pelo sistema na forma de legislações, normas, livros e programas sendo materializados pelas instituições em busca de planejamentos na forma de projetos e planos para/pelo professor (CARVALHO, 2009). Um currículo a ser aplicado visando dada finalidade e passível de ter a eficiência de sua efetivação mensurada por meio de avaliação (TYLER, apud LOPES; MACEDO, 2011), a qual pode ser elaborada e aplicada pelo sistema, instituição ou docente aplicador do currículo. Produto, receita, estratégia generalizável e mensurável que pode ser melhor “empacotada para viagem/venda”, criando a ilusão de ser aplicável onde quer que seja igualmente (ALVES, 2019):

gente, olha que atividade mais preciosa. Já vou pedir pra imprimir minhas 25 (*Praticantepensante* n-1).
 Ei, egoísta. Deixa eu ver esse ‘papel’. Imprimi 26 que uma vai ser a minha matriz (*Praticantepensante* n-1).
 27, colega (risos) (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Ponto de vista que naturaliza a criação do currículo – com conhecimentos descolados de suas significações, elencados como essenciais – pelos sistemas e/ou instituições educacionais ao invés de ser produzido pelas/os *praticantepensantes* que de fato *vivempraticam* o currículo. O qual cada vez mais tem se tornado “[...] formalizado, abstrato e distante de conversações como um ‘acontecimento’ na mesma proporção em que o processo de educação tem sido institucionalizado e burocratizado” (CARVALHO, 2009, p. 183). Um currículo que, tendo sua gênese desconectada do cotidiano escolar onde é *vividopraticado*, não consegue se encaixar ou encaixar nele os *praticantepensantes* da escola. Contribuindo para perspectivar “[...] a ciência como um discurso sacrossanto à parte dos assuntos humanos do cotidiano, ao invés de ser considerada como uma forma específica de participação nesses assuntos” (CARVALHO, 2009, p. 181). *Conhecimentossignificações* tidos como produtos da ciência ao invés de processos em expansão pela problematização produzida-efetuada nos acontecimentos, ou seja, transcriados nos/pelos cotidianos escolares constantemente.

Numa dinâmica curricular tal que envolve “[...] dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo [e que] admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e

recaem sobre as escolas e os docentes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26). Porque, estando os conhecimentos ideais elencados e dispostos de maneira correta, científica e “sacrossanta” para o ensino em seu máximo de eficiência, apenas a execução do currículo pode ser responsabilizada por eventuais insucessos, recaindo sobre a docência o rótulo do fracasso.

Insucessos habilmente detectados, quantificados e apresentados em *rankings* pelas avaliações externas de larga escala que assumem o papel de forçar a efetivação de um currículo prescrito, elaborado, organizado, planejado e instituído apartado do cotidiano escolar a que se destina. Avaliações que abrangem a educação em todos os seus níveis e quase todas as etapas e modalidades da Educação Básica, podendo ser estaduais, nacionais e até internacionais:

Quadro 2 (Continua)

Avaliação	Etapas / Fase / Ano da educação avaliada	Abrangência / Âmbito	Observações
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*	Educação Básica / Ensino Fundamental / 3º ano	Total / Nacional	Avaliação diagnóstica
Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)*	Educação Básica / Ensino Fundamental / 5º e 9º ano / Ensino Médio / 3ª Série	Amostral / Nacional	Ambas utilizam os mesmos instrumentos da chamada “Prova Brasil”. Os resultados obtidos nesta avaliação impactam no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado por escola, município, estado e país.
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)*	Educação Básica / Ensino Fundamental / 5º e 9º ano	Total / Nacional	
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Educação Básica / Ensino Médio em conclusão (3ª série), já concluído ou ainda “treineiros” (estudantes que concluirão o Ensino Médio após o ano da realização da prova)	Por inscrição / Nacional	De posse do resultado obtido nos testes, o indivíduo testado pode inscrever-se em programas para obter acesso à educação superior.
Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)	Educação Básica / Ensino Fundamental / 1º, 2º, 3º, 5º e 9º ano / Ensino Médio / 3ª Série (trimestralmente)	Total / Estadual	Avaliações diagnósticas com a discrepância de que no Ensino Médio tem influência direta sobre os rendimentos financeiros dos docentes.

Quadro 2 (Conclusão)

Avaliação	Etapas / Fase / Ano da educação avaliada	Abrangência / Âmbito	Observações
Estudos Regionais Comparativos e Explicativos (ERCE)	Varia de acordo com sua edição, em 2018 (4ª edição): Educação Básica / Ensino Fundamental / 4º e 7º ano	Amostral / América Latina	Iniciativa da UNESCO através do Laboratório Latino-americano de Evolução da Qualidade da Educação (LLECE) para avaliar a qualidade da educação nas regiões de estudo.

*Desde de 2019 as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir e estas avaliações passaram a ser identificadas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Fonte: inep.gov.br e www.paebes.caedufjf.net

Avaliações que tencionam determinar, controlar, aprisionar e medir o currículo *vividopracicado* pelas/os *praticantespensantes* de cada cotidiano escolar numa única, homogênea e universal lista, não mais de conteúdos ou habilidades, mas de prescrições a serem trabalhadas/efetivadas na/pela escola visando bons resultados nas avaliações. E, desse modo,

ligando o currículo da escola pública aos resultados de testes e, então, exigindo aos professores para produzirem melhorias nos resultados dos testes dos alunos: esta manobra política desempenha para a ‘direita’, autoritarismo cultural em nome da prestação de contas e, presumivelmente, pelas populações subservidas. Nesta esfera institucional de ação deslocada e diferida a ala ‘direita’ força os professores a fazerem o ‘trabalho sujo’ político. E o faz invocando categorias do senso comum como ‘prestação de contas’. Assim, a coerção está camuflada como afirmação do óbvio. (PINAR, apud CARVALHO, 2009, p. 182).

Coerção que tem ganhado força atualmente através de seguidos ataques do governo federal à educação pública, além de simultânea exaltação do ensino privado como exemplo de eficiência de rendimento escolar e de utilização de recursos financeiros. Promovendo processos de privatização da educação, avançando de várias formas a

privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* que utilizam para “escolher” em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores (ADRIÃO et al., apud FREITAS, 2016, p. 141).

Forçando aquelas/es que exercem a docência como ofício a aceitar o que é prescrito como algo a ser decalcado no cotidiano escolar. Decalques reproduzíveis ao infinito, como toda lógica arbórea de decalque e de reprodução (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) conceitua os conhecimentos conectados, porém de forma hierarquizada, vertical e linear, sobrepostos uns sobre os outros. Produzindo enunciados como este no cotidiano escolar:

aí meu Deus vou ter que conferir do meu diário com o plano de ensino e calcular pra saber quantos porcentos do currículo eu cumpri com os alunos até agora pra responder esse trem [questionário referente à avaliação externa estadual]? (*Praticantepensante n-1*).

Faz assim não coleguinha, sapeca 100% aí e pronto. Eles que venham aqui te refutar (*Aprendiz-cartógrafo*).

Pode fazer isso não menino (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Enunciando currículo como produto de um planejamento educacional que toma a avaliação como o método para averiguar e forçar sua efetividade, além de medir sua eficiência no atingimento das finalidades intencionadas, previstas no processo de organização e elaboração curricular. Um currículo de caráter prescritivo entendido como planejamento/organização/previsão daquilo que se deve efetivar na escola, que se dá com base em critérios objetivos e científicos (LOPES; MACEDO, 2011). E que tenciona transformar as/os professoras/es *praticantepensantes* em executores, aplicadores das práticas educativas que *vivempraticam* e recenseadores de seus efeitos quantitativos através do preenchimento de questionários. Como os que o informe abaixo apresenta e delimita prazos para acesso e resposta:

Imagem 19: informe contendo objetivos dos questionários contextuais relacionados à avaliação externa estadual e as datas para preenchimento desses3

QUESTIONÁRIO ONLINE

A avaliação educacional envolve mais do que produzir diagnósticos sobre o desempenho estudantil. Ela busca, também, levantar hipóteses que expliquem esse desempenho. Para tanto, investiga-se os fatores que se associam, em maior ou menor medida, a ele. As condições sociais e econômicas dos estudantes, bem como as características da escola e do ensino ofertado, são exemplos de fatores que influenciam o desempenho. Para descobrir quais são esses fatores, são aplicados os questionários contextuais. É fundamental que professores, diretores e estudantes respondam aos questionários. Por meio deles, é possível coletar informações importantes para potencializar as práticas que, na escola, mais impactam a aprendizagem dos estudantes.

Como parte do ciclo de avaliação do [REDACTED] 2019, teremos a aplicação online de questionários destinados a **PROFESSORES E DIRETORES** das escolas avaliadas. Para esses profissionais, além de sua caracterização geral, propõem-se blocos sobre a forma como veem a gestão, as práticas pedagógicas, suas expectativas sobre os estudantes, suas percepções sobre a reprovação e o clima escolar.

A regra para distribuir a quantidade de questionários será:

Alfa - 1 por turma,
 5º EF - dois por turma (disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática)
 9º EF - três por turma (disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências)
 3ª EM - cinco por turma (disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química e Física)

O endereço eletrônico para acessar aos questionários estará disponível a partir do dia 16/10/2019, permanecendo aberto, até 31/10/2019.

Fonte: Dados da pesquisa

Em que cabe à escola aplicar testes, a partir dos quais serão produzidos “diagnósticos sobre o desempenho estudantil” alcançado, e fornecer dados para que, externamente ao cotidiano escolar, se produzam “hipóteses que expliquem esse desempenho” para as/os *praticantespensantes* que *vivempraticam* a escola cotidianamente. Sempre “sobre” e “para”, jamais “com” a escola e suas/eus *praticantespensantes*. Dados que são coletados através de questionários enviados às famílias (ou preenchidos pelos estudantes do 5º ano em diante) – onde a tentativa é a de traçar o perfil socioeconômico de cada estudante e por conseguinte da escola. E questionários *online* a serem preenchidos por professoras/es e direção escolar, onde o anseio é por saber como anda o “clima escolar” no que se refere às relações interpessoais e pedagógicas. Dados que, a partir desta cartografia, afirmamos serem produzidos, problematizados e analisados de modo muito potente através das redes de conversações tramadas cotidianamente entre as/os *praticantespensantes* da escola Leonina nos diferentes *espaçostempos* escolares – reuniões semanais, momentos de planejamento, atendimento às famílias, plantões pedagógicos, reuniões com responsáveis, recreios e conselhos de classe –, dispensando categoricamente as hipóteses levantadas externamente quanto ao desempenho estudantil Leonino nas avaliações também externas. Até porque o período em que as avaliações são aplicadas – normalmente mês de outubro –, somado ao tempo para compilação, produção dos “diagnósticos sobre o desempenho estudantil” e levantamento de hipóteses explicativas do desempenho alcançado, excedem os limites do ano letivo. Expressando no cotidiano escolar que

esses resultados podem servir lá pra eles, pra SEDU e talvez pra direção pra preencher Plano de Ação, PPP e tal, mas pra nós professoras não serve pra nada, pois quando o resultado sai no *site* o ano já acabou, os meninos já mudaram de sala, de escola, de estado, de ano e às vezes até a gente já mudou de escola. Muda tudo de um ano pro outro (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Elaboração que, conforme o modelo de Ralph Tyler – em que essa concepção de currículo instituído e constituído produto a ser aplicado tem fortes bases –, trata-se de

[...] um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir a maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Em que as/os professoras/es são situadas/os como meras/os aplicadoras/es do que é definido, analisado e avaliado externamente ao cotidiano escolar – currículo, avaliação, normas e demais prescrições – e recenseadoras/es na coleta de dados que, analisados também externamente ao

cotidiano escolar, expliquem o que as avaliações apontarem como desempenho estudantil alcançado.

Uma perspectiva de currículo que, segundo Lopes e Macedo (2011), cria forte conexão entre currículo e avaliação, apontando que a eficiência da efetivação do currículo deve ser inferida através da avaliação do rendimento dos alunos. Perspectiva em que “planejar seria definir metas e estabelecer formas de atingi-las de maneira eficaz e com economia de tempo e recursos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 63).

Assim, nessa perspectiva, o planejamento docente constitui ação de criar o currículo a ser aplicado levando em conta objetivos de ensino, como se deve ensinar (didática) e a organização sequencial dos saberes a serem ensinados. Para que após a aplicação do currículo este possa ser avaliado inferindo a eficiência de sua efetividade a partir do rendimento dos alunos em testes. Testes que findam por determinar o que irá compor o currículo escolar e produzem no cotidiano escolar narrativas como:

mas vamos lá né gente, prova é um negócio traumático mesmo. Você fica ali tenso sem saber como será avaliado por quem for corrigir a prova (*Praticantepensante n-1*).

Avaliar é julgar. Julgar alguém pelo que aprendeu e principalmente pelo que não aprendeu, pelo que não conseguiu, pelo que não alcançou, não foi capaz. Avaliação é coisa do satanás mesmo (*Praticantepensante n-1*).

Creio em Deus pai (*Praticantepensante n-1*).

Diz o Deleuze que julgar não é uma profissão boa não, diz ele que é melhor ser varredor do que juiz (Aprendiz-cartógrafo).

Se fosse pra ser varredor e ter o salário do juiz ... (risos) (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Transformando avaliação em fiscalização do currículo para no fim julgar e rotular quem foi capaz e sobretudo quem não foi capaz de absorver melhor o currículo. Avaliação pela falta e não pela potência do que se *aprendeensina*. Mas, quem define o que se deve aprender? O que é importante que se aprenda? E o que mesmo não estando prescrito surge como aprendizado, embora não seja aceito como tal? O que faz com que alguns *conhecimentossignificações* tenham mais valor do que outros? Que certas funções na sociedade tenham mais valor que outras?

Uma perspectiva meritocrática de avaliação e de currículo bastante próxima ao que a BNCC propõe, já que esta pretende estabelecer “[...] com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que **todos** os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito [...]” (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso). As quais a BNCC traz organizadas em habilidades que são idênticas aos descritores a serem verificados pelas avaliações externas e de larga escala. No intento de “[...] responder à demanda de projetos governamentais por parâmetros para avaliar

os programas financiados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 53) e definir de forma homogênea, universal e antidiferencialista um currículo a ser seguido em todo país.

Universalismo antidiferencialista que, segundo Boaventura de Sousa Santos (2006), se dá por meio da negação das diferenças, absolutizando uma identidade, transformando-a em critério a ser tido como universal. Ou em outras palavras, cria uma unidade de medida – com base em critérios próprios – para determinar que todos são iguais, e/ou, o nível de igualdade entre as/os indivíduos/os. Um bom exemplo disso é a unidade de comprimento polegada (pol) – originária da antiguidade Romana –, que toma como universal, a largura do polegar de um humano adulto, tido como “regular”. Absolutização que no cotidiano escolar se expressa muito no domínio da leitura e da escrita: quem sabe ler e escrever estaria “regular” e quem não sabe precisaria saber o quanto antes, pois seria este “o saber que é a chave para todos os outros saberes” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal). O que no cotidiano escolar expressa-se em narrativas como: “menina, tô com um menino que não sabe fazer nada, não conhece as letras nem do próprio nome, sabe nada. Vou entregar pra Jesus, não sei mais o que fazer” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal). Desconsiderando as experiências da criança, seus *conhecimentossignificações*, pois trata como relevante apenas aquilo que compõe a prescrição curricular – *conhecimentossignificações* ditos válidos, verdadeiros e validados pela lógica cientificista travestida como escolarizada – e que, portanto, se espera como resposta, resultado, desempenho nos processos de *ensinoaprendizagem*.

Pois embora a alfabetização seja de fato “chave” de acesso a múltiplos conhecimentos, não se pode em seu nome desconsiderar — afirmando que alguma criança saiba nada — toda uma multiplicidade de *conhecimentossignificações* que lhe passam ao largo, sendo tão potentes em expandir a vida em suas potências quanto a alfabetização mesma. Exemplo disso são os *conhecimentossignificações* referentes às diferenças étnicas, religiosas, físicas, mentais, de gênero e regionalidade negligenciadas pela BNCC. Essa prescrição curricular absolutizante de certos *conhecimentossignificações*, em detrimento de outros, a qual lista, organiza, ordena habilidades tidas como essenciais, como “regulares” a serem ensinadas/trabalhadas pelas escolas em todo o país, em tempos também por ela determinados, desconsiderando as multiplicidades de diferenças nos/dos/com os cotidianos escolares.

Documento que invisibiliza *conhecimentossignificações* provenientes das classes populares e dos povos historicamente marginalizados como: indígenas, negros, deficientes, habitantes de regiões de difícil acesso, camponeses, residentes em regiões afligidas pela seca, etc. Além de praticamente ignorar as questões referentes a gênero e sexualidade. Populações com

conhecimentossignificações e questões que perpassam a escola e nela e por ela são problematizadas – em seus acontecimentos – ao longo de toda educação básica, mas que a BNCC pretende que sejam abordados no Ensino Fundamental apenas no 9º ano. Apresentando para toda essa multiplicidade, essa ecologia de *conhecimentossignificações* uma única habilidade a ser trabalhada: “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2017, p. 429). Negligente ao fato de que a grande maioria das/os estudantes brasileiras/os – sobretudo as/os da educação pública – compõem alguma(s) das populações marginalizadas por ela citadas, sendo descabido tencionar que só se discuta sobre elas no fim do Ensino Fundamental e em um único componente curricular; além do distanciamento implícito no enunciado da habilidade.

Assim, desconsiderando toda uma multiplicidade ecológica de *conhecimentossignificações* em nome dos saberes que considera válidos e úteis, a BNCC define-se como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso).

Um documento curricular prescritivo que alça expressar uma “esperança pública” de educação definindo aprendizagens essenciais, as quais sendo desenvolvidas ao longo da educação básica assegurariam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE). Contudo, a BNCC não constitui fruto de ampla luta política e social, como é o caso do PNE. E ao invés de buscar efetivá-lo com a

[...] BNCC, sobretudo na terceira versão produzida pelo Ministério da Educação (MEC) e na versão aprovada pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Uma lógica racionalista para a qual vale apontar que “a pergunta central não é ‘o que ou como ensinar’, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo?” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31). Afinal *conhecimentossignificações* diferentes são essenciais e indispensáveis às/aos diferentes *praticantespensantes* que *vivempraticam* diferentes cotidianos escolares produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas. Não havendo como prever o que será essencial e indispensável a todas/os sem que haja participação

de todas/os as/os que serão afetadas/os por tal elaboração. O que não pode nos levar a negar a escola como lugar de apropriação, problematização e expansão dos conhecimentos historicamente acumulados com suas significações, tampouco a urgência das classes menos favorecidas em acessar tais conhecimentos “chaves”.

Importando, nesta pesquisa-intervenção, pensar a escola, o currículo, a docência e o planejamento docente enquanto processos agenciadores de multiplicidades de experiências que ampliam as condições de acesso, de apropriação, transcrição e expansão dos *conhecimentossignificações* que circulam e se tramam nas escolas. Considerando que a potência de *aprenderensinar* não se restringe à apropriação de conhecimentos, estendendo-se através da problematização, compartilhamento e mobilização de *conhecimentossignificações* que se alargando expandem a vida em vontade de potência, ecologia, multiplicidade e coletividade. Problematizando, inclusive, a necessidade de definir um currículo essencial ao invés de currículos ecológicos, zigzagueantes e rizomáticos com foco na processualidade inerente aos *conhecimentossignificações* e sua expansão/produção através dos acontecimentos *vividospacticados* pelas/os *praticantespensantes* da docência nos *espaçostempos* escolares entre possíveis. Composição consistente de heterogeneidades sem pretensões homogeneizantes, mas sim expansivas da vida em vontade potência, em alegria como num carnaval:

Imagem 20: desfile dos blocos de carnaval da escola Leonina



Fonte: Dados da pesquisa

Sendo o termo “todos”, do trecho citado da BNCC, uma metonímia usada para compactar e homogeneizar em um *universalismo antidiferencialista* toda uma ecologia heterológica – composta por múltiplas diferenças, intensidades e sentidos que, territorializados, expressam

diferentes *conhecimentossignificações* – imanente à sociedade. Contraindo o presente, à medida que invisibiliza as peculiaridades/singularidades, as diferentes assinaturas expressivas, enunciados e signos, desconsiderando os diferentes territórios habitados pelos diferentes *praticantespensantes* enredados nos/pelos processos que pretende regular, na educação escolar.

Ao passo que “prolepticamente” (SANTOS, B. 2006) professa como “essenciais e indispensáveis” um “conjunto de aprendizagens” as quais teriam sua utilidade num futuro dilatado, sempre por vir e apartado do cotidiano escolar presente, *vividopraticado*: “tem de fazer a prova [objetiva de múltipla escolha] antes, quando tá no sétimo ano pelo menos. Pra perder o medo” (Praticantepensante n-1) (Informação verbal). Um currículo propedêutico, envolto num discurso meritocrático em que a educação básica é situada como mero degrau.

Discurso que constitui uma ficção, uma produção de realidade, uma construção, uma segmentarização, algo instituído não natural, não transcendente, não fundamental, uma vez que “assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Currículo que nesse formato de produto de uma organização/planejamento/previsão/intenção sistêmica, universal e hegemônica, exerce papel, poder de “propaganda”, de formatação das/os indivíduos/os a partir de dado projeto governamental a serviço daqueles que detêm o poder de definir o currículo, “soberanos” que pretendem se apossar/induzir a opinião dos súditos. Pois concordando com Espinosa, “A soberania, qualquer que seja a sua expressão, esbarra sempre na opinião dos súditos, da qual tenta apossar-se através da propaganda [...]” (1988, p. 16).

Contudo, a “opinião dos súditos” – os *conhecimentossignificações* desses *praticantespensantes* – jamais deixa de “[...] se apresentar como ameaça e de se desenvolver como potência que resiste, através da permanente alteração dos afetos e da variação das potências individuais” (ESPINOSA, 1988, p. 16). Os quais nas relações e através dos acontecimentos agenciados pelo planejamento docente produzem-efetuem possíveis – perpassados em zigue-zague pelo currículo – nas práticas educativas, transcriando, expandindo diferentes *conhecimentossignificações*, mobilizando e ramificando o currículo em currículos e derivando a docência nos corpos das/os professoras/es *praticantespensantes*. Disputas tensas e perenes de produção, erosão e expansão, em cotidianos escolares atravessados por múltiplos fluxos desejantes, com diferentes e também múltiplos sentidos e intensidades. Como na profusão de intensidades e sentidos de uma aula cartografada abaixo:

o calendário a gente faz igual ao nosso quadro da rotina, vamos lá oh (*Praticantepensante n-1*).
 Segunda, terça, quarta, quinta, sexta... sétim... quarenta... sábado (*Praticantepensantes da turma em coro*).
 Pause, pause. Pausei os dois (*Praticantepensante n-1*).
 Isola (*Praticantepensante n-1*).
 Brizola? (*Praticantepensante n-1*).
 Brizola (*Praticantepensante n-1*).
 Leonel Brizola (*Praticantepensante n-1*).
 Leonel de Moura Brizola (*Praticantepensante n-1*).
 Como faz o som do ZO? (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Donde enunciamos que “a norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção” (CHERRYHOLMES, apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 37). Processo erosivo, instável, ziguezagueante e imprevisível que se processa entre possíveis na produção e expansão de *conhecimentossignificações* que, para além de produtos, constituem processos com diferentes sentidos, territorialidades, intensidades e funcionamentos. Trata-se de uma “conversa complicada”, um zigue-zague entre *conhecimentossignificações* – sempre em movimento, produção/transcrição – comuns às/aos *praticantepensantes* da docência e àqueles singulares/singularizados das/os/nas/nos *praticantepensantes* do cotidiano escolar. O que, esta pesquisa-intervenção cartografou nos territórios Leoninos, por exemplo, no transbordamento das sessões de cinema do *Cine inclusão* da sala de vídeo para o pátio de recreio, com filmes abordando o tema inclusão – em especial o *ensinaraprender* da Língua Brasileira de Sinais (Libras) –, tencionando atingir ampliar os *espaçostempos* de trabalho dessa temática na escola. Transbordamento agenciado, ensaiado coletivamente conforme cartografado:

na sala de vídeo cabem no máximo duas turmas e mesmo assim apertado, auditório está reservado para ensaios de apresentações e não acho viável ir de sala em sala montando *datashow* e tal (*Praticantepensante n-1*).
 Tá, mas ficar sem fazer é que não vamos né? (*Praticantepensante n-1*).
 Claro, por isso é que estamos aqui procurando uma solução (*Praticantepensante n-1*).
 A biblioteca é uma opção? (*Praticantepensante n-1*).
 Seria, mas por conta da obra nas salas do anexo ela será usada como sala de aula a partir de amanhã. Na verdade, a sala de vídeo também será (*Praticantepensante n-1*).
 Caramba, tem que ter uma solução, as crianças estão ansiosas pra ver os filmes com a tradução simultânea até pra ir praticando [Libras] (*Praticantepensante n-1*).
 Oh, se a diretora autorizar eu acho que tem um lugar (*Praticantepensante n-1*).
 Onde? (*Praticantepensante n-1*).
 Embaixo da escada, dá pra projetar ali com o *datashow* apontando do chão pra cima e as crianças assistem sentadas no chão ali perto e até das mesas do refeitório dá pra ver (*Praticantepensante n-1*).
 Bom que dá pra ficar durante o recreio já passando alguma coisa pra dar um gostinho pra quem estiver passando por ali, lanchando e tal. O que acham? (*Praticantepensante n-1*).
 Bacana, mas precisa ver com a coordenação antes (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Imagem 21: Cine inclusão no pátio da escola



Fonte: Dados da pesquisa

Um zigue-zague entre possíveis – produzidos nas práticas educativas, tendo o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação – conectando agenciamentos, vozes que mesmo tendo nomes (BNCC, Projeto Político Pedagógico, saber pessoal/particular/singular), característica de discurso direto, são constituídas de discurso indireto (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). Diferentes vozes que – quer se enunciem generalizantes ou singularizadas – nos acontecimentos entram em relação através de múltiplas redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) tecidas na/pela docência, apostando “[...] na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na escola como uma comunidade” (CARVALHO, 2009, p. 188). Expansão/produção coletiva de *conhecimentossignificações*.

Em redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) percorridas em zigue-zague pelo currículo que a cada possível produzido nas práticas educativas – através dos acontecimentos em que múltiplos agenciamentos coletivos de enunciação se encontram, entrecruzam e expandem, sendo um desses o planejamento docente – ganha intensidade e sentido pela expansão dos *conhecimentossignificações* em problematização. Situando pois o currículo como processo, “[...] um efeito, um zigue-zague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6), que transborda, expande e ramifica-se de modo imprevisível “sem soar o alarme, sem fazer alarde / sem bater na porta, sem mandar aviso / sem passar recibo, sem hora certa / vai passar batido, despercebido / talvez até já tenha acontecido” (GESSINGER, 2003³⁵).



Cabendo às/aos professoras/es *praticantepensantes* da docência, uma longa preparação, o ensaio – pesquisa, investigação, conversas e problematizações – para produzir possíveis em práticas educativas – através do planejamento docente na multiplicidade de acontecimentos do cotidiano escolar – potentes, abertas para a expansão de *conhecimentossignificações*. Processo que mobiliza o currículo em seu zigue-zague entre possíveis relacionando/conectando diferentes vozes das/nas redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) tecidas no cotidiano escolar. Sem qualquer pretensão de determinar, prever, listar, sequenciar e/ou aprisionar o currículo, mas sim fazê-lo expandir horizontal/rizomaticamente, desterritorilizando prescrições, formas instituídas e segmentarizações de diferentes origens e sentidos, transcriando, expandindo, produzindo *conhecimentossignificações* na aula enquanto multiplicidade de acontecimentos tendo como modo a problematização, a abertura de possíveis (LAZZARATO, 2006). Possíveis que são produzidos-efetuados durante uma contação de história, por exemplo:

mesmo não sendo a primeira vez que a Camila está indo pra escola, ela aperta forte a mão da mãe dela e o ursinho sobre o coração. Por que será que ela fez isso? (*Praticantepensante* n-1).
 Por que ela tá com medo de ir pra escola (*Praticantepensante* n-1).
 Por que ela está ansiosa aí a mãe segura a mão dela senão ela pode sair correndo, atravessar a rua sem olhar aí vem um carro e atropela ela (*Praticantepensante* n-1).
 Credo! (*Praticantepensante* n-1).

³⁵ O vídeo com a canção “Camuflagem” pode ser acessado via QR Code ou em: <https://www.youtube.com/watch?v=3jChFaGltDw>

Hã, é verdade minha filha. Sai correndo na rua que você vai ser atropelada (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Pois não pretendemos aqui negar a prescrição curricular em defesa de um currículo puramente da prática na/pela prática. Afirmamos sim, que “qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). Um texto composto por conversações complexas com diferentes sentidos e origens que, em rede no cotidiano escolar, se faz processo, zigue-zague produzido entre as diferenças potenciais de cada manifestação curricular, cada voz, cada enunciado que entre possíveis mobilizam processos de expansão, transbordamento e produção de *conhecimentossignificações* nas práticas educativas *vividaspraticadas* pelas/os *praticantepensantes* da docência. Sobre os *espaçostempos* escolares e sobre o que se produz-efetua em cada um deles, observa-se:

olha gente, aqui é a sala dos professores, será que a gente pode brincar nessa sala? (*Praticantepensante* n-1).

Acho que não (*Praticantepensante* n-1).

Não pode! (*Praticantepensante* n-1).

Criança não pode brincar nessa sala (*Praticantepensante* n-1).

É, mas os professores podem brincar nessa sala (*Praticantepensante* n-1, grifos nossos).

Isso mesmo, os professores podem brincar nessa sala, descansar, lanchar, conversar e pensar as aulas e brincadeiras novas pra brincar com vocês (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal, grifo nosso).

Desse modo, a partir de Carvalho, apostamos que “[...] tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (2009, p. 179) escolar compõe o currículo. Tudo isso em conjunto em “[...] uma evolução a-paralela, de modo algum uma troca, mas ‘uma confiança sem interlocutor possível’ [...] em suma, uma conversa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3). Um processo que, ziguezagueando entre possíveis, corre por percursos produzidos à medida que os percorre. Sendo até mesmo as prescrições curriculares compostas – em certa medida – por conversações complexas quando resultantes de debate contínuo a respeito de diferentes aspectos do conhecimento humano e da experiência. Porém, por serem amplamente reguladas, burocratizadas e submetidas a critérios políticos, tratam-se de conversações bastante limitadas. (CARVALHO, 2009).

Conversações complexas instituídas em forma de prescrição curricular que não são o currículo, mas o compõem. Componente que, como os demais, se encontra em constante movimento, processo de problematização e expansão de *conhecimentossignificações* nos acontecimentos

com seus possíveis produzidos nas práticas educativas através do agenciamento coletivo de enunciação planejamento docente. Movimentos de desterritorialização de *conhecimentossignificações*, os quais partem de um território A – não para um território B, como sugere Boaventura de Sousa Santos (2007), ao discutir as características de Conhecimento Regulação (CR) e Conhecimento Emancipação (CE)³⁶, mas – para reterritorializar-se em um ponto AB, uma mescla de ambos territórios. Ou, melhor dizendo, parte de um território A-1 para um território AB-1, pois

é preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 35).

Uma vez que “[...] não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”³⁷ (DELEUZE; PARNET, 1994). E, perspectivando currículo enquanto ação/processo/zigue-zague — em vez de produto/forma —, é preciso expandi-lo em rizoma, tecer conexões múltiplas e horizontais entre *conhecimentossignificações* e os territórios em que se expressam, borrando fronteiras, alargando territorialidades por negociação e agenciamentos de desejo e enunciação.

³⁶ Para Boaventura de Sousa Santos (2007), tanto CR quanto CE partem de um ponto A equivalente à ignorância para um ponto B que seria o saber. Sendo que, para o CR, a ignorância seria o caos e o saber a ordem, enquanto que, para o CE, o ponto de partida (A) seria a objetivação do outro impossível de ser reconhecido como igual em direitos (colonialismo) e o de chegada (B) (autonomia solidária).

³⁷ Ver nota 25.

Currículo tramado “[...] de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização [composições que] não param de se mexer, deslizar, se deslocar, mudar [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 69). Proliferando hastes rizomáticas entre os diferentes *conhecimentossignificações* e seus territórios, tencionando fissurar prescrições segmentarizadas, instituídas, hierarquizantes e universalistas. Currículo composto, produzido, problematizado e expandido por múltiplos *conhecimentossignificações* que a cada acontecimento – *vividopraticado* no cotidiano escolar: aulas, recreio, apresentação, “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) – se encontram, põem seus potenciais em relação e expandem produzindo zigue-zagues que, com diferentes intensidades e sentidos conversam, tramando e ramificando o currículo ecologicamente.

Imagem 22: apresentação de dança estudantes de 5º ano



Fonte: Dados da pesquisa

Conhecimentossignificações cuja “[...] demarcação não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidades [esperando que] no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 23); um possível pode ser produzido potencializando, fazendo correr o currículo em seu zigue-zague entre possíveis, expandindo e produzindo *conhecimentossignificações*.

Os quais conectados horizontal e rizomaticamente numa ecologia de saberes que, ao invés de hierarquia, aposta na problematização de *conhecimentossignificações*, temporalidades, diferenças, contextos e produtividades humanas em seus agenciamentos e atravessamentos, sem sobreposições. Motivo pelo qual “[...] o CE tem de ser uma ecologia de saberes, não pode ser

simplesmente o saber científico moderno que temos: este é importante, necessário, mas tem de estar incluído em uma ecologia de saberes mais ampla” (SANTOS, B. 2007, p. 53).

Uma amplitude heterológica tecida, expandida aula após aula, acontecimento após acontecimento entre possíveis do/no/com o cotidiano escolar; conhecimentos problematizados, transcriados, *vividospacticados* enquanto *conhecimentossignificações* componentes de currículos processuais que, em zigue-zague entre os possíveis que o planejamento docente produz nas práticas educativas, expandem e transbordam. Mobilizando as/os *praticantespensantes* da docência a se abrir à aula como multiplicidade de acontecimentos afirmativos da vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos, como narra a professora *praticantepensante*:

a gente faz tudo na sala, eu trago a massa pré-pronta de bolo e os outros ingredientes. Trago o liquidificador e o forminho (tipo uma misteira), aí eles batem, põe os ingredientes, batem a massa e põe nas forminhas de papel. Daí a gente põe no forminho. Eu só não deixo eles pegarem do forminho porque podem se queimar - até a gente se queima as vezes rsrs - e aí a gente conversa sobre partilhar as coisas, trabalho a receita, trabalhamos essa coisa do consumismo, essa coisa de “tudo tem que comprar” e tal. É bem legal (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Em outras palavras, currículo zigue-zague entre os possíveis produzidos nas práticas educativas pelo agenciamento coletivo de enunciação (planejamento docente), expandido e mobilizado através de uma longa preparação (ensaio) e efetuados através dos acontecimentos. Expandindo e produzindo *conhecimentossignificações* e, conseqüentemente, o currículo que compõem, tramam e ramificam. Rompendo com a regulação que, travestida de emancipação, nos força a optar pela competição entre iguais pregando uma autonomia individualista em detrimento da solidariedade, coletividade e composição entre os diferentes. Tratando como loucos e perigosos aqueles que fogem às regras universalistas da racionalidade hegemônica (SANTOS, B. 2006). Individualizando as/os *praticantespensantes* da docência a ponto de recodificar a solidariedade como uma forma de caos desde quando o

[...] CR passou a dominar, e quando o fez foi recodificando o CE em seus próprios termos. O que era conhecimento-saber (autonomia solidária) passou a ser no CE uma forma de caos (a solidariedade entre as classes é perigosa, a solidariedade no povo é uma forma de caos que é necessário controlar), portanto o que era ‘conhecimento’ passou a ser no CR “ignorância”. E, ao contrário, o que era ‘ignorância’ no CE passa a ser ‘saber’ no CR, ou seja: o colonialismo passa a ser uma forma de ordem (SANTOS, B. 2007, p. 53).

Uma ordem que requer que a/o indivíduo/o desenvolva determinadas habilidades que a/o tornem mais competitivo, mais competente, que evolua da “ignorância” para o “saber”, do “caos” solidário à “ordem” objetivante da/o outra/o (SANTOS, B. 2006). Competência que a

BNCC define como sendo “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Uma ideia fortemente expressa em ditames de cunho meritocrático, como os ironizados por Humberto Gessinger (1992³⁸) em: “eu tive um pesadelo, tive medo de não acordar. Do alto de uma torre eu vi a terra, em transe profundo. Todo mundo era poeta, todo mundo era atleta, todo mundo era tudo, ‘*Do it yourself*’, diziam. ‘O céu é o limite’, acredite: é um pesadelo, não consigo acordar”.

Expressões do CR pós-canibalização do CE, proclamando *slogans* como: “faça por você mesmo”, “seu sucesso só depende de sua vontade”, “quem quer consegue”, etc. Afirmando uma igualdade social estabelecida – “todo mundo era poeta, todo mundo era atleta, todo mundo era tudo” –, com base na pretensa soberania e autonomia (discurso direto) irrestrita das/os indivíduos/os emancipadas/os sobre seus destinos ou na razão desses sobre seus corpos/instintos/desejos/enunciados/signos.



Donde, pensando em nosso contexto atual, nota-se que as prescrições curriculares verticalizadas, legalidade, direitos humanos e democracia constituem instrumentos hegemônicos, e que, desse modo, não tencionam promover a emancipação social, mas ao contrário impedi-la. Sendo primordial saber se os instrumentos hegemônicos podem ter um uso contra-hegemônico (SANTOS, B. 2007); se podem as potências singulares, as opiniões das/os súditos, se insurgirem, re-existirem contra o que, por meio de forte propaganda, se situa como soberano (ESPINOSA, 1988). Posicionando o planejar docente (ensaio criador de abertura/disponibilidade aos possíveis que o planejamento docente pode produzir nas práticas educativas) como ação rebelde, insurgente e de re-existência das/os professoras/es *praticantepensantes* que desejam produzir, compor, criar e inventar práticas educativas ao invés de tão somente reproduzir e executar prescrições:

aqui está gente, uma série de atividades diagnósticas de alfabetização. Cada atividade está vinculada a um dos descritores que vão indicar como avaliar cada aspecto do processo alfabético (*Praticantepensante* n-1).

Legal, mas eu prefiro fazer o meu diagnóstico de outro jeito. A gente vai fazendo as

³⁸ O vídeo com a canção “Canibal vegetariano devora planta carnívora” pode ser acessado via QR Code ou em: <https://www.youtube.com/watch?v=a0hGROXlUt0>

atividades e eu vou anotando no meu caderno e aí vou pensando as próximas atividades e tal (*Praticantepensante n-1*).

Eu gostei, mas tem de usar tudo de uma vez tipo prova? (*Praticantepensante n-1*).

Não, o material está aqui vocês podem usar como acharem melhor (*Praticantepensante n-1*).

Ah tá, então vou tirar cópia logo dessas daqui pra ver como os meninos já reconhecem a diferença entre letra e número (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Ação rebelde que como transcrição expande recriando, cocriando sem fidelidade à matéria expressiva em expansão, uma artistagem (CORAZZA, 2013) reinventora da emancipação social, no movimento contínuo e ziguezagueante de expansão e de produção de *conhecimentossignificações* e, conseqüentemente, do currículo escolar. Transcrição que, como tradução recreativa e infiel, constitui processo intercultural e intersocial, tratando-se de “[...] traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (SANTOS, B. 2007, p. 39). Constitui, portanto, composição heterológica, ecológica, rizomática e expansiva dos *conhecimentossignificações* componentes do currículo, expansiva da vida e do presente, do aqui e agora *vividopraticado*.

Transcrição que se dá nos processos de desterritorialização, reterritorialização e territorialização que se desenvolvem conforme o grau de desterritorialização, de fuga, de caos latente nos *conhecimentossignificações* – matéria expressiva e expansiva – expandindo rizoma, rasurando fronteiras. Constituindo *conhecimentossignificações* ecológicos que dilatam o presente conjuntamente com a emergência de diferenças até então ausentes, invisibilizadas. Atentos ao aviso de que a tradução é possível, num mesmo plano (horizontal e ecológico) de um território em outro, diferentemente do que acontece no código genético, por exemplo, entre ARN e ADN³⁹. O que pode suscitar pretensões imperialistas, como as que enunciam a linguagem como interpretante de todos os outros sistemas, linguísticos e não linguísticos (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Pretensões de homogeneizar via tradução *conhecimentossignificações* numa perspectiva única e ideal, como o saber científico e a linguagem pretendem, por exemplo.

Portanto,

é preciso estar atento para o fato de que **qualquer conversação** que condense todos os acontecimentos em torno de um centro único é um artifício ordenado para a construção e a reconstrução da consciência de si em uma de suas modalidades, justamente aquela na qual se fabrica a **ficção do eu soberano** e dos corpos dóceis a ele (CARVALHO, 2009, p. 187, grifo nosso).

³⁹ Comumente conhecidos por suas siglas em inglês (RNA e DNA), ARN (ácido ribonucleico) e ADN (ácido desoxirribonucleico) são cadeias de moléculas unidas quimicamente que controlam a atividade celular e definem as características genéticas dos seres vivos.

Ficção da qual nos distanciamos ao enunciar que “o conhecimento não pode se pretender válido por representar a realidade e a ciência não pode mais se arvorar relevante por que descobre a verdade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 58). Pois a transcrição, a expansão e a produção de *conhecimentossignificações* processuada pelos *praticantespensantes* da docência – que também se faz, varia através dos acontecimentos enquanto ação rebelde de re-existência e insurgência – afirmam a autoria da docência sobre as práticas educativas, o planejamento docente e o currículo que *vivempraticam*. E que produzindo possíveis nas práticas educativas mobilizam e expandem *conhecimentossignificações*, currículos, planejamentos docentes, docências, ações rebeldes, inconformistas, contra-hegemônicas, em redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) “[...] contra a banalização do horror, que cria subjetividades conformistas e resignação” (SANTOS, 2007, p. 82). O que demanda ensaio — efetivado através de pesquisas, investigações, conversas e problematizações — tencionando produzir possíveis nas práticas educativas, afirmando “[...] a vida como um modo de encontro nessa didática da criação” (MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015, p. 234) que através dos acontecimentos produz efetua os possíveis do planejamento docente.

Contra a influência doutrinária do CR nos currículos escolares, sem estabelecer com estes movimentos contra-hegemônicos de uma nova doutrina, mas sim um processo de problematização, transcrição, artistagem e desconfiança para fazer estremecer estruturas, erodir conceitos instituídos, transcriando, expandindo e produzindo *conhecimentossignificações* mobilizadores e expansivos do currículo em zigue-zague entre possíveis nos acontecimentos. Nas aulas enquanto *espaçostempos* que se prolongam entre si, sendo, portanto, muito especiais devido ao encadeamento em que ocorrem (DELEUZE; PARNET, 1994). *Espaçostempos* em que o currículo acontece, ziguezagueia entre possíveis, em problematizações e redes de conversações e ações complexas, onde a conversação em rede deve ser criada, provocada e sustentada “[...] pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação recriadamente aberta e inacabada” (CAVALHO, 2009, p. 189).

Acontecimentos, problematizações e conversações que exigem das/os professoras/es *praticantespensantes* uma longa preparação – com pesquisa, investigação, conversas e problematizações sobre o que se *vivepratica* cotidianamente nas relações de *aprenderensinar* –, sem métodos, regras nem receitas, uma produção de aberturas, vazios, disponibilidade para núpcias (DELEUZE; PARNET, 1998) de *aprenderensinar*. Ensaio potente em – tendo o

planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação que conecta heterogeneidades de signos e enunciados por diferenças de potenciais entre eles – fazer acontecer, passar intensidades e sentidos, problematizar, produzir possíveis nas práticas educativas, expandir *conhecimentossignificações*, fazer ziguezaguear o currículo entre diferentes vozes ramificando-o em currículos singularizados, produzindo docências e expandir a vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos.

Apostando no currículo como zigue-zague entre possíveis, entre comum e singular, entre prescrição e transcrição, entre potenciais. Composição rizomática e ecológica em constante expansão dada a natureza dos *conhecimentossignificações*, que é a de expandir por problematizações nos acontecimentos, transcrições produtoras de inteligibilidade. Currículo que como os *conhecimentossignificações* constitui processo e nunca produto. Processo com múltiplas e diferentes hastes a se ramificar em currículos nas/os e pelas/os *praticantespensantes* da docência.

7 DOCÊNCIAS POSSÍVEIS EM FORMAÇÃO

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias.

Gilles Deleuze e Claire Parnet, 1998.

Acreditando que a formação, assim como o planejamento docente e o currículo, constitui processo, neste capítulo, problematiza-se como o planejamento docente – constituindo agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas – mobiliza e expande a formação docente em devir. Devir-docente ao qual as/os professoras/es *praticantespensantes* se abrem expandindo-o pela produção de docências outras, clandestina e coletivamente nos *espaçostempos* do cotidiano escolar em que a docência acontece como encontro, ação e relação de *aprenderensinar*– em que há encontro, núpcias entre as/os *praticantespensantes* da docência. *Espaçostempos* de aula e também de ensaio, preparação, abertura e criação de disponibilidade para os acontecimentos, desviando do que é modelo, produzindo possíveis pois

não existe devir majoritário, maioria não é nunca um devir. Só existe devir minoritário. As mulheres, independentemente de seu número, são uma minoria, definível como estado ou subconjunto; mas **só criam tornando possível um devir, do qual não são proprietárias**, no qual elas mesmas têm que entrar, um devir-mulher que concerne a todos os homens, incluindo-se aí homens e mulheres (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 44, grifo nosso).

Um devir-docente que concerne a todas/os que *vivempraticam* a docência como ofício: uma unidade germinal, cambiante e “extremamente povoada”, constituído de discursos indiretos em constante produção, voz polifônica, trabalho clandestino, insurgente, rebelde e de variação contínua. Processo que não para, que não sai de quem tem a docência como ofício, mesmo quando tais *praticantespensantes* estão fora do ambiente escolar: “eu vi um filme ontem que meu Deus, na verdade eu quase nem vi o filme direito porque eu fui vendo e pensando no tanto de coisa que dava pra fazer a partir dele com a turma” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal).

Devir-docente que conectando, conjugando suas múltiplas singularidades produz a si mesmo como um devir específico, autônomo, imprevisto (DELEUZE; GUATTARI, 1995b), produtor mais do que autor de práticas educativas nas quais são produzidos-efetuados possíveis através dos acontecimentos que coengendram planejamento docente e práticas educativas,

agenciamentos maquínicos e coletivo de enunciação, subjetividades e objetividades. Um devir em constante formação e luta para que esta “[...] não se limite às exigências da capacitação e do mercado, mas se expanda com abertura para a experiência presente, fazendo vibrar e enlaçar modos experienciais” (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018, p. 950), em constante deriva, germinação. Ou nas palavras de Guimarães Rosa, “um rasgar-se e remendar-se” (2009, p. 83), tal como a vida, encharcada de experiências, encontros e acontecimentos. Um processo para o qual a visão propedêutica de informar/enformar, ao invés de trans-formar os *praticantespensantes* da docência, é uma “questão de prefixo”, como a infelicidade (ROSA, 2009). Desmanchamento da fixação pela potência de um devir-docente em constante composição nas/pelas práticas educativas e docências possíveis.

Pois a vida docente, assim como toda vida, é processo de demolição (DELEUZE, 1998), constante desfazer-se e refazer-se erosivo de si mesma, agenciamento sempre provisório e perturbável (ROSA, 2009) ainda que forte. Uma vez que, concordando com Deleuze, parece que

cabe ao verbo ser, como uma tara original, remeter a um Eu, ao menos possível, que o sobrecodifica e o coloca na primeira pessoa do indicativo. Os infinitivos-devires, porém, não têm sujeito: remetem apenas a um “Ele” do acontecimento (chove), e se atribuem a estados de coisas que são misturas ou coletivos, agenciamentos, mesmo no mais alto ponto de sua singularidade (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 52).

Subjetivações sempre conectadas a ordens estabelecidas de sujeição (DELEUZE; GUATTARI, 1995b), por vezes fomentadas por processos formativos arborescentes, hierárquicos e preexistentes às/aos *praticantespensantes* que neles se inserem. Donde problematizamos a formação docente como um processo contínuo de produção, expansão do devir-docente que a cada acontecimento produz-se “docente-hora-do-dia” (CORAZZA, 2008). Expansão por diferenciação (expandindo o que há, tornando-o mais múltiplo, diferente), conexão e não acumulação; composição e mescla ao invés de depósito.

Formação que de ensaio em ensaio e a cada aula potencializa a expansão de um devir-docente infinitivo – impessoal, re-existente, não idealizado, sem identidade a ser construída, sedimentada, segmentada, dimensionada, produzida – sem a obsessão de remeter a um “Eu”, remetendo tão somente um “Ele” do acontecimento, da docência. Processo formativo que erode, desmancha, produz, desterritorializa, reterritorializa e territorializa docências possíveis – sempre provisórias dada a constante variação do grau de desterritorialização do devir –, expandindo o devir-docente, compondo-o, povoando-o com múltiplas e diferentes vozes, encontros, devires outros, núpcias; com múltiplas intensidades e sentidos: agenciamento de agenciamentos, de docências outras. Como o exemplo cartografado na imagem a seguir:

Imagem 23: aula extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

Agenciamentos coletivos, construtivistas, revolucionários, imanentes e moleculares (DELEUZE; PARNET, 1998) “sempre assunto do povo”, das práticas e relações ético-políticas, do plano da consistência, da imanência (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015). Agenciamentos coletivos de enunciação e também maquínicos que unidos pelo acontecimento – e através dele – produzem-efetua possíveis nas práticas educativas. Insistindo em se produzir nos enunciados, se efetuar nos corpos, embora não se esgote nos enunciados nem tampouco nos corpos (LAZZARATO, 2006). Corpos *praticantespensantes* da docência que nos convocam a tirar a mão da consciência do ser e metê-la na consistência do viver. Pois

o cabelo o pelo a pele a perna o braço a carne o sangue pensa
a madeira o nervo a unha a terra a água o leite o peito pensa
o plástico o fogo o estômago o aço o osso o coração o cigarro o chiclete
o pano o papel a coluna a vértebra o músculo o vidro o fígado o cágado
a pedra pensa.

Tire a mão da consciência e meta a mão na consistência (ANTUNES; SCANDURRA, 1995).

Nos convocam a *viverpraticar* um plano de consistência encharcado de múltiplos signos e enunciados que nos afetam cotidianamente, mobilizando um pensamento que não tem dono, apenas compositores, produtores, desde o “cabelo” até a “pedra” passando pelos corpos *praticantespensantes*. Corpos movidos pelo desejo que é transbordamento, vida em jorro, em excesso, que esgarça, fissura, rompe, direciona, cria, recria e dimensiona estruturas, territórios e agenciamentos sempre provisórios. Já que “desejar é construir um agenciamento, construir

um conjunto [...] construir uma região, é realmente agenciar”⁴⁰ (DELEUZE; PARNET, 1994). No caso desta pesquisa-intervenção, desejo por entender como o planejamento docente, constituído agenciamento coletivo de enunciação, pode produzir possíveis nas práticas educativas. Como este planejamento docente diversifica um devir-docente em constante composição na consistência do viver a partir de múltiplos signos, enunciados, relações e acontecimentos que o atravessam, produzindo docências outras.

Ações, relações de *aprenderensinar* resultantes de atravessamentos efetivados em diferentes redes educativas *vividaspraticadas* pelas/os *praticantepensantes* ao longo de suas trajetórias de vida, desde muito antes de exercerem a docência como ofício (ALVES, 2019). Posto que essas/es *praticantepensantes*, ao passarem pela educação básica obrigatoriamente tiveram pelo menos 11 anos de relações com a escola (ALVES, 2019), *vivendopraticando* a docência com *praticantepensantes* outras/os a exercer a docência como ofício. Relações que territorializam assinaturas expressivas como:

eu ensino adição do mesmo jeitinho que eu aprendi quando eu era criança. Na faculdade não me ensinaram nada disso (*Praticantepensante* n-1).
Se eu aprendi a ler com a cartilha por que meu aluno não vai aprender com ela? (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Expressões que confirmam a formação docente como anterior à comumente chamada formação inicial – graduação ou magistério – e que tendem a restringir a docência ao instituído, àquilo que comprovadamente “funcionou” no passado. Uma visão metonímica (SANTOS, B. 2007) que impõe a crença nos métodos a despeito da heterogeneidade de modos de *aprenderensinar* existentes, re-existent e que hão de-vir, nas/os/das/os/com as/os *praticantepensantes* da docência. Afinal, se funcionou uma vez, por que haveria de falhar em uma outra? Não basta que seja feito “do mesmo jeitinho” que levou ao aprendizado na infância? A mesma cartilha que alfabetizou no passado não funciona mais? E se ao invés de “aprender com ela” – a cartilha – for possível às crianças *aprenderensinar* “com” professoras/es, estudantes nos encontros, pelas relações de docência e também naquelas interrelações que tecem com o mundo intra e extraescolar?

Concordando com Nilda Alves, “[...] vamos percebendo, hoje, graças à compreensão de que vivemos todos e todas em redes educativas múltiplas, que os tantos ‘*dentrofora*’ das escolas se relacionam fortemente, sempre” (2019, p. 62, grifo da autora), redes conectadas rizomaticamente, curricularmente para dentro e para fora dos cotidianos escolares, nas quais e

⁴⁰Ver nota 25.

pelas quais podemos *aprenderensinar* a todo instante. Uma vez que não há trajetória de formação, “[...] não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver: ‘trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira’” (CORAZZA, 2013, p. 164). Produzir novas possibilidades de *viverpraticarpensar* a docência, preservando, ziguezagueando, revezando e potencializando singularidades disparadoras e disparatadas de vida, expandindo agenciamentos rizomaticamente: “possibilidades de existir de muitas e novas maneiras de pensar e viver o impensável são criações de outros modos de existir em meio à vida, em meio a uma criação pedagógica” (MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015, p. 231).

Processo formativo mobilizado pelo planejamento docente — como entendido nesta pesquisa-intervenção — que a cada possível produzido-efetuado através do acontecimento, expande o devir-docente produzindo docências outras. Relações, encontros e ações de *aprenderensinar* abertas aos possíveis, experimentais, transcriadoras de *conhecimentossignificações* num contínuo trans-formar de *praticantespensantes* ao invés de informar ou enformá-los.

Agenciamentos sempre coletivos – entre corpos – como exemplifica Gilles Deleuze, ao citar sua experiência com Félix Guattari, onde, problematizando sobre o conceito de agenciamento,

[...] algo passava entre os dois, ou seja [os agenciamentos] são fenômenos físicos, é como uma diferença, para que um acontecimento aconteça, **é preciso uma diferença de potencial**, para que haja uma diferença de potencial precisa-se de dois níveis. Então algo se passa, um raio passa, ou não, um riachinho... É do campo do desejo. Mas um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais⁴¹ (DELEUZE; PARNET, 1994, grifo nosso).

Diferença “sempre entre” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) que desloca e expande rizomaticamente os processos de formação das/os *praticantespensantes* da docência, os quais através dos acontecimentos produzem-efetua possíveis nas práticas educativas. Possíveis produzidos a partir das múltiplas intensidades e sentidos em problematização nos *espaçostempos* em que a docência acontece, expandindo *conhecimentossignificações* coletivizados e singularizados pelas/os/nas/os *praticantespensantes* da docência. Como nos exemplos cartografados nas imagens que seguem:

⁴¹ Ibidem.

Imagem 25: lanche compartilhado em aula extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 24: abraço coletivo em despedida ao professor de arte



Fonte: Dados da pesquisa

Processo que expande e faz correr o currículo num zigue-zague frenético entre os possíveis produzidos nas práticas educativas pelo planejamento docente, esse agenciamento coletivo de enunciação que expande/ramifica currículos e produz docências possíveis a compor e expandir um devir-docente em contínua formação, povoação. Processo que é sempre coletivo e por vezes – comumente duzentas a cada ano letivo – recreativo:

Imagem 26: recreio e seus acontecimentos entre professoras/es *praticantespensantes*



Fonte: Dados da pesquisa

Desfazendo a lógica de que o processo de formação e planejamento docente é pessoal, solitário, individualizado, já que ele se potencializa à medida que é povoado, no coletivo, em grupo, na junção de riachos, em uma batalha: onde todos têm nome, mas nomes de Acontecimentos e não de Sujeitos (CORAZZA, 2008), de agenciamentos e não de indivíduos/os. *Praticantespensantes* da docência em constante processo de formação/composição/produção coletiva – extremamente povoada – de um devir-docente que a cada “hora do dia” (CORAZZA, 2008), a cada acontecimento, produz-efetua docências possíveis.

Devir-docente para o qual as/os professoras/es *praticantespensantes* são convocados a se abrir, compondo-o e expandindo-o, produzindo-efetuando docências outras, através dos acontecimentos que coengendram agenciamentos maquínicos e coletivos de enunciação.

Imagem 27: espaçotempo de ensaio entre professoras/es



Fonte: Dados da pesquisa

Docências outras expansivas e mobilizadoras da formação docente que se produzem-efetuem nos acontecimentos que sucedem, cintilam, precipitam nos *espaçotempos* do cotidiano escolar, de diferentes lugares e *entrelugares* – entre uma aula e outra, uma escola e outra, trabalho e casa, “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) –; mas sobretudo nos *espaçotempos* de ensaio, onde se dedica à pesquisa, investigação, conversas e problematizações referentes ao que atravessa a docência enquanto ato, encontro e relação de *aprenderensinar*. Sejam eles clandestinos e solitariamente povoados (DELEUZE; PARNET, 1998) ou coletivizados entre docentes. Encontros em que a docência não é *vividapraticada* mas problematizada, preparada, ensaiada. *Espaçotempos* onde múltiplos signos e enunciados são disparados, mobilizando e expandindo o planejamento docente, esse agenciamento coletivo de enunciação que expressa múltiplas relações, acontecimentos, atos e signos (LAZZARATO, 2006) tencionando a produção de possíveis nas práticas educativas.

Sendo os *Espaçotempos* de reunião do coletivo docente, para conversa e problematização, cada vez mais raros e curtos no cotidiano escolar por diferentes motivações extra ou intraescolares como narrado abaixo:

dividindo o recreio fica melhor para a coordenação trabalhar. Pensem que são 400 crianças nesse nosso mundo de pátio para apenas duas coordenadoras olharem (*Praticantepensante n-1*).

Mas as ASG's [auxiliares de serviços gerais] não ajudam? (*Praticantepensante n-1*).

Sim, mas quem tem de socorrer menino que machucou, chamar a atenção e tudo mais somos nós [coordenadoras] (*Praticantepensante n-1*).

Gente, mas nós já tivemos a experiência de ter dois recreios e foi péssima. A gente não se encontrava mais, eu mesma só via as professoras de 4º e 5º nas reuniões de terça-feira [reuniões semanais entre 11:30h e 12:00h], sentia falta das colegas (*Praticantepensante n-1*).

Concordo. Eu gosto de ver essa sala é cheia (*Praticantepensante n-1*).

Foi uma briga pra fazer esse recreio voltar a ser um só e por mim ele permanece assim. A gente da escola precisa se encontrar, todo mundo junto em algum momento pra conversar, gente (*Praticantepensante n-1*). (Informação verbal).

Narrativas que falam da forte política individualizante que a racionalidade impõe à escola e à vida em geral. Racionamento dos *espaçotempos* de reunião/conversa/problematização, do quantitativo de profissionais dentro da escola, da disponibilidade para recreação, e inclusive das escolas pois, uma escola com 400 crianças – pela ótica dessa razão indolente com seus indicadores (SANTOS, B. 2007) – tem menor custo do que duas escolas com 200 crianças ou quatro escolas com 100.

Processo que afeta a escola Leonina de tal modo que, a partir de 2021, esta passará a atender 500 crianças por turno (1000 crianças somando matutino e vespertino), pois dentro de seu terreno está sendo construído um anexo com mais oito salas, totalizando assim 20 salas de aula nesta escola. Uma lógica perversa que parece ver a escola como depósito de pessoas e fábrica de seres autônomos/úteis ao invés de *espaçotempo* de relações e acontecimentos expansivos e afirmativos da vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Racionalidade que apesar de abrangente possui brechas que as/os *praticantepensantes* que *vivempraticam* os cotidianos escolares insistem em encontrar e alargar, insurgindo contra essa racionalidade e suas políticas prescritivas, informativas/enformativas; re-existindo como *praticantepensantes* no exercício da docência. Como pode ser observado no diálogo a seguir:

eu tenho uma proposta: a gente estica o recreio em 10 minutos, mas aí vocês [professoras/es] ajudam a organizar os meninos na quadra depois do recreio. Tipo assim: vai ter o recreio normal, com todo mundo junto, quando acabar os 20 minutos de recreio vai todo mundo pro pátio e pra quadra pra ajudar a organizar os meninos para a ida para as salas, que é a parte mais complicada de fazer só em duas pessoas. Aí reunidos na quadra a gente canta o hino algum dia da semana, passa algum recado geral, faz apresentação, leitura de poema e por aí vai (*Praticantepensantes n-1*). Mas e se os meninos forem sozinhos cada um pra sua sala? Não dá certo não? (*Praticantepensantes n-1*).

Sem chance. Eles vão tudo correndo, caindo, se batendo é um inferno (*Praticantespensantes* n-1).

Entendi, mas nessa proposta a quarta aula vai ficar 10 minutos menor, não vai prejudicar o conteúdo que a gente precisa passar? (*Praticantespensantes* n-1).

É só a gente se organizar sabendo que a quarta aula sempre vai ser um pouco menor porque nesse tempinho nós vamos estar reunidos na quadra pra alguma atividade com a escola toda reunida (*Praticantespensantes* n-1). (Informação verbal).

Narrativa de um processo perene de formação, composição que – ao invés de depositar, sobrepor *conhecimentossignificações*, formatando professoras/es – movimenta, mescla, erode, expande, produz e transcria *conhecimentossignificações* encarnados na constituição desses *praticantespensantes*, ampliando, negociando, combinando, inventando *praticaspolíticas* compositoras de um devir-docente prenhe de docências possíveis por produzir-efetuar. Afirmando a formação docente como processo que, através da problematização de práticas e discursos hegemônicos – atenta ao presente – torna visíveis e faz falar políticas que são compostas, tramadas entre formação acadêmica e educação básica (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018).

Imagem 28: encontro para discussão do calendário acadêmico 2020 no início do ano



Fonte: Dados da pesquisa

Sendo a política aqui entendida como maneira de agir – tipicamente humana – ligada ao poder e que coloca pessoas em relação, articulando-as entre si, a partir de normas e padrões, jurídicos/legais/institucionais ou não. Política praticada intensamente nas microrrelações (CARVALHO; FERRAÇO, 2012), em nosso caso as microrrelações que se dão no cotidiano escolar entre suas/eus diferentes *praticantespensantes*. Microrrelações de poder constituídas pelas múltiplas correlações de forças que atravessam todo o corpo social escolar em constante disputa (FOUCAULT, 1979). Situando as *praticaspolíticas* como ações, atitudes, condutas que as/os *praticantespensantes* do cotidiano escolar articulam, desenvolvem, efetivam entre si nas

relações, tencionando dar vazão aos seus desejos, efetuando seus agenciamentos expandindo a vida em potência e multiplicidade sentidos e intensidades.

Relações entre as/os *praticantepensantes* do cotidiano escolar, na produção e articulação de *praticapolíticas* de formação docente, singulares e contextuais ao *vividopraticado* e entre eles e as *praticapolíticas* externas ao cotidiano escolar. Já que

[...] as políticas são práticas, ou seja, são ações de grupos políticos sobre questões específicas com a **finalidade explicitada de mudar algo existente** em algum campo de expressão humana. Ou seja, as políticas são, necessariamente, práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, **lutas de posições diferentes** e mesmo contrárias (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 3, grifo nosso).

Como no caso do recreio unificado na escola Leonina, uma conquista de professoras/es *praticantepensantes* que “não se encontravam mais” e por isso insurgiram “com a finalidade explicitada de mudar algo existente”, mobilizadas pelo desejo de uma escola que “precisa se encontrar, todo mundo junto em algum momento pra conversar” (Praticantepensante n-1) (Informação verbal), ensaiando coletivamente docências possíveis.

Lutas que se dão ao longo do processo de formação, variação, produção e expansão do devir-docente, travadas cotidianamente nas microrrelações tecidas entre as/os *praticantepensantes*, artistas da docência nos cotidianos escolares. *Praticapolíticas* tecelãs, inventoras e produtoras de um devir-docente aprendiz, um modo educante – polifônico, múltiplo e atento aos territórios movediços de/em formação, trans-formação – que projeta a formação docente para além da capacitação profissional, alargando-se com as experiências do presente *vividopraticado* no cotidiano escolar, fazendo vibrar e enredar modos experienciais de *praticarpensar* a docência (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018). Como narrado a seguir:

aqui vocês têm algum costume de alfabetizar conforme a ordem alfabética? (Praticantepensante n-1).

Não. A gente vai de acordo com as necessidades que as crianças vão apresentando. Partimos dos nomes e a partir dos diagnósticos escolhemos por onde começar. Eles aprendem a ordem alfabética e os sons das letras, mas o quando e quais relações letra som vamos trabalhar são definidas pela nossa convivência e pela resposta das crianças ao que vamos propondo em forma de música, texto, conversas e atividades diagnósticas (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Formando, trans-formando, expandindo, variando por diferenciação – tornando outro o que existe, fazendo-o re-existir, produzindo potência pela relação entre diferentes – de um devir-docente que confere consistência às experiências de enunciar modos outros de *praticarpensar* a docência nos *espaçostempos* escolares. Devir-docente desejante por produzir movimentos e não produtos – trans-formações ao invés de in/en-formações –, e que resiste com conceitos e com arte para fazer ver e falar, enunciar e constituir sentido (DELEUZE, 1997).

Praticaspolíticas da docência que re-existe “[...] para inventar outros modos de fazer, coletivos, que desindividualizem e operem por vibração, enlace, abertura, contágio e aposta na diferença” (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018, p. 951). Experimentando cotidianamente os acontecimentos em suas múltiplas intensidades e sentidos, tencionando romper com a burocratização da docência:

olha só Pedagoga que fofo, prova que esse é seu (*Praticantepensante* n-1).
 Ai meu Deus! Foi hoje [produção de bolinhos na sala de aula]? Nem consegui ir lá pra comer com vocês (*Praticantepensante* n-1).
 Eu sei, é muita coisa né, Pedagoga? Não vai se perder no meio de tanto papel (*Praticantepensante* n-1).
 Menina é tanta burocracia...isso acaba afastando a gente do principal que é o pedagógico (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Praticaspolíticas efetuadas nas relações *vividaspraticadas* pelas/os *praticantespensantes* da vida escolar em fluxo/imanência, inventoras de mundos e de devires, agenciadoras de territórios e produtoras de possíveis nas práticas educativas através do planejamento docente. Agenciamentos em que “[...] os fios e tecidos que ligam as experiências artesanais não permitem ser pensados como causalidade ou representação, mas como devires que os atravessam na arte de viver” (DIAS, 2010, p. 13). Sendo o devir-docente aquele que atravessa e conecta – revolucionária e coletivamente – as/os professoras/es *praticantespensantes*, produzindo-efetuando docências possíveis. Artistagens que conferem formas, vozes à vida sem buscar uma essência oculta nos corpos, que são contra a idealização e a representação das normatizações sociais a seu respeito, priorizando o potencial de criação de si, situando o existir na dimensão de uma obra de arte (DIAS, 2010). Arte transformadora dos signos e por consequência de territórios, daquilo que neles/por eles são expressos como agenciamentos e devires em constante processo de produção/formação/variação.

Arte “[...] que libera o trabalho, elevando-o ao plano de um ato livre e revolucionário” (BEUYS, apud LAZZARATO, 2006, p. 97), sendo insurgente, produtora de re-existências, de autoria sobre o que se *vivepratica*. Insurgência artística imprescindível à docência, essa ação de unir agenciamentos através dos acontecimentos, produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas. Já que até mesmo “a filosofia, com todo o seu método e a sua boa vontade, nada significa diante das pressões secretas da obra de arte. A criação, como gênese do ato de pensar, sempre surgirá dos signos” (DELEUZE, apud DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018, p. 958), que disparados e disparatados nos acontecimentos *vividospraticados* pelos *praticantespensantes* da docência – num devir-docente em perene formação – produzem docências outras, diferentes e inéditas artistagens docentes. Sendo que

a artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para a qual, não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a **singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre**: materiais, ruídos, acontecimentos (CORAZZA, 2008, p. 101, grifo nosso).

Artistagens criadas, *vividaspraticadas* em um processo de formação, expansão, diferenciação, variação e produção contínuo de um devir-docente, “[...] avançando de metaestabilidade em metaestabilidade” (SIMONDON, apud CORAZZA, 2008, p. 94), de agenciamento em agenciamento, variando seus graus de desterritorialização. Metaestabilidades que conforme Escóssia e Tedesco (2015) só se resolvem através da contínua trans-formação, que não constituem equilíbrio nem desequilíbrio, mas sim correlações, coengendramentos de extremos jamais conciliáveis, mas sim descontínuos; de diferentes que por sua aleatoriedade direcional tornam seus componentes uma “materialidade energética em movimento” (DELEUZE; GUATTARI, apud ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015). Contínuo processo de agenciar – desterritorializar, reterritorializar e territorializar – produzir, formar e expandir um devir-docente produtor de docências artistas, elevando o trabalho docente ao plano de ato livre e revolucionário: livre para se abrir aos possíveis do planejamento docente, aos acontecimentos *vividospacticados* no exercício da docência e revolucionário para subverter as lógicas racionalistas fissurando-as, expandindo a vida em sua multiplicidade de sentidos e intensidades. Afinal, como enunciado na escola Leonina, no cotidiano escolar quem *praticapensa* a docência, quem a tem como ofício, “tem que ser artista”.

Precisa promover o processo formativo de um devir-docente, produzindo docências possíveis que tem sua trajetória de formação atravessada expressivamente pela educação básica – *vividapracicada* enquanto estudante *praticantepensante* da docência –, formação acadêmica, *praticaspolíticas* de governo, pesquisas em educação, *praticaspolíticas* de produção/usos de mídias sociais e as *praticaspolíticas* pedagógicas cotidianamente *vividaspraticadas* enquanto docente (ALVES, 2010). Trajetória singular de formação que perpassa um plano virtual portador não apenas de “[...] passado ou memória de experiências docentes, mas diferentes possibilidades de atualizar outros modos de saber e fazer o cotidiano escolar” (RODRIGUES, 2015, p. 108), diferentes *praticaspolíticas* compositoras de um devir-docente. Devir em constante produção de docências outras e, portanto, de si mesmo. Devir que se expande através dos acontecimentos que aliam agenciamentos maquínicos e coletivos de enunciação produzindo-efetuando possíveis como narrado abaixo:

preciso encontrar um tempo para digitar esses textos dos alunos para enviar ao concurso, e são muitos textos (*Praticantepensante* n-1).

Por que você não escaneia os textos e depois converte pra texto? (Aprendiz-cartógrafo).

O texto tem de estar digitado, escaneado não serve (*Praticantepensante* n-1)

Então, tem um recurso chamado OCR que transforma textos escaneados em textos digitados. Inclusive tem sites na internet que fazem isso de graça (Aprendiz-cartógrafo).

Ah não, vou digitar mesmo isso tá parecendo complicado (*Praticantepensante* n-1).

Olha, existe um recurso do WhatsApp que escreve o texto a partir do que você dita. Pode lhe ajudar (Aprendiz-cartógrafo).

Hum, sério? Vou tentar (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Devir-docente que se expande por conexões rizomáticas através do ensaio, do planejamento docente e a cada acontecimento em que são produzidos-efetuados possíveis, produzindo e expandindo singularidades, artistagens, docências possíveis. Transcriando *conhecimentossignificações*, compondo *praticaspolíticas* artísticas, autorais e produtoras da docência *vividapraticadapensada* nos acontecimentos que transcorrem (LARROSA, 2002) nos diferentes *espaçostempos* do cotidiano escolar. Transbordando a partir do meio, afirmando a docência enquanto vida, devir-docente em fluxo, em processo experiencial de constante formação docente nas relações e encontros de *aprenderensinar*. Em uma relação processual de produção artística e “não mais a representação e transcendência a uma suposta verdade que residiria fora de si, mas vibrações da vida mesmo, da formação. Uma proposta imanente que tangencia a heterogeneidade como relação nas passagens e no contato com a arte” (DIAS, 2010, p. 13). Relação consistente de produção e expansão do devir-docente pela produção-efetuação de possíveis nas práticas educativas, tendo o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação conector, agenciador de heterogeneidades – de signos e enunciados por suas diferenças – produtor de tais possíveis, de docências possíveis.

Planejamento docente que a cada ensaio prepara, produz disponibilidade, abertura ao devir-docente aos possíveis a serem produzidos-efetuados nas práticas educativas através dos acontecimentos. Possíveis que irão compor, expandir, fazer variar o devir-docente produzindo docências possíveis potentes em produzir e transcriar *conhecimentossinginificações* mobilizando o currículo em seu zigue-zague entre possíveis. Assumindo “[...] que *praticaspolíticas* são criadas nas escolas e que se constituem como uma política de currículo e de formação” (RODRIGUES, 2015, p. 18). Agenciamentos gestados no cotidiano escolar *vividopraticado* a partir das *praticaspolíticas*, signos e enunciados que nele são produzidos, efetuados, disparados e experimentados nas relações e acontecimentos, criando conexões entre as diferentes forças em disputa. Como as expressões de incentivo gravadas nas escadas de acesso às salas de aula do andar superior da escola Leonina:

Imagem 29: escada para acesso de adultos ao 2º piso da escola Leonina



Fonte: Dados da pesquisa

Expressões direcionadas principalmente às crianças, mas que compoem a paisagem do pátio de entrada da escola, estão disponíveis, afetando de diferentes formas quem por essa escada passa circulando pelos *espaçostempos* Leoninos. Dos quais destacamos aqui, dada a potência coletivo-docente, os *espaçostempos* de recreio e de reunião, que são de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, sem perder de vista que são, sobretudo, *espaçostempos* da diferença. *Espaçostempos* de luta, de disputa, de artistar a docência, de ensaiá-la, de agenciar planejamento docente e práticas educativas ao dar-lhes sentido, de criar *praticaspolíticas* embrionárias potentes para emancipação social e afirmação da autoria docente. Sendo necessário pontuar que o pensar sobre a Formação Continuada afasta-se da ideia de que melhorar a educação implica somente em garantir a formação dos docentes, ou seja, a melhoria no âmbito educacional também perpassa as condições de trabalho docente, que precisam ser discutidas entre os pares de todas as instâncias. A partir do que afirmamos, através desta pesquisa-intervenção, que tais *espaçostempos* de re-união do coletivo docente devem ser urgentemente fomentados, multiplicados e expandidos nos cotidianos escolares:

Imagem 30: re-união semanal



Fonte: Dados da pesquisa

É preciso ensaiar coletivamente as docências por *viverpraticar* produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas! As/os professoras/es precisam se encontrar, rompendo com a separação entre elas/es, se re-unir para problematizar as diferentes assinaturas expressivas que passam pelo cotidiano escolar, em seus diferentes territórios.

Assinaturas expressivas desde aquelas que tencionam a existência de indivíduos/os já prontos e as determinações por pontos ordinários até aquelas em que a relação entre subjetividades e objetividades processa a formação na ação, em ato: uma singularização por pontos notáveis a serem determinados/agenciados em cada caso (DELEUZE; PARNET, 1998). Formação em ato que deseja fissurar políticas já constituídas e determinadas – por pontos ordinários, com finalidades explícitas de mudar algo existente, de formar, formatar, informar, enformar docentes – trans-formando mais do que formando, resistindo e ganhando expressão pelas *praticaspolíticas* de cognição que nos atravessam (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018), que atravessam o devir-docente em processo de formação. Pois “o problema do conhecer não se esgota na sua definição teórica ou no debate acerca dos modelos ou paradigmas que se utiliza para seu entendimento [...] conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*” (DIAS, 2010, p. 3). *Ethos*⁴² devir-docente artista, produtor de docências possíveis, outras, insurgentes ante a burocracia ao ponto de expressar leoninamente que “a maioria das professoras entrega pra pedagoga aquele papel de planejamento e tal só pra cumprir tabela. Chega na sala faz tudo diferente (risos), a verdade é essa” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal). Burlando um sistema que se constitui mais burocrático do que produtivo,

⁴² Arte da existência (FOUCAULT, apud DIAS, 2010), produzida artesanalmente à medida que produz suas artistagens. Artesanal, pois é feitura, exercício, ensaio, cultivo, invenção e produção da vida (DIAS, 2010).

ainda que haja “quem tente seguir o que escreveu [entregando] à pedagoga o planejamento feito e refeito umas três vezes” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal). Isso dada a processualidade do devir-docente em constante formação e produção-efetuação de docências possíveis nas práticas educativas.

Processualidade de um modo educante, atuante de maneira sutil e sensível ao movimento que fortalece o pensar docente que, distante de ser abstrato, constitui relação “potência-ato” (DELEUZE, apud DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018), expressão-efetuação de possíveis de modo imanente à correlação entre devir-docente e mundo (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018). Já que, “o pensamento em potência-ato, sendo relação, é necessariamente político. Assim, tal processo formativo acontece como processualidade em um agenciamento coletivo de enunciação, porque sempre se hão de criar relações e de geri-las” (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018, p. 950), através dos signos que emitem e enunciados que produzem. Além das relações a se estabelecer com políticas idealizadas, imediatistas, utilitaristas, universalistas que perspectivam um docente-produto acabado, formatado, informado/enformado, criado pela formação docente que seria, sua autora, mentora, treinadora.

Vozes pedagogizantes⁴³ que negam o devir-docente e seu constante processo de expansão, variação, diferenciação pela produção de docências; processo que o constitui e o produz, sendo, simultaneamente, agenciador e agenciamento, que escreve a si mesmo, que se faz obra de arte de seu ofício artesanal, que produz/afirma a vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Sendo tais vozes pedagogizantes, informativas e enformativas expressas como “[...] vozes do centro do ‘sistema educativo’ – a que chamamos de ‘voz oficial’ – que afirmam: os professores são/estão mal formados e por isto precisamos propor uma outra formação” (ALVES, 2010, p. 1196), um novo programa educacional, uma nova metodologia, um novo sistema de avaliação ou de gestão escolar. Como, por exemplo, o PAES já citado nesta dissertação:

⁴³ “Um modo naturalizado que expressa uma formação universal e que se dá por aplicação de um saber prévio generalizante” (DIAS, 2010, p. 4).

Imagem 32: capa material 1º trimestre, caderno do professor PAES



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 31: quadro de avaliação componente do material PAES 1º trimestre, caderno do professor

ALUNOS								
LEITURA	1	2	3	4	5	6	7	8
LEITURA DO NOME PRÓPRIO	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA
Lê de memória								
Lê decodificando								
Lê com fluência								
LEITURA DE PALAVRA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA
Lê de memória								
Lê decodificando sem compreensão								
Lê decodificando com compreensão								
Lê com fluência sem compreensão								
Lê com fluência com compreensão								
LEITURA DE FRASE	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA	DATA
Lê de memória								
Lê decodificando sem compreensão								

Fonte: Dados da pesquisa

Políticas que vem de fora da escola para pretensamente facilitar a vida das/os professoras/es *praticantespensantes* num processo denominado de “apostilagem dos processos pedagógicos” (ALVES, 2018). Em que não são as instituições locais e responsáveis pela formação acadêmica de professoras/es a tratar dos problemas que afligem tais profissionais, mas agentes externos⁴⁴ como associações sem fins lucrativos e fundações privadas ligadas, inclusive, a bancos.

Associações e fundações procuradas por gestores públicos, em nível estadual e municipal, para que estas indiquem aos profissionais de suas redes de ensino como devem atuar, por meio de formações/treinamentos de curta duração e criação de material didático a ser seguido à risca. Tudo visando melhora repentina, salvadora dos resultados obtidos nas avaliações externas e de larga escala. Indo direto, não ao estudo dos problemas, mas às pretensas soluções rápidas e simples, que tais políticas entendem serem as “indispensáveis” (ALVES, 2018).

Políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual encaixota *conhecimentossignificações* em componentes curriculares transformando-os em descritores para terem sua retenção nas mentes estudantis aferida por meio de avaliações externas e de larga escala. Tornando a qualidade da educação objeto de quantificação rasa, pois “[...] a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e

⁴⁴ No caso do PAES foram importados materiais e metodologias do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) implementado no estado do Ceará em 2004 e donde proveio o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de âmbito federal. No estado do Espírito Santo, o PAES conta com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da qual são parceiros institucionais: Instituto Natura, Alana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemann, Itaú Social e UNICEF. Essas e outras informações estão disponíveis em: <https://es.undime.org.br>

internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26). Avaliações que passam a dirigir, determinar também os processos de formação docente, ao passo que ambos – currículo e formação docente – são processos reciprocamente implicantes. Processos que se interpenetram, se prolongam de um a outro, se entrelaçam entre possíveis no zigue-zague do currículo.

Mas, felizmente, como apontam Carvalho e Simões, “[...] de modo geral, há uma recusa da formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar” (apud CARVALHO, 2005, p. 97). Formação docente que conforme variam os graus de desterritorialização do devir-docente, constantemente produz, mescla e erode possibilidades de *viverpraticar* a docência produzindo efetutando possíveis nas práticas educativas. Docências possíveis, ensaísticas, problematizadoras, pesquisadoras e autoras do que *vivempraticam* no cotidiano escolar. Apostando na re-existência da docência enquanto encontro de *aprenderensinar*, ato de suas/eus *praticantespensantes* contra modelos que pretendem fazer acreditar “[...] que cartilhas, guias como ‘receitas’, a serem reproduzidos nas escolas, serão ‘remédio’ infalível para os ‘males’ da educação” (AGUIAR, 2017, p. 14).

Re-existência contra-hegemônica que com conceitos e arte fazem ver e falar a vida que pulsa nas escolas em seus acontecimentos, relações, signos, enunciados e corpos. Produzindo movimento, enunciando a vida, criando sentidos (DELEUZE; GUATTARI, 1997), formando “[...] a contrapartida, do lado [...] [das/os *praticantespensantes*], dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política” (CERTEAU, apud ALVES, 2010, p.1198). Maneiras de fazer, usos – artistagens – por meio das quais as/os *praticantespensantes* do cotidiano escolar vão intervindo, negociando, mesclando *praticaspolíticas* curriculares e de formação docente nas relações tecidas nos múltiplos *espaçostempos* em que trabalham, operando mudanças significativas quanto ao idealizado oficialmente (ALVES, 2010). Com efeito, organizando-se:

olha só, estou montando os horários para as professoras. Para as crianças saberem que dia tem aula de quê e tal. Essa professora me pediu para incluir no horário que a segunda aula da quinta-feira é para ela conversar com as crianças – falar sobre a vida, contar caso e tal. Achei o máximo, mas não sei como colocar isso no horário. Coloco como aula de quê? (*Praticantepensante* n-1).

Não sei, que tal diálogos? (*Praticantepensante* n-1).

Mas e se alguma família questionar querendo saber qual o conteúdo dessa aula? (*Praticantepensante* n-1).

Uai, eles vêm aqui na escola que a gente explica (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Experimentações *vividaspraticadas* nos cotidianos escolares em que “podemos encontrar embriões, sementes de coisas novas” (SANTOS, B. 2007, p. 85). Embriões, docências possíveis que desejam “conversar com as crianças, falar sobre a vida, contar caso e tal”, possibilidades outras de vida, gestadas, artistadas micropoliticamente – através das microrrelações tecidas nos cotidianos escolares entre as/os *praticantespensantes* da docência, produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas, problematizando, expandido e produzindo *conhecimentossignificações*, mobilizando o currículo – e que carecem de ganhar expressão macropolítica. Enunciando uma consciência universal minoritária, pelas potências de devir que não sejam do poder e da dominação, mas da variação, produção e expansão contínua que constituem o devir minoritário de todo o mundo contra o Fato majoritário de Ninguém (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). Composição, trama de múltiplos discursos indiretos em variação, expansão, produção e diferenciação contínua que constitui um devir-docente extremamente povoado, sempre coletivo, de professoras/es *praticantespensantes* contra os modelos abstratos de docente, contra o padrão. Devir-docente revolucionário, insurgente, re-existente, em constante trans-formação, que é autonomia pois

sem dúvida não é utilizando uma língua menor como dialeto, produzindo regionalismo ou gueto que nos tornamos revolucionários; é utilizando muitos dos elementos de minoria, conectando-os, conjugando-os, que inventamos um devir específico autônomo, imprevisto (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 45).

Devir-docente sempre coletivo, discurso indireto composto de múltiplos discursos outros, expressão de coletividade produtora mais que autora das docências possíveis que produz e daquilo que por elas/nelas expressa e produz-efetua. Possibilidades embrionárias e que são, por conta disso, não por acaso, descredibilizadas, desacreditadas por serem tão pouco visíveis – sinais, rastros, pistas, menores como todo devir –, nada exatas e sem promessas de eficiência. Pois a racionalidade hegemônica metonímica e proléptica se interessa por soluções generalizáveis e capazes de prever resultados a curto, médio e longo prazo, medidas “pedagogizantes”. Uma racionalidade que não gosta de pistas, rastros e/ou sinais, preferindo trabalhar com indicadores (SANTOS, B. 2007), métodos, previsões e hipóteses.

Situando o devir-docente como processo, ação contra-hegemonica, que gestando *praticaspolíticas* formativas, trans-formativas, educantes, autopoieticas desse devir extremamente povoado de docências possíveis produzidas-efetuadas, além de signos e enunciados ainda por produzir outras docências possíveis através dos acontecimentos, nas práticas educativas. Devir-docente autopoietico, coletivamente produtor e autor de si pela produção-efetuação de docências enquanto encontros, relações de aprenderensinar, obra de arte

sem começo ou fim. Processo artesanal produtor de docências possíveis através da multiplicidade indireta de intensidades e sentidos que agencia, afirmando que as/os professoras/es *praticantepensantes* – assim como as/os demais *praticantepensantes* da docência – não são produtos, resultados de um processo formativo, mas simultaneamente processo e possibilidade gestada; meio, sempre entre, mescla de territórios em constante variação dos seus graus de desterritorialização. Processo em que agenciador e agenciamentos são coextensivos. Desterritorializando, reterritorializando e territorializando *conhecimentossignificações* como expresso abaixo:

ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas (*Praticantepensante* n-1).

Ah, por que não coloca CV e CVC? Mais fácil pra entender (*Praticantepensante* n-1).

E o que é isso: CV e CVC pelo amor de Deus? (*Praticantepensante* n-1).

CV é consoante e vogal e CVC é consoante, vogal e consoante: CV seriam as canônicas e CVC as não canônicas (*Praticantepensante* n-1).

Interessante, sabia não (*Praticantepensante* n-1).

Assim fica mais fácil saber como andam os meninos no processo de alfabetização (*Praticantepensante* n-1).

Mas tem menino que conhece um pouco de cada, tipo as crianças não aprendem todas as canônicas pra só depois aprenderem as não canônicas (*Praticantepensante* n-1).

Com certeza, mas o que eu quero saber é quais relações de cada tipo estão dando mais trabalho pra entender, pra a partir disso, pensar como trabalhar com eles (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Processo que o planejamento docente – como agenciamento coletivo de enunciação – potencializa a cada ensaio e a cada possível que produz nas práticas educativas. Artistando docências possíveis, produzindo aberturas, disponibilidade aos possíveis que coletivamente as/os *praticantepensantes* da docência produzem-efetuem no cotidiano escolar com seus acontecimentos. Docências que constituem composições, variações e expansões de um devir-docente sempre coletivo, discurso indireto ensaiado, preparado, produtor e autor de si; expandindo-se, prolongando-se rizomaticamente e, como outros tantos devires, que “[...] são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas, [apresenta-se como] um devir-revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3). Mas que enuncia aos estudantes: “você têm de ficar atentos para o mundo, não somente para a sala de aula. Tem que estar ligados no que acontece lá fora” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal).

Devir-docente que é revolução de si em si, produzindo-se, trans-formando-se a cada ensaio, cada aula, cada possível, cada acontecimento e nas relações estabelecidas com signos e enunciados a ele conectados e por ele agenciados. Tramando “[...] uma nova maneira de pensar que se aplica ao devir. Não há começo, nem ponto final; tudo está ainda por se fazer. E dizer

que tudo está em mudança é dizer que tudo está sujeito às leis da destruição. A realidade do devir, da mudança, é a única realidade” (DIAS, apud MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015, p. 231). Um devir-docente que a cada acontecimento produz-efetua uma docência possível: “[...] uma Subjetividade sem sujeito; b) de um Sujeito sem identidade, sem interioridade; c) de um Sujeito não-universal, polifônico, não individuado; d) de um Sujeito Coletivo-Múltiplo (porque Singular) em constante Processo” (CORAZZA, 2008, p. 107). Como por exemplo assando bolinhos em sala de aula para falar de consumismo; insistindo em reservar *espaçostempos* no horário de aulas para “conversar com as crianças e contar caso”; destinando tempo para depois de apresentar a escola às crianças poder sentar com elas no pátio e conversar, brincar e lanchar; abaixando galhos de uma pitangueira pelo simples prazer de ter seus colegas de docência diária alegres em degustar frutinhas tão pequenas e azedinhas; confirmando que sim, as professoras podem brincar na sala de professores; lendo para a turma textos sua autoria despretensiosamente; brigando pela unificação do recreio, pela conquista de um espaço para projetar filmes para as crianças, afinal, o que não pode é “ficar sem fazer”.

Docências possíveis – ensaísticas, problematizadoras, pesquisadoras e autoras do que *vivempraticam* no cotidiano escolar –, produzidas-efetuadas por professoras *praticantepensantes* re-unidas o bastante para romper com a tradição de exigir das crianças um caderno por componente curricular:

nós passamos a usar um caderno só pra tudo. Bobagem ficar pedindo um caderno pra cada matéria, só causa problema: é um tal de “esqueci o caderno”, de “tia acabou meu caderno”. É bem melhor assim porque acabou, acabou. Já pega o próximo caderno, fica tudo bem mais organizado, fora o peso que essas crianças deixam de ficar carregando (*Praticantepensante* n-1).

O caderno fica sendo como que de anotações, registros de aula, no caso de todas as aulas (*Praticantepensante* n-1).

Fica tipo o nosso caderno de aula (*Praticantepensante* n-1). (Informação verbal).

Aposta ensaiada e feita coletivamente, donde esta pesquisa-intervenção entende que o planejamento docente, como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas, mobiliza e expande o devir-docente de modo que esse último se produza, expanda-se, trans-forme-se produzindo-efetuando docências possíveis. Utilizando, conectando e conjugando elementos de minoria (singularidades) produzindo-se devir-docente autônomo e imprevisto (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). Devir-docente que atravessa as/os professoras/es *praticantepensantes*, trans-formando-as/os cada vez mais através da arte, a *viverpraticar* a docência, a re-existir na/pela docência, a surfar seus acontecimentos, possíveis e insinuações.

8 PRODUÇÕES DA PESQUISA

O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos.

Gilles Deleuze e Claire Parnet, 1998.

Cartograficamente esta pesquisa-intervenção foi expandindo o conceito planejamento docente e produzindo enunciados sobre esse conceito. Produtos que, como esta dissertação e demais *Produções da pesquisa*, constituem agenciamentos coletivos produzidos “com” o cotidiano escolar e as/os *praticantespensantes* Leoninas/os, através de uma postura de pesquisa-intervenção. Neste capítulo, apresentamos seus produtos educacionais, suas ramificações para além da dissertação, suas produções transbordantes da cartografia processada, apresentada e explorada ao longo desta dissertação.

Produções através das quais desejamos mobilizar o pensamento das/os professoras/es *praticantespensantes* – principalmente as/os da escola Leonina –, afirmando suas autorias sobre as docências que *vivempraticam* e a potência de vida imanente num planejar docente que tenciona criar aberturas aos acontecimentos. Possíveis, possibilidades outras de *viverpraticar* a docência – enquanto relação e encontro entre seus *praticantespensantes* – que produzidos-efetuados expandem *conhecimentossignificações*, currículos, formação docente e a vida em vontade de potência. Promovendo o transbordamento da vida em sua multiplicidade de sentidos e intensidades. Pois, concordando com Humberto Gessinger (1995, grifo nosso), “já perdemos muito tempo brincando de perfeição, agora é bola pra frente, **agora é bola no chão**. Já brincamos muito tempo (até perder a direção), na santa paz de Deus, no mais perfeito caos”. Uma vez que, ao invés da falta a ser preenchida até a perfeição, o desejo aqui é pelo transbordo, pela expansão do que existe, do que vamos produzindo-efetuando.

Caos encharcado de possíveis, possibilidades de que algo nos aconteça, nos afete, provoque, toque. Postura de abertura que

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Gestos que são do ensaiar e também do *viverpraticar* a multiplicidade de acontecimentos da aula e dos cotidianos escolares. Gestos e ações que *vividospacticados*, por professoras/es, tanto nos ensaios quanto no encontro com as/os demais *praticantespensantes* da docência, têm a potência de produzir possíveis nas práticas educativas, para que algo aconteça aos *praticantespensantes* enredados no *espaçotempo* da aula. O que requer tempo de ensaio para pensar, escutar, pesquisar, investigar, conversar, problematizar, olhar, sentir e criar vazios, espaços, aberturas ao que o encontro pode produzir em nós, nos acontecer, produção de disponibilidade e entusiasmo nupcial pelas práticas educativas a *viverpraticar*.

Desse modo, as *Produções da pesquisa* aqui apresentadas tencionam fomentar o ensaio, o exercício de mobilizar e expandir o planejamento docente – através de pesquisas, investigações, conversas e problematizações encharcando-o de heterogeneidade de signos e enunciados – produzindo possíveis nas práticas educativas. A primeira dessas produções tenciona reunir textos afirmativos da autoria e do planejamento docente, pensados e efetuados na docência por suas/eus *praticantespensantes*. Textos para fazer ver e falar diferentes docências inventivas e produtoras-efetadoras de possíveis nas práticas educativas – especificamente na primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica –, tencionando a expansão da vida em suas múltiplas potências.

Textos para fazer o conceito de planejamento docente vibrar em frequências outras; expandindo-o para além da busca por eficiência e engessamento dos processos educativos; fazendo-o transbordar como prática própria de docências desejanter por se planejar, se preparar, se abrir aos possíveis nas práticas educativas, agenciando diferentes signos e enunciados. E que reunidos irão compor o dossiê temático “*Os possíveis do planejamento docente no cotidiano escolar: autoria, criação e coletividade*” a ser publicado entre agosto e setembro de 2020 no volume 1 da Revista Currículos, Culturas e Cotidianos (C3). Publicação organizada pelo aprendiz-cartógrafo desta pesquisa-intervenção em colaboração com o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (NUPEC3) – do qual é membro integrante –, professoras/es *praticantespensantes* Leoninas/os, estudantes de pós-graduação da UFES e também do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Imagem 33: chamada para dossiê temático C3 Volume 1




Universidade Federal
do Espírito Santo

CHAMADA PARA DOSSIÊ TEMÁTICO

OS POSSÍVEIS DO PLANEJAMENTO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR:
AUTORIA, CRIAÇÃO E COLETIVIDADE

O pensamento moderno busca – em suas diversas frentes – pela verdade: produto de uma vontade de conservação ansiosa por permanência e estabilidade, e que objetiva tornar os porvires da vida previsíveis. Uma vontade que nega a vida em sua profusão de diferença censurando a mudança, o imprevisível e múltiplos possíveis.
Condenando a vida a moldar-se ao pensado, planejado, estipulado e calculado; situando os sujeitos como soberanos de si, individualizados, apartados uns dos outros e que teriam como objetivo primeiro de sua existência a busca por eficácia em suas ações e a estabilidade da/na vida.

Fonte: Dados da pesquisa

Publicação que diante o contexto social imposto pela pandemia de COVID-19 fez-se ainda mais necessária, entendendo a singularidade do momento que trouxe grandes preocupações para além daquelas referentes à educação escolar, mas que nem por isso tornam menores os efeitos que esta emergência sanitária pode produzir na educação escolar tal como conhecemos.

Já que, com a suspensão das aulas, dos encontros entre as/os *praticantespensantes* da docência, a educação perde sua maior potência: a de promoção do encontro com o outro com quem se *aprendeensina*. Perde-se a aula, o acontecimento que reúne coletividades para produzir e expandir *conhecimentossignificações* em suas multiplicidades de intensidades e sentidos através da produção-efetuação de possíveis nas práticas educativas. Possíveis produzidos pelo planejamento docente constituído agenciamento coletivo de enunciação, processo que, vinculado, atado aos agenciamentos maquínicos pelos acontecimentos da docência, expande,

produz e mobiliza currículo e formação docente enquanto processos. Currículo zigzagueante entre possíveis, ramificando-se rizomaticamente em expansão, em currículos outros singularizados e formação docente produtora de si enquanto devir-docente ao passo que produz-efetua docências outras nas relações com as/os demais *praticantespensantes* da docência – professoras/es ou estudantes – nas práticas educativas.

Imagem 34: template (formato) para elaboração de artigo para revista C3

REVISTA CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANO
NUPEC3 - NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS
 VOLUME 01, NÚMERO 01, 2020
 CE/UFES. VITÓRIA - ES.
 CÓDIGO DOI DA PUBLICAÇÃO



Título do artigo

Título do artigo em inglês

RESUMO

Apresentamos aqui as diretrizes para formatação e submissão de artigos. O resumo deverá conter de até 400 caracteres com espaços, em parágrafo único, o suficiente para expor o tema geral, a abordagem da pesquisa e seus principais resultados. Este documento é referência para formatação do artigo, que será reproduzido conforme enviado pelos autores. A primeira página deverá conter o cabeçalho, o título em português e sua versão em inglês e espanhol, acompanhado pelas palavras-chave.

Palavras-chave: Incluir palavras. De 3 a 5 palavras. Separadas por ponto.

ABSTRACT

These are the guidelines for formatting and submission of papers. The abstract must contain up to 400 characters with spaces, enough to expose the general theme, the research approach and its main results. This document is a reference to article formatting which will be reproduced as submitted by the authors. The first page should

Fonte: Dados da pesquisa

Desse modo, diante dos efeitos que a pandemia de COVID-19 pode causar à educação escolar pública – ascensão da educação à distância na educação básica e do *homeschooling*, conteudismo esvaziado de intencionalidade pedagógica, apostilamento da educação e precarização da profissão docente –, esta produção educacional apresenta-se como possibilidade para expressão de diferentes vozes afirmativas da aula enquanto *espaçotempo* de encontro presencial; acontecimento *vividopraticado* e experimentado coletivamente. Apostando nos possíveis que o planejamento docente já produziu-efetuiu no cotidiano escolar e que podem servir de substrato, como signos e enunciados agenciados coletivamente, aos possíveis por produzir-efetuar no cotidiano escolar pós COVID-19.

Ainda como (re)ação contra os efeitos da pandemia de COVID-19, a segunda produção educacional desta pesquisa-intervenção constitui uma atividade de formação de profissionais da educação com abrangência local, conectada a uma das diferentes ações do NUPEC3, buscando fortalecer as parcerias entre as redes federais, municipais e estaduais de educação nos estudos e pesquisas em currículos. Atividade que também visa potencializar atividades (acadêmico-científicas) de formação continuada com docentes da educação básica – tencionando problematizar e expandir os conceitos de currículo, formação e planejamento docente no contexto em tela, tencionando contribuir com a produção de práticas educativas potentes em produzir e expandir *conhecimentossignificações* afirmativos da vida em vontade de potência e transbordo.

Tendo como metas o envolvimento direto de 40 cursistas – entre docentes, graduandas de pedagogia e técnicos escolares em curso não presencial – além da produção escrita de textos narrativos potentes em disparar problematizações para além do curso. Um curso de extensão ofertado via plataforma de educação à distância entre 29/06/2020 e 17/07/2020, com certificação de 30h. Cuja proposta foi aprovada em edital das Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação (PROGRAD) e de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) específico para Propostas de Projetos e Ações de Pesquisa, Inovação e Extensão para o combate à COVID-19.

Contudo, dada a grande demanda pelo curso (três horas após a abertura das inscrições já havia 123 pessoas inscritas para o curso, todas mulheres), foi necessária a ampliação do quantitativo de vagas de 40 para 80. Afirmando a urgência do debate dos conceitos de currículo, formação e planejamento docente com as profissionais da educação básica, principalmente na atual conjuntura ameaçadora da educação escolar presencial. Já que como demonstra o gráfico abaixo, essas/es profissionais compõem a grande maioria das interessadas pelo curso:

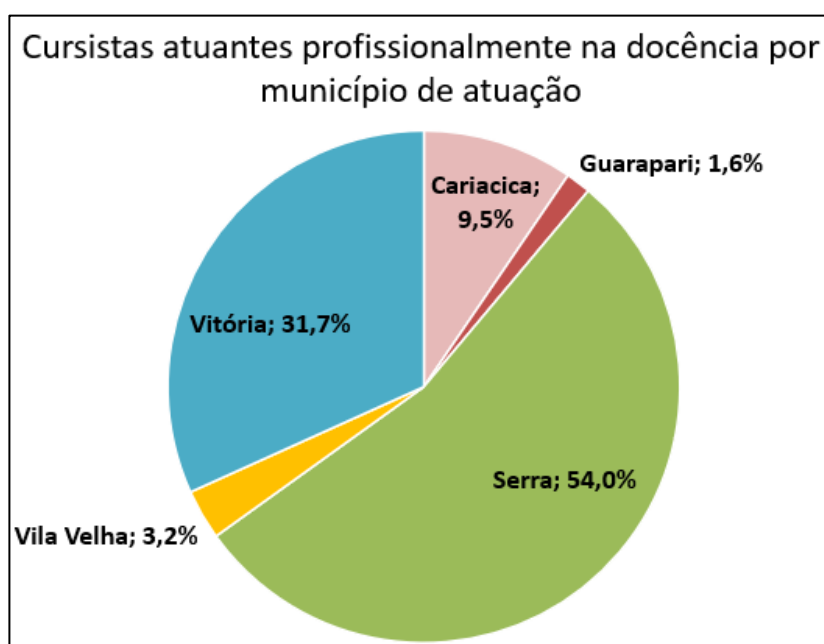
Gráfico 9: inscritas atuantes e não atuantes profissionalmente na docência



Fonte: Dados da pesquisa

Das 80 inscrições confirmadas para participação no curso, 63 são de pessoas atuantes profissionalmente na docência. Sendo que:

Gráfico 10: cursistas atuantes profissionalmente na docência por município de atuação



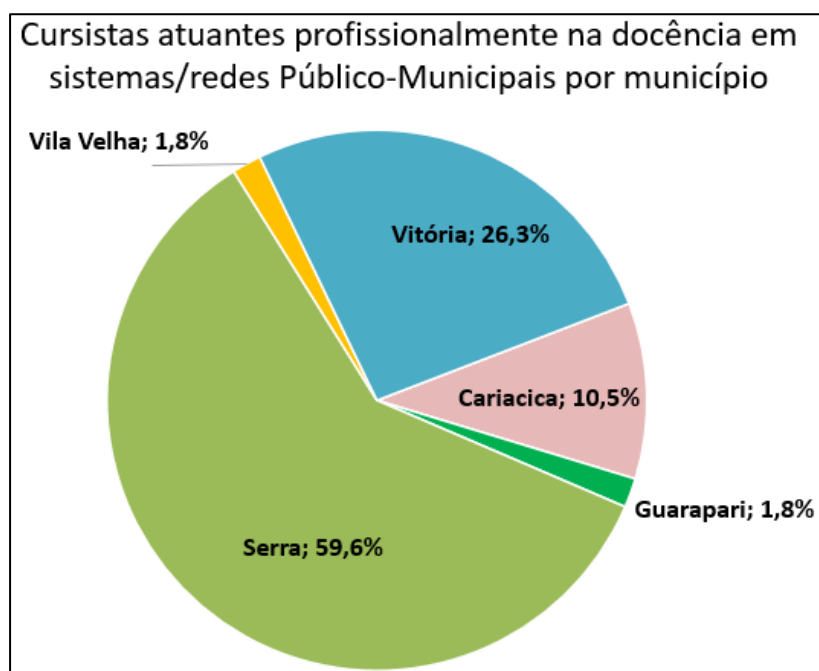
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 11: cursistas atuantes profissionalmente na docência por sistema/rede de atuação



Fonte: Dados da pesquisa

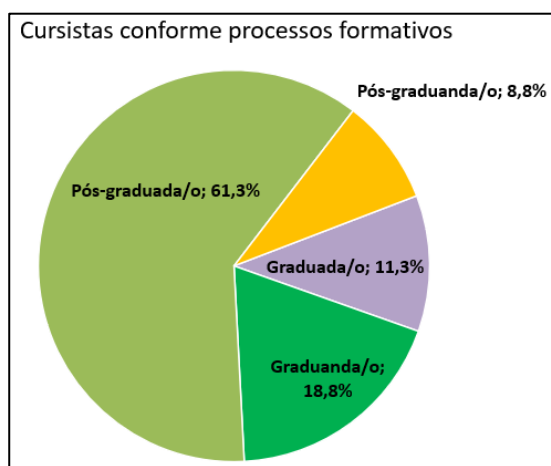
Gráfico 12: cursistas atuantes profissionalmente na docência em sistemas/redes Público-municipais por município



Fonte: Dados da pesquisa

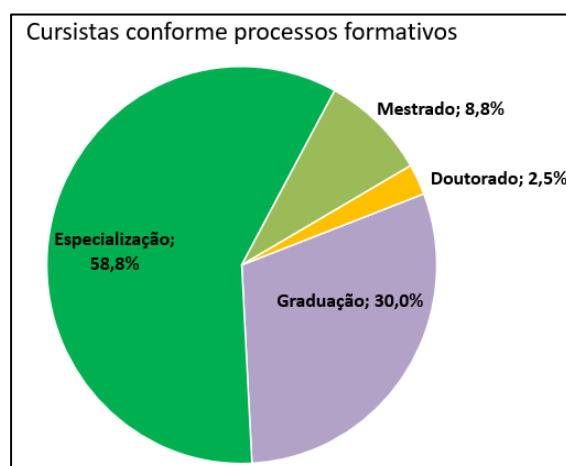
Demonstrando que as professoras *praticantespenses* atuantes no sistema público e municipal de ensino de Serra compõem a maioria neste curso de extensão. Curso em que mais da metade do total de cursistas já concluiu ao menos uma pós-graduação. Dado este apresentado junto a outras informações também referentes aos percursos formativos das 80 cursistas nos gráficos a seguir:

Gráfico 13: cursistas conforme processos formativos 1



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 14: cursistas conforme processos formativos 2



Fonte: Dados da pesquisa

Dados que nos permitem concluir que neste curso contaremos com expressões de pessoas *viverpraticando* diferentes momentos do percurso formativo de profissionalização docente.

Pessoas que ainda não atuam como docentes e pessoas que atuam na docência em diferentes contextos, diferentes sistemas e redes. Sendo que neste curso a totalidade de participantes identifica-se como mulher, a maioria especialista em educação (58,8%) no que se refere aos percursos formativos. E em se tratando da área de atuação profissional, a grande maioria atua profissionalmente como docente, sendo 90,5% delas atuante em escolas do sistema público e municipal, sendo mais da metade desses territórios escolares situados no município de Serra.

Como objetivo geral, o curso de extensão apresenta a proposta de: problematizar e expandir os conceitos de currículo, formação e planejamento docente na primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, contribuindo na produção de práticas educativas potentes em fomentar a produção e a expansão de *conhecimentossignificações* nas aulas que serão *vividaspraticadas* nos diferentes contextos escolares pós-pandemia.

Ademais, tencionando ainda problematizar os conceitos de currículo, formação e planejamento docente e as suas interrelações no cotidiano escolar; produzir conhecimentos/significações sobre o que constitui uma aula enquanto multiplicidade de acontecimentos educacionais do

ponto de vista de quem a *viveprática*; e contribuir com a enunciação, produção e registro de práticas educativas produtoras e expansivas de *conhecimentossignificações*, considerando a aula como deflagrador de experiências, de múltiplos acontecimentos:

Imagem 35: folder de divulgação do curso de extensão

UFES CONTRA O CORONAVIRUS

UFES ProEx
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Universidade Federal do Espírito Santo

moodle

nupec
nupeç
mestrado profissional
ppgpe/ufes

educação
mestrado profissional
ppgpe/ufes

Curso de extensão 100% à distância:

CURRÍCULO e FORMAÇÃO e PLANEJAMENTO DOCENTE NO CONTEXTO EM TELA

Início em **29/06/2020** Certificação: **30 horas**

Objetivo geral: problematizar e expandir os conceitos de currículo, formação e planejamento docente na primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica ante e anti os efeitos da pandemia de Covid-19.

Inscrições* em: <https://forms.gle/aQz6W3nSQwjBugDv8>

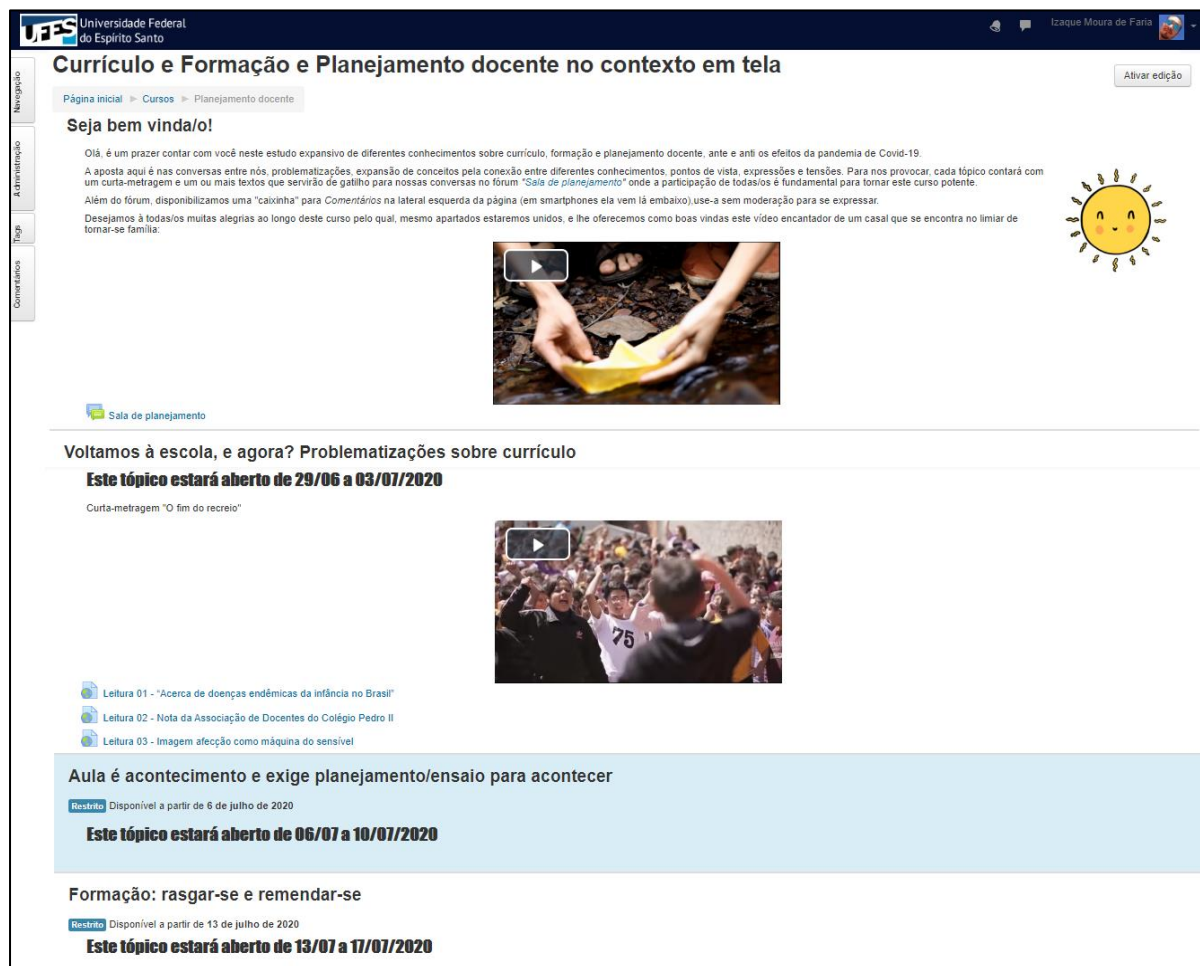
*As/os 40 primeiras/os inscritas/os irão compor a turma e as/os demais cadastro de reserva

Fonte: Dados da pesquisa

Como metodologia, apostamos na provocação – através de filmes, leitura de textos, troca de experiências e produção de textos narrativos – de múltiplas problematizações erosivas e expansivas dos conceitos de currículo, formação e planejamento docente. Desejando contribuir com a produção-efetuação de práticas educativas potentes em produzir e expandir

conhecimentossignificações através das aulas e seus acontecimentos. Para tanto, foram selecionados três curtas metragens e seis textos – a maioria de Nilda Alves (2019) – para provocar as/os cursistas nos três períodos que compõem o curso.

Imagem 36: ambiente virtual criado na plataforma AVA UFES para condução do curso de extensão



Fonte: Dados da pesquisa

No primeiro período do curso (5h), a provocação se expressa em: “*Voltamos à escola, e agora?*”, sendo a intenção aqui promover problematisações sobre currículo através de conversações em fóruns e *chats* no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e em aplicativos de mensagens, tendo como disparadores, além de textos, o curta metragem “O fim do recreio”⁴⁵. Curta cuja trama se desenvolve em torno de uma proposta de legislação nacional, a pretexto de aumentar



⁴⁵ O curta metragem “O fim do recreio” pode ser acessado via QR Code ou em: <https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI>

a eficiência das/os estudantes em seus estudos, melhorando o desempenho nas avaliações, que ameaça preencher os 20 minutos de recreio diário com aulas e não mais recreação. Um filme potente como terreno fértil para estimular a discussão sobre currículo e para pensar sobre o que de fato importa nas relações escolares.

Por sua vez, no segundo período do curso (15h) a provocação é a afirmação: “*Aula é acontecimento e exige planejamento/ensaio para acontecer*”. Apostando na docência enquanto relação de *aprenderensinar* que se dá nos/pelos encontros entre seus *praticantespensantes*, excluindo a proposição de aula *online* como possibilidade de acontecimento produtor-efetuator de possíveis nas práticas educativas.

Avançando nessas provocações, é solicitada a produção de um texto narrativo sobre algum acontecimento para o qual houve ensaio em falta ou excesso. O curta metragem provocador neste período é “O Ensaio”⁴⁶. Um filme emocionante que fala da efemeridade dos acontecimentos, das relações entre mãe e filho, entre professora e estudantes, entre escola e família. Compreendendo ensaios como preparações anteriores aos acontecimentos, cuja falta e fracasso na produção de possíveis nos fazem perder as núpcias com o que se passa e o que, portanto, deixa de nos passar (LARROSA, 2002).



Devido à solicitação de maior densidade de leituras e de uma produção escrita, este segundo período do curso possui carga horária ampliada e também uma semana de distanciamento em relação ao próximo e último módulo deste curso de extensão. Neste, o convite é poético e parafraseia Guimarães Rosa (2009) no seguinte enunciado: “*Formação docente é um rasgar-se e remendar-se*”.

⁴⁶ O curta metragem “O ensaio” pode ser acessado via QR Code ou em: <https://www.youtube.com/watch?v=fgS4yhWQqDY>

Neste período, retomamos as problematizações por meio de fóruns e *chats* no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de aplicativos de mensagens. Para fomentar essas problematizações e ativar redes de conversações, é solicitada a leitura de um último texto e a apreciação do curta metragem “Zero”⁴⁷, escolhido para mobilizar o pensamento em torno da formação docente e discente. Uma animação que nos provoca com a apresentação de um mundo dividido em castas conforme o número, o rótulo com determinado pela nascente e do qual não há dispensa. Um mundo aparentemente fechado aos possíveis e onde a formação é definida desde o nascimento sem qualquer possibilidade de trans-formação. Contudo, a vida, mesmo diante de tamanho determinismo, insiste e re-existe promovendo trans-formação, transbordo.



Como atividade final do curso, é solicitada a cada cursista a produção de um texto narrativo da jornada pessoal e coletiva empreendida ao longo das semanas de estudos em que as cursistas e coordenadoras/es do curso estiveram simultaneamente conectados e apartados. Textos potentes em disparar problematizações outras sobre currículo, formação e planejamento docente a partir de acontecimentos *vividospraticados* com/pelas cursistas.

Assim, espera-se, através deste curso de extensão, contribuir na produção-efetuação de práticas educativas potentes em produzir e expandir *conhecimentossignificações* e não apenas transmitir conteúdos, preenchendo vazios. Pois a aposta aqui é na aula como *espaçotempo* de encontro necessariamente presencial entre as/os *praticantespensantes* da docência. *Espaçotempo* de múltiplos acontecimentos e, portanto, múltiplas oportunidades de produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas, expandindo e produzindo *conhecimentossignificações* em diferentes sentidos e intensidades afirmativas da vida em vontade de potência.

Por fim, a terceira produção desta pesquisa-intervenção constitui um curso, com certificação de 20 horas, que tenciona provocar as/os *praticantespensantes* dos *espaçotempos* escolares públicos e municipais de Serra, a *pensarpraticar* e inventar possíveis para as ferramentas do *Ms Office* (*Word*, *PowerPoint* e *Excel*) nas tantas práticas escolares que dependem dessas ferramentas de informática nos cotidianos das escolas. Criando possíveis a partir do que existe

⁴⁷ O curta metragem “Zero” pode ser acessado via QR Code ou em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHc7pv3s7NE>

– e nos é oferecido por tais ferramentas –, transformando a informática em *invencionática* (BARROS, M. 2018), usos burocratizados em usos astuciosos, preenchimento em transbordo.

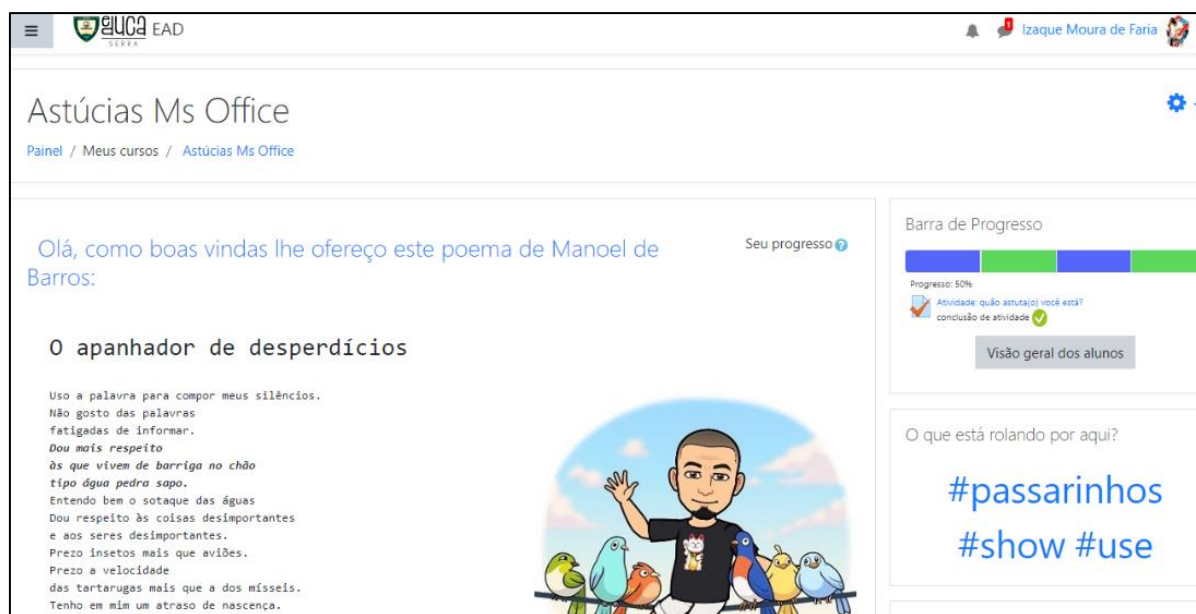
Iniciativa demandada fortemente – direta e indiretamente – pelas/os professoras/es *praticantespensantes* Leoninas ao longo da pesquisa. Pois como expresso por uma das pedagogas da escola “perde-se muito tempo explicando às professoras como trabalhar com essas ferramentas de informática. Tempo que deveria ser de planejamento” (*Praticantepensante* n-1) (Informação verbal). Demanda que acreditamos ser insolúvel por um curso genérico de informática, posto que as demandas das/os professoras/es são muito específicas, não carecendo de instrução sobre como lidar com a informática, mas sim provocações promotoras de uma mudança de postura ante as ferramentas do *Ms Office*.

Assim, este curso não se propõe como um curso de informática, mas de *invencionática* – no sentido que Manoel de Barros dá a esse termo em seu poema *O apanhador de desperdícios*: “queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios” (BARROS, M. 2018, p. 25) —; apostando, desse modo, na produção de usos possíveis e astuciosos para as ferramentas do *Ms Office*. Possibilidades para “compor nossos silêncios” com essas ferramentas, de inventar e passarmos do seu uso meramente maquínico para produção-efetuação de possíveis. Em outras palavras, promover uma mudança de postura ante as ferramentas do *Ms Office*: passar de expressões como “o programa só me deixa fazer assim” para expressões como “aposto que dá pra fazer de outro jeito”.

Promovendo, então, mudança de postura diante do *Word*, *Excel*, *Powerpoint* e outras ferramentas para que o tempo – normalmente destinado a nos enquadrar ao básico dessas ferramentas – possa ser dedicado à vida, que fora desse mundo de tanta informação e velocidade, passa desimportante aos nossos olhos.

Assim, o desejo neste curso não é o de aumentar a eficiência nos processos que envolvem as ferramentas do *Ms Office*, mas sim fomentar a produção, a invenção, o transbordamento ao invés do preenchimento. Utilizando para este fim o AVA da Secretaria Municipal de Educação de Serra – a plataforma EducaSerra – para condução do curso. O qual ainda não teve início já que atualmente todos os recursos da referida plataforma estão direcionados às demandas de enfrentamento dos efeitos da pandemia de COVID-19 na educação pública e municipal de Serra. Contudo, acreditamos que o curso terá início ainda em 2020.

Imagem 37: ambiente virtual criado na plataforma AVA EducaSerra para condução da formação



Fonte: Dados da pesquisa

Contando, como disparadores das problematizações que deseja promover, são ofertados vídeos tutoriais provocativos curtos (todos com menos de 10 minutos) onde são apresentadas possibilidades outras para lidar com as ferramentas do *Ms Office* cotidianamente. Como no Tutorial 1⁴⁸, em que são apresentadas astúcias que fazem o *Word* transbordar de um mero editor de textos para uma ferramenta produtora de possíveis. Quebrando a linearidade textual, possibilitando a edição por meio de comandos para além do maquinismo da digitação. Aparelhando as pessoas a desacelerar, a respeitar e amar o que do cotidiano escolar as afeta, a gostar de passarinhos (BARROS, M. 2018), deixando para o computador o papel de ser rápido e eficaz a todo custo.



Assim, esta cartografia se ramifica, esparramando-se por suas produções, promovendo a escrita acadêmica das/os professoras/es *praticantespensantes* e sua autoria enquanto pesquisadoras/es do/no que *vivempraticam* cotidianamente. E criando *espaçostempos* formativos: de extensão, problematização e expansão dos conceitos de currículo, formação e planejamento docente enquanto processos entrelaçados e que se entremeiam constantemente; assim como de mudança

⁴⁸ O Tutorial 1 pode ser acessado via QR Code ou em: <https://vimeo.com/showcase/6882776/video/413554891>

nas posturas ante às ferramentas de informática, desacelerando e delegando a velocidade frenética de processamento de dados aos computadores.

Desviando, portanto, a docência dos preenchimentos, da ânsia por eficiência, da simples execução de planos, da mecanização das ações, alargando o leque de possibilidades de existência na/pela docência. Docência-pesquisadora do que *vivepratica*. Docência-autora de suas práticas educativas. Docência-problematizadora de conceitos que lhe são caros e lhe afetam. Docência-esgarçadora de *conhecimentossignificações* através dos acontecimentos *vividospacticados* – unindo agenciamentos maquínicos e coletivos de enunciação nos diferentes *espaçostempos* – em que se processa enquanto relação e encontro entre seus *praticantespensantes*. Docência-ensaística aberta aos possíveis que o planejamento docente produz. Provocando, assim, o pensamento de quem *praticapensavive* a docência como profissão, como encontro e relação de *aprenderensinar*, a desejar produzir possíveis nas práticas educativas através do planejamento docente.

9 RETERRITORIALIZAÇÕES



Pra entender basta a cara e a coragem, a cor, o corpo, o coração; uma canção da banda preferida, uma descida ao porão; seis pilhas pro meu rádio, seis minutos pra canção; basta olhar pro o que acontece, aconteça o que acontecer! Pra entender basta uma noite de insônia, um sonho que não tem fim, um filme sem muita graça, ou uma praça sem muito Sol; seis cordas pra guitarra, seis sentidos na mesma direção, seiscentos anos de estudo ou seis segundos de atenção! Pra entender, pra entender: nada disso é tudo e tudo isso é fundamental.

Humberto Gessinger, 1988⁴⁹.

Dois anos de estudo e muitos momentos de atenção à espreita, cartografando e problematizando expressões do conceito de planejamento docente em diferentes territórios, possibilitaram expandir esse conceito através desta pesquisa-intervenção com seus movimentos investigativos. Tencionando entender como o planejamento docente funciona nos cotidianos escolares, como através dele se pode produzir possíveis nas práticas educativas.

Para isso – “pra entender” –, diferentes assinaturas expressivas foram cartografadas, produzidas e expandidas. Produzindo-efetuando uma performance metodológica de pesquisa fortemente implicada pela filosofia da diferença e pelo pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Nilda Alves, Sandra Mara Corazza, Janete Magalhães Carvalho, Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. Performance que exigiu “cara, coragem, corpo e coração” do aprendiz-cartógrafo para, a partir de referenciais pós-críticos, pesquisar-intervir despersonalizando-se e compor, com os territórios pesquisados, o desejo por erodir e expandir o conceito de planejamento docente. Desconfiando de sua pretensa homogeneidade e apostando na multiplicidade de *conhecimentossignificações* que por re-encadeamentos o compõem enquanto conceito e lhe conferem consistência (DELEUZE; GUATTARI, 1992) em cada território que se expressa. Cartografando, problematizando e produzindo diferentes assinaturas expressivas – e consequentemente reterritorializações – do conceito em tela ao longo desta pesquisa-intervenção atento ao que acontecia, acontecesse o que acontecesse.

Assinaturas expressivas desse conceito tão caro à modernidade – a qual insiste em reduzi-lo a “um filme sem muita graça” – dada a conexão que tal racionalidade faz entre planejamento e aumento da eficiência dos processos de todo tipo. As quais, cartografadas e problematizadas,

⁴⁹ O vídeo com a canção “Pra entender” pode ser acessado via QR Code ou em: <https://www.youtube.com/watch?v=hOcx3R4fv4g>

erodiram, alargaram o conceito de planejamento docente conectando heterogeneidades, ampliando o seu caos – estado por excelência de todo conceito, em consonância com Deleuze e Guattari (1992) – e também sua consistência nas práticas educativas em que se produz-efetua.

Desterritorializando-o de seus diferentes territórios – de pesquisas acadêmicas e do cotidiano escolar – e reterritorializando-o aqui, nesta cartografia, como agenciamento coletivo de enunciação. Conectando territórios através do mapa que os movimentos de pesquisa-intervenção produziram entre eles, compondo territórios de investigação distintos, porém coexistentes e entrelaçados no cotidiano escolar Leonino.

Um rizoma, agenciamento entre agenciamentos, entre territórios percorridos em pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado e um cotidiano escolar e Anos Iniciais do Ensino Fundamental público do município de Serra, Espírito Santo. Mapa que não conecta tudo o que há para ser expresso sobre planejamento docente, mas que expandindo esse conceito, nos ajuda a entender como ele funciona no cotidiano escolar e lhe confere consistência nesses contextos.

Uma cartografia que foi sendo construída ao longo da pesquisa, iniciada pelo movimento investigativo de *Agenciamento de territórios do planejamento docente*. Procedimento de revisão de literatura produzido simultaneamente aos critérios de sua produção, uma metodologia, portanto, tramada sob medida ao longo da pesquisa. Uma performance metodológica de pesquisa-intervenção que – traçando linhas cartográficas de longitude (demarcando campos) e depois latitude (mensurando intensidades) – produziu, da amplidão de pesquisas acadêmicas em que o termo planejamento é expresso, territórios de investigação contendo as assinaturas expressivas do conceito de planejamento docente que fizeram vibrar o campo problemático de pesquisa desejante por entender: como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas?

Um desejo por expansão ao invés de preenchimento, agenciamento entre diferentes territórios que por sua diferença geraram potenciais entre si, fazendo com que algo transpassasse entre eles, o agenciamento. Produtor de conexões, expansões e de erosões em um constante desterritorializar, reterritorializar e territorializar variando entre si por graus de desterritorialização com o campo problemático de pesquisa. Desejo que constituiu transbordamento a partir do que havia, expansão de diferentes *conhecimentossignificações* do conceito de planejamento docente, pelo contato entre eles e problematização desses. Em um processo erosivo promotor de fissuras, desmanchamentos, sedimentações e mesclas que, ainda

neste movimento investigativo de *Agenciamento de territórios do planejamento docente*, produziu dois territórios de investigação: planejamento instituído e planejamento criação.

Territórios que, como todos os territórios, são separados apenas por bordas que delimitam — como membranas — suas fronteiras ao passo que também permitem atravessamentos entre estes territórios, conectando-os; territórios que são antes de tudo lugar de passagem (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Embora por vezes, no cotidiano escolar assim como em pesquisas acadêmicas, tais territórios se expressem como antagônicos, uma vez que se situa o planejamento instituído como expressão hegemônica da busca por eficiência e produtividade enquanto que o planejamento criação insurge como possibilidade de rasurar prescrições e permitir o imprevisível. Contudo, através desta cartografia entendemos que se tratam de territórios imbricados entre si, lugares de passagem em constante movimento de erosão, mescla e produção de territórios outros entre e a partir de suas territorialidades.

Sendo cada território definido pelas matérias de expressão que nele se situam, suas assinaturas expressivas (DELEUZE; GUATTARI, 1997) as quais, pela variação de seus graus de desterritorialização – de erosão –, se encontram em um constante processo de desterritorialização, reterritorialização e territorialização; fuga, composição e estruturação. Ou seja, em constante movimento de um território a outro, o que conseqüentemente movimenta os próprios territórios promovendo múltiplos atravessamentos entre eles, expandindo-os por potenciais entre diferenças, conexão produtora de territórios outros.

Territórios que, nesta pesquisa-intervenção, conectaram assinaturas expressivas conforme os graus de afecção delas em relação ao campo problemático desejante por entender como o conceito de planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas.

Conectando no território do planejamento instituído, assinaturas expressivas mais próximas do planejamento docente como produto intelectual para ser aplicado sobre a aula, sobre a docência. Expressões de um planejar, idealizar, sonhar “para” – apartado do planejar – ser efetivado, executado e depois avaliado; produzindo dados que em seguida servirão de substrato para a próxima ação de planejar, compondo assim um ciclo de planejar, executar e avaliar. Planejamento docente amplamente conectado à quantificação dos processos educativos e à avaliação como meio de produção de dados para essa quantificação. Em que o currículo constitui aglomerado de conhecimentos a se trabalhar e transmitir aos estudantes, para através da avaliação aferir desempenhos e produzir dados para replanejamento, reiniciando o ciclo de

planejamento, execução do currículo e avaliação para apurar eficiência e produtividade. Lógica em que a formação docente constitui estado adquirido pela apropriação e acumulação de saberes e fazeres, demandando constante renovação ou, como dito comumente, “reciclagem”. Estratégia que anseia por encontrar sempre o método mais eficiente, mais rápido e generalizável a se aplicar “sobre” as práticas educativas. Planejar que constitui em organizar o que se há de fazer, pretendendo fechar todas as possíveis lacunas que o imprevisível possa encontrar e findar por desbaratar toda a estratégia previamente montada, arquitetada e instituída.

Ao passo que, no território do planejamento criação, foram aglutinadas as assinaturas expressivas que tencionam o planejamento docente como processo produzido-efetuado “com” as práticas educativas, nos acontecimentos da docência – em aulas, ensaios e demais encontros no/do/com o cotidiano escolar. Planejamento docente que sabe que pode ser preciso rasurar o planejado – e inclusive deseja produzir tais rasuras – à medida que as práticas educativas se desenvolvem nos acontecimentos escolares. Planejar que diferentemente de caracterizar espontaneísmo constitui abertura atenta aos processos curriculares, entremeando aquele processo como conectado a este rizomaticamente. Processo que se esparrama por todos os *espaçotempos* escolares em que a docência acontece, acoplado simbioticamente aos processos curriculares, avaliativos e de formação docente.

Planejamento docente que na grande maioria das vezes sequer se expressa como planejamento – dado a forte marca de busca por eficiência e produtividade que este termo carrega – preferindo outras expressões menos burocratizadas como ensaio, pensar o currículo, pensar a docência ou ainda fuga do programado, rascunho, invenção. Ação muito mais do que noção que se preocupa mais com a discussão coletiva de si mesma do que com a fixação do pensado em planos. Por isso se esparrama com facilidade pelo cotidiano escolar, já que não depende imperativamente de computador, papel nem caneta para acontecer. Se dá nas conversas de corredor, nas mesas abarrotadas de comidas nos recreios, nas reuniões semanais de meia hora, nos cochichos dentro de encontros de formação continuada, na porta das salas de aula recebendo material da coordenação “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). É, portanto, fugidío por definição e rebeldia, mas nunca por irresponsabilidade para com as práticas educativas. Foge para criar, ou melhor, desterritorializa-se do instituído para reterritorializar-se e territorializar-se compondo outros mundos em que, novamente, planejamento instituído e planejamento criação coexistem com seus diferentes graus de desterritorialização.

Territórios que mesmo diferentes coexistem entre si, e, com suas tensões no cotidiano escolar, contribuem para a expansão do conceito de planejamento docente, expandindo pela

problematização dos acontecimentos, os *conhecimentossignificações* que neles produzem assinaturas expressivas. Alargando o caos expressivo que com múltiplas territorialidades compõe o conceito de planejamento, que se expandindo por desterritorialização ganha consistência no cotidiano escolar, apostando que “nada disso é tudo e tudo isso é fundamental”. Nem só formas instituídas ou apenas forças criativas, mas o coengendramento erosivo entre instituído e criação conforme graus de desterritorialização, ritmos e melodias.

O que nos *Territórios Leoninos* se expressou como “planejar sem pirar”, se preparar sim, mas sem a ânsia de fazer acontecer na aula igualzinho o que pode se pensar fora dela. Conversar com professoras/es e pedagogas/os tencionando se preparar, ensaiar, produzir no corpo a inspiração para *viverpraticar* a docência num dado *espaçotempo* próximo. Produzir em si encantamento pela docência enquanto ação de *aprenderensinar*, relação “com” as/os estudantes – também *praticantespensantes* da docência —, cujos enunciados, signos e atos também afetam e compõem o planejamento docente enquanto agenciamento coletivo de enunciação conector de heterogeneidades de signos e enunciados por suas diferenças. Planejamento docente em que as/os *praticantespensantes* até preparam alguma coisa, mas principalmente preparam a si mesmos para através do encontro produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas, ampliando a expansão e produção de *conhecimentossignificações* nos cotidianos escolares.

Planejamento docente que, embora produtor de possíveis nas práticas educativas, não as efetua dissociado dos agenciamentos maquínicos – corporais, objetivos – que acoplados ao agenciamento coletivo de enunciação – expressão, subjetividades –, através do acontecimento, produzem-efetua os possíveis. Ou dito de outro modo, planejamento docente que não produz possibilidades de *aprenderensinar*, de *viverpraticar* a docência sem as rasuras que apenas a prática educativa pode lhe conferir.

Planejamento em que se agenciam conversas de corredor, ensaios, reuniões de trabalho, problematizações em sala de aula, em momentos de recreio, na vida extra escolar, textos lidos, filmes vistos, imagens apreciadas. Enfim, diferentes signos e enunciados que de algum modo se conectam ao desejo de se abrir ao acontecimento docente produtor de possíveis nas práticas educativas. Que se conectam produzindo entusiasmo nupcial pela aula, por *viverpraticar* acontecimentos em seus encontros, relações e também maquinações. Agenciamentos maquínicos que coengendrados aos agenciamentos coletivos de enunciação podem produzir-efetuar possíveis, expandindo *conhecimentossignificações*, currículos e formação docente nas práticas educativas. Como na sessão de cinema em que também se aprende Libras; na produção de cartazes onde a perfeição não é requisitada e sim a originalidade; na abordagem de um

palavrão dito em sala com repreensão, mas sobretudo com debate a respeito dos sentidos do que foi dito; ou ainda na contação de história em que o enredo perde importância e passamos a discutir a existência ou não de biscoitos recheados sabor laranja.

Sendo, portanto, planejamento docente e práticas educativas processos inseparáveis. Como variáveis de uma equação que se encontram continuamente através dos acontecimentos da docência produzindo-efetuando possíveis e variando a si mesmas em seu *continuum* (DELEUZE; PARNET, 1998). Possíveis que, para serem produzidos em agenciamento coletivo de enunciação, carecem de ensaio, uma longa preparação – efetivada através de pesquisa, investigação, conversas e problematizações – criadora de disponibilidade para o encontro com o outro, para ser afetado e também afetar. Pois é preciso ensaio para produzir encantamento pela aula a se *viverpraticar* e através dela encantar quem conosco produz-efetua a docência enquanto relação, encontro de *aprenderensinar*.

Encontro que pode promover, nos *espaçotempos* de aula, múltiplos acontecimentos, que dos agenciamentos maquínicos e coletivos de enunciação fazem liga, produzindo-efetuando possíveis. Possibilidades outras de acompanhar os processos educativos – produzindo, mesclando, expandindo e subvertendo instrumentos instituídos –, de enunciar *conhecimentossignificações* contextuais à comunidade escolar em relação àqueles legitimados historicamente, de *viverpraticar* os diferentes *espaçotempos* escolares através de conversas, brincadeiras, colheita de frutas, sessões de cinema, invenção de metodologias e tantos outros em que também se *aprendeensina*, sem negar a sala de aula como *espaçotempo* privilegiado para as práticas educativas, mas produzindo-lhe outros possíveis.

Potencialidades de expandir *conhecimentossignificações* afirmativos da vida em sua multiplicidade de sentidos e intensidades, expandindo rizomaticamente currículo e formação docente. Ao passo que se considera que a matéria de expressão expansiva e, portanto, mobilizadora de ambos processos são os *conhecimentossignificações*. Os quais demonstram a urgência em expandir quando o sabão da atividade se parece mais com um cubo de gelo, quando se nota que “bule” é uma palavra sem correspondente imanente no cotidiano das crianças (a maioria nunca viu um bule cara a cara). E que se expandem em aulas onde se pensa o devir-docente como uma possibilidade experimental – sem qualquer referência ou planejamento prévio e registrado por trás – que talvez seja o riscar de fósforo (DYLAN; VELOSO, CAVALCANTI, 1999) para fazer o *aprenderensinar* acontecer. Ou ainda, a possibilidade de insurgentemente não ensinar tabuada por memorização, mas experimentar uma tática de

produção de tabuadas concretamente. Possibilidades que não podem mobilizar processos tão coengendrados e entremeados quanto currículo e formação docente separadamente.

Pois são *conhecimentossignificações* os processos moventes que, provocados através da problematização que é o modo do acontecimento (LAZZARATO, 2006), mobilizam e fazem expandir o currículo em zigue-zague entre possíveis e a formação docente em devir-docente.

Currículo que ziguezagueando entre possíveis – entre *conhecimentossignificações* sistematizados e singularizados pelas/os/nas/os *praticantespensantes* da docência – expande e ramifica-se rizomaticamente em currículos outros. Heterogêneos e singularizados pelas/os/nas/os *praticantespensantes* da docência e em sua coletividade expressando, por exemplo, outras táticas para *aprenderensinar* matemática para além da memorização e da busca por produtos tencionando produções ao invés de descobertas. Alertando quanto à defasagem geracional de vocabulário entre professoras/es e estudantes, expressando que “bule” remete à violência escolar praticada. Confabulando, por exemplo, que em “Brizola” está foneticamente contido o “isola” da brincadeira e que depois da sexta-feira talvez devesse vir a sétima-feira.

Expandindo o conceito de currículo para além de suas produções – prescrições curriculares –, afirmando-o enquanto processo, ação ziguezagueante que transita entre possíveis, entre prescrições e rascunhos, entre formas e forças. Processo mobilizado e intensificado pela transcrição de diferentes *conhecimentossignificações* que, expandindo por problematizações e conexões entre si, tramam currículos singularizados, ramificados, conectados rizomaticamente. Processo ecológico por se potencializar através da diferença, da heterogeneidade e inteligibilidade de *conhecimentossignificações* que o compõem, mobilizam e expandem. E que não tenciona produzir homogeneidade de forma alguma nem hegemonizar *conhecimentossignificações* como verdadeiros, “essenciais” e/ou universais. Currículo que se caracteriza especialmente por ser processo e multiplicidade de currículos outros.

Currículos outros que ainda se expressam e se expandem: pela vibração em criar um bloco de carnaval como aqueles que os adultos compõem ano após ano à beira mar ao invés do costumeiro grito de carnaval; e na astúcia de esperar que a professora emita os primeiros sons dos nomes dos dias da semana, os quais ela solicita às crianças que repitam em coro, acompanhando-a. Agenciando heterogeneidades processuais, desejantes por expansão, agenciando prescrições curriculares organizadas como essenciais, transcribando e expandindo *conhecimentossignificações*, variando seus graus de desterritorialização nos acontecimentos em que se produzem-efetuem os possíveis do planejamento docente nas práticas educativas.

Por sua vez, considerando formação docente como processo constante de expansão do devir-docente pela produção de docências possíveis: discurso indireto em constante produção, polifonia, coletividade, trabalho clandestino, insurgente, rebelde e de variação contínua nas/pelas diferentes redes educativas *vividaspraticadas* pelas/os professoras *praticantespensantes* durante suas trajetórias de vida (ALVES, 2019). Redes tecidas entre quem *praticapensavive* a docência, *praticapolíticas* artistas de um devir-docente minoritário e aprendiz, um modo educante que tenciona transbordar a formação docente da mera capacitação profissional para a composição expansiva com as experiências *vividaspraticas* no cotidiano escolar, com seus modos experienciais de *praticapensar* a docência (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018). Essa relação, ato, encontro de *aprenderensinar*, de problematizar, produzir e expandir diferentes *conhecimentossignificações*. Relação, ato, encontro em que os possíveis, os acontecimentos não “hão de vir” sem serem produzidos, ensaiados, provocados, agenciados coletiva e maquinicamente em devir, processo, revolução, trans-formação.

Devir-docente que como todo devir é revolucionário, re-existente e produz a si mesmo de docência em docência nas múltiplas redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009). Estas tecidas cotidianamente pelas/os professoras/es *praticantespensantes* nas reuniões “relâmpago” após cada turno letivo, nos recreios, nas conversas de corredor, nos planejamentos (PL’s), durante as aulas, nos trajetos entre trabalho(s) e casa, nos plantões pedagógicos, nos conselhos de classe, nas formações continuadas, nas festividades escolares, nas confraternizações “e...e...e” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Uma docência possível a cada acontecimento coengendrado por planejamento docente e práticas educativas vinculados pelas/nas diferentes redes educativas.

Redes que dispõem de cada vez menos *espaçostempos* intraescolares para serem tecidas exclusivamente entre professoras/es *praticantespensantes*, estando estas/es atualmente cada vez mais apartadas/os e individualizadas/os em suas turmas e salas. Situação que é urgente enfrentar micro e macro politicamente e em que o recreio desponta como potência para re-união do coletivo docente, rompendo com a individualização e o encapsulamento da vida no cotidiano escolar. Ação que exige um planejamento docente produtor de possíveis pragmáticos, possíveis que se produzem-efetuam nas práticas educativas, na imanência e iminência do cotidiano escolar.

Intencionalidade — de esgarçar o conceito de planejamento docente e entender como tal conceito produz possíveis nas práticas educativas — cartografada nesta pesquisa-intervenção e que se ramificou pelas produções da pesquisa desejando ampliar a erosão, a problematização e

a expansão deste conceito e suas pistas entre quem *praticapensavive* a educação pública de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial, as/os atuantes no município de Serra. Produções que tencionaram: afirmar a autoria das/os professoras/es *praticantespensantes* nas práticas educativas que *vivempraticam* cotidianamente; problematizar e expandir os conceitos de currículo, formação e planejamento docente através de provocações textuais e cinematográficas, além de conversas entre *praticantespensantes* enredadas/os em diferentes contextos e percursos de formação profissional docente; promover mudanças de postura diante da burocracia escolar e tecnológica que por vezes desvia e sufoca a docência; fomentar a pesquisa das próprias práticas – por vezes menosprezada – e a escrita acadêmica; produzir-efetuar a extensão e a formação continuada; problematizar o contexto pandêmico atual e produzir possíveis ante e anti os efeitos da pandemia de COVID-19 na educação escolar. Erodindo, desterritorializando para além desta escrita o desejo de expandir o conceito de planejamento docente.

Conceito erodido, desterritorializado para/nas produções desta pesquisa-intervenção e que nela se reterritorializam enquanto agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas. Planejamento docente que é sempre coletivo, povoado de enunciados e signos dos *espaçostempos vividospraticados* cotidiana e coletivamente pelas/os professoras/es *praticantespensantes*, dentro e fora do cotidiano escolar Leonino. *Espaçostempos* de recreio, de aula, de ensaios, de reuniões, de sessões de cinema, de leitura e de conversas em que constantemente se produzem agenciamentos coletivos de enunciação e também agenciamentos maquínicos como de preenchimento de pautas, de relatórios e planos. E que, tendo como pistas currículo e formação docente, foram cartografados ao longo desta pesquisa-intervenção. Resultando na produção de um mapa com as diferentes assinaturas expressivas que fizeram vibrar o campo problemático de pesquisa desejante por erodir e expandir o conceito de planejamento docente.

Mapa que apresenta o planejamento docente como ferramenta contra-hegemônica, produtora de possíveis pragmáticos, a que nada falta e que muito deseja transbordar. Apostando que não há porque produzir possíveis descolados de sua efetuação, desconectados das práticas educativas. Os possíveis, assim como os conceitos e as ferramentas, precisam funcionar. Não no sentido de serem obrigados pela eficiência a dar certo, mas no sentido pragmático de serem produzidos em conexão com sua efetuação. Ao invés de plano, rascunho, onde até se perspectiva algo, mas algo a transbordar, a exceder, a proliferar ao invés de completar e seguir. Nada falta ao rascunho, trata-se de um agenciamento, um embrião que só pode se exceder,

transbordar, expandir e, através dos acontecimentos, produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas. Agenciamento coletivo de enunciação que será tão mais potente quanto mais for ensaiado – por meio de pesquisa, investigação, conversas e problematizações –, produzindo disponibilidade aos possíveis, à sua produção-efetuação. Preparando professoras/es *praticantespensantes*, produzindo inspiração, entusiasmo e encantamento pelas docências a debutar – nos encontros e nas relações de *aprenderensinar* que as constituem –, *vivendopraticando* acontecimentos produtores-efetuidores de possíveis, expansivos de diferentes *conhecimentossignificações*, de currículos, da formação docente e da vida em vontade de potência.

Planejamento docente que, ao invés de guiar, deseja produzir, transcriar, trans-formar, ziguezaguear, expandir, rascunhar, transbordar, pesquisar-intervir em um constante produzir-se nas práticas educativas.

Assinatura expressiva que traz acoplada em suas territorialidades – nos entendimentos e considerações desta pesquisa-intervenção – linhas de desterritorialização as quais aguardam apenas uma ignição, que se risque um fósforo, para que se inflamem, fujam, acelerem em erosão das expressões que compõem esta cartografia, expandindo e produzindo *conhecimentossignificações* e expressões outras sobre planejamento docente. Desejando entender, por exemplo: como agenciar planejamento docente e planejamento discente na produção de possíveis? Como criar brechas nas rígidas estruturas escolares para ensaiar docências possíveis coletivamente? Como produzir prescrições curriculares menores e contextuais tencionando a promoção da emancipação social em coletividades?

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Graça. **Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2009. Disponível em: < <https://www.cig.gov.pt/wp->

content/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.131-149.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 44-49.

_____. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.

AMORIM, Fábio Luiz Alves de. **Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares: a forma continuada de professores/as com a diferença**. 2017. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ANTUNES, Arnaldo; SCANDURRA, Edgard. Consciência. In: ANTUNES, Arnaldo. **Ninguém**. São Paulo: BMG Brasil, 1995. 1 disco sonoro. Faixa 2.

ASSANE, Adelino Inácio. **Práticas curriculares no ensino básico: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos professores da disciplina de Ofícios em Moçambique**. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

BALSALOBRE, Ronaldo Gonçalves. **O olhar docente sobre o material pedagógico e a formação continuada do Universitário Sistema Educacional**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-76.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 172-200.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Versão final. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CANDIDO, Milena dos Santos Queiróz. **Concepções de planejamento de ensino: contribuições para a formação de professores**. 2017. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

_____. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623658199>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 41-46.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. 1 v.

_____. _____. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. 2 v.

_____. _____. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. 4 v.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário Deleuze**. Produção: Direção: Pierre-André Boutang. Entrevistadora: Claire Parnet. Exibido no Brasil pelo Ministério da Educação

no canal TV Escola. Tradução e legendas: Raccord. Documentário. Paris: Éditions Montparnasse, 1994. 1 DVD (453min).

_____. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Arte que nos move**: oficinas de formação inventiva de professores. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/rosi/artequenosmove.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2019.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; RODRIGUES, Heliana Conde de Barros. A questão da formação a partir de ‘proust e os signos’: o acaso do encontro e a necessidade do pensamento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 947-962, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649718>>. Acesso em: 12 maio 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DYLAN, Bob; VELOSO, Caetano; CAVALCANTI, Péricles. Negro amor. In: HAWAII, Engenheiros do. **¡Tchau Radar!** Rio de Janeiro: Universal Music, 1999. 1 disco sonoro. Faixa 2.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.

ESPINOSA, Baruch. **Tratado teológico-político**. Tradução de Diogo P. Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1988.

FERNANDEZ, Gilne Gardesani. **Planejamento na prática docente da rede municipal de Santo André – SP**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>>. Acesso: 15 mar. 2019.

GABRIEL, Karla Aparecida. **De cartas em cartas**: o planejamento das aulas de professoraspraticantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora, numa perspectiva de experiência em Jorge Larrosa. 2016. 174 p. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

GESSINGER, Humberto. Pra entender. In: HAWAII, Engenheiros do. **Ouça o Que Eu Digo, Não Ouça Ninguém**. Rio de Janeiro: BMG Brasil, 1988. 1 disco sonoro. Faixa 9.

_____. Canibal Vegetariano Devora Planta Carnívora. In: HAWAII, Engenheiros do. **Gessinger, Licks & Maltz**. Rio de Janeiro: BMG Brasil, 1992. 1 disco sonoro. Faixa 8.

_____. Mapas do acaso. In: HAWAII, Engenheiros do. **Filmes de guerra e canções de amor**. Rio de Janeiro: BMG Brasil, 1993. 1 disco sonoro. Faixa 1.

_____. Simples de Coração. In: HAWAII, Engenheiros do. **Simples de Coração**. Rio de Janeiro: BMG Brasil, 1995. 1 disco sonoro. Faixa 3.

_____. Camuflagem. In: HAWAII, Engenheiros do. **Dançando no Campo Minando**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2003. 1 disco sonoro. Faixa 1.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**. Fortaleza: CIAIQ2018, 2018, v. 1, p. 330-339. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>>. Acesso em: 16 out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casemiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/1330/909>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

_____. **Ecce Homo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

NOGUEIRA, Talita Cristina Leal. **Da ideia inicial do aluno à elaboração do conceito na metodologia da mediação dialética**. 2014. 38 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de Oliveira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições** Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>>. Acesso: 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et al., 2012. P. 47-70.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal Revista Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942/4784>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Tutameia: terceiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (Org.) **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Eulalia Arias. **Currículo e Tecnologia: Estudo de caso sobre a Plataforma Foco Aprendizagem como apoio no planejamento escolar**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **Currículo rizomático e formação: “um pouco de possível, senão eu sufoco”**. 2014. 101 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014.

TEIXEIRA NETO, José. **Mochila existenciais e insurgências curriculares: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

TORRES, Simone Pádua. **A corporeidade no ensino fundamental: na busca de uma educação emancipatória**. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Profissional, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto político-Pedagógico**. 25. ed. São Paulo: Ed. Libertad, 2015.

VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo. **O Significado e o Sentido do Planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A.N. Leontiev**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.