



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA REGINA SILVA SOUZA

No (MAR) de (AR) DAS DOCÊNCIAS

**VITÓRIA
2022**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

LETÍCIA REGINA SILVA SOUZA

NO (MAR) DE (AR) DAS DOCÊNCIAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

**VITÓRIA
2022**



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
CARLOS EDUARDO FERRACO - SIAPE 99991944
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 27/07/2022 às 14:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/524815?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
JANETE MAGALHAES CARVALHO - SIAPE 99991942
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 28/07/2022 às 14:04

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/525616?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
MARTHA TRISTAO FERREIRA - SIAPE 99991945
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 09/08/2022 às 15:06

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/533782?tipoArquivo=O>

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

S719(Souza, Leticia Regina, 1979-
No (mar) de (ar) das docências / Leticia Regina Souza. -
2022.
171 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Devir (filosofia). 2. Formação de professores. 3. Nômades. I.
Ferraço, Carlos Eduardo. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

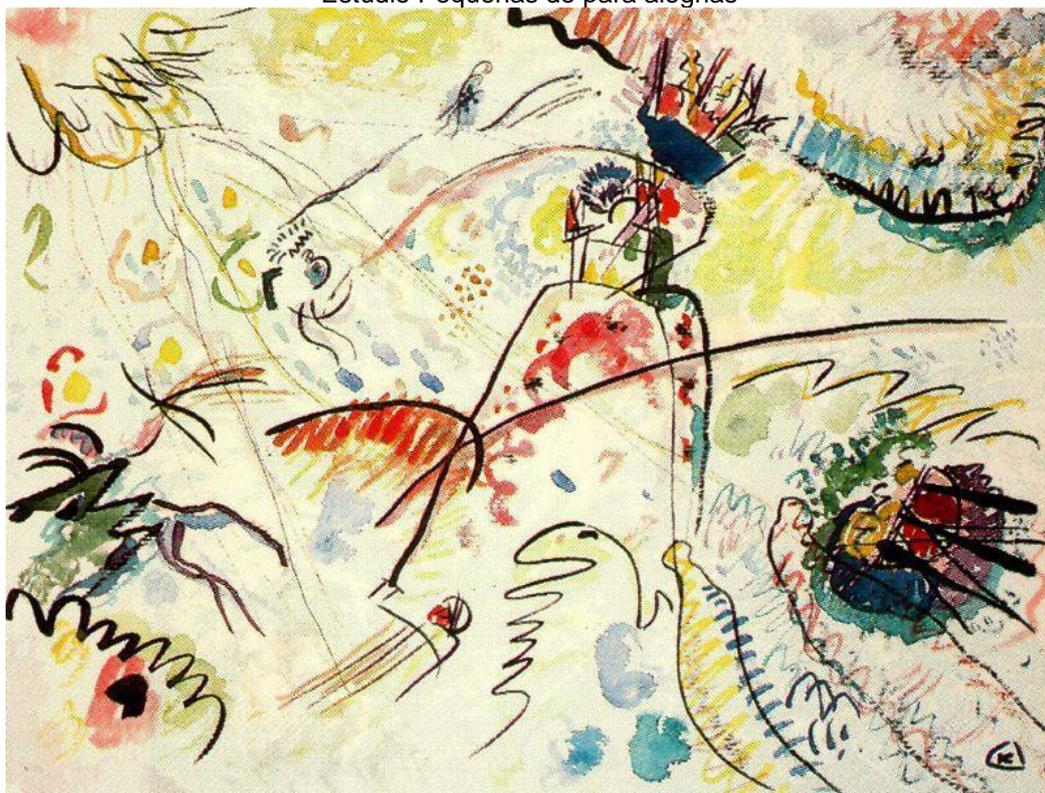
CDU: 37

Ao amor de Deus, eterno
*Aquela que carrego o nome e me deixa forte, Vó **Regina**,*
*A força-resistência, madrinha **Lenir**,*
Ambas são minhas inspirações diárias (in memoriam),
*Aos meus pais **José** Carlos e **Maria** Valdecir, amor sem fim*
Aos anjos-irmãs de guarda Lediane e Ligia, cumplicidade
A minha vida, aprendiz
As docências, vidas!

UM LUGAR DE VIDAS, SENTIDOS, ALEGRIAS E DOCÊNCIAS
UM (MAR) DE (AR) QUE ATRAVESSA, COLORE E COMPÕE ...

*Sonhe grande.
Recomece, sempre que necessário,
Duvide de tudo,
Até de você mesma.
Lembre-se que somos como água:
Num dia lágrima.
Noutro, tempestade.
Depois, infinito oceano
Mergulhe em si mesma sem medo.
Respire fundo para criar coragem
E acredite que tudo vai dar certo.
Por que vai ou porque já deu!
Fernanda Mello (adaptado)*

Estudio Pequenas de para alegrias



Fonte: <https://pt.wahooart.com/@@/8EWL3T-Wassily-Kandinsky-Estudio-Peque%C3%B1as-de-para-alegr%C3%ADas>

Um lugar de existências-vidas, de sentimentos efêmeros, de escolhas-tomadas, de decisões e dos movimentos que nomadizam os pensamentos e nos ensinam que é preciso viver num plano de composição pela imanência de uma vida.

E, assim, andarilha-se de maneira nomadista num próprio processo dos territórios outros, nos quais (des)-(re)territorializamos e aprendemos a estar no (MAR) de (AR) da vida quando podemos viver-sentir os efeitos produzidos pela sensação de sermos gratos.

E a palavra que escolho é GRATIDÃO!

Sou grata pela dádiva da VIDA, concedida por Deus que me permitiu viver neste (MAR) de (AR) transeunte que compôs minha vida nos traços desta tese.

À FAMILIA escolhida por Deus a compor e andarilhar nesta minha vida, que independente das minhas escolhas sempre esteve ali, segurando minha mão. GRATIDÃO: Pai, Mãe, irmãs Lediane-Ligia e cunhas Fábio-Felipe, por sempre estarem de mãos dadas comigo.

À FAMILIA presenteada por Deus que há 32 anos, quando cheguei a Guarapari, me acolheu e me permitiu ser parte das suas vidas. GRATIDÃO à Família Lélia e Heloilson Piumbini, à minha madrinha Néia, Márcia, Matheus e afilhado Vinicius, pelo amor, pela oração, pela dedicação em estarem comigo mesmo quando estive tão ausente.



GRATIDÃO aos professores que atravessam todo meu percurso formativo da infância ao mundo da academia que me impulsionam a acreditar na potência de uma educação que seja para-na vida. Em especial, ao meu estimado e querido professor orientador Dr. Carlos Eduardo Ferraço, aquele que chega para deixar marcas em nossa existência, um ser de luz que me coloca a pensar na direção do sol.

Sou e serei eternamente grata à minha estimada professora-filósofa-mãe acadêmica Dra. Janete Magalhaes Carvalho por cada aula, conversa, encontro, afecto que tive o privilégio de produzir-viver estando ao seu lado. GRATIDÃO pelo cuidar-viver-compartilhar comigo os percursos desta história acadêmica, de vida humana e profissional vivida ao seu lado, amo-te!

À querida professora Dra. Martha Tristão que também me acompanha neste percurso acadêmico e processo formativo. Com ela pude aprender a ser protagonista cada dia mais da minha própria existência, em saber que os ambientes são constituídos por nós e desta maneira, precisamos saber onde queremos estar e viver. GRATIDÃO, Martinha por todo aprendizado compartilhado nas aulas das disciplinas de Tópicos da nossa linha de pesquisa.

Aquela que se tornou um furacão na vida acadêmica e, é uma inspiração para todos nós que desejamos viver a academia e as pesquisas em defesa de uma escola pública. A você, professora Dr^a Danielle Piontkvosky ou simplesmente Dani, tenho imensa GRATIDÃO de tê-la neste momento único em minha trajetória.

Uma banca de Letícia Regina, não poderia faltar ela... como sempre a chamei professora Dr^a Musa Maria Luiza Sussekind, ou para os mais apaixonados Luli. Muita GRATIDÃO pelos ensinamentos, pela aula particular que antecedeu o processo seletivo para Doutorado em Educação e principalmente pelo carinho desde de sempre em estar neste processo de lutas e conquistas que foram importantes para chegarmos aqui hoje.

Aquele desejo de GRATIDÃO que atravessa e embarga o pensamento-voz desta escrita em lembrar da amiga-professora Dra. Maria Regina Lopes Gomes na composição potente que foi e é permitido em realizamos nesta vida encharcada dos

currículos-formação agenciados pelos bons encontros. Sem dúvida, tê-la nas andanças da vida é a prova do belo encontro que compõe minha existência.

GRATIDÃO ao grupo de pesquisa que deixou ensinamentos fortes e que embora nem sempre sejam fáceis de praticar numa vida cotidiana, sendo estes: cumplicidade, lealdade, sinceridade, alteridade e dentre outros. Porém, desejo destacar apenas um ensinamento que aprendi na minha educação familiar, digamos que o aprimorei e hoje trago em meu coração a continuar fazer o bem sem olhar a quem. Aprendo também, com a repentina partida do estimado Júlio (in memorian) do nosso meio... É preciso viver, ter atitudes positivas e conviver como se fosse o último abraço, o último sorriso, o último oi... GRATIDÃO, por conviver com você, Julio Cesar Alvarenga na vida profissional e na vida acadêmica. Mas, quero deixar registrado em nome, da minha amiga Ana Carolina Justiniano que chegou neste grupo mostrando que somos múltiplos, diferentes e fortes. Pois, a vida não para e precisamos resistir. GRATIDÃO a todos deste grupo que foi minha segunda casa nestes últimos 12 anos.



Aos importantes amigos que souberam lidar com alguns momentos de distanciamentos, de negativas às festividades, aos encontros para um simples café, mas que também não desistiram da Letícia Regina, ao contrário estavam presentes quando tudo parecia desmoronar e mostravam-me que tudo daria certo no final, mesmo ouvindo deles pra que estudar tanto? (rsrsrs). Aos amigos de todos os dias, Wendel Lima, Vivian Gomes, Julia Faier, Karina Marchesi, Letícia Arpini e ao tratamento de choque-psicológico (rsrsrsrs) da especial e parceira Sandra Raimundo de Moura Amaral, GRATIDÃO a cada um de vocês.



Por fim, não menos importante, ao contrário, àqueles que rascunharam os traços, os percursos, os sentidos que dão vida à pesquisa-escrita-tese, escrevem a história, delineiam as bordas, os liames, os diferentes pontos que andarilham os nômades-eu-nós, sejam por terras, mares, desertos, ares e sensações, mas compõem a educação pública da rede municipal de Guarapari. GRATIDÃO por cada docência-corpo-vida, pelas tentativas de resistir a uma educação que não seja apartada da vida, e que subverte as lógicas de uma máquina de Estado para constituir máquinas de guerra nômades nos seus desdobramentos.

Tudo se faz ao mesmo tempo, num sistema multilinear: a linha libera-se do ponto como origem; a diagonal libera-se da vertical e da horizontal como coordenadas; da mesma forma, a transversal libera-se da diagonal como ligação localizável de um ponto a outro; em suma, uma linha-bloco passa no meio dos sons, e brota ela mesma por seu próprio meio não localizável. O bloco sonoro é o intermezzo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 102).

RESUMO

Esta pesquisa investiga acontecimentos (DELEUZE, 1997) produzidos pelas docências nos territórios movediços da educação e tem como um de seus principais objetivos problematizar os processos de composição-encontros dos corpos que, em meio aos movimentos, formas e fluxos, produzem diferentes docências. Neste sentido, a tese busca desconstruir conceitos formatados acerca das docências para problematizar seus fluxos e não apenas as formas que são demarcadas por um campo educacional elencado e determinado pela ciência régia. Para tanto, defende que as docências se realizam com as experiências, acontecimentos e encontros vivenciadas cotidianamente por docentes-discentes nos diferentes territórios da educação diante efemeridade de uma vida-corpo, que acontece no limiar das m(i)-(a)cropolíticas e rompe com o instituído. Trata-se, portanto, de uma tese que escapa das estruturas acadêmicas cartesianas, que problematiza o tempo todo a educação dogmática e que defende múltiplas formas de produção. Aposta na pesquisa com os cotidianos, na cartografia e nas redes de conversações das docências que produzem tantas outras docências, por meio das ciências régia-nômade (DELEUZE; GUATTARI, 1997). A partir das interseções teórico-metodológicas dos apontamentos pós-estruturais, pensa os espaços de (des)-(re)territorialização dos processos formativos das docências inicial e continuada para investigar o que nos força a pensar a partir de intercessores como Deleuze, Guattari, Spinoza, Rolnik, Kastrup, Ferrazo, Carvalho, Corazza. No (MAR) de (AR) das docências é um convite a (des)alocar pensamentos universais determinados pelas verdades absolutas e cristalizadas, que foram e ainda são apreendidos na trajetória dos processos formativos das docências, embora nas intensidades dos mares nos esbarremos com docências que nomadizam e que, são 'visíveis' aos 'olhos' dos nossos leitores (FERRAÇO, 2007).

Palavras-chaves: Docências; Formação Continuada; Educação.

ABSTRACT

This research aims both at researching events (DELEUZE, 1997) produced by teachers in the moving territories of education. It also focuses on problematizing processes of composition-encounters of bodies and different teachings that are produced among movements, forms and flows. In that regard, it seeks to deconstruct pre conceptions about teaching and to problematize beyond the forms that are established by a given educational field, in an attempt to reaserch its productions and flows. For this reason, it reinforces that teaching is embedded with experiences, events and encounters experienced by teachers and students on a daily basis in a wide range of educational territories along the ephemerality of a life-body, which takes place on the edges of m(i) cropolitics. It, thus, escapes from Cartesian academic structure, problematizes dogmatic education and believes in multiple forms of production. It makes use of everyday life research, cartography and the networks of conversations produced by teachers in traditional-nomadic sciences (DELEUZE; GUATARRI, 1997). Spaces of (de)-(re)territorialization in formative processes of initial and continuing teaching, including theoretical-methodological intersections of post-structural notes: 'what forces us to think?' Deleuze, Guattari, Spinoza, Rolnik, Kastrup, Ferraço, Carvalho, Corazza also trigger the ideia of 'No (MAR) of (AR)' as an invitation to (dis)locate universal thoughts that have been determined by absolute and crystallized truths, which have been held and training processes. Among the intensities of the seas we come across nomadic movements that become 'visible' to the 'eyes' of our readers (FERRAÇO, 2007).

Key- words: Teaching; Continuing Education; Education.

RESUMEN

Esta investigación investiga eventos (DELEUZE, 1997) producidos por el personal docente en los territorios cambiantes de la educación y tiene como uno de sus principales objetivos problematizar los procesos de composición-encuentro de cuerpos que, en medio de movimientos, formas y flujos, producir diferentes enseñanzas. En ese sentido, la tesis busca deconstruir conceptos formateados sobre la enseñanza para problematizar sus flujos y no solo las formas que son delimitadas por un campo educativo catalogado y determinado por la ciencia regia. Para ello, argumenta que la enseñanza se realiza con las experiencias, acontecimientos y encuentros vividos cotidianamente por los docentes-alumnos en los distintos territorios de la educación frente a lo efímero de una vida-cuerpo, que acontece en el umbral de la m (i)-(a) croppolitics y rupturas con lo establecido. Es, por tanto, una tesis que escapa de las estructuras académicas cartesianas, que problematiza constantemente la educación dogmática y defiende múltiples formas de producción. Invierte en la investigación con la vida cotidiana, en la cartografía y en las redes de conversaciones de enseñanza que producen tantas otras enseñanzas, a través de las ciencias reales-nómadas (DELEUZE; GUATTARI, 1997). A partir de las intersecciones teórico-metodológicas de los apuntes posestructurales, se piensa en los espacios de (des)-(re)territorialización de los procesos formativos de la enseñanza inicial y continua para indagar lo que nos obliga a pensar desde intercesores como Deleuze, Guattari, Spinoza, Rolnik, Kastrup, Ferraço, Carvalho, Corazza. En el (MAR) de (AR) de la enseñanza, es una invitación a (des)asignar pensamientos universales determinados por verdades absolutas y cristalizadas, que fueron y aún son aprehendidos en la trayectoria de los procesos formativos de la enseñanza, aunque en las intensidades de los mares nos encontramos con enseñanzas que nomadizan y que son 'visibles' a los 'ojos' de nuestros lectores (FERRAÇO, 2007)

Palabras llave: Enseñanza; Educación continua; Educación.

UM LUGAR...
DE ONDE FALAMOS...



Fonte: Marcelo Moryan

GUARAPARI – ESPIRITO SANTO

1 (TRANS¹) VERSAR²...



Acontecimentos³ cotidianos que nos *trans*... Uma pausa. Um pensar. Torna-se inexplicável, neste momento de escrita, a força que vem ao pensamento provocado, insistentemente, pelo desejo de uso do prefixo “*trans*”. Talvez um agenciamento, pois somos agenciados por pensamentos e... palavras e... experiências e... para Deleuze (1988, p. 11) [...] “*um agenciamento tem quatro dimensões: estados de coisas, enunciações, territórios, movimentos de desterritorializações. E é aí que o desejo corre*”.

Com Deleuze (1988), pensamos que os estados de coisas ou corpos se revelam nos encontros, que podem ser ao mesmo tempo de uma decomposição e de uma composição. Ainda assim, percebemos que os enunciados são estilos, isto é, um modo de falar, de escrever, de andar, de um dado lugar, de uma vida, são estilos de enunciação. Logo, um agenciamento implica territórios, estes espaços que nos deslocam a nos sentirmos melhores, mas há também a existência dos processos em que, nos mesmos movimentos, experimentamos desterritorialização, ou um modo como saímos do território para nós nos reterritorializarmos.

Por apostarmos em pesquisas que são agenciadas pelo desejo, um efeito advindo das multiplicidades de devires tensiona os processos (des)contínuos e (in)voluntários de seus movimentos. Nesse sentido, desejar, segundo Deleuze e

¹ Apostamos no prefixo “*trans*” como ideia de não fixidez, de não ser estático, o que rompe, também podendo indicar travessia, deslocamento ou mudança de uma condição para outra.

² Proposição de algo que está sempre no movimento de folhear, dando uma ideia de imanência em seu próprio devir, nos movimentos (in)voluntários que ocorrem nas vidas cotidianas.

³ O acontecimento em uma perspectiva das teorizações pós-estruturalistas está para o impensável, o imprevisível que se inscreve nos desvios e nos acidentes.

Guattari (1997), é passar por devires formados a partir de uma lógica de produção, a qual deseja, com seus traços, experimentar os fluxos embaralhados das docências-vidas que acontecem em um MAR de AR.

Nesse sentido, a tese “*No (MAR) de (AR) das docências*”⁴ (trans)versa as águas, os ares, as temperaturas, as velocidades, as intensidades, os acontecimentos, os sentidos-fluxos e, bem como, os efeitos que foram produzidos para um mover de uma escrita que dão vida uma pesquisa-tese. Escrita, que também transita pelos estados das coisas (DELEUZE,1988) em seus processos de composição e decomposição, porém assim como a água que perpassa pelos estados físicos sejam ele: líquido, sólido e gasoso, nossos modos de pensamentos e da escrita também experimentaram tais processos.

Exercícios de uma escrita que, implicada pelas forças do mundo, permite o pensamento-escrita andarilhar pelas rachaduras e fissuras de um estado sólido da água; borrando métodos cartesianos vamos (des)formatando a escrita que busca problematizar os efeitos produzidos na educação e na vida em uma pesquisa, mas, ao passarem pelo estado gasoso, as partículas sofrem o processo de vaporizar dos pensamentos arbóreos⁵ dogmatizados pela ciência régia e nos tornamos uma liquidez produzindo uma escrita fluida que encharca a pesquisa-escrita-tese com

⁴ A princípio, MAR de AR não é a reescrita ou leitura de um sentido de nomadismo da docência. No (MAR) de (AR) das docências é uma tese que deseja visibilizar os modos de produzir docências, as quais são problematizadas pela Filosofia da Diferença e pelos cotidianos que transitamos na efemeridade de uma vida, partindo de um pensamento das forças nômades (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Além disso, outros sentidos, durante o Exame de Qualificação II, foram experimentados e produzidos pelas professoras da Comissão Avaliadora. A professora Dr^a. Danielle Piontkovsky apostou também no que inicialmente havíamos defendido no sentido de No (MAR) de (AR) das docências que são encharcadas com os possíveis de uma ciência nômade, apesar de não desejarmos conceituar, categorizar ou classificar um perfil de docência-nômade e sim produzir seus sentidos e cartografar seus efeitos. A professora Dr^a Janete Magalhães Carvalho compartilhou conosco o sentido extraído do Dicionário da Real Academia Galega da palavra MARDEAR – um verbo transitivo que significa “*Sinalar os lindes entre [dous terreos]*.”(Disponível em: <https://academia.gal/diccionario/-/termo/busca/MARDEAR>. Acesso em: 27 maio 2022). Visto que estamos defendendo modos outros de produção das docências, o jogo das palavras e seus enunciados efervesce outros sentidos, mas mantivemos a proposição de MAR de AR, porque são produções das docências que extravasam o instituído e estão todo o tempo em um (MAR) de (AR) das docências, nas (de)composições cotidianas por meio dos estados das coisas, das palavras, das produções, dos sentidos, das vidas.

⁵ Deleuze e Guattari (2011a, v.1, p. 34), em Mil platôs, anunciaram que “[...] estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito”. Utilizam a botânica para expressar uma ideia, para criar um conceito, rizoma contrapondo o modelo arbóreo de pensamento, ou seja, pautado na educação dogmática que contempla a hierarquização dos conhecimentos.

outros possíveis modos de produzir docências. Um divórcio entre o pensamento representacional das palavras e coisas conecta as palavras nas práticas de experimentação, visto que “[...] não há nada para compreender, nada a interpretar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.12) apenas experimentar os efeitos que são produzidos na escrita-pesquisa-tese que escapam da asfixia da lógica representacional-hierárquica da educação para uma escrita que transborda nas produções transeuntes experimentadas por uma MAR de AR das docências.

É extremamente válido afirmar uma aposta política de pesquisa que escapa das estruturas acadêmicas cartesianas, que problematiza o tempo todo a educação dogmática e que defende as múltiplas formas de produções. Além disso, acreditar em uma pesquisa que traz à tona uma força quanto aos possíveis outros modos de pensar e produzir as vidas, os processos educacionais e as docências, pois “[...] a produção como processo não cabe nas categorias ideais e forma um ciclo cujo princípio imanente é o desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 15).

Uma pesquisa-escrita-tese interessada nos acontecimentos produzidos por uma docência que, nos territórios movediços da educação, apresenta, como um de seus principais objetivos, problematizar os processos de composição-encontros dos corpos que, em meio aos movimentos, formas e fluxos criam diferentes docências. Nesse sentido, a pesquisa-escrita-tese busca desconstruir conceitos formatados acerca de uma docência. Queremos problematizar os fluxos das docências e não apenas as formas que são demarcadas por um campo educacional elencado e determinado pela ciência régia.

Assim, esta tese é um convite a (des)alocar pensamentos universais determinados pelas verdades absolutas e cristalizadas, os quais foram e ainda são apreendidos na trajetória dos processos formativos das docências. No sentido contrário, navegar a defesa da tese “*No (MAR) de (AR) das docências [...]*”, como a foto da Praia Barra do Jucu, junto aos possíveis fluxos dos pensamentos outros e que, na arte da potência criadora, turbilhonam diferentes modos de existências, nos seus modos de produzir docências, nos espaços-tempos de territorialidades e *(des)territorialidades*. E, ainda, por meio dos efeitos dos movimentos das águas que percorrem em uma praia, rio, lagoa, cachoeira independentemente do formato que constitui o percurso

dessas águas, o que nos importa é o efeito que se produz quando as águas esbarram nos corpos lançados aos acontecimentos, experimentados pelas águas, correntezas, ares, cores e direções (*trans*)versadas em uma educação pública.

Praia Barra do Jucu – Vila Velha⁶



Fonte: Instagram @carlosalbetosilva.ca, (2022)

Para tanto, defendemos que as docências se realizam com as experiências, acontecimentos e encontros vivenciados cotidianamente por docentes-discentes nos diferentes territórios da educação, na efemeridade de uma vida-corpo, que rompe com o instituído. Apostamos na pesquisa com os cotidianos, que dão pistas às cartografias de problematizações experimentadas em espaços-tempos que, nos devires das docências, resistem a toda lógica permeada pelo sistema que deseja

⁶ Como falamos sobre agenciamentos que produzem diferentes sentidos, compartilhamos essa imagem para repensarmos os movimentos incessantes das águas que, ao esbarrarem em nossos corpos-vidas, vão produzindo efeitos que (*trans*)versam as docências cotidianas. Ao decorrer da estaremos compondo com fotos imagens, desenhos, pinturas, recortes de falas para produzir sentidos, ao momento da leitura do leitor.

nos paralisar, porém as docências estão a produzir modos outros das docências. Acreditamos, com os apontamentos de teorizações deleuzianas quanto a existência de uma ciência-nômade, em um possível para pensarmos os processos formativos e educacionais que perpassam o sistema nacional de educação.

Nesse sentido, defendemos a pesquisa-escrita-tese No (MAR) de (AR) das docências sem a menor intenção de nomear, conceituar, classificar, categorizar as docências que são produzidas em um misto de movimentos que turbilhonam os modos de produzir docências no entrelaçar das teorizações com a filosofia da diferença e os cotidianos, deslocando pensamentos que andarilham em percursos de uma ciência nômade na fluidez das correntes atmosféricas que movimentam os mares-ares, cada dia mais leves e atemporais.

Apresentamos esta escrita-tese em linhas que cartografam os percursos pensados e vividos a partir de um devir-pesquisa, devir-docência. Essas linhas são uma composição de cada capítulo aqui (des)alocado. Com os possíveis apontamentos, os títulos e subtítulos apresentados são ensaios pensados em distintos momentos em meios os efeitos que foram produzidos por esta pesquisa-escrita-tese.

De repente, a calma se fez vento... Um espaço para problematizarmos o campo ora pesquisado ou, podemos afirmar, o que dá vida à escrita-tese. Ou seja, o desejo da pesquisa-escrita-tese está ali, nos modos de produzir docências outras, as quais estão a todo momento subvertendo a lógica dogmatizadora instituída à educação em seus primórdios. Desse modo, determina a existência de perfil docente apropriado para os processos educacionais, bem como a tão sonhada e utópica ideia transcendental da busca pela “educação de qualidade” e negando a qualidade da educação social. Então questionamos: as outras docências não produzem sentidos para pensar uma educação para a vida?

Águas literárias se compõem na pesquisa em meios aos fluxos das águas um espaço-tempo de momentos de aproximações às pesquisas outras para os entrelaçamentos com a pesquisa-escrita-tese que estamos realizando. Destacando o que defendemos nesta pesquisa de Doutorado em Educação: as docências e seus diferentes fluxos “No (MAR) de (AR)” pelas docências das vidas cotidianas que

acontecem na velocidade dos movimentos do ar que espraia, alastra, espalha e produz outros movimentos indefinidos no mar e no ar.

As interseções teórico-metodológicas: o que nos força a pensar? Espaços de (des)-(re)territorialização diante dos processos formativos das docências inicial e continuada. Defendemos as pesquisas com os cotidianos sendo tecidas pela filosofia da diferença, seus acontecimentos e fenômenos que serão visibilizados nos interstícios de uma pesquisa-acontecimento, por meio dos encontros e das afecções em que vão sendo tecidas docências outras. Os intercessores teóricos que nos forçam a pensar nas questões teórico-metodológicas são: Deleuze, Guattari, Spinoza, Rolnik, Kastrup, Ferraço, Carvalho, Corazza, dentre outros que produzem a pesquisa-escrita-tese.

Composições das docências-nômades são espaços-tempos para tratarmos dos dados produzidos durante a pesquisa em meio a uma terrível pandemia e, mesmo assim, os professores estiveram presentes e produziram múltiplos modos de docências... Momentos em que suas vidas são ainda mais as vidas-alunos que povoam sua sala de aula virtual. Momentos de pedir licença e adentrar nas casas dos alunos mesmo estando do outro lado da sala virtual... Conexões criadas nesse espaço em que o cuidado pela vida é o que move uma docência-vida.

Por fim, temos um espaço-tempo de (Im)possíveis docências e docências e... que ainda segue com linhas de escritas (in)conclusivas, restando-nos buscar folego para “concluir” o que não haverá conclusão, pois acreditarmos em uma educação pela vida e pelo devir. Logo, sabemos que são as pressões atmosféricas que dão os movimentos de fluxos, intensidades, forças e das formas. Ou seja, a vida estará sempre na imanência dos acontecimentos, dos encontros, das paixões, dos desejos, dos devires e não permitirá que coloquemos um ponto final, como algo que está pronto e acabado.

Somos estes movimentos

Somos estas docências

Somos estes nômades

Somos a própria vida!

2 PÔR A CARA NO SOL E ... ⁷

Atividade de campo- 'Tia, vamos pôr a cara no sol?'



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese (2022)

Alunas do 9º ano – Tia, bom dia! Tudo bem?
 Sim, E vocês? Animadas para atividade de hoje?
 Alunas do 9º ano: - Verdade? Estou não, mas não tem jeito né?
 Então, a regra é vamos pôr a cada no sol..(rsrsrs)

E assim, fomos cartografar os passos que a pesquisa-escrita-tese encarregou de nos levar... a pôr a cara no sol. Após ser aprovada em um processo seletivo, no ano de 2017/2018, no qual pudemos pleitear uma vaga no Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, é que em março de 2018, iniciávamos os estudos das disciplinas teórico-filosófico-sociológicas, dentre outras áreas afins da pesquisa que estiveram discussões e estudos importantes para produzirmos esta tese. Tínhamos um

⁷ Bordão popular muito utilizado no meio LGBT, no sentido de: expor os desejos sem receios, medos; ter coragem de enfrentar os problemas; não se intimidar. O bordão que escolhemos traz consigo as forças das resistências das docências de um mundo vivido no caos e, ainda, apresentam as aproximações que perfazem cartografias da pesquisa, por meio das docências compartilhadas e experimentadas em seus percursos. Pôr a cara no sol é ir pelas linhas produzidas via a vida da imanência.

cronograma de estudos, produção de dados e a escrita da referida pesquisa-tese para cumprir os prazos, que estão em consonância com a legislação vigente estabelecida pelos órgãos oficiais.

No entanto, algo acontece e escapa da lógica do tempo cronológico e físico, o *Chronos*. Ainda assim, é válido questionar acerca do tempo presente, aquele em que planejamos o cronograma, no qual são estabelecidos os dias, espaços e tempos de maneira a controlar as ações. Nesse tempo, vivemos em uma ou infinitas tentativas agitadas de “correr” para cumprir o próprio tempo, chegando, por inúmeras vezes, a exaustão das energias que emanam em nós, a ponto de quisermos ir contra ele (tempo), o próprio *Chronos*.

Acontecimentos que atravessam aquilo que aparentemente está dado e predeterminado requerem outros movimentos experienciados de um tempo de multiplicidades que provocam os efeitos incorporais de superfície, dos acontecimentos e do que é expresso nas proposições experimentadas. A gnose, o tempo do sentido *Aión* (intensidade do tempo da vida humana, uma duração, uma temporalidade), não é passível de ser medida, pois é intensiva.

Para Deleuze (1992), entendemos que o tempo se constitui de maneira contínua, o *Chrónos*, a história, as maiorias; e de maneira descontínua, o *Aión*, as linhas de fuga e as minorias, pois acreditamos neste tempo que produzem as multiplicidades em suas coexistências. Sendo assim, as experiências e os acontecimentos podem interromper a história e criar um novo início. Portanto, é o *Aión* que designa o tempo da vida, não em uma questão numerável, porém, em um modo de ser intensivo – que é muito parecido com o que vivemos durante esta pesquisa-escrita-tese.

No decorrer do estudo-pesquisa, a preocupação inicial era com todos os prazos a serem cumpridos: nos estudos, nas produções de dados e na escrita da própria tese. Afinal, temos todo um aparato institucional-acadêmico e, ainda diante de tudo isso, uma pesquisa também acaba por ser produzida em meio às preocupações e inquietações que carregamos conosco em detrimento das amarras temporais e corporais de viver cronologicamente o tempo *chronos*. Ademais, mesmo em uma vida rigorosamente marcada pelo “tic-tac” do relógio, eis que algo atravessa e

irrompe a lógica estabelecida pelo tempo presente, colocando-nos em um processo de nos desterritorializarmos e experienciar um viver no tempo *aión*. Sendo assim, o *aión* sempre nos inquieta, quando damos conta de que nada é controlável, metrificado, quantificado; mas tudo nos oportuniza a produzir sentidos outros para as problematizações apresentadas em uma pesquisa-escrita-tese que é *(trans)versada* por uma pandemia.

No primeiro trimestre do ano de 2020, o Brasil iniciou suas ações de medidas sanitárias de biossegurança no combate ao *Sars-Cov-2*. Nesse mesmo momento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação à pandemia. Escolas fechadas, isolamento social, vidas ceifadas, que gritam, que lutam, que *(trans)versam*. Além disso, vale ressaltar que os viveres não se limitam aos transbordamentos dos efeitos produzidos diante da enfermidade de um *(trans)versar* pandêmico.

Efeitos produzidos ao pensar/devir de um fragmento, um prefixo, uma existência e um sentido à palavra “*trans*”. Uma curiosidade que inquieta e causa frissons nos entremeios dos processos de uma escrita, bem como em seus enunciados de uma pesquisa-escrita-tese.

Ainda assim, somos cheios dos resquícios da educação alicerçada nos dogmas cristalizados, os quais inviabilizam a arte e a potência de criação e que se encontram entranhados nos fazeres docentes, ainda prevalecendo a doutrina de formações inicial e continuada capazes de formatar um perfil docente na busca incessante de legitimar a ideia aprendida de que o domínio da ciência é soberano, uma verdade única.

Logo, comportamentos que herdamos no decorrer dos percursos educacionais e formativos, são pautados, por sua maioria, em ações que coíbem pensar a partir de outras lógicas de produção de vidas, docências e aprendizagens. Ainda estamos à mercê de políticas públicas interessadas na permanência do slogan “*garantir qualidade de educação*” por meios de macropolíticas destinadas à perpetuação do sistema educacional e que são fincadas na educação hegemônica, totalitária e com negação da vida. Ainda assim, talvez seja válido pensar, de maneira geral, que o

modelo de educação supracitado é extremamente confortável ao sistema de produtividade, à macropolítica educacional de controles e apartada das vidas em seus modos existenciais.

Mais que defender um slogan de que garantir qualidade da educação sob os olhos das políticas governamentais perpassar por metrificar pelos programas oficiais que são estabelecidos os documentos obrigatórios ditando as regras de processos de formação inicial e continuada, unificando os currículos como documento único e obrigatório, avaliações de larga escala, dentre outras ações de controle e escassez a produção do conhecimento que ao nosso ver distancia de fato do que podemos tratar a qualidade de uma educação social. Isto é, uma educação comprometida com processos de aprendizagens com vistas à emancipação humana e social, uma vez que três dimensões precisam ser garantidas, sendo estas: acesso à educação, permanência no sistema educacional e o resultado da aprendizagem do aluno construída pela composição dos saberes-fazer cotidianos.

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição de prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional (CONED, 1997, p. 1-2).

Nessa perspectiva, não é possível pensar em uma escola que não estejam diretamente ligada aos interesses da maioria da população. Torna-se impossível imaginar uma escola que se submeta aos interesses burgueses, para os quais a lógica da acumulação capitalista se estabelece com grande impulso gerencial.

Embora os pressupostos da educação de qualidade social não tenham permanecido no texto definitivo do Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, que foi influenciado de maneira sistemática pela concepção hegemônica do governo da época – FHC,⁸ várias iniciativas se mostraram possíveis de serem concretizadas, uma vez que os referenciais de uma escola realmente pública se fortalecem na mesma medida em que ela atende à maioria da população brasileira. Fica evidenciado, portanto, que não é possível negar o papel principal da escola pública: oferecer educação de qualidade a toda a população.

Em outro contexto, experimentamos programas sociais favoráveis à garantia dos direitos à educação e os significativos investimentos em prol da educação pública, o início da efetivação da qualidade social da educação com o governo Lula:

Segundo relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de novembro de 2005, o governo do presidente Lula estaria fazendo do Brasil um país menos desigual. A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Diante de estudos e pesquisas, como citado acima (PNAD/IBGE, 2005), entendemos que tais programas e políticas alteraram as condições de existência de seus beneficiados, melhorando sua renda e possibilitando o acesso a determinadas coberturas e serviços que, ainda que elementares, passam a significar um padrão de vida menos indigno. Insta ressaltar que muitos foram os programas sociais que corroboraram, à época, uma educação de qualidade social: bolsa-família, pró-jovem, primeiro-emprego, dentre outros.

A partir de 2007, a elaboração de um programa de expansão e investimento nas universidades e institutos federais, chamado Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ampliou o debate

⁸ Nesse período o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) sofreu enorme influência neoliberal, e os interesses capitalistas se mostraram não apenas influenciadores, mas determinantes nas políticas públicas do país.

sobre as cotas raciais por meio dos Conselhos Universitários. A proposta de implementar cotas para estudantes de escolas públicas com subcotas para negros, pardos e indígenas foi analisada pelo Supremo Tribunal Federal, que votou por unanimidade pela constitucionalidade das ações afirmativas. Dessa forma, foi sancionada, em 2012, a Lei Nº 12.711/12, que regulamenta o sistema de cotas em universidades e institutos federais de ensino.

Observamos, assim, que atualmente os diferentes espaços-tempos e seus atores colocam a “cara no sol” quando resistem cotidianamente, visando a garantir a qualidade social da educação diante do (des) governo⁹ atual a que estamos sobrevivendo, que iniciou em 2016, após golpe no governo da então presidenta Dilma Rousseff. O lugar que nos encontramos é agressivo, ditatorial e cada dia mais desigual. Referir-se ao campo educacional é nos situarmos em um

(...) cenário de cortes de gastos ligados à educação, incerteza quanto ao futuro da renda e do emprego, um processo eleitoral que se aproxima, e alinhado com uma política restritiva por parte do Banco Central, as perspectivas de melhora, tanto para a educação como para a qualidade de vida das famílias brasileiras, se tornam cada vez mais fragilizadas... (MODENESI; SOUZA, 2022)¹⁰.

Diante dessa lógica sufocante, ainda é possível suspirar quando encontramos e produzimos pesquisas em educação que possuem problematizações

⁹ Os objetivos do golpe de 2016 teriam continuidade com a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República em 2018, continuidade fortemente ao (des)governo que defendia pela qualidade de educação social. Extinguiu as Secretarias de Articulação com os Sistemas de Ensino e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, e criou uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. A contratação de militares foi regulamentada no mesmo ano. Bolsonaro fez mudanças nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) seguindo critérios ideológicos. E ainda apresentou projeto para regulamentar a educação domiciliar, abrindo espaço para grandes grupos econômicos prestarem assessoria às famílias. A proposta de privatização está também no Plano Mais Brasil (PEC 186/19; PEC 187/19; PEC 188/19), que extingue fundos públicos, como o fundo social do pré-sal, reduz a carga horária e a remuneração dos servidores públicos em até 25%, acaba com as aplicações mínimas em educação e saúde, desobriga o Poder Público de expandir sua rede de escolas em regiões com carência de vagas. E ainda abre mais caminho para a implementação das mais variadas políticas de privatização no âmbito da educação básica, incluídas as políticas de vouchers. Para saber mais sobre o (des) governo, acessem <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/03/especialistas-apontam-saidas-para-os-cinco-anos-de-retrocessos-na-educacao/>.

¹⁰ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/observatorio-banco-central/entre-cortes-e-retrocessos-a-combalida-educacao-basica-no-governo-bolsonaro/>. \Acesso em: 12 maio 2022.

experimentadas em espaços-tempos que, nos devires das docências, estão a resistir a toda lógica permeada pelo sistema que deseja nos paralisar. E, ainda, suspirar quando nos deparamos com sujeitos como nós – que vivem nos processos de territorialidades-desterritorialidades-reterritorialidades – experimentando lugares que permitem dialogar com inspirações de intercessores teóricos, os quais apostam na potência do pensar, do existir e do devir. Daí surge uma vontade/desejo incessante do uso das letras que, quando juntas, enunciam *trans* e que, na composição com outras letras, produzem tantas outras enunciações, sentidos e afecções.

Atividade de campo – Meio ambiente



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese (2022).

Compartilhamos um momento da semana de atividades planejadas ao meio ambiente em parceria com a Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente. No intuito de desmitificar somente a máxima de plantio de mudas na semana do meio

ambiente, o professor de Ciências, (Escola 1) sugeriu então, um planejamento que fosse produzir o efeito no aluno de pertencimento ao ambiente o qual ele está inserido e compõe torna-lo responsável e zeloso por este plantio ao entorno da escola. Pois, a proposta era mais um ano irmos para o Morro da Pescaria, ter registros para dizer que a tarefa foi feita e voltamos para um mundo que parece desconhecer o Morro da Pescaria, ou seja não produzimos sentidos outros aos alunos, por exemplo do cuidado e proteção ao meio ambiente que somos parte.

E, assim, foi realizada a atividade de campo, após as redes de conversações realizadas no auditório da Escola tornaram -se potentes as concepções dos alunos em problematizarem como estamos vivendo neste momento de tantas perdas ambientais de um país distante da preservação dos biomas, aqui existentes. Posteriormente, ao trabalho em sala de aula partimos para os plantios com os pensamentos atinentes as questões da qualidade social.

Para iniciarmos uma conversa que inscreve esta pesquisa-escrita-tese, ressaltamos as problematizações dos possíveis efeitos produzidos em nós e nos outros que são experimentados, bem como também experimentamos, sentimos e nos expressamos. Assim, erguem-se as linhas cartográficas que dão pistas ao ensaio de uma escrita que produz vidas a partir da pesquisa-escrita-tese e que, de certo modo, *(trans)versou* um cenário pandêmico, que ainda tem *(trans)versado* vidas em um espaço dos seus, dos outros e dos nossos e que, *(trans)versalmente*, nos coloca enviesados em lugares, sentimentos, experiências e outras *trans*.

O *(trans)versar* de uma pandemia na *(trans)versalidade* das vidas é que, nos processos, movimentam e *(trans)versam* resistindo pelo direito à vida. Pandemia que traz os possíveis e outros modos de pensar, fazer e devir uma vida como um ato de *(re)existir* que cotidianamente tem *(trans)versado*. Ademais, composição necessária para escaparmos do sufocamento e defender as vidas que, pulsadas sob o caos dos acontecimentos, trazem consigo as suas tristezas, alegrias, perdas, superações e experiências. Sensações que cortam, atravessam e rompem toda uma vida movida aos modos de existências que *(re)existem*, por meio das linhas de fugas, pelos devires/menores, devires/docências e devires/revolucionários. Assim, esquivando-

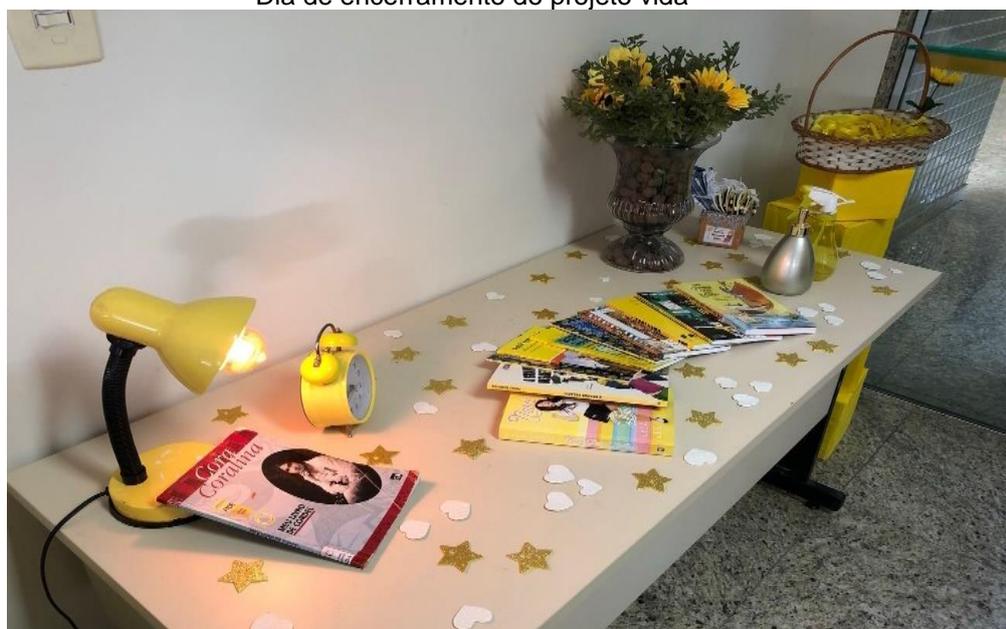
se do sufocamento, por meio das incansáveis tentativas, suspiramos para viver uma vida. Como nos diria Abreu (2012), *“A vida grita e a luta continua”*.

Vozes emanadas dão sentidos às docências de uma professora de ciências (Escola 1) ao desenvolver atividades de um projeto que fala sobre vidas. Como disse... *“A proposta da ação foi uma abordagem do período antes da ideação suicida”*.¹¹

Segundo a OPAS (Organização Pan- Americana da Saúde) 1 a cada 100 mortes ocorre por suicídio e entre os jovens de 15 a 29 anos, o suicídio foi a quarta causa de morte. Este dado é alarmante. Cientes que os adolescentes estão na escola uma boa parte do dia, nossa proposta foi reavaliar nossa postura com o outro e com a própria pessoa. Como posso cuidar de mim? E do outro? Quais sinais indicam uma ideação? (PROFESSORA de Ciências, Escola 1, 2021)

Estas perguntas foram levantadas e discutidas. Assistimos vídeos nesta abordagem, tivemos depoimento de um jovem que teve pensamentos suicidas e que destacou a importância do olhar cuidadoso dos colegas para sair da crise. Cantamos músicas que despertam as emoções! Discutimos sobre tratamentos farmacológicos alternativos. Os alunos mostraram-se abertos, reconheceram a vulnerabilidade da adolescência e a importância de pedir ajuda e de ajudar (PROFESSORA de Ciências, Escola 1, 2021).

Dia de encerramento do projeto vida



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese (2021).

¹¹ Período de ideação suicida: pensamentos, planos e atos preparatórios relacionados com o suicídio.

Docências que atravessam as territorialidades fixas pelos conteúdos, planejamentos, aulas, atividades demarcadas pela ciência régia e, como a foto acima uma ação de que o devir-docência inquieta os modos como nos fazemos docente, desalocando-nos para um nível de percepção necessário diante do que acontece nos cotidianos da vida. Com a realização do projeto, a professora de Ciências relata o quanto tal ação proporcionou situações esperançosas, pois os alunos perceberam como é possível ajudar uns aos outros. Ao transitarmos em outros corpos-vidas temos a percepção nas docências cotidianas de que conteúdos como falar sobre as existências humanas estão cada vez mais distantes dos documentos oficiais e ainda sim encontramos momentos nos modos de fazer as docências um meio de atravessar a lógica de controle e homogeneização regradada nas regulamentações pautadas pela máquina de Estado.

Roda das apresentações produzidas pelos alunos I



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese 2021.

O aluno Carlos (nome fictício) falou do período que teve de desesperança e tristeza. Relatou a dificuldade de gerenciar as emoções e os medos com a separação dos pais. Se sentia observado por todos, mas à distância. Teve pânico e ideação suicidas. Um tio com afinidade, ação rápida da família em tratamento com uma rede de apoio e os colegas de sala, sim 'colegas de sala' o ajudaram a superar e até a falar sobre. Se sentiu à vontade para conversar com os colegas incentivando a buscar ajuda necessária (Professora de Ciências, Escola 1, 2021),

Outro aluno, o João (nome fictício), enviou mensagem para meu celular relatando a dificuldade na sua casa, por questões familiares. Morava em bairro mais afastado, não tinha vontade de ir à escola. A mãe sofria com o padrasto e ele não podia fazer nada. Se sentia impotente. Conversamos por diversas vezes com eles pelos WhatsApp. A rede de apoio pública para esta demanda é precária (PROFESSORA de Ciências, Escola 1, 2021).

Por essas docências apostamos ao dar outros sentidos e composições aos modos de fazer docências, produzindo uma escrita-tese... *No (MAR) de (AR) das docências ... vetor a desalocar ações docentes arraigadas em determinismos dos sistemas governamentais e nas amarras das políticas públicas educacionais que cada vez mais percebemos o reforço à obrigatoriedade do pensamento homogeneizador e na expansão da educação e sociedade excludente. Torna-se perceptível quando os fazeres das docências escutam os gritos que ressoam nos espaços-tempos das vidas e sentem ali que a necessidade não perpassa somente pelo aprender, mas também primeiramente pelo viver. Exatamente nas salas de aulas, “Vários jovens relataram fazer uso de antidepressivos e terapia, para superar a depressão, pânico... entre outras. Estes relatos ajudam outros jovens a perceberem que é possível ser ajudado e ajudar quem está perto”* (PROFESSORA de Ciências, Escola 1, 2021).

Gritos das vidas cotidianas... Todavia, não basta apenas ouvir os gritos, é preciso, termos percepção da sensibilidade em traduzir as pistas que estão impregnadas nos gritos. Nessa perspectiva, é necessário propor, criar, experimentar e existir em outros modos de vidas para que, assim, recuperemos o fôlego. Isto é, torna-se cada vez mais claro o abuso à vida que, talvez, o efeito da pandemia intensificou e tornou o sufocamento mais evidente por meio das violências que são produzidas em meio às *m(a)-(i)ropolíticas* de vida.

Rodas das apresentações produzidas pelos alunos II



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese (2021).

Gritos de biomas amazônicos, os quais, em suas multiplicidades, ecoam pelo mundo em defesa ao simples direito de respirar de uma vida nos modos de existir, nas culturas e nas crenças. Ademais, é inevitável não perceber o total descaso de um governo sombrio, o qual alastra o sufocamento das vidas com as ações governamentais de políticas ambientais irreparáveis, que não se preocupam com a história da humanidade e que somente tende a legitimar os interesses individuais de determinados grupos políticos, haja vista que, para esses, não importam somente as vidas e, sim, o controle delas. É absurdo o descaso pela vida que temos presenciado nestes últimos anos! Para tanto, o que importa uma vida?

Notícias sobre violências



Fonte: Sites jornalísticos

Violências que antecedem a todo cenário pandêmico, corpos-vidas que gritam por socorro nos entremeios de tantas outras vidas e que demonstram a intolerância, o desamor, a “normalidade” de não obvio, a subtração do direito do outro em viver: “Leonardo da Costa Mattos, jovem de 19 anos, seguia a pé para escola quando foi abordado por um criminoso na rua Ouro Preto. Ele pegou o celular e atirou contra a cabeça do estudante” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018). Ainda assim, também podemos continuar a nomear: Bruno e Yan Barros, sobrinho e tio, assassinados após furtar carne em um supermercado:

[...] a polícia informou que a motivação do crime estava relacionada ao tráfico de drogas. No dia 29 de abril, a mãe de Yan, Elaine Costa Silva, revelou que ele foi morto após ter sido flagrado pelos seguranças do supermercado *Atakarejo* por furtar carne no estabelecimento. Eles teriam sido entregues para suspeitos de tráficos de drogas (G1-BAHIA, 2021).

Ainda, continuamos a nomear: Lucas Matheus, Alexandre da Silva e Fernando Henrique, de Belford Roxo, no fatídico dia em que foram brincar com um passarinho:

Eles foram torturados. Pode-se chamar de tortura. Em algum momento um deles falece, e eles acham que a solução daquele caso seria matar os outros dois e chamar alguém para levar os corpos para fora da comunidade”, afirmou o titular da Delegacia de Homicídios da Baixada Fluminense, Uriel Alcântara. (COELHO; LEITÃO, 2021).

E, com o chargista Nando Motta (2021) perguntamos onde estão as três crianças desaparecidas em Belford Roxo?

Crianças de Belford Roxo



Fonte: Instagram @desenhosdonando (2021).

Trabalhos como do cartunista Nando Motta são literalmente de 'por a cara no sol' movimentos de resistências cotidianas gritando que é preciso defender cada vez mais o ato pela própria vida. De tantos acontecimentos que atravessamos nesta estação chamado vida, ainda nos deparamos com grupos que desejam inibir a vida com suas ações que proliferam os discursos de ódios nos cotidianos dos corpos-vidas. Como leremos na legenda das charges que estamos a compartilhar extraídas da rede social do cartunista Nando Motta da conta @desenhosdonando.

Legenda Meninos de Belford Roxo

 Curtido por **edgardabbehusen** e **outras 43.220 pessoas**

desenhosdonando Infelizmente o caso dos meninos de Belford Roxo terminou de maneira trágica. Meus sentimentos aos familiares dessas crianças, vítimas da violência que tem origem no racismo, no abismo social, na falta de oportunidades para jovens pretos, periféricos e no descaso do estado. Além da perseguição por parte de agentes de segurança pública que historicamente são mecanismos de repressão a essas populações marginalizadas.

Lamento e sei que nós do campo progressista lamentamos todas as mortes desses inocentes. Infelizmente, grupos bolsonaristas fizeram alterações criminosas em minhas Charges e estão espalhando pelas redes esse discurso de ódio e a distorção da narrativa. Caso vcs vejam essas Charges, por favor denunciem.

Sigamos na luta pela construção de uma sociedade mais justa, que ofereça condições para que os jovens das periferias consigam ter oportunidades dignas.

Fonte: Instagram @desenhosdonando (2021).

Crianças de Belford Roxo



Fonte: Instagram @desenhosdonando (2021).

Ainda assim... temos as vidas aniquiladas dos irmãos Joaquim (3 anos) e Kauã (6 anos), no município de Linhares-ES: “A perícia aponta que o acusado estuprou as crianças, agrediu e colocou fogo nelas ainda vivas”¹². Durante toda o processo investigativo foi comprovado que Joaquim e Kauã demonstravam ter pedido por socorro às suas vidas nos diferentes espaços-tempos que (*trans*)versavam durante o momento de horror vivido, enunciando sinais, gestos, olhares e que tornaram invisíveis aos modos de vidas insensíveis que estamos vivendo. Comprovações foram dando pistas para o desfecho desse aniquilamento, pois, ao ouvir as pessoas que compartilhavam com Joaquim e Kauã os espaços-tempos de uma vida cotidiana em escola, igreja, espaços de convivências, esses depoimentos apresentaram o quanto essas crianças carregavam consigo traços, marcas, olhares e sentimentos de que suas vidas estavam a gritar por um simples ato: o de viver.

Notícia Jornalística I

≡ MENU
A Gazeta
ENTRAR ASSINE BUSCAR

Capixaba Polícia



Crime em Linhares

Dois anos depois, assassinato dos irmãos Kauã e Joaquim segue impune

Decisão da 1ª Vara Criminal de Linhares encaminhou o ex-pastor George Alves a júri popular, e absolveu a mãe das crianças das acusações, mas defesa e acusação entraram com recursos junto ao Tribunal de Justiça, que ainda aplica o caso.

Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/policia/dois-anos-depois-assassinato-dos-irmaos-kaua-e-joaquim-segue-impune-0420>. Acesso em: 17 dez. 2021.

Acontecimentos que são grandes marcos das *m(a)-(i)cropolíticas* advindas do sistema de regime colonial-racionalizante-capitalístico (ROLNIK, 2018), Nesse sentido, o surgimento da pandemia só veio aprofundar a sensação do colapso que já vivemos: consequentes sistemas inseparáveis que se defendem pelo ensurdecimento do aniquilamento, da morte e do apagamento aos sinais que a vida nos emite.

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/policia-conclui-que-pastor-matou-o-filho-e-enteado-antes-de-incendio-no-es.ghtml>

Podemos dizer então que a violência visível e concreta é “produzida” pelas macropolíticas, perpassadas pela desigualdade entre os sujeitos, pela perseguição de grupos estigmatizados, seja pela cor, raça, gênero, partido político, pelos movimentos sociais ou por razões outras que produzem efeitos pautados em sentimentos que nos *(trans)versam* a pensar a importância de uma vida de modos nem sempre tão convencionais.



Pai de um dos meninos de Belford Roxo entra para o tráfico para tentar vingar a morte do filho, diz polícia

Anderson de Jesus, pai de Lucas Matheus, de 9 anos, foi preso na sexta-feira (29) na comunidade da Palmeira junto a criminosos de uma facção rival a que teria capturado o menino.

Por Henrique Coelho e Jefferson Monteiro, g1 Rio

Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/10/30/pai-de-um-dos-meninos-desaparecidos-em-belford-roxo-entra-para-o-trafico-para-tentar-vingar-a-morte-do-filho-diz-policia.ghtml>. Acesso em: 17 dez. 2021.

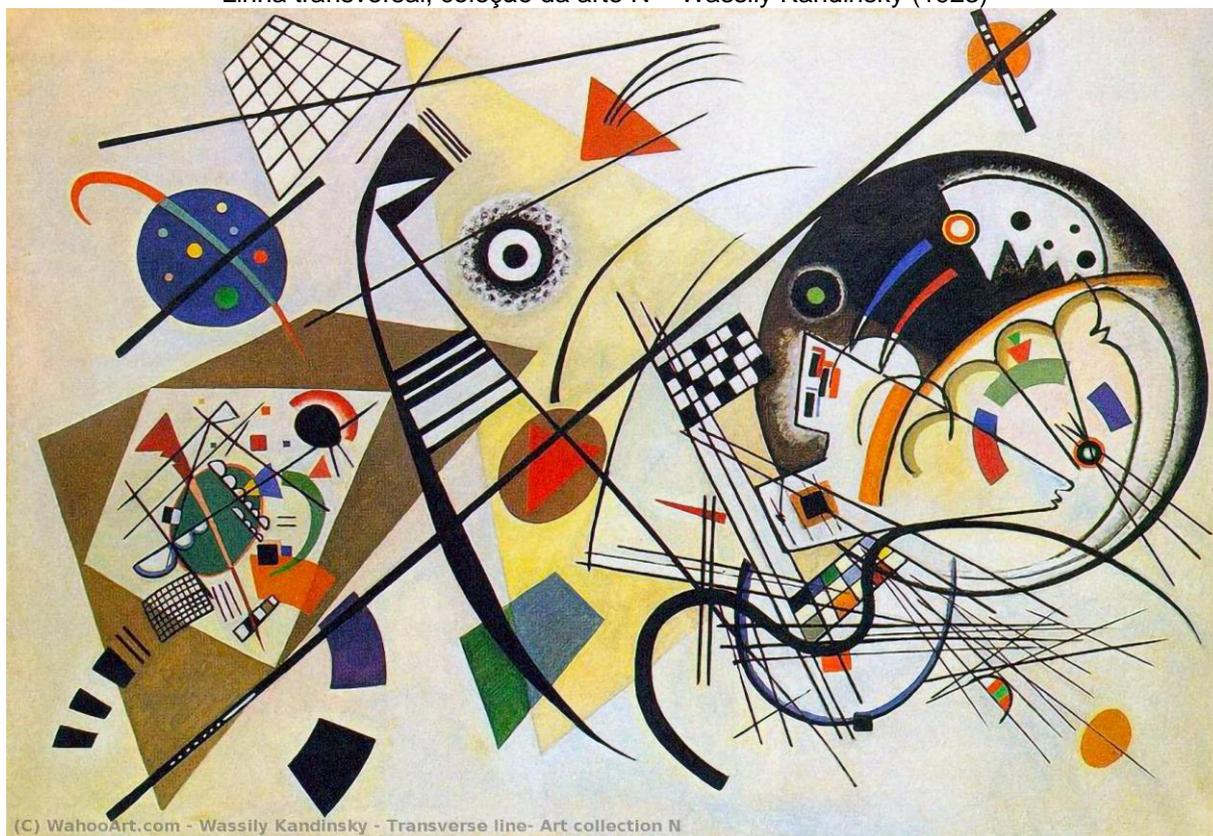
Nesses modos se destaca a violência invisível – aquela produzida pelas micropolíticas e sentidas nos corpos, na pele e na alma. Ou seja, a violência é permitida por todos nós contra a própria vida, não só de humanos, mas de toda uma biosfera, a exemplo dos incessantes ataques à Amazônia, sofridos sob a égide do (des)governo vivido, que carrega consigo o autorizo de “passando uma boiada”¹³. Além disso, bem como as inúmeras insanidades de políticas que, aos poucos,

¹³ “Passa a boiada” foi a expressão utilizada pelo então ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, do governo Bolsonaro para aproveitar que a imprensa só tratava do Covid-19 para mudar todo o regramento e simplificar as normas vigentes à legislação em defesa e proteção da Amazonia. São elas: demissão de fiscais, anistia a desmatadores, censura e militarização, como algumas das políticas ambientais realizadas pela sua gestão. Um dos principais retrocessos do governo é o desmonte da gestão ambiental pública, que são os avanços e conquistas na legislação e as instituições que surgem daí, como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (Ibama).

tendem a eliminar um país, em seus múltiplos Brasis¹⁴ e que, sujeitos como nós, estão a resistir e compor pelo viés dos devires-revolucionários-nômades.

Em constâncias, seguimos resistindo às violências que sentimos nos corpos, sendo carregadas de defesas negacionistas, preconceituosas, excludentes e de eliminações dos corpos quanto à desativação dos conhecimentos por uma vida.

Linha transversal, coleção da arte N – Wassily Kandinsky (1923)



Fonte: Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Wassily-Kandinsky/557692/Linhas-de-interse%C3%A7%C3%A3o,-1923.html>. Acesso em 18 fev. 2022.

Emaranhados de linhas-vidas em que, rizomaticamente¹⁵, em um (MAR) de (AR), são produzidos os efeitos *trans*. Fluxos de linhas que (des)continuam, (re)inventam,

¹⁴*Brasis*: palavra utilizada pela 40ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (Anped) em 2021, referindo-se à genialidade das dimensões da diversidade continental geográfica e às diferentes caras que constroem o Brasil.

¹⁵Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...' Há nesta conjunção força suficiente

(re)territorializam e (re)compõem as vidas e as suas docências. Embora tenhamos o caos instalado com tantas ações governamentais e sociais à própria vida, ainda assim, o que importa é nadar pela superfície das pesquisas com os cotidianos. Ademais, é válida uma proposição de composição à filosofia da diferença comigo, com você e com *todes*¹⁶ nós que apostamos na arte criadora de uma vida. Por fim, o que também nos importa é a vontade de potência e de pensar em uma educação-escola-docência-nômade que está a viver no intermezzo dos corpos-vidas.

Narrativas das docências-vidas I

Enfim, precisamos colocar em prática nas nossas vidas de educadores um exercício ético, estético e político para que possamos fortalecer as nossas ações em favor de uma vida mais linda de se viver em meio a tantas coisas abomináveis que presenciamos. Precisamos acreditar nessas mudanças resistindo a tanta politicagem e a tanta falta de empatia. É preciso acreditar na mudança e essa mudança parte primeiramente da gente, pensando na multiplicidade, na criação de lações afetivos. Isso tudo irá se potencializar quando os educadores juntarem suas forças, darem as mãos e partirem para a ação. Mais uma vez, usando a fala de Ferraço, baseada na letra da música de Geraldo Vandré: "é preciso fazer da flor o nosso mais forte refrão."

Fonte: Atividades do Curso de Formação: docências: redes de conversações.¹⁷

Uma das possíveis pistas ao uso do prefixo *trans*: potência-criadora que se movimenta pelas travessias, correntezas, marés altas-baixas-ressacas, ondas e forças. Além disso, a composição de desejos das docências-vidas que traçam uma escrita-pesquisa-tese nas *(in)direções* dos fluxos cartográficos nômade que compartilham os possíveis desejos das *(trans)vidas* que passam por aqui.

para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar?" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

¹⁶*Todes* – maneira de nos referirmos às multiplicidades, às diferenças, às artes de resistência a uma vida que cada dia mais tem sido negada pela máquina de Estado alicerçada pelo governo ditador que ainda vivemos.

¹⁷No decorrer da pesquisa-escrita-tese, estaremos em composição com recortes-imagens de dados produzidos a partir das docências dos professores da Rede Municipal de Ensino Público de Guarapari que foram apresentadas e compartilhadas durante o Curso de Formação Continuada: docências, redes de conversações, ministrado no ano 2021, nos encontros síncronos e pelas atividades virtuais.

Diante de tantos acontecimentos e possíveis, somos movida ao ato de resistir em defesa da educação, das docências, das vidas e dos corpos, e escolhemos pôr a cara no sol.

3 DE REPENTE, A CALMA SE FEZ VENTO...

De repente, a calma se fez vento



Fonte: Disponível em: <https://www.polemicaparaiba.com.br/opiniao/de-repente-a-calma-se-fez-ventoo-movimento-necessario-para-afastar-a-putrefacao-da-covardia-por-rui-leitao/>. Acesso em: 18 fev.2022.

Escritas iniciais, as quais são produzidas nos movimentos atmosféricos de um vento¹⁸ que, quando experimentado, cartografa uma pesquisa acadêmica em suas múltiplas linhas. Inicialmente, são rastros atmosféricos lançados por uma Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, intitulada: “Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita”.

¹⁸Vento é o ar em movimento sobre a superfície da Terra. Ele se move em um espectro de vórtices, os quais variam na escala de turbulência visível na fumaça de cigarros ou até em movimentos giratórios de dimensões continentais, como os existentes nos ciclones e anticiclones. Ele atua para homogeneizar as diferenças horizontais de pressão, temperatura ou umidade. Embora vale ressaltar que tal homogeneização nunca é alcançada, pois novas diferenças são continuamente criadas. O comportamento de cada vórtice, não importando seu tamanho ou duração, obedece às conhecidas leis físicas; este é o pressuposto fundamental sobre o qual toda a meteorologia moderna e previsão do tempo é baseada.

Pesquisa realizada sob a orientação do professor. Dr. Carlos Eduardo Ferraço. Vale ressaltar que a referida pesquisa objetivou problematizar a multiplicidade dos saberes-fazer vividos em diferentes espaços-tempos cotidianos, visando potencializar um currículo em suas múltiplas e complexas redes de aprendizagens, as quais são habitadas por todos nós.

A lógica do vento
O caos do pensamento
A paz na solidão
A órbita do tempo
A pausa do retrato
A voz da intuição...
Só o que me interessa.
(LENINE, 2008)

Pensar a partir da lógica dos ventos (LENINE, 2008), ao se deslocarem e transitar nas diferentes zonas de pressão, esses ventos produzem efeitos em corpos-vidas e, assim, provocados pelas pressões atmosféricas que experimentamos cotidianamente, sentimos os movimentos *(in)voluntários* pelos modos de produzir docências outras, as quais nos trazem, hoje, para esta pesquisa-vida. Ou seja, a inexistência do vento. No dito popular usualmente enunciamos a expressão “*Hoje o tempo está parado*” que provoca inúmeros enunciados, sentidos e, assim, problematizações surgem a partir dessa expressão: “calmo”; “quente”; “sem vida”; “vai chover”; “parado”, “a folha nem balança”. Nesse sentido, pois, surge a lógica do pensamento: “DE REPENTE, A CALMA SE FEZ VENTO”.

Vidas que acontecem em meio a um turbilhão de sensações, a um andarilhar de experiências e a um ventar de movimentos. Por diversos momentos, vivemos, experimentamos e escolhemos o que de alguma maneira nos afeta e é assim que, ao transitar por pensamentos nômades, nos permitimos possíveis deslocamentos,

os quais são capazes de cortar na tentativa de abrir brechas de ventos – no sentido de pensar outros modos de docências que são produzidos em suas transitoriedades.

Essas vidas-docências é que sentimos em nossos corpos ao vivermos os processos de *(in)conclusão* de uma escrita-pesquisa-dissertação em que sempre falta algo. Porém, insta esclarecer que não é sobre a falta e, sim, sobre os processos *nomadistas*, que movimentam o pensar a partir das distintas linhas tênues que nos forçam a criar outras lógicas, outros ventos e outros pensamentos. Ainda assim, vale ressaltar que essas pressões atmosféricas impelem as diferentes nuanças de devir-pesquisadora e, assim, compõem o campo problemático apresentado com a proposta de que nada está pronto, acabado e concluído. Ao contrário, o experimentar das diferentes espessuras das brechas, das temperaturas é que causa seus efeitos das correntes de ar que provocam as pressões e que estarão apontando para que possamos experimentar – seja borrando, seja desenhando, seja escrevendo e sentindo os efeitos que forçam as produções de uma docência-nômade.

Daniel Cavalcanti, 2020¹⁹



Disponível em: <https://www.instagram.com/studiodanielcavalcanti/> Acesso em: 20 fev. 2022

¹⁹ Daniel Cavalcanti, contador por formação, começou a pintar motivado pela vontade de decorar a casa para a qual tinha acabado de se mudar. Seu fazer dá-se ao acaso. Com a tela repousada no solo molhado, ele escolhe as cores e une a tinta acrílica a mais água e espera que as interferências dos ventos façam sua dança e espalhe a tinta em várias direções. Quem pinta é o vento, Daniel apenas escolhe as cores que mistura com água, numa superfície ainda mais molhada. Pode-se pensar na simplicidade, na singeleza do processo, haja vista que o pintor não faz desenho prévio. A princípio, não escolhe dimensões, nem usa pincéis. Na agudez do seu olhar, seleciona as aparições e corta os espaços de interesse. Aí vai seu trabalho *cerebrotônico*, sua inteligência visual, o seu meditar sobre as escolhas, definir as dimensões e cortar a tela. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/o-artista-que-pinta-ao-sabor-do-vento/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Sentimentos que forçam pensamentos, de modo cerebrotônico, ao experiencarmos uma vida de fluxos contínuos, em direções *(in)definidas*, sem velocidades estabelecidas. Isso posto, permite-nos construir a lógica de que as conclusões também são *(in)conclusões* de pesquisas *(trans)bordadas* das vidas cotidianas.

De certo modo, em uma dissertação de mestrado, especificamente no capítulo ensaio de conclusão de pesquisa, devem ser apresentadas as considerações finais do estudo – necessárias ao compor o ritual de uma escrita acadêmica. Por isso intitulamos o capítulo supracitado de “Os fios *(in)conclusivos* que tecem as diferentes redes de aprendizagens: por uma escrita-ensaio para uma vida bonita”. Sendo assim, no capítulo de conclusão, agregamos um recorte da pesquisadora Souza (2015), “*O último traço, assim como o ponto final que ficarão na função da infinidade do não dito, do não escrito, do não sentido, pois sempre haverá algo diferente a ser dito, escrito e sentido*”.

Lançado pelas infinidades que um ponto final nos produziu e nessa inquietude em que sempre algo está a ser escrito e sentido, provoca-nos uma sensação de incompletude do ensaio-escrita da dissertação. Essa sensação é provocada pela inserção de pistas das aberturas produzidas nos movimentos imanentes de um devir-professora-pesquisador, que necessita reterritorializar os diferentes espaços-tempos em que, transitoriamente, habita, em que traça as linhas cartográficas, bem como os movimentos das docências que vivem continuamente em seus diferentes processos de involução (DELEUZE; PARNET, 1998). Estamos, pois, na defesa do conceito de um devir que é involutivo. Sendo assim, preferimos chamar de “involução” essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição de que não se confunda a involução com uma regressão.

Vivemos em um misto de sensações que impulsionam o viver. Afinal, o que importa é uma vida, a qual não para de traçar, rascunhar, desenhar, cortar, rasgar, colorir e bordar. Isto é, a vida coexiste na resistência das forças e tensões das linhas molares e moleculares (DELEUZE, 2012a), para que possa *(re)existir* cotidianamente. Ademais, afirmar a existência de uma vida é apostar na defesa de uma docência que

cria docências outras que, em meios aos seus efeitos, produzem modos outros de viver uma vida.

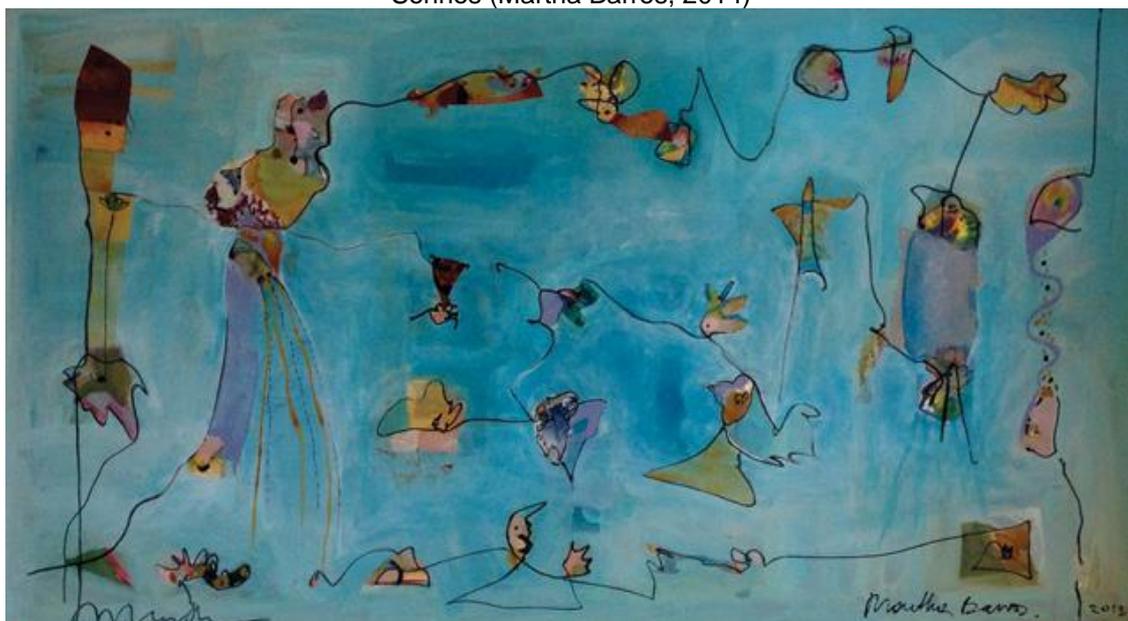
[...] Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa. Logo, [...] uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessam e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém, nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata (DELEUZE, 2002a, p. 12 - 13).

Vidas que são perpassadas por *(re)ações* e *(re)relações* cotidianas advindas de diferentes espaços-tempos²⁰ e direções que, nos “entre-tempos/entre-momentos”, estão reinventando a existência de outros tantos modos de produção docente. Ou seja, no intervalar dos acontecimentos, em meio às singularidades-multiplicidades, tecemos o pesquisar de uma dissertação de mestrado que produziu nuances dos processos e de potencialidades nas redes de aprendizagens, nas quais naquele momento, estávamos territorializados.

Como a obra de arte *Sonhos* (2014) de Martha Barros, que provoca-nos a deslocar os pensamentos para produzirmos as leituras possíveis a cada um de nós. Assim, como são os nossos pensamentos, são nossos sonhos, são os nossos espaço-tempos, são os nossos corpos-vidas a criar maneiras outras de resistir aos processos que requer de nós a perpetuação de ações cotidianas de reprodução aos binarismos pautados no sistema educacional vivido nos dias atuais. E quando temos sonhos estamos movimentando a arte do esperar em ações que educacionais e sociais que promovam a vida.

²⁰ Juntar palavras é uma inspiração no campo dos estudos com/dos cotidianos que os pesquisadores fazem usos na busca de produção de sentidos que não se limitam a uma ou a outra palavra com a intenção de provocar a produção de novos sentidos para as palavras quando juntas.

Sonhos (Martha Barros, 2014)



Disponível em: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>. Acesso em 30 mar.2015,

Infinidades de linhas. Traços. Palavras. Pontos. Rascunhos. Cores. Fluxos. Intensidades. Sonhos (MARTHA BARROS, 2014). É um convite de deslocar pensamentos para os acontecimentos no interstício de uma vida, não importando a direção, a velocidade, a prioridade e o querer, que, aliás, juntos, comporiam os fluxos cartográficos experimentados na efemeridade de uma pesquisa de Mestrado em Educação. Palavras e pontos que, fugazmente, em um dado momento, foram pensados equivocadamente em enunciar a última palavra e o último ponto de uma vida imanente dos sujeitos.

Na composição de uma pesquisa de mestrado, esses sujeitos emanaram nos dando pistas para que pudéssemos cartografar os ensaios-desenhos daquele momento. Sendo assim, é óbvio pensarmos a inexistência de uma última palavra e/ou o ponto final às pesquisas que possuem aportes teórico-metodológicos na filosofia da diferença e nos cotidianos de uma vida e apenas resta-nos dizer que vivemos em um interstício do tempo, do desejo e da própria vida.

Sentimento de incompletude do ensaio-escrita da dissertação que demonstrava estar aberto é o que immanentemente move, inquieta e forçosamente nos provoca a pensar os diferentes espaços-tempos. Além disso, leva-nos a pensar nos cotidianos

escolares onde são produzidos outros modos de fazer docências, os quais estão a todo momento subvertendo a lógica dogmatizadora instituída à educação em seus primórdios.

Dessa maneira, determinando a existência de perfil docente apropriado para os processos educacionais, bem como a tão sonhada e utópica ideal transcendental da busca pela “educação de qualidade”.

Todavia, apostaremos na ideia²¹ deleuziana em pensar docências que criam, que fazem acontecer, que têm vidas e que são encarnadas com as sensações, sentidos e desejos provocados pelos devires que nos *(trans)versam*. Devires que produzem os *afectos* e *perceptos* em meios às docências que são apresentadas pela sua potência criadora nas linhas de fugas, as quais estão em um processo contínuo de involução (DELEUZE; PARNET, 1988).

Na defesa do conceito de um devir ser o próprio processo de involuir,²² que preferimos chamar de involução essa forma de evolução se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição de que não se confunda a involução com uma regressão.

No devir não há passado, nem futuro, e sequer presente; não há história. Trata-se, antes, no devir de involuir: não é nem regredir, nem progredir. Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado. É isso que é difícil de explicar: a que ponto involuir, é evidentemente, o contrário de evoluir, mas também, o contrário de regredir, retornar à infância ou a um mundo primitivo. Involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio [...]. Involuir é estar “entre”, no meio, adjacente [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 39-40).

Do ponto de vista deleuziano, o importante no devir são as suas singularidades: não precisamente o individual ou pessoal, mas o acaso, o acontecimento. Devires menores, devires-revolucionários, devires... Pensaremos devir como um processo

²¹Para Deleuze (1988, p.38), “Criar é ter uma ideia. Pode-se ter uma ideia em qualquer área. Logo, apostamos com Deleuze na ideia como algo que se cria e produz em nós.

²²Involuir é estar “entre”, no meio adjacente (DELEUZE, 1998, p.40).

singular, pelo qual se retorna um escapar das formas identificantes da rostidade, do padrão majoritário e do corpo que nos foi roubado.

Logo, entendemos, neste contexto, que a involução é também criadora... Enunciada por Deleuze e Guattari (2012b), a ideia de involução criadora expressa o liame que há na passagem entre o desvio e a criação, pois parece que estamos em uma mesma linha, em um mesmo processo. O desvio está na forma de involução ou uma fuga das formas de identificação às significações dominantes, mas, ao mesmo tempo, temos uma criação de outros modos de vidas, de resistências e de docências. Além disso, em outras palavras, “[...] *involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, ‘entre’ os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis*” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 20).

Trata-se de uma linha de (des)territorialização, de experimentação em linhas desconhecidas até então. A potência dos escapes e das fugas é o que nos faz resistir e produzir docências, entendendo fuga não como um ato de covardia, mas uma fuga a partir de um movimento de involuir com bases nas experimentações do acaso dos encontros e dos acontecimentos.

Infelizmente, estamos em um momento histórico-político nacional, conforme mencionamos, iniciado em 2016 com então golpe à ex-presidenta Dilma Rousseff, dando continuidade à gestão presidenciável do atual Presidente Bolsonaro, o qual aterroriza o simples direito da vida. Mas, pela máquina de guerra,²³ resistimos cotidianamente aos fortes mecanismos de controle da máquina de Estado do (des) governo com o qual atualmente nos esbarramos e que, de maneira agressiva, desumana, ditatorial e desrespeitosa, atropela, atravessa as vidas.

²³Estamos trabalhando com o aporte teórico conceitual de Deleuze e Guattari (2012) acerca das máquinas de Estado e máquina de guerra para as problematizações que vamos inscrever. Como que máquina de Estado seria o que nos aprisiona às regras oficiais do governo, sejam elas as políticas públicas e sejam suas regulamentações. A máquina de guerra poderia ser uma potência inventiva, imbricada em um nomadismo, capaz de fissurar as organizações da máquina estatal (sedentária), abalando suas estruturas, escapando dos sistemas dominantes, inventando linhas de fugas. O nômade, inventor da máquina de guerra, cria para si outros modos de habitar no mundo, inventa seu próprio território, vagando por trajetos indefinidos.

As pesquisas educacionais, como área de estudos, têm fornecido elementos para pensarmos nos contextos em que são produzidos modos de fazer docências. Ademais, são modos que perpassam pelas lógicas global, nacional, regional, local, bem como as suas noções – minuto, hora, dia, ano e século. Espaço e tempo são conceitos que foram construídos socialmente e são necessários para problematizarmos as docências que são produzidas nas linhas de fugas de uma involução criadora ao acontecimentalizar de uma docência-nômade e não docentes fascistas. É vital pensar com Deleuze (1974) ao imaginar os acontecimentos²⁴ que reverberam o envolver do devir-docência, ou seja, “[...] o *devir-ilimitado torna-se o próprio acontecimento com todas as reviravoltas que lhe são próprias: do futuro e do passado, do ativo e do passivo, da causa e do efeito*” (DELEUZE, 1974, p. 21).

Para Deleuze (1974, p.166), “[...] o acontecimento ‘deve ser querido’, pois os acontecimentos se efetuam em nós, nos esperam, nos aspiram e nos ‘fazem sinal’”.. Além disso, será em meio aos movimentos das docências, produzidas entre uma docência-pensamento nômade, que tensionará nas dobras de um espaço estriado a tentativa de novos espaços lisos, para que no acontecimentalizar dos e feitos e das experiências, passamos a produzir o que defendemos nesta pesquisa: uma docência pelas bordas de um ciência-nômade – uma docência-nômade.

É necessário criar uma docência-nômade, tendo como intercessão o pensamento de uma ciência nômade apresentada por Deleuze e Guattari (1997, p. 26), que afirma: “[...] *essa ciência nômade que não para de ser ‘barrada’, inibida ou proibida pelas exigências e condições da ciência de Estado*”. Tal pensamento expressa a experiência de resistência ao presente, fundada na vocação política, em meio a um estilo minoritário de viver. Aqui podemos, provisoriamente, apresentar esse pensamento intempestivo como uma experiência do fora, a qual permite colocar em evidência seus traços nômades, seu caráter revolucionário, a fim de problematizar e visibilizar o conceito que defendemos de docências que se produzem no (MAR) de (AR) das docências e seus percursos nômades.

²⁴O acontecimento não é o que acontece (acidente); ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera (DELEUZE, 1974, p.166).

Pensar com Deleuze e Guattari (1992) o singular, diferentemente do particular, caracteriza-se como algo único, não generalizável e que não se sujeita a nenhum processo de unificação pela semelhança ou pela equivalência, não podendo por isso mesmo ser representado. Embora não se possa generalizar o singular, pode-se repeti-lo e essa repetição é sempre uma recriação, ou seja, o aparecimento de um novo singular. Logo, “[...] *toda criação é singular* [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.13). Desse modo, é a possibilidade de conceber um movimento que vai de singular a singular sem passar pelo geral. Além disso, o universal, nesse caso, não é o geral, ao contrário, é a da repetição diferencial do singular.

No decorrer da pesquisa, ousamos traçar alguns inscritos desses movimentos que experimentam a criação do singular e das docências que deram vida às problematizações que compõem o campo problemático da pesquisa. Essas questões são as propulsoras, afim de pensarmos sobre os modos que são tecidos os fios nos interstícios dos acontecimentos nas redes inventivas das docências, aprendizagens, das formações e dos currículos que, de certa maneira, perpassam pelos processos formativos da educação pública.

Além disso, de certa forma, permitem-nos ousar envolver uma pesquisa previamente enunciada ao final do Curso de Mestrado em Educação, a “[...] *tem na tela oculta uma porta que dá acesso a um corredor que leva a outra e a muitas cores*” (MELO NETO, 1997, p. 77) um (MAR) de (AR) de rosas que são produzidas pelas docências.

Nesse mar de acontecimentos de uma vida, é necessário viver essas formas e forças do mundo cotidiano para uma *(re)existência* da própria vida. Desse modo, pelos processos de subjetivação experimentados e sentidos, vamos sendo produzidos em meio aos fluxos cartográficos e, em um dado momento, *(re)territorializamos-nos* em um viés de superfície topológico-relacional.²⁵

²⁵Pensar uma superfície topológica na qual o extremo de um dos lados continua no avesso do outro, o que os torna indiscerníveis e a superfície, uniface. Uma superfície topológico-relacional, em processo contínuo de composição, feita de toda espécie de corpos (humanos e não humanos) em conexões variadas e variáveis.

“Mar de Rosas”. Daniel Cavalcanti, 2021



Disponível em: <https://www.instagram.com/studiodanielcavalcanti/>

Assim como formas e forças são distintas, não são as mesmas as capacidades por meio das quais registram-se os sinais de cada uma delas. Do exercício de tais capacidades resultam as múltiplas dimensões da experiência complexa que designamos por “subjetividade”. E, assim como formas e forças embora distintas, são inextrincáveis. Desse modo, constituindo a mesma face da superfície topológico-relacional de um mundo. Ainda assim, vale ressaltar que tais capacidades operam simultaneamente e inseparavelmente na trama relacional que se tece entre os corpos que a constituem a cada momento – que tenhamos ou não consciência e, independentemente do grau em que mantenhamos ativa, cada uma delas é importante para guiar nossas escolhas e as ações que delas decorrem (ROLNIK, 2018, p. 50).

Enquanto produzimos docências pelas *(re)ações* que, ora provocadas pelos planos de uma ciência régia em suas formas e forças rígidas, vão se metamorfoseando pelos atravessamentos das afecções que são produzidas na composição-encontro dos corpos. Em tal composição, são experimentados os diferentes modos de existência, articulados com os processos de subjetivação que imanentemente resistem ao instituído, que produzem pistas rizomáticas que traçam as linhas possíveis de cartografias desta pesquisa-escrita-tese. Dessa maneira, práticas-políticas docentes que compõem em defesa daquilo que acreditamos e sentimos são vitais. Afinal, os movimentos *(in)voluntários* são realizados pelas linhas molares e

moleculares, pelos espaços lisos e estriados, pelos territórios-desterritórios-reterritórios, pelas *m(a)-(i)ropolíticas*.

Movimentos *(in)voluntários* que, quando experimentados e sentidos, nos localizam no avesso de uma vida em que estávamos territorializados a viver, em um diferente modo de existência. Avesso de uma vida? O que seria o avesso de uma vida? Talvez, linhas de fugas dos modelos que carregamos dos processos formativos pautados na ciência régia, seriam um bom argumento para as indagações que nos atravessam. Pois, “[...] *há sempre uma corrente a qual as ciências ambulantes ou itinerantes não se deixam interiorizar completamente nas ciências régias reprodutoras*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 41). Ademais, acreditamos que práticas-políticas docentes que rompem com o instituído estão sendo produzidas pelas ciências ambulantes ou itinerantes, ao passo que, “[...] *nas ciências ambulantes ou nômades, a ciência não está destinada a tomar um poder [...] porque subordinam todas as suas operações às condições sensíveis da intuição e da construção, seguir o fluxo de matéria, traçar e conectar o espaço liso.*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 41).

Em um emaranhado de tensões, inquietações, contratempos, é que a vida se encarrega de agenciar a existência em meios aos pontos, fios e interstícios. Enfim, eles são múltiplos e diferentes e, em sua complexidade, desafiam em seguir os fluxos de uma vida imanente em que apostamos e que escolhemos viver. Fluxos pela qual permanecemos servidora estatutária da educação pública, continuando a ocupar um cargo político, porém em um novo espaço na Secretaria Municipal de Turismo, Empreendedorismo e Cultura.

Embora as escolhas perpassem por sentimentos que causam dúvidas, conflitos e medos, elas também são nutridas pelas novidades, emoções e decisões. Assim, é compartilhar que hoje, (des)territorializada desse espaço-tempo anterior ocupado por cargos que alimentam a máquina de estado, podemos escolher o processo de (re)territorialização. Nesse processo, os fluxos de desejos e sentidos compõem um novo modo de existência das docências que criamos em um mar de docências-nômades.

Ademais, é preciso nos jogarmos ao (MAR) de (AR) das docências e, com os ventos que nos impulsionam nas correntezas dos mares que a vida nos proporciona, continuar nos movendo em direção ao sol, à vida, a você ... Isto é, “[...] *trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 202). São decisões que nos colocam em superfícies topológicos-relacionais e assim somos provocados a experimentar as (re)ações as quais envolvem um combate incerto.

São escolhas como essas experimentadas que nos levam a fazer novas outras escolhas estabelecendo outros modos de vidas. Muitas vezes, escolhemos espaços em que podemos estar territorializados, isso talvez por nos associarmos a uma superfície topológico-relacional ‘confortável’ – pois, pensamos na herança de uma ciência régia, desejamos o controle da vida em nossas mãos e almejamos ter a previsibilidade de futuro.

Além disso, também se refere a ter o domínio de tudo que pode acontecer e, ainda assim, acreditar que temos o controle dos movimentos atmosféricos dos quais que emanam uma composição a um dado modo de existência. Ledo engano... pois, por mais que as concepções de um regime colonial-capitalístico nos sufoque, é preciso suspirar para subverter a lógica do instituído e para que, no interstício de uma vida efervescente, junto às crises, às inquietações, às práticas, às políticas, aos desejos, e...e...e... são/serão/estão/estarão sendo produzidos diferentes modos de produção-vidas-docências nômades.

Se situarmos o inconsciente na maneira de se orientar e de se organizar no mundo - as cartografias que o desejo vai traçando, diferentes micropolíticas, que correspondem a diferentes modos de inserção social - desfaz-se o mistério: motivos de sobra justificam tal protesto. Não é nada difícil identificá-los, pois todos vivemos, quase que cotidianamente, em crise; crise da economia, especialmente a do desejo, crise dos modos que vamos encontrando para nos ajeitar na vida - mal conseguimos articular um certo jeito e ele já caduca. Vivemos sempre em defasagem em relação a atualidade de nossas experiências. Somos íntimos dessa incessante desmontagem de territórios. Treinamos, dia a dia, nosso jogo de cintura para manter um mínimo de equilíbrio nisso tudo (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 11-12).

Assim, cartografar em meio aos desejos que produzem nas tensões e forças das *m(a)-(i)cropolíticas* requer nos lançarmos acerca das constantes montagens e desmontagens dos territórios que habitamos sem prévia especificação de um determinado espaço temporal, ou seja, lançarmos em um (MAR) de (AR) das docências-vidas-corpos. Escapar das linhas molares e/ou moleculares da vida, talvez seja a pulsação dos desejos que encorajam as escolhas na inscrita *para uma vida não cafetinada*.²⁶

Pesquisar com os cotidianos é uma aposta política e de escolha em uma vida acadêmica, pois escapamos de um viés colonialista do que sempre foi tido como uma verdade absoluta – o método cartesiano. Pesquisar com os cotidianos nos aproxima de uma “*pesquisaexperiência*”, a qual potencializa o pesquisador com os atravessamentos e os acontecimentos, de forma diferente da pesquisa, em busca de respostas que, na maioria das vezes, é o que se aprecia. Ou seja, é necessário produzir pela pesquisa uma verdade única, fixa e incontestável.

Defendemos sobre tal aposta, escolha e defesa política, fazer pesquisa com os cotidianos. Inicialmente com a pesquisa de mestrado e, neste momento, esta pesquisa de doutorado – ambas na área de educação. O que nos move nesta defesa no sentido de pesquisar com os cotidianos é o privilégio de apreender, diante do “vivenciar-experimentar-acontecimentalizar”, os territórios encharcados que habitamos das docências criadas nos quais reverberam os diferentes modos de produzir docências e que nos processos instituintes estão pautadas em uma ciência nômade. Ademais, com o devir-pesquisadora, temos proposições de experiências em um mundo capaz de produzir os processos que são criados os modos outros das docências e, ou o que estamos a defender – uma docência: nômade, errante, inventiva e ... e... e...

²⁶Pensar em uma vida não cafetinada por Suely Ronilk (2018, p. 37) é resistir uma violência que é imposta à vida cotidianamente por meio do capital, fazendo-nos pensar sobre micropolítica do desejo e os processos de subjetivação relacionados com a macropolítica, em meio ao capitalismo colonial vigente. “Há que se buscar vias de acesso a potência da criação em nós mesmos: a nascente do movimento pulsional que move as ações do desejo em seus distintos destinos”.

Concordamos com Matos (2002) em sua relação sobre os estudos dos cotidianos, pois pesquisar *com* os cotidianos é romper com tudo aquilo que nos enquadra, limita e aprisiona a um conjunto de regras, tabulações e proibições de se pensar, fazer e sentir *com* o Outro. Assim, apostaremos politicamente na pesquisa que nos afeta e também ao outro e, além disso, que nos rabisca nos traços desalinhados de uma incessante docência-nômade.

Os estudos do cotidiano não representam opção para o pesquisador preocupado com método que pressuponha equilíbrio, estabilidade e funcionalidade. A temática do cotidiano é extremamente abrangente e impõe dificuldades para definições precisas. São muitos os obstáculos para os pesquisadores que se atrevem a enveredar pelos estudos do cotidiano: campo minado de incertezas, repleto de controvérsias e de ambiguidades; caminho inóspito para quem procura marcos teóricos fixos e muito definidos (MATOS, 2002, p. 32).

Atualmente, têm se tornado perceptíveis as ações de macropolíticas ocorridas no âmbito educacional. Elencamos, por exemplo, as tendenciosas tentativas (algumas neste momento não sendo mais tentativas e, sim, adesões concluídas) à adesão dos sistemas de ensino público aos pacotes de formação inicial e continuada, os quais são propostos e gerenciados pela iniciativa privada – especificamente empresas do terceiro setor.

Sabemos que as docências-corpos-vidas que são experimentadas por meio das políticas curriculares instituídas aos sistemas de ensino e mesmo as que precisam seguir os preceitos dos ideais de uma ciência régia são criadas por forças de diferentes intensidades das criações entre as *m(a)-(i)cropolíticas* que acontecem nas dobras. Além disso, transitam no intermezzo.²⁷ A lógica não é tão somente escaparmos o tempo todo, mas, sim, entrelaçarmos em meios às forças que coexistem nas *m(a)-(i)cropolíticas* e que nos provocam efeitos, afecções e acontecimentos.

²⁷A consolidação não se contenta em vir depois; ela é criadora. É que o começo não começa senão entre dois, intermezzo (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 148).

Destacamos, aqui, as docências que estamos pesquisando pelo viés de uma ciência nômade, na tentativa de subverter a ciência régia, na qual pauta uma educação-pedagogia-escola nos modelos hegemônicos e clássicos de se pensar e fazer educação para uma vida. Pensamos em uma concepção de docência- nômade a partir dos modos de produção docentes que são experimentados e alimentam a máquina de guerra, uma vez que, para Deleuze e Guattari (1997.p. 16), a “[...] máquina de guerra se revela de uma outra espécie, de uma outra natureza e de uma outra origem”. Para esses autores, a máquina de guerra significa a existência dos possíveis modos de produção docente em suas múltiplas existências.

São as práticas-políticas curriculares produzidas pelos docentes, enredam a “pesquisa-acontecimento”, por meio das redes de conversações (CARVALHO, 2009) cotidianas em nossos encontros, permitiu-nos pensar a educação em múltiplas possibilidades de modos de produção docente pelas práticas-políticas de uma docência-nômade.

Gomes (2011) corrobora o propósito de se pesquisar as políticas da educação com foco nas práticas de currículo, bem como na formação continuada de professores, com base em suas práticas cotidianas na complexidade das redes de saberes-fazeres, poderes, valores, significados e afetos enredados com os cotidianos e a partir dos usos que os sujeitos ordinários fazem:

[...] se torna cada vez mais urgente considerar esses processos cotidianos que se enredam nos múltiplos ‘espaços-tempos’ das escolas e a atuação dos diferentes praticantes quando nos dispomos a problematizar os modos de produção das políticas educacionais [...], as políticas de currículo e as de formação de professores. E, assim, pensar políticas que se constituam a partir dos movimentos, dos processos de articulação, de negociação, de intercâmbios das relações cotidianas [...] (GOMES, 2011, p. 4).

Dialogando com Gomes (2011), apropriamo-nos da potência das práticas-políticas que são produzidas cotidianamente pelos docentes no ‘espaço-tempo escolar, por meio de suas múltiplas redes inventivas e políticas. Praticar uma docência-nômade “[...] em suas criações, com esses sujeitos complexos e encarnados, em seus modos de ser e fazer, [...] produzem outros/novos desenhos curriculares [...] que

ressignificam [...], instituem outros decursos e novos sentidos para as escolas e políticas públicas” (GOMES, 2011, p. 14).

Para tanto, elencamos algumas problematizações que nos interrogam como possíveis disparadores para a complexidade de pensar uma pesquisa de Doutorado em Educação que nos indaga: quais os efeitos produzidos pelas docências em seus processos nômades? As docências produzidas nos cotidianos são problematizadoras em seus efeitos para o pensar da coexistência da ciência régia, que é instituída historicamente, e de uma ciência nômade que se constitui nos meandros dos processos em que se entrelaçam? A existência de uma docência-nômade sobre os efeitos que ela prolifera nos processos produtivos de outros modos possíveis de criar docências é o que nos importa nesta defesa, sem categorizar, classificar nem apontar e, sim, visibilizar as pistas que cotidianamente (*trans*)*versam* as vidas-docências.

A partir de tais problematizações é que seguimos os rastros cartográficos dos movimentos atmosféricos que ventam nas docências e são provocados, também, pelas formações docentes. Além disso, vamos desenhando a tese em constância imanente. Foi com o visibilizar dos modos que são tecidos os currículos, as formações, as docências a partir de um devir-docência, pautado na filosofia da diferença, no que tange à ciência nômade, em meio aos processos formativos entrelaçados às *m(a)-(i)cropólicas* e que são reverberados no decorrer das formações, que produzimos os dados da tese.

Para tanto, as docências problematizadas são compostas por profissionais de escolas da rede pública de Guarapari/ES, que participaram da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal da Educação no ano letivo de 2021. Ainda assim, apresentaremos nos próximos inscritos estes modos de criar docências como pistas para pensar as redes de inventividades de uma involução criadora aos diferentes movimentos atmosféricos que ventam provocando sentidos nos corpos.

A composição da tese se faz pelos atravessamentos das docências nas linhas de fugas, as quais serão experimentadas pelos fluxos e intensidades dos acontecimentos, dos desejos, dos perceptos e dos *affectos*. Vale ressaltar que são

fatores que produzimos nesses movimentos das correntes atmosféricas em um dançar de transitoriedades e, com sua sutileza, flutuaremos no processo de inscrever a defesa desta tese.

Desejamos também sentir o frescor para suavizar os processos de uma pesquisa, pensando com Alves (2010) sobre as possíveis docências que acontecem nas escolas públicas sob os efeitos das múltiplas relações que são produzidas nos diferentes espaços-tempos que corroboram os movimentos de uma docência-nômade.

Inspirada por tais problematizações, somos convidada a apreender os movimentos que tensionam os conflitos entre os modos de produzir docências em um (MAR) de (AR) das escolas públicas. Docências que são, também, provenientes das invenções cotidianas. Nessa perspectiva, como diria Certeau (2011), aquelas que “[...] se *inventam em mil maneiras de caça não-autorizada*”. Isto é, docências que bordam com outros fios, sentidos, cores, vidas e conhecimentos que são incorporados aos modos de existência da vida-docência nos processos de uma docência-nômade.

4 ÁGUAS LITERÁRIAS QUE COMPÕEM UMA PESQUISA

Momentos de buscarmos aproximações de pesquisas outras para os entrelaçamentos com a *pesquisa-tese* que estamos realizando, destacando o que defendemos nesta pesquisa de Doutorado em Educação: as docências e seus diferentes fluxos de *No (MAR) de (AR)* pelas docências das vidas cotidianas.

Conhecer as pesquisas que versam com problematizações apresentadas no decorrer desta pesquisa-escrita-tese é o que nos convida a nadar pelas águas que *literaturalizam* pesquisas nos incessantes modos de produzir docências em meio às tormentas que experimentamos cotidianamente. Desse modo, faz-se necessário o estudo de revisão com indicadores, os quais concedem o conhecimento dos movimentos que produzem efeitos nos processos evolutivos das pesquisas científicas.

Mover das águas



Fonte: Acervo pessoal (2020)

Água. Força. Fluxo. Onda. Movimento. Mar. Palavras que produzem sentidos *(im)precisos* no modo de existir de um devir-pesquisadora. Sendo assim, que seja em um intervalar de uma onda, de um mergulho ou de um simples banho capaz de encharcar os sentidos produzidos e experimentados pelos fluxos cartográficos que compõem um (MAR) de (AR) das docências outras.

A ideia de mar, por exemplo, como mostrava Leibniz, é um sistema de ligações ou de relações diferenciais entre partículas e de singularidades correspondentes aos graus de variação destas relações, o conjunto do sistema encarnando-se no movimento real das ondas. Aprender a nadar é conjugar pontos notáveis de nosso corpo com os pontos singulares da ideia objetiva, a fim de formar um campo problemático (DELEUZE, 2020, p. 221).

“Ah, o Mar...”, que experimenta as intensidades das marés altas e baixas, as ressacas, as diferentes direções dos ventos. Ademais, que também experimentamos quando nos lançamos ao mar das pesquisas ora produzidas e, então, nadamos em meio aos movimentos incessantes produzidos pelas águas. Ao experimentados esses movimentos, eles nos movem a uma vontade grandiosa em continuar a traçar as linhas cartográficas, nas quais estamos a ensaiar uma revisão literária. Movimentos que, de modo molecular, subvertem a lógica cartesiana dos encontros com as pesquisas e que em suas superfícies nos aproximam da defesa desta pesquisa-escrita-tese.

Formas e movimentos



Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-premium/fundo-agua-movimento_1101151.htm

De maneira cereteuniana, pesquisamos um campo problemático que podemos considerar “[...] *um terreno habitado há muito tempo*” (CERTEAU, 2011, p. 35). No entanto, nomearemos o terreno por águas que cotidianamente são experienciadas por múltiplos sujeitos e que sentem, criam, repetem e criam de novo, em meio às produções de docências, outras ações que são agenciadas pela imanência de uma vida em seus diferentes planos, fluxos e intensidades.

Todavia, embora as águas vivam o intenso processo do mover-se em suas outras, outras e outras e direções, torna-se perceptível, durante as pesquisas de literatura que, mesmo diante de tantos movimentos distintos e potentes, há uma invisibilidade diante de modos outros de fazer docências por tais movimentos cotidianos. Movimentos que estão nas expansividades dos diferentes sentidos, produzindo efeitos em conjunção aos processos contínuos e formativos que ocorrem nos terrenos territorializados/habitados que vivem o desterritorializar-se.

Ainda assim, também ocorrem nas dobras da superfície das águas que se reterritorializam. Movimentos, acontecimentos, sentidos e docências que ainda são, por grande parte, desconsiderados pela máquina do Estado em suas políticas oficiais e que são reforçados cada dia mais pelo *(des)governo* que experimentamos nesses últimos três anos. Todavia, ainda apostamos nas docências produzidas pela concomitância das *m(a)-(i)cropolíticas*, que respiram pelas vias e que nos permitem o continuar nas pesquisas acadêmicas com os cotidianos de uma vida.

Nesse sentido, mergulhados nas múltiplas direções das águas dos rios, baías e mares, os percursos literários dos estudos de revisão corroboram a vida de uma pesquisa-escrita-tese. Ou seja, as proximidades nos dão pistas das pesquisas e defendemos as docências em seus modos outros de existência, de errâncias e de invenções.

Encontramos, então, em algumas pesquisas, discussões teóricas que se entrelaçam às problematizações apresentadas nesta pesquisa/tese no que se refere aos fluxos dos movimentos que provocam as docências em seus modos de produção. Dessa maneira, instigam-nos ao pensamento de uma docência em processos de

(in)volução, ou seja desejamos os fluxos involutivos provocados pela imanência de um devir pensar a própria vida

Nadamos pelas reuniões nacionais realizadas nos anos de 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nos Grupos de Trabalhos: GT 02 – Didática, GT 08 – Formação de Professores, GT 12 – Currículo e GT 13 – Educação Fundamental. Por isso, apostamos inicialmente nesses Gts diante de possíveis proximidades apontadas em suas pesquisas que em suas singularidades e conexões compõem os movimentos que acontecem cotidianamente nas escolas públicas, nas docências que escapam do pensamento régio de uma educação dogmatizada.

Assim, sentimos a ausência de pesquisas que, em seus campos problemáticos, pudessem apresentar aproximações com o campo problemático nesta pesquisa-escrita-tese. Observamos diversos trabalhos pautados nos pilares da ciência régia, isto é, pensar e fazer a educação-pedagogia-escola-docência de maneira clássica, representacional e de paralisar a vida.

A vida não para



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-premium/fundo-agua-movimento_1101151.htm

Nos movimentos das Reuniões Anuais da Anped, encontramos nos GTs supracitados apenas cinco trabalhos que apresentaram discussões teóricas com alguma proximidade na composição dos possíveis e diferentes modos de produzir

docências. Isso além de apresentar forças, formas e fluxos metodológico-cartográficos, os quais são experimentados ao pesquisarmos juntos nos movimentos que perpassam em uma existência daquilo que estamos apostando: uma docência-vida-nômade.

Dentre os trabalhos apresentamos, aqueles que estão registrados nas 05 (cinco) últimas reuniões da Anped e que propendem a conversar com o campo problemático desta pesquisa são: “*(Des)formação de professores: encontros, tessituras e (re) invenções dos praticantespensantes das/nas escolas*” (EMILIÃO; LONTRA, 2017), “*Movimentos cartográficos de um currículo artífice*” (PANTOJA, 2017), “*Movimentos de uma pesquisa: o pensar, o fazer e o existir docente na produção dos currículos*” (GOUVEIA, 2019); “*Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades*” (RODRIGUES; BAPTISTA; SILVA, 2015).

“*A (des) formação de professores: encontros, tessituras e (re) invenções dos praticantespensantes das/nas escolas*” (EMILIÃO; LONTRA, 2017) é um trabalho que problematiza e provoca reflexões acerca das formações continuadas de professores como *espaçostempos* potentes de (des)formações que acontecem cotidianamente *dentrofora* das escolas. Além disso, vale ressaltar que o termo (des)formação surgiu em um encontro das autoras na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). “*Passamos a usar o termo entre nós como uma rebeldia irônica à medida que se aclarava a percepção de que havia uma sutil imposição de modelos fixos de docência, criança, ensino e aprendizagem indiciados nos materiais formativos*” (EMILIÃO; LONTRA, 2017, p. 2).

A referida pesquisa discute três ideias presentes nas formações e que estão no imaginário social: a crença em um conhecimento “potente” capaz de “preparar” para os desafios da docência, as impossibilidades de as políticas serem aplicadas como foram pensadas/escritas e o pensamento que abissaliza e invisibiliza *saberesfazer*es tecidos nas escolas. A abordagem epistemológico-teórico-metodológica inscreve-se nas pesquisas *com* os cotidianos à caça dos pormenores, detalhes, sinais e pistas que provocam entendimentos outros sobre a potência dos encontros de/com professores.

Longe da ideia de que há um momento em que a formação se cristaliza, o texto traz narrativas e relatos, os quais sugerem que aprendemos a ser professores nas redes que tecemos nos cotidianos das escolas, em movimentos de não linearidade, na incerteza e na circulação entre diferentes saberes e *não-saberes*. Ademais, também propõe um entendimento da formação de professores *com* a prática, tecendo considerações que nos possibilitam pensar a formação docente como *(des)formação* para além das lógicas dominantes científicistas e colonialistas.

Com base no que temos vivenciado nas formações e nas salas de aula, é possível inferir que a docência é uma aprendizagem complexa que acontece cotidianamente à medida que nos desvelamos para aprender com. Deslocando a visão de professorxs ‘transmissorxs’ de conhecimentos já elaborados para a de ‘professorxs-autorxs’ das próprias práticas, abrimos para a possibilidade de criar, de inventar, de construir novas formas de aprenderensinar. [...]. São provocações que nos trazem a ideia de que precisamos rever paradigmas, precisamos nos (re)inventar a cada dia porque quando passamos a acreditar numa outra episteme abrimos possibilidades de, na relação com nossos pares, produzir sentidos outros (EMILIÃO; LONTRA, 2017, p. 5-6).

Se, ao defendermos uma docência-vida-nômade, a qual escapa da asfixia dos discursos pedagógicos hegemônicos e que, em meio às forças, às tensões e às linhas molares e moleculares estão nesse processo *(des)contínuo* de formação do fazer docente, estaremos produzindo sentidos outros que experimentam muitas vezes o aprisionamento em espaços estriados, mas que desejam entranhar os espaços lisos.

É preciso criar, inventar, descobrir outras novas possibilidades. O que já estamos fazendo! Reconhecemos que os professores e as suas narrativas não são dados, mas são produzidos nas redes que se tecem o tempo todo, em todos os lugares. *“São negociações, traduções impossíveis de serem representadas, que ajudam na desinvisibilização dos processos de (des)formação dos saberespráticas que acontecem cotidianamente dentrofora das escolas”* (EMILIÃO; LONTRA, 2017, p.6).

Ainda com Emilião e Lontra (2017), compartilharemos as narrativas de professoras que evidenciam duas distintas leituras de uma pesquisadora em suas nuanças: de um lado temos professores, os quais são entendidos como reprodutores de

planejamentos instituídos em uma esfera da macropolítica e, de outro, temos professores que são criadores, que inventam, bricolam e fazem o que acreditam para além de um pensamento de homogeneização.

Para Emilião e Lontra (2017) nos movimentos das práticas curriculares, diante das imposições que são postas e destinadas a serem cumpridas, os professores, ao manipularem o produto em suas práticas cotidianas e agenciados pelas redes de *saberesfazerespoderes*, estão compondo com criatividade e pluralidade, modificando regras e subvertendo as relações de poder e assim, “[...] *no lugar de uma formação, vivemos a (des)formação*” (EMILIÃO; LONTRA, 2017, p.6).

Eu começo mais esse ano de encontro com nosso grupo, animada e feliz. Sei que aprenderemos juntas e misturadas. Sei também que o material didático não vai chegar a tempo e quando isso acontecer olharemos para as páginas finais e suas sugestões para os encontros e confirmaremos que fizemos muito melhor do que seus formuladores podiam supor (CLAUDIA, professora de uma escola da rede municipal de educação de Niterói, 2013).

Fragmento de uma narrativa da pesquisa a “*(Des) formação de professores: encontros, tessituras e (re)invenções dos praticantespensantes das/nas escolas*”, afirma que, na composição da pesquisa, é possível visibilizar que há existência de um pensamento nômade em meio às práticas-políticas docentes que muitas vezes são categorizadas de insignificantes pela modernidade. Todavia, que, junto aos movimentos curriculares, coexistem produzindo sentidos, dobras, linhas sobre as docências, escolas e currículos. Uma docência em frente a um pensamento nômade do devir, pensar e viver docência.

Embora tratemos de uma pesquisa-escrita-tese acerca dos efeitos que são produzidos por outros modos de fazer docências, ratificamos o entendimento da consonância entre as questões que estão entrelaçadas pelos movimentos curriculares, formativos e nas docências que são experimentadas cotidianamente.

Movimentos que entrelaçam



Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-premium/fundo-agua-movimento_1101151.htm

Logo nos aproximamos do recorte de uma pesquisa de educação nomeada *“Movimentos cartográficos de um currículo artífice”* (PANTOJA, 2017), em que são tratados movimentos capazes de cartografar as tramas de um currículo em suas linhas de devir artístico. Contudo, esses movimentos também são entrelaçados com os modos de produzir outras docências em seus constantes deslocamentos.

Experimentamos como campo das experiências, uma escola da rede pública que, há 20 (vinte) anos, põe em funcionamento um currículo artífice e potencializa o pensamento curricular em multiplicidades nas mãos dos artesãos locais. Ao problematizar potencialidades e virtualidades desse currículo, questionamos: o que pode um currículo-artífice?

Nesses aspectos, os movimentos de pesquisa acompanham/experimentam como um currículo artífice engendra movimentos na educação básica ao colocar em funcionamento práticas de artistagens em argila. Obras que são pensadas como formas de conservação da identidade local, das tradições com as formas de extrair, moldar, queimar e comercializar a argila. Além disso, em peças de cerâmicas de suas origens marajoaras, por exemplo, são reproduzidas formas outras de existência, de criação, de artesanias como forma de movimentar desejos. Quando alunos, professores e oficinairos juntos inventam e movimentam os mais variados fazeres, criam possibilidades outras de arranjos e invenção na escola (PANTOJA, 2017, p. 4).

Processos inventivos que, ao perpassarem vidas, possuem potências de deslocamentos das docências como formas de capturar outras artes de fazer e que produzem diferentes fábulas em seu devir-docente. Insta ressaltar que tais deslocamentos problematizam as normas instituídas e que foram, com o passar do tempo, tornando a educação como uma ciência cristalizada. Sob tais considerações

é possível problematizar a educação básica, sua estrutura organizacional, suas disciplinas, capturando linhas de fugas em cartografias, que possibilitam compreender o que se passa na escola e compor experimentações diferenciadas, “[...] *com deslocamentos conceituais para inventar o novo, novas formas de pesquisar, novas formas de pensar a educação e o currículo*” (PANTOJA, 2017, p. 3). Ou seja, aproxima-se das concepções teóricas pós-estruturalistas que ora apostamos politicamente para a defesa de uma docência-vida-nômade.

Tais deslocamento indicadas por Pantoja (2017) são as práticas produzidas pelas errâncias e invenções cotidianas de um devir-docência e que navegam em um (MAR) de (AR) nas correntezas das águas/docências/vidas. Desse modo, perpassamos pela efemeridade do tempo, do clima e das sensações que engendram o deslocar-se das imagens de pensar docência como formas de borrar fronteiras em conexões outras e entre as linhas metodológicas em que ousamos rascunhar nos encontros, nas redes de conversações, nas relações e nas artes.

A escolha dessa pesquisa deu-se por apresentar uma esfera proximal à pesquisa/tese no que se refere às questões atinentes ao campo do pensamento da diferença deleuziano na composição ao arsenal conceitual que tem sido utilizado de forma empírico-epistemológica na pesquisa. Além disso, vem potencializando o acompanhamento de processos desta revisão de literatura em seus movimentos de devir-docências. Ou seja, dialoga com o que apostamos politicamente quanto à intercessão teórica: uma filosofia da diferença com tonalidade do pensamento deleuziano marcado pela criação nos interstícios das vidas cotidianas.

Mover de um pensamento



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-premium/fundo-agua-movimento_1101151.htm

Assim, por movimentos e movimentos e movimentos em “*Movimentos de uma pesquisa: o pensar, o fazer e o existir docente na produção dos currículos*”, é que Gouveia (2019) nos apresenta um recorte da pesquisa com as palavras-chaves produção curricular; processos formativos e docência. Referenciam um estudo no campo *nosdoscom* os cotidianos que são por onde também navegamos nesta pesquisa-escrita-tese. Um espaço de pensar, acreditar e fazer uso (CERTEAU, 1998) dos processos formativos advindos das produções curriculares, as quais são experimentadas pelos fazeres docentes que reverberam nos *espaçostempos* diferentes modos de produzir no (MAR) de (AR) outras docências.

Seu campo metodológico aguça as potencialidades dos encontros e os efeitos que são provocados por eles. Gouveia nos apresenta, por um recorte de sua pesquisa, o experimentar de um processo formativo em que, ao mesmo tempo, o singular e o coletivo emergem no processo dialógico como um lugar de produções, desvios, sentidos, percepções e afecções. Também há de se pensar como um ambulante, um nômade, um andarilho em seus modos de produzir as docências nesse turbilhonar de sensações que navegam em nós, nas vidas e nas docências.

Gouveia (2019) traz à tona a discussão de se pensar os possíveis percursos docentes que são engendrados na produção de *fazeressaberes*, os quais ocorrem em processos coletivos e se manifestam na instância singular do sujeito.

Como parte do movimento de produção, os desvios podem existir sempre que ocorrerem processos de negociação e deslocamento de sentidos, além de representações e percepções, conforme os valores e pensamentos são alicerçados na ciência régia. Nessa perspectiva, é que, em dado momento, os processos confrontam com valores e pensamentos alheios, colocando em xeque crenças e hábitos que circunscrevem um campo sociocultural que produz as docências cotidianamente – as que acreditamos juntamente com a explosão de uma ciência nômade.

Quando evidenciamos os encontros e as práticas cotidianas como lugar de produção, estamos também afirmando o processo autoral da docência que, astuciosamente, produz suas práticas sentindo, pensando e agindo a experiência da escola e da docência no contato com alunos, pais e profissionais da educação. A docência se faz em processo e este pode se

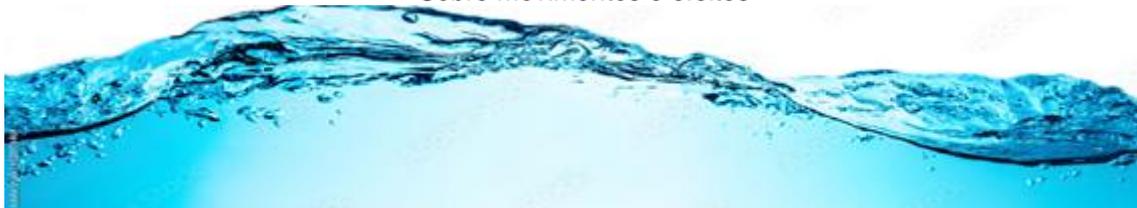
caracterizar como formativo, de produção, autoral, afetivo, de trocas, de deslocamentos e de afirmação. Os docentes são pessoas, profissionais e autores. Eles não são um ou outro, eles são a composição destes elementos e estão ali na escola para produzirensinaraprenderafetar, vão se tornando docentes a seu modo e à medida que vivem a experiência da docência, produzindo e se produzindo no diálogo com os outros (GOUVEIA, 2019, p.6).

Neste sentido, torna-se possível tecer uma boa discussão, sobre o que se apresenta nos fazeres docentes e nos cotidianos das escolas que dão vida ao produzir docências outras. Sentimos na pesquisa-escrita-tese que atravessamos uma grande onda e temos a sensação de vazar aquela força e nos renovar, agitar, sacudir, deslocar e fazer de novo... e de novo... e de novo. Ademais, a cada nova onda a sensação é que atravessamos, furamos e escapamos de políticas formativas oficiais, que, a todo momento, tendem a nos censurar nos modos de produzir docências, pois o desejo é nos lançarmos ao mar e navegar, sentir e experimentar os movimentos das águas.

Apostamos nas docências que contrapõem, em seus processos formativos, o lugar da mesmice e da conservação de uma tradição superada e obstaculiza as possibilidades de apreender o dinamismo de fazer docências. Tal dinamismo em que, mesmo diante do caos e da regulação, ocorre a tentativa, a assertiva e a criação de um viés nômade para se pensar-fazer uma docência outra.

Portanto, com a referida pesquisa, escapamos com Gouvêia (2019) de docências homogeneizadoras e totalizantes. Nessa perspectiva, importou-nos acompanhar os efeitos que são produzidos nas docências em seus nomadismos, os percursos que as docências andarilham e o devir que nos impulsiona a *(des)continuar*.

Sobre movimentos e efeitos



Disponível em: <https://stock.adobe.com/br/images/blue-water-wave-with-bubbles-close-up-background-texture-isolated-on-top-big-size-large-photo/228976464>

Em *“Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades”* (RODRIGUES; BAPTISTA; SILVA, 2015), ressaltamos um fragmento de pesquisa que atravessa e rompe com o que está planejado, previsto e determinado a ser efetivado nas aulas. Ademais, versa sobre o que é planejado nas formações docentes, nas reuniões pedagógicas e dentre tantos outros espaços em que habitamos. *“Sabendo-se que o professor ao longo de sua trajetória constrói e mobiliza uma diversidade de saberes, buscou-se através deste trabalho mapear os elementos que constituem os discursos dos professores sobre os saberes da experiência”* (RODRIGUES; BAPTISTA; SILVA, 2015, p. 2).

Nesse recorte da pesquisa, Rodrigues, Baptista e Silva, (2015) defendem o conceito de saberes experienciais, entendendo que eles dependem e estão sempre conectados à ação docente. Além disso, ressaltam que os saberes não são previamente aprendidos em cursos de formações continuadas, todavia os saberes experienciais se constroem a partir dos desafios cotidianos, na inter-relação docente com suas inventivas práticas-políticas da docência, as quais poderíamos nomear por uma docência-nômade.

“Saberes experienciais [...] desvelam cotidianos, situações inesperadas, um saber-fazer que emerge muitas vezes em meio ao caos, aos problemas que os manuais não descrevem e os cursos de formação não preveem” (RODRIGUES; BAPTISTA; SILVA, 2015, p. 3). Ou seja, consiste em um trabalho que desenha e colore a arte iniciada, produzindo diferentes saberes e sentido. Também, afirmam que a imprevisibilidade que acompanha o trabalho docente resulta em um constante movimento de transformação e flexibilidade da ação e, conseqüentemente, dos saberes, escapando das ideias de uma ciência que está pautada em um paradigma da pedagogia dogmática e irrefutável.

Ratificamos os pensamentos de Rodrigues, Baptista e Silva (2015) ao saberem da experiência como a força de uma vontade de potência a pensar e produzir docências como um movimento turbilhonar. Tal movimento não aceita a representação do mero instalado, mas marca o corpo na imanência e acontecimento diferencial que se caracteriza pela aventura da sua existência.

Uma gota uma explosão de fluxos e sentidos



Disponível em: <https://stock.adobe.com/br/images/blue-water-splash/86135065>

Assim, seguimos nos fluxos das águas em que, entre um mergulho e outro, continuamos atravessando as ondas. Um repouso quando resolvemos “boiar” para recuperar o folego e continuar. Boiando pela superfície, aproveitando entre uma onda e outra, encontramos proximidades na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram identificadas algumas pesquisas que compõem com a defesa desta tese. Exploramos as palavras descritores: devir-docências; devir-revolucionário; ciência-nômade; docência-nômade e nomadismo. Após a busca, encontramos sete teses, as quais correspondem ao período de pesquisas nos últimos cinco anos – 2015 a 2020.

As pesquisas encontradas apresentam aportes teórico-metodológicas, os quais se aproximam desta pesquisa. Isto é, com intercessores teóricos que transitam pelos conceitos pós-estruturais, no que tange a deslocar pensamentos, criar conceitos e experimentar acontecimentos com afecções de corpos e sentidos dialogados com a filosofia da diferença. Seguem as pesquisas: “*A docência em escrituras cartografias de um estilo animal*” (SCHWANTZ, 2019); “*Docên ci/ç ação: do dual ao duplo da Docência em Matemática*” (SANTOS, 2015); “*Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesma?*” (GARLET, 2018); “*Ex-docente: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática*” (TARTARO,

2016); “Poéticas de vidas e mortes: metáforas e cartografias bordadas no contorno de um currículo em curso” (MORAES, 2015); “Reescrita de si: a invenção de uma docência em matemática” (AURICH, 2017) e, por fim, “Teorização da prática pedagógica por professores e gestores” (DAMIM, 2015).

As pesquisas obtidas após a busca corroboram os aportes teórico-metodológicas que defendemos: os modos de produção docente pautados nas dimensões éticas/estéticas/políticas, segundo a perspectiva de Najmanovich (2001). Logo, as abordagens serão em um contexto de experienciar as docências sob a ótica dos efeitos que são produzidos nas dobras, nos movimentos, nas forças e nos fluxos dos modos da fazer docências nos interstícios das *m(a)/(i)ropolíticas* a partir das dimensões éticas/estéticas/políticas. Ademais, defendemos com Najmanovich (2001) a ética: por uma tomada de decisão docente de ser o responsável por seu discurso, produção e ações; a estética: no reconhecer da importância das suas produções, das práticas-políticas e dos modos de existência que elas criam; e política: como o lugar de diferenças e múltiplas relações contemporâneas que precisam ouvir as vozes, as quais possibilitam a amplitude das nossas discussões, ampliando as concepções em prol de uma defesa ético-estético-política dos diferentes modos de produzir docências.

“A docência em *escreituras*: cartografia de um estilo animal” (SCHWANTZ, 2019), pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, apresenta percursos da docência como temática da pesquisa em meios às oficinas de *escreituras* (CORAZZA, 2014).

[...] como uma proposta para escrever-ler desde matérias de arte, filosofia e ciência capazes de colocar o pensamento em cena. Desaloja metodologias predefinidas, fazendo-se por um modo de invenção capturado desde sentidos, afecções, conceitos e aprendizados que tais matérias são capazes de produzir (SCHWANTZ, 2019, p.18).

Percorrendo caminhos da docência, a tese compõe um atlas ao inventariá-la a partir das proposições que são transportadas pelas *escreituras*, dialogando com os possíveis modos existenciais (quem nos tornamos) e pedagógicos (as docências que

produzimos). Para tanto, apresenta expansividades de proposições na composição de um referencial teórico-filosófico de Deleuze e Guattari diante da produção radiofônica realizada por professores em formação inicial e continuada da Oficina Conatus, em que disparam zonas de indeterminação ao dizerem de acontecimentos de um cotidiano escolar.

A pesquisa de Schwantz (2019) é um convite a bailar no conceito de estilo, o qual nos move, pois nos interessa o acompanhamento do movimento, da composição e da variação à fuga da prática educacional que somos formatados a reproduzir nos cotidianos escolares. Logo, Schwantz (2019) move a circunstância de um problema a pensar: a constituição de um estilo afeta os modos de produzir outras docências?

Schwantz (2019) considerou que a ação de *escrever-ler* favoreceu o aparecimento de um estilo animal na docência, evidenciando a necessidade de brechas de respiro de um fazer que diminui a força de agir. Para tal, a animalidade, como estado de sensação, não se produz pela perda de nossas formas, mas ensina a viver em uma multiplicidade. Multiplicidade que, cada vez produzida, causa efeitos nas ações das docências, pois, ao respirar para o *(des)continuar*, estamos nesse processo de *(in)volução* para a existência de diferentes modos de docências.

Com a tese “*A docência em escrituras: cartografia de um estilo animal*” (SCHWANTZ, 2019), apropriamo-nos das composições teórico-metodológica que estreita ainda mais os fazeres das docências e os processos que transbordam os efeitos de aprendizagens, no sentido de constituição de uma docência estar em meio à pluralidade de efeitos, pela transgressão de imagens e pela mutação de ideias sobre uma existência preestabelecida. “[...] *mas, também, por um nome próprio adquirido na despersonalização de um indivíduo em detrimento de uma coletividade; por um olhar à espreita; e pelo ato de resistência a um regime doentio que põe fim ao próprio devir*” (SCHWANTZ, 2019, p.113).

Para tanto, é essa docência de devir, de criação, de sentido e de extravasamento o motivo pelo qual apostaremos na existência de docências-nômades. Tais docências, as quais estão atravessando as ondas de um mar revolto, a todo tempo quer nos territorializar no espaço estriado. além disso, a partir desses modos de produzir as

docências, estamos nas bordas, nas travessias e na coexistência das linhas e fluxos na tentativa de ampliação por mais espaços lisos.

Em “*Docên ci/ç ação: do dual ao duplo da Docência em Matemática*” (SANTOS, 2015), pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, a autora problematiza pensar a forma da docência em Matemática. Embora especifique uma área de conhecimento afim (a Matemática), torna-se importante destacar que a pesquisa tem seus pontos convergentes em relação às problematizações das quais estamos tratando nesta tese.

A pesquisa apresenta contribuições teórico-filosóficas da diferença para se pensar o movimento da forma, bem como a forma de docência em Matemática, que se atualiza na contemporaneidade mesmo sendo fortemente carregada por muitos dualismos: docente-discente, teoria-prática, ensino-aprendizagem, os quais estão estruturados nos processos formativos: são eles inicial e continuado.

Portanto, “*Docên ci/ç ação: do dual ao duplo da Docência em Matemática*” (SANTOS, 2015) evidencia no que apostamos politicamente quanto aos modos de produzir docências nos cotidianos, ou seja, pensar acerca da docência na perspectiva de um pensamento deleuziano e seus efeitos que escapam da lógica platônico-aristotélico, a qual herda a representação como fazer docente. Assim, o que nos importa é:

[...] tratar de docência e não do docente, pois não é o docente que escolhe o campo problemático, é o problemático que é o sujeito da escolha. A diferença, enquanto ser do problemático, é sempre um entre pré-individual e buscou-se, pra isso, despersonalizar a docência em matemática (SANTOS, 2015, p. 22).

Apesar de tratarmos das docências e afirmar que são uma tarefa pedagógica constituída por docentes marcados pela heterogeneidade, não podemos nos desvencilhar dos processos formativos a serem perpassados pelas imposições de

significados que vislumbram a necessidade de dogmatizar o perfil docente. Isto é, modelos que objetivam, a priori, a lógica representacional do fazer docente.

Santos (2015), inscreve e tensiona as docências no turbilhão das diferenças, não com o intuito de nomeá-las *docência-isto*, *docência-aquilo*, *docência reflexiva* ou outra qualquer titulação à docência, mas, sim, pensar que os modos de fazer docência em matemática têm suas linhas de fuga da sua própria estrutura/existência. Desse modo, não se trata de extinguir as docências estruturadas/existentes, porém *(re)existir* em suas docências diante das contemporaneidades que vivemos no mundo.

O tempo dura. É dessa duração da docência que trata esta tese: daquela que é pura alteração (devir). Tudo passa, mas nem tudo muda. Passar é sinal do presente e mudar é a 'natureza' da vida. Portanto, pensar sobre a docência em meio à vida é o que intenta esta tese (SANTOS, 2015, p.18).

Desse modo, a tese supracitada corrobora nossas concepções ao afirmar que diferença, devir, criação e vida são matérias que emanam as linhas moleculares das docências em meio aos seus fluxos contínuos e nômades, pois considera que não há matéria fixa, imutável e não há imagem “[...] *nem para constituir um modelo, nem para fazer cópia*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.47). Portanto, não há uma docência identitária a qual queremos romantizar, mas, sim, há uma docência que navega *no (MAR) de (AR)* em suas múltiplas existências.

No propósito de pensar as docências a partir das suas exterioridades, mergulharemos na tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria: “*Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesmo?*” (GARLET, 2018). A partir da reflexão sobre essa tese, surgem inúmeras respostas e, ao mesmo tempo, ficamos embaralhados de indagações quando partimos para pensar sobre o que está entre o visível e o enunciável. Indagações da tese as quais tendem a dialogar com a ciência nômade – a que desejamos dar visibilidade quanto ao espírito nômade que habita nos sujeitos múltiplos e que nos *(trans)versa* nas vidas, nas experiências, nas docências.

Garlet (2018) traz, na tese, o pensar de uma docência que acontece em meio ao movimento de cavar a si mesma. Ademais, uma docência produzida que cria os próprios artefatos à existência daquilo que escapa da noção majoritária imposta pelas diretrizes oficiais em relação aos processos formativos de pensar/fazer docências.

Portanto, surge a indagação que Garlet (2018) problematiza na pesquisa: *“O que pode uma docência que cava vazios nos ditos e vistos que estratifica?”* Como a própria autora se refere, é um modo de pesquisa andarilha que seguiu à espreita em meio à docência/vida, tal qual se compunha com seu corpo/pensamento, potencializando o cavar/pensar outros *(im)possíveis* na docência. *“Uma andarilhagem na qual é necessário cavar um lugar por onde se possa passar, atravessar e produzir um caminho singular”* (GARLET, 2018, p.16).

Cavar no sentido de abrir espaço para uma docência outra, esburacar uma docência majoritária que, muitas vezes, quer ser impor, como a docência da normalidade. A mais correta é aquela que é prescrita e determina como ser docente e não como fazer docências. É necessário cavar encontros, afirmar o que escapa. Um corpo deve experimentar a docência, deve bagunçar os papéis e modelos que aglutinam a palavra docência. Desse modo, *“[...] permitindo espaços para que possa dizer, escrever, pensar, inventar docências outras, singulares”* (GARLET, 2018, p. 13).

Garlet (2018, p. 16) nos diz que é preciso estarmos atentos aos espaços que somos lançados sob as forças do mundo *“[...] que me lançava em um espaço liso, um espaço nômade, [...] onde o pensamento pudesse ganhar velocidade* É um espaço que, ao apenas habitarmos, adotamos moradas provisórias, pois os traços nômades que carregamos nos colocam nesse lugar de efemeridade, de multiplicidades e de diferentes sentidos. Portanto, isso acontece com um professor que estar em *(d)obra* e uma docência que estar *num (MAR) de (AR)* em outros territórios.

Uma docência que ficciona a si mesma pode cavar os ditos e vistos de uma docência majoritária, potencializando vias singulares de existência. Uma tal docência que cava a si mesma, ficcionando-se junto a heterogeneidade de fragmentos e que compõe a topografia/superfície dos seus dias [...] pode abrir espaços para uma docência menor, uma docência que é produzida

'em meio' ao esburacamento de noções majoritárias que tentam estanca-la em um modo único de existência (GARLET, 2018, p. 121).

Tártaro (2016) aborda, na tese intitulada: “*Ex-docente: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática*”, da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, uma composição com intercessores teóricos pós-estruturais. Esses intercessores versam sobre como somos constituídos por linhas de forças que subvertem a lógica de que somos compostos pelas forças da ciência régia, por meio do aparelho de Estado. Embora a tese transite e por indague acerca dos processos formativos do professor no contexto educacional no qual vivemos, ela também traz as inquietações de todo um plano da macropolítica que está posto para os processos de formação do professor.

Tartaro (2016) discute a formação de professores que visibilize a existência de um espírito livre nietzschiano e que tenham o cuidado de si foucaultiano. Ou seja, o professor como um nômade capaz de devir-guerreiro (DELEUZE; GUATTARI, 1997) em um curso de licenciatura em Matemática, um viés que tende aproximações a pesquisa-escrita-tese que produzimos.

Nômade: um sujeito que se movimenta para permanecer em determinado território e não para sair dele. Para Deleuze e Guattari (2007), os nômades são sujeitos desterritorializados por excelência, haja vista que “[...] *como os nômades, os espíritos livres também são sujeitos desterritorializados, pois é justamente a reterritorialização que constitui sua relação com o território em que se encontram*” (TARTARO, 2016, p.83).

A referida tese propõe uma discussão do conceito de formação que, historicamente, se refere à ideia de colocar o sujeito em uma “forma”, “molde” e “perfil” de como pensar-fazer docência. Portanto, “*Ex-docente: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática*” (TARTARO, 2016) deseja propor o deslocamento de pensamentos arraigados na existência de linhas molares, de maneira que possa boiar uma alternativa de invenção de ser professor e de ser docência.

Tártaro (2016) apresenta duas proposições que se avizinham da problemática que tratamos nesta tese: sobre as multiplicidades arborescentes e as multiplicidades rizomáticas. Desse modo, baseando-se na filosofia da diferença, interessa-nos compor o pensamento da ciência nômade que transcorre para uma docência nômade. Com as multiplicidades arborescentes:

[...] às multiplicidades extensivas, molares, organizáveis, totalizáveis, conscientes ou pré-conscientes, ou seja, acreditamos que tais multiplicidades sejam práticas de soldado, em que, nos cursos de licenciatura, todas as normas, regimentos, o que fazer, como e em qual momento devem ser relatados e normalizados de acordo com sua raiz, seu eixo central” (TARTARO, 2016, p.135).

Contraopondo o pensar das multiplicidades arborescentes, é o que nomearíamos de ciência régia, máquina de Estado, espaços estriados e apostaremos nas multiplicidades rizomáticas que são apresentadas na tese rascunhada por pensamentos de uma ciência nômade (DELEUZE; GUATTARI, 1997), Ciências que

[...] devem ser moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não param de fazer-se e desfazer-se. Tais multiplicidades são próprias de um devir-guerreiro, pois são móveis e moleculares e se transformam continuamente. As multiplicidades rizomáticas acontecem nas linhas de fuga de um curso de licenciatura, nos lugares onde a norma não consegue chegar. Ela se relaciona com o desejo do próprio sujeito que se forma. A regra não é mais uma regra, mas é a sua regra, a sua norma (TARTARO, 2016, p.135).

Assim como Tartaro (2016), a ideia não é discernir em duas formas de multiplicidades, uma vez que a coexistência de ambas emerge da necessidade de criação das docências. Ou seja, versa sobre as multiplicidades que se *(des)dobram* em outras multiplicidades e que são agenciadas pela Matemática das Matemáticas. Além disso, precisamos nos atentar para um devir-guerreiro que pense no sujeito como viajante nômade, para o qual o que conta são as intensidades que variam conforme o acontecimento.

Nesse caso, as docências seriam ferramentas criadoras de intensidades que, com seus fluxos, compõem uma máquina de guerra nômade clandestina “[..] *que transita entre as fendas dos regimentos. [...] a possibilidade de contato com os fluxos, onde o próprio corpo se torna máquina de guerra e canal [...] que passa na superfície dos processos formativos*” (TARTARO, 2016, p. 158).

Isso posto, continuamos mergulhando nas águas dos mares das docências, a fim de esbarrarmos em escritos que dão força a esta tese que defendemos. Nessa perspectiva, boiando um pouco mais, mergulhamos na tese intitulada “*Reescrita de si: a invenção de uma docência em Matemática*” (AURICH, 2017), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Suas proximidades encontram-se na máxima de visibilizar a invenção de uma docência matemática em meio à vida, nas concepções teórico-filosóficas pós-estruturais de Deleuze, Guattari e dentre outros intercessores teóricos.

A tese ora mencionada mostrou a invenção de uma docência utilizando os conceitos de devir, de vontade, de potência e de univocidade para problematizar essa invenção pela própria reescrita da pesquisadora. Ao colocar em funcionamento essa maneira de pesquisar, entendida como repetição da escrita de si, torna a docência como uma experimentação filosófica para pensar acerca da singularidade produzida na escrita e na docência.

Volta-se, portanto, o olhar para o ‘entre’ de instantaneidades da docência para pensar naquilo que escapa - que seria negado e descartado enquanto diferença relativa - inventando, por meio da repetição, uma docência em matemática. Se pensar em intensidades a partir da repetição possibilita pensar em movimentos que possuem potência para interromper uma fixação, a docência em matemática poderia vir a não ser uma docência-dada, uma docência clichê? Como inventar uma docência a partir da repetição? É o movimento que se pretende mostrar (AURICH, 2017, p.12-13).

Nessa óptica, retornamos aos movimentos repetidos da natação que são necessários para o deslocar de um lugar a um outro lugar – de pensamento a um outro pensamento. Por isso interrompemos o movimento de boiar para nos aprofundarmos na potência dos movimentos de nos movermos para outros espaços e experimentarmos as intensidades de produzir as docências.

Aurich (2017) traz à tona a inquietude de pensarmos acerca dos movimentos que experimentamos cotidianamente e que nos afastam da busca de verdades universais, de novas prescrições e nomeações e da criação de outros modos de produzir docências.

Abandonou-se o nascimento de verdades e de acessos a elas, comparações e discussões sobre as já existentes, como se elas fossem problemas. Procurou-se desestabilizar as prescrições das docências-dadas dos limites que imobilizam o pensamento, que congelam e desarticulam a potencialidade do pensar sem, com isso, relativizá-las, para pensar a potência de uma docência em meio à vida, que difere para não chegar a um significado porque se admite que este prolifera e dá-se em multiplicidades (AURICH, 2017, p.98).

Por fim, agenciado pela tese da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Damim (2015) nomeou sua pesquisa de “*Teorização da prática pedagógica por professores e gestores em Escola Públicas de Campinas, SP*”. A princípio, sentimos, nos arredores dos escritos, que seria possível bailar nas leituras dessa tese, considerando a potência de um processo pedagógico:

[...] que se mostra caótico por envolver uma diversidade de ações de professores, gestores, alunos, funcionários, onde ao seguir fluxos de desejo como nos ‘sistemas caóticos’ se torna impossível prever o comportamento do sistema complexo com a multiplicidade de variáveis na constante interação entre os espaços liso e estriado (DAMIM, 2015, p.12).

Muito nos interessa discutir as questões caóticas e de criações que movimentam as ações cotidianas às produções das docências. Damim (2015) aborda os modos docentes e de gestores, por meio dos encontros das disciplinas do curso de Especialização da Faculdade de Educação da Unicamp em parceria com a

Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, nos anos de 2008 e 2009. O autor mapeou as teorizações desses profissionais de forma *“a seguir os rastros de afetos. Rastros de afetos que possam detonar uma educação como devir e a impulsionar a experimentação de outras maneiras de atuar na escola”* (p.15).

Uma educação como devir. Uma docência como devir. Uma vida como devir. E outros devires. Nessa perspectiva, há uma infinidade de movimentos involuntários que ocorrem concomitantemente e que nos forçam a pensar a existência da potência desses movimentos. Desta maneira, a potência está nos múltiplos processos que reinventamos para *(re)existir* o espaço estriado do aparelho de Estado que age com iterações axiomáticas, bem como no espaço liso em que transitamos com a mobilidade flutuante do inesperado, tangenciando e driblando os mecanismos de controle.

O apreender via problematizações do cotidiano favorece o deslizar por esses espaços e possibilita um processo pedagógico criativo e caótico que impulsiona a experimentação de outras maneiras de agir na escola. No problematizar e teorizar de práticas o que está naturalizado como certo fascismo que existe na escola, em nós, pode ser postos a nu e possibilita o pensar de outras formas. Operar nessas conexões e tensões dos mecanismos de controle instituídos exige o desenvolvimento de nossa força pessoal na busca de produção de saberes com relevância para a comunidade. (DAMIM, 2015, p. 25).

O desejo de problematizarmos os diferentes modos de produzir as docências perpassa por esse movimento escrito na tese de Damim (2015). Movimento que visibilizou outros modos de fazer docências teorizando as *“[...] práticas no contingente cotidiano por professores e gestores e que implicaram em trazer à luz complexas relações de força no processo educativo, [...] os que compõem com nossos corpos a gerar campos intensivos, a aumentar nossa força de existir e agir”* (p.113). A existência da ampliação na força para agir e logo criar são os devires de uma docência que nos transborda a diferentes espaços nos quais extravasam processos de produções de sentidos para uma vida e uma docência advindos de um *devir*.

Homem no mar



Disponível em: <http://franciscovazbrasil.blogspot.com/2016/04/homem-no-mar-rubem-braga.html>

Mas um movimento em um ponto do mar; um homem nadando. Ele nada a uma certa distância da praia, em braçadas pausadas e fortes; nada a favor das águas e do vento, e as pequenas espumas que nascem e algumas parecem ser mais depressivas do que ele. Justo: espumas são leves, não são feitas de nada, toda sua substância água e vento e luz, e o homem tem sua carne, seus ossos, seu coração, todo seu corpo transportador a água (BRAGA, 1953)

Nadando pela superfície das águas vamos rendando²⁸ uma tese que *(trans)versará* alguns redemoinhos, correntezas, ressaca de marés, maré alta e baixa, dos fluxos contínuos que nos permitem a experimentar pelos mares afora os múltiplos modos de produzir as docências em seu nomadismo. Dessa maneira, é por isso que rendaremos as intensidades em um mar de docências, pelo desejo de sermos transeuntes num (MAR) de (AR) com as docências.

Ainda assim, vale ressaltar que, mesmo que tenhamos utilizado as palavras “*devir-docências*”, “*devir-revolucionário*”, “*ciência-nômade*”, “*docência-nômade*” e “*nomadismo*”, como descritores para a revisão de literatura, reiteramos que as pesquisas aqui compõem a referida revisão apresentam os seguintes descritores: DOCÊNCIA; DEVIR; NÔMADE. Além disso, também possuem seus intercessores

²⁸A **renda** é um tecido delicado feito de fio ou linha em um padrão aberto em forma de teia. Ela pode ser feita à máquina ou à mão, de linho, de seda, algodão ou até mesmo de ouro. É por vezes aplicada como guarnição de vestidos e paramentos. Em sua maioria, as rendas compõem-se do desenho ou motivo é o fundo que mantém o desenho unido.

teóricos, os quais também utilizamos nas problematizações e que nos forçam a pensar sobre tais questões axiomáticas que estão arraigadas nos processos educacionais, reverberados pela máquina de Estado nas políticas oficiais que, atualmente, podemos referenciar ainda como as ações do (des)governo (des)politizado que estamos vivendo.

Dessa maneira, apresentamos pesquisas que corroboram a defesa da existência de outros modos de produzir docências, mesmo estando diante de um sistema colonial racionalizante capitalístico (ROLNIK, 2018). Essas pesquisas contribuem com o que estamos defendendo: uma docência que extravasa, flutua, desloca e move seus modos de existir nas esferas dos pensamentos da ciência nômade/ambulante/itinerante e pelas linhas de fugas que são produzidas forçadamente pelas *m(a)/(i)ropolíticas* nos devires que, nas brechas, respiram e agenciam as produções das docências as quais são criadas em uma transitoriedade nômade que habita em cada um de nós.

5 AS INTERSEÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O QUE NOS FORÇA A PENSAR?

Atividades do curso de formação: Docências: redes de conversações



Fonte: Acervo pessoal pesquisa-tese (2021)

Há um processo de aceitar e fazer crescer coisas que a educação nos ensina, mas, também ser capaz de sacudir aquilo que a educação formata e que não nos ajuda a ser feliz. Por exemplo, o sentimento de que tudo está certo, de que tudo está estudado, de que não vale a pena duvidar e de que o mais importante é saber dar respostas, quando, na verdade, o mais importante é saber fazer perguntas e manter um sentimento de inquietação e indisciplina por toda a vida (COUTO, 2011).

Pensamento que nos força a (des)apropriar, (des)continuar e (des)alocar o arcabouço de uma formação inicial de professora-pesquisadora, que esteve legitimada nos princípios da padronização, da verdade e da homogeneização do pensamento pedagógico de uma ciência moderna-régia. Verdades e ideais que aqui são postos e conservados nas estruturas das políticas de formação docente, ou seja, um “[...] *ideal de reprodução, dedução ou indução faz parte da ciência régia em todas*

as épocas, em todos os lugares, e trata as diferenças de tempo e lugar [...] basta um espaço gravitacional e estriado para que os mesmos fenômenos se produzam [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 39-40).

Fenômenos que serão visibilizados nos interstícios de uma pesquisa-acontecimento, por meio dos encontros e das afecções em que vão sendo tecidas docências outras: “[...] *compreendo as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções*” (SPINOZA, 2008, p. 163), ou seja, atinentes aos efeitos das produções de dados que foram experimentados nos espaços que foram no(mar)deando as docências desta pesquisa-tese.

Spinoza (2008) propõe aumentar a potência de sentir para também aumentar a capacidade de pensar e de existir a mente e corpo como duas expressões da substância. Dessa forma, conseqüentemente, viver a arte dos encontros e de suas potencialidades. Logo, ao pensarmos na lógica em outros modos de produzir docências, problematizamos seus movimentos e as suas produções como potentes acontecimentos-efeitos que passam pelas afecções. Isto é, de algum modo, os corpos são afetados e potencializam o mover aos outros modos de pensar-fazer as docências cotidianas.

Diante disso, definimos um corpo espinosiano (uma docência) como potência em ato e uma força de existir. Espinosa (2008) o define como um aglomerado de partes duras e moles, um conjunto de átomos, moléculas, tecidos e órgãos que possuem a capacidade de se manterem unidos, regenerarem-se e agir em conjunto. Todavia, as forças do mundo nos superam em muito e, por isso, muitas vezes, não temos a capacidade de agir sobre ele e somos levados como folhas ao vento.

Os afectos são os devires. São devires que transbordam e excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso (DELEUZE, 1988, p. 40). Os *afectos* são os devires-encontros pontuais de um corpo com outro. Ressaltamos que somos corpos que se relacionam com outros corpos. Por isso, quando sofremos suas afecções ou quando somos afetados pelos outros corpos, sofremos uma alteração ou uma passagem, fazendo com que a nossa potência aumente ou diminua. Dessas

afecções ocorrem os afetos e uma experiência vivida, sendo uma transição em nossos corpos que estão afetados pelos devires.

No encontro, as relações podem se compor e aumentar sua capacidade de agir. Um afeto de alegria acontece quando uma afecção nos leva para uma potência do devir e agir no mundo. Espinosa chama a isso de “bom-encontro”. Os bons encontros são sempre um momento onde nos tornamos mais próximos do mundo e de nós mesmos, ampliando a nossa capacidade de afetar e ser afetado. Apostamos nessa proposição para traçar os movimentos produzidos pelas docências e que afetam seus espaços transitoriamente, pois vivemos encontros que nos provocam e são provocados por sensações (in)constantemente.

Por outro lado, há também o afeto de tristeza, o qual acontece quando uma afecção nos leva para uma condição menor de potência. Ou seja, nosso *conatus* (necessidade interna, é a essência que causa efeitos determinados e, também, diminui nossa força para existir e agir, afetar e ser afetado), diminui fazendo com que passemos para uma perfeição menor. Ainda assim, relaciona-se com todos os encontros que nos afastam da realidade e de nós mesmos, limitando-nos, constringendo e fechando o mundo.

Conatus, Pintura por Jean-Chrétien Favreau, 2018



Disponível em: <https://www.artmajeur.com/pt/jean-chretien-favreau/artworks/11598269/conatus>

Com Deleuze (2002b) experimentamos a expansividade do pensamento ao momento de quando um corpo é afetado e há nele a produção de ideias de modo aos possíveis efeitos-acontecimentos. Isso acontece, pois apostamos no *afecto* como passagem, movimento, transição, variação de um estado a outro. Assim, o *afecto* será a variação contínua da potência de agir de alguém, determinada pelas ideias que ele tem.

Desse modo, pensar nas afecções e em seus desdobramentos teóricos é entrelaçar com a pesquisa-escrita-tese, com as pistas dos diferentes modos de produzir-fazer docências apresentadas aqui, a fim de problematizar, uma vez que desejamos, sagazmente, dialogar sobre os efeitos produzidos em meio às questões sobre as quais somos indagados.

O *affectio* remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o *affectus* remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes. Existe, pois, uma diferença de natureza entre as afecções-imagens ou ideias e os afetos-sentimentos, se bem que os afectos-sentimentos possam ser apresentados como um tipo particular de ideias ou de afecções (DELEUZE, 2002b, p. 56).

Acreditamos que o corpo-docência-vida esteja a todo momento nos desejos de produzir afecções ativas e de ser preenchido por alegrias. Afinal, só conhecemos o que é bom porque somos afetados de alegria. Contudo, isso nem sempre é possível. Aliás, o mais comum é sermos afetados de tristeza ao acaso dos encontros, pois, por mais que os corpos-docências-vidas sejam desejosos de produzir as afecções ativas, é possível sentir, transitando pela pesquisa, as docências entravadas em modelos educacionais capazes de produzir afecções tristes. O mal é sempre do ponto de vista do modo. Mal é o mau jeito, é o mau encontro, é a decomposição de uma relação. A tristeza e, eventualmente, a destruição, significam que uma relação não se compõe. É válido ressaltar que vivemos em uma ordem dos encontros, sendo convenientes e inconvenientes.

Os encontros são possíveis de produzir os afetos passivos, também chamados de paixões; e os afetos ativos, denominados de ações. Nas paixões, os encontros

acontecem quando efetivamente não somos a causa dos nossos afetos, ou seja, os afetos passivos acontecem quando os efeitos de outros atributos se impõem em nossos corpos-docências-vidas. De certa maneira, ao sabor dos encontros, podemos ser afetados positiva ou negativamente. Os afetos ativos só podem ser alegres, uma vez que o corpo sempre vive no esforço para aumentar a sua potência de agir. Quando o corpo age em seus movimentos (in)voluntários, ele busca expandir-se e torna-se alegre, mais capaz de ser afetado de múltiplas maneiras e, também, de agir no mundo, ampliando sua potência e sendo afetado cada vez mais pelos afetos alegres.

Afecções são possíveis à produção das multiplicidades, pois o percurso de ideia-criação é que movimenta o desejo de pesquisa, em frente aos diferentes modos de produzir docências. Sendo assim, trataremos de “teoria das multiplicidades”, tendo como aporte teórico Deleuze e Guattari (2011), pois torna-se vital que se pense em multiplicidades como a própria realidade, superando as dicotomias entre consciente e inconsciente, natureza e história, corpo e alma. Assim, constrói-se um pensamento rizoma, em uma proposta de produção do pensamento, em que os conceitos não são hierarquizados e não partem de um ponto central, de um centro de poder ou, então, de referência aos modelos educacionais existentes.

Desse modo, a construção do pensamento inicia-se a partir dos encontros e acontecimentos que agenciam os fluxos cartográficos desta pesquisa-tese em meio às multiplicidades das docências deparadas até aqui. Sendo assim, isso é possível, uma vez que os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que os atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Ainda assim, Deleuze e Guattari (2011) destacam a coexistência do rizoma e da árvore-raiz, que em suas singularidades esbarram uma a outra, modificando,

naturalmente, as suas existências nos processos que são produzidos em composições outras. Ou seja, mesmo no rizoma podem existir segmentos capazes de endurecer e tornar-se árvore. Concomitantemente, pode a árvore se dá por meio da constituição de um rizoma, haja vista que não há necessidade de opor o centralizado e o segmentarizado, o primitiva e o flexível, o macro e o micro, o liso e o estriado, o molar e o molecular, uma vez que a questão não é o duelo, pois não se trata de estabelecer dualidades e dicotomias, como a vida inteira fomos habituados a reproduzi-las e reforçá-las pelos modelos dogmáticos – tais quais: é preto ou branco, feio ou bonito, bom ou mal. Mesmo assim, é válido destacar que dicotomias ainda são fortes nos espaços cotidianos nos processos de formações iniciais e continuadas, bem como reverberadas nos modelos de reproduzir docentes.

As sociedades primitivas têm núcleos de dureza, de arborificação, que tanto antecipam o Estado quanto o conjuram. Inversamente, nossas sociedades continuam banhando num tecido flexível sem o qual os segmentos duros não vingariam [...]. Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 98).

Mesmo vivendo em sociedades contemporâneas, Deleuze e Guattari (2012a, p. 99) afirmam que somos segmentarizados, porém definem a existência de duas maneiras de vivermos em segmentaridade: uma molar e outra molecular: “[...] *ambas possuem linhas que se diferenciam e são inseparáveis, pois coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra*”. Ou seja, somos sujeitos que perpassamos pelos fluxos das linhas molar e molecular, nunca um ou outro, porém um e outro, pois um está no outro e vice-versa, mão de via dupla, onde as linhas e seus fluxos atravessam os corpos-docências-vidas. Por conta da coexistência presente no sujeito, é que o movimento ocorre, as forças vazam e as ideias criadas são docências com seus traços nômades a andarilhar, a vagar, a embaralhar-se no que existe em uma vida.

Logo, o sentido da coexistência desses dois fluxos é o movimento da diferença e o entrelaçamento dos heterogêneos, os quais produzem uma movimentação nesse entrelugar. Ou seja, faz-se necessário o enquadramento molar para haver uma fuga molecular. A esse respeito, Deleuze e Guattari (2012a, p. 104) pontuam que

[...] um fluxo molecular escapava, minúsculo no começo, depois aumentando sem deixar de ser inassinalável. No entanto, o inverso é também verdadeiro: as fugas e os movimentos moleculares não seriam nada se não repassassem pelas organizações molares e não remanejassem seus segmentos, suas distribuições binárias de sexos, de classes, de partidos.

Nathalie Maquet²⁹



Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2016/04/26/espinosa-ciencia-dos-afetos/>

²⁹Nathalie Maquet é uma artista francesa contemporânea. Ela completou um mestrado em Matemática no Imperial College London, em 2001. Após nove anos trabalhando no Setor de Serviços Financeiros, na cidade de Londres, Maquet decidiu ir à escola de arte para seguir sua paixão pela pintura. Um processo intuitivo guia Nathalie: está interessada em explorar o ritmo e como os padrões orgânicos e naturais são usados para criar uma sensação de movimento.

Dessa maneira, a coexistência dessas linhas mostram a imanência do movimento, pois mesmo em sua binarização, o fluxo de linha molar não foge da resistência e da fuga do fluxo de uma linha molecular. No que diz respeito ao território, um fluxo de linha molecular seria responsável por operar uma desterritorialização do fluxo de linha molar, que, ao mesmo tempo, operaria uma (re)territorialização, enquadrando de volta seus segmentos mesmo com as diferenças moleculares.

O conceito de território agencia as escritas desta pesquisa-escrita-tese. Para isso, torna-se necessário esclarecermos o que estamos defendendo por uma política conceitual atinente ao território e seus movimentos. Inicialmente, podemos afirmar a amplitude de tal conceito fluido para além das questões geográficas, psicológicas e sociais, porém é válido ressaltar a ideia inicial de estabelecer território vinculado a algo que produza a sensação do ambiente e que assegure certa estabilidade e localização em um espaço. Contudo, a preposição aqui será pensarmos territórios e seus movimentos de (des)-(re)-territorializ-(ação)³⁰ a partir da intercessão teórica de Guattari e Ronilk (1996, p. 323):

A noção de território aqui é entendida num sentido amplo, em que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos.

Afirmamos: território é um agenciamento, *"Tendo como princípio que todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial. A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que envolvem[...]"* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 218). Os agenciamentos extrapolam o espaço geográfico na

³⁰O uso dos prefixos acoplados a palavra escrita, bem como uma composição com a palavra "ação", é a defesa para os movimentos serem distintos, porém a força da coexistência entre os diferentes processos-graus que atravessam nossos corpos na imanência de uma vida cotidianamente.

visão deuleziana-guattariana (1997), pois ele é extremamente amplo, uma vez que tudo pode ser agenciado. Sendo assim, também pode ser (des)-(re)territorializado.

O território cria o agenciamento (DELEUZE;GUATTARI,1997,p. 218). O agenciamento é antes de tudo um acontecimento multidimensional. Se a criação do território se faz por agenciamentos, percebemos uma dupla dimensão: uma dimensão em frente às modificações corporais (ações e paixões) ou estados de coisas que provocam o acontecimento, paralela a uma formação de potências; também é uma outra dimensão em frente às transformações incorporais ou enunciados de linguagens (atos) que efetuam o acontecimento na sua face incorporeal e que se referem a um regime coletivo de enunciação: “[...] *o território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos. Por isso, o agenciamento ultrapassa também o simples comportamento*” (DELEUZE; GUATTARI,1997, p. 218).

Essas duas dimensões supracitadas são necessariamente atravessadas por um duplo processo e movimento: um processo de descodificação das formas (forma própria do regime corpóreo e forma própria do regime de signos ou da linguagem). Além disso, é um movimento de desterritorialização (das substâncias corporais ou coisas – estados do movimento – e das substâncias incorporais). Ainda assim, as duas dimensões estão em pressuposição recíprocas e se atravessam e se conjugam, apesar de suas formas próprias heterogêneas se manterem irreduzíveis e autônomas.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios ‘originais’ se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia e com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

(Des)-(Re)-territorializa-(ação) é o movimento pela qual se abandona o território. *A operação da linha de fuga* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224) e a (re)territorialização são os movimentos de construção do território. Desse modo,

no primeiro movimento, os agenciamentos (des)territorializam e, no segundo eles se (re)territorializam como novos agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação.

Os efeitos provocados pelos agenciamentos-acontecimentos são as forças que movem o pensar a partir das lógicas de produzir docências pelas afecções, multiplicidades e processos (des)-(re)territorializados que se abrem nos modos outros de pensar uma educação em uma sociedade contemporânea. Isso acontece, pois as docências vivem constantemente os processos supracitados em seu devir-docências.

5.1 POSSÍVEIS PARA PENSAR AS CIÊNCIAS?

Na composição de aportes conceituais apresentados, seguimos nos rastros de uma filosofia da diferença com as produções dos efeitos experimentados na transitoriedade deste percurso. Para tal, apostamos em um diálogo das ciências régia e nômade (DELEUZE E GUATTARI, 1997), as quais estarão reverberando as problematizações apresentadas mais à frente e acerca das pistas que deram vida ao momento de estarmos produzindo os dados da pesquisa-escrita-tese.

Manifestamos, na pesquisa-escrita-tese, a escolha desses aportes conceituais por acreditarmos em movimentos de aberturas, interstícios, brechas, criações e devires em suas efervescências de um corpo-vida-docência. Isso se dá, pois as proximidades com um pensamento nômade tornam visíveis os possíveis modos de produzir docências que escapam de uma ciência cientificista, dogmatizada e clássica. Além disso, são capazes de nos permitir pensar uma ciência que escapa de tudo isso, capaz de criar microações de potencialidades nos modos de produzi-las.

Partimos do princípio das formações inicial e continuada dos docentes que vivem no liame do pensamento normalizado tendo em vista problematizar sobre também às questões atinentes aos dogmas clássicos racionalistas instituintes pela

educação-ciência moderna. De outro lado, pensamos nos processos formativos, os quais são produzidos pelos movimentos de uma ciência nômade-excêntrica e que escapam da esquemática normativa de uma linha de pensamento dogmatizado e racionalista. Vale ressaltar que a existência de duas linhas para pensarmos as ciências que aqui abordamos não são duais, mas coexistentes. Em consonância a esse pensamento, Ramos e Brito (2017, p. 03), nos afirmam que,

Na linha estatal, a atividade científica é construída dentro de um determinado padrão de raciocínio. Isto é, do método científico e preza pela objetividade, neutralidade, além de vir, ao longo do tempo, “produzindo” a ideia de que a aprendizagem para corresponder a essa lógica racionalista também deve ser construída a partir dos métodos cientificistas.

Torna-se clara a linha de uma ciência nômade que expande para além do pensamento de controle cientificista da linha estatal. Isto é, mesmo que, nos princípios dos processos de formação das docências, existam suas normatizações preestabelecidas pelas estruturas condicionadas pelo modo dogmático de formação. Desse modo, a formação está exposta aos encontros-acontecimentos e aos signos-afecções que, carregados de multiplicidades e heterogeneidades, se esbarram, entrelaçam e se misturam aos diferentes graus de conexões, os quais se movimentam, forçando os pensamentos nos processos de criações-inventivas.

Para Deleuze e Guattari (1997) a ciência régia ou de Estado é um discurso organizado e legitima uma linearidade que tende ao aprisionamento de um ponto fixo, em busca sempre da verdade e do seu reconhecimento pela verdade. Reproduzir, nesse sentido, implica na permanência do pensamento dogmático da educação, bem como de pensar-fazer pesquisa. Ou seja, impondo sua forma de soberania e apropriação para fixar, sedentarizar, regrar e impor limites, haja visto que a ordem aqui é manter tudo estável para normalizar e ter sob controle.

Em um sentido oposto ao pensamento estático estabelecido pela ciência régia ou de Estado, é pautada esta pesquisa-tese, a qual transita pelas questões atinentes a

uma ciência ou um pensamento nômade, pois trata-se de “[...] *um gênero de ciência, ou um tratamento da ciência, que parece muito difícil de classificar e cuja história é até difícil seguir*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.24). Faremos o uso³¹ de um modelo que tem seus traços segmentarizados: o fluxo, pois é hidráulico; o devir,³² pois acontece em meio heterogêneo; o turbilhonar, pois o espaço é aberto e, por fim, também vale ressaltar que tal modelo é problemático, se considerados as suas metamorfoses, criações e acontecimentos.

As docências que ouvimos, sentimos e dialogamos no andarilhar da pesquisa-tese compartilham de produções criadas a partir de fluxo turbilhonar, o qual flui e deixa fluir, escapa dos dogmas da educação clássica, “[...] *para entrar num campo de celeridade [...] e somos arrastados por um fluxo turbilhonar*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 40). Há forças que impulsionam os fluxos que turbilhonam nas diferentes direções e provocam rupturas para possíveis produções das docências, as quais resistem aos princípios da ciência régia, como da máquina de Estado ou estatal. Desse modo, torna viável que, pelas docências-nômade, sejam produzidos atos de (re)existência da própria vida-corpo-docência, e (re)inventando-se pelas afecções de um devir-revolucionário, por meio de uma máquina de guerra nômade.

Embora haja existência das maquinarias do aparelhamento estatal de um lado e do outro, a criação de uma máquina de guerra que, com suas resistências atravessam as vidas dos corpos-docências em seus meandros experimentados nos cotidianos de uma vida, corrobora a defesa desta pesquisa-escrita-tese. Ou seja, há pistas as quais irão teorizar de maneira proximal ao defendermos os modos de produzir docências, nas linhas que são produzidas para escapar a todo momento de um sistema aparelhado pelo Estado que nos obriga a continuidade da linearidade, da fixidez, do limitar, do modelo e da linha a ser seguida. Todas essas imposições e os contextos políticos, culturais e sociais que vivemos hoje, em um dado momento,

³¹Deleuze e Guattari (1997) usam o termo “modelo” não em um sentido literal da palavra, pois para os autores não há receitas prontas para fazer uso dele. Ou seja, a ideia é escapar da significação ora estabelecida, pensando sobre modos os quais o pensamento da ciência chama de “nômade ópera”.

³²Para Deleuze (2004, p. 12), o pensamento se faz sempre por questões que ele pode movimentar e, “enquanto andamos à volta dessas questões, há devires que operam em silêncio e que são quase imperceptíveis [...], que são orientações, direções, entradas e saídas” e que nada tem a ver com imitação, assimilação.

forçam-nos a pensar não somente as docências, mas também as vidas em outras vidas que lá habitam, ou que lá vivem e estão sujeitas aos processos (des)-(re)territorializ-(ações).

No arcabouço do pensamento deleuze-guattariano (1997) – o qual busca não cair na lógica metafísica – há um único mundo: o dos fluxos. Mesmo sendo único, é no fluxo das coisas e suas multiplicidades que ocorrem as diferentes intensidades e velocidades. Desse modo, é nessa diferença que algo pode ser concebido como formado-formatado ou não formado-formatado.

A questão problematizada na pesquisa-tese não é o sujeito-docente escolher entre matérias formadas ou não formadas; é saber lidar com ambas. Aparelho de Estado e máquina de guerra são os modos de lidar com esse fluxo de matérias em diferentes velocidades que constituem o mundo e a vida. Sendo assim, o primeiro (de Estado) é um aparelho de captura, de formação e de paralisar o movimento e o segundo é uma máquina (de guerra) de liberação, capaz de realizar a deformação e intensificar o movimento.

Deleuze e Guattari (1997) apostam na potência de uma máquina de guerra e não no aparelho de Estado. Tecem esse ponto de vista por alguns motivos. São eles: o primeiro porque ela não se opõe aos fluxos e age com o movimento, enquanto o aparelho de Estado defende a estabilidade em um ponto fixo capaz de determinar a forma; o segundo é porque a sociedade atual que conhecemos acredita que o modo de agir do aparelho de Estado é o jeito “normal” de se viver e percebem a máquina de guerra como um desdobramento do próprio Estado e não como um modo exterior, de pensar e produzir outros modos (no caso desta pesquisa-escrita-tese: das docências).

A construção da máquina de guerra nômade na pesquisa-escrita-tese (*trans*)versada pelos movimentos dos corpos-docências-nômades quando o próprio corpo é arrancado de sua imanência para que se construa um organismo, um significado e um sujeito. Nesse sentido, é preciso entender a (des)construção como algo que violenta e é revolucionário, sendo capaz de arrebater o corpo a ser

devorado por linhas e conexões, as quais destroem os modelos hierárquicos dos processos educacionais emparelhados com os governos estatais.

Sempre sobrevêm períodos em que o Estado, enquanto organismo, se vê em apuros com seus próprios corpos e, em que esses, mesmo reivindicando privilégios, são forçados, contra sua vontade, a abrir-se para algo que os transborda: um curto instante revolucionário, um impulso experimentador. Situação confusa onde cada vez é preciso analisar tendências, polos e as várias naturezas dos movimentos (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 33).

É no curto instante de devir-revolucionário que problematizamos as docências vividas nos cotidianos, pois elas transbordam mesmo sem que os corpos-docências-nômades projetem algo, uma vez que são a liberação de uma vida no aprisionamento do seu próprio corpo. Ademais, é afirmar que os modos de produzir docências perpassam, também, pelos processos de maquinaria – seja o da máquina de estado, ou seja o da máquina de guerra, uma vez que não é sobre um e outro, ou escolher um ou outro e, sim, é termos ciência de que os processos maquínicos também são processos de coexistências.

Um devir-revolucionário permanece indiferente às questões de um futuro e de um passado da revolução; ele passa entre os dois. Todo devir é um bloco de coexistência. As sociedades ditas sem história colocam-se fora da história, não porque se contentariam em reproduzir modelos imutáveis ou porque seriam regidas por uma estrutura fixa, mas, sim, porque são sociedades de devir (sociedades de guerra, sociedades secretas, etc.) (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 94).

Se é por um modelo de educação política que prima pela formação docente homogeneizada, centralizada e hierárquica, tornando-se uma educação maior ou dominante, será por um devir-revolucionário a defesa de pensar uma educação – formação docente de minoria, de devir-criadora – que é capaz de escapar do sistema dominante, do regime vigente e (des)-territorializar “[...] num movimento revolucionário (conexão de fluxos, composição de conjuntos não numeráveis, devir-minoritário de todo mundo)” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 177).

O devir-revolucionário, com suas forças libertárias, então seria a própria máquina de guerra nômade, atravessando o mundo sedentarizado? Exatamente, pois o chamamos de libertário, uma vez que a verdadeira guerra perpassa por respirar uma vida em uma guerra em “[...] que o corpo e o pensamento se arriscam e podem sucumbir. [...] É preciso implodir o campo de significância e inventar novas maneiras de pensar, de ser e de se viver” (SCHÖPKE, 2017, p. 295).

Máquina de guerra nômade e aparelho de Estado são irreduzíveis entre si: são modos paralelos e não oposições binárias ou oposições de um mesmo sistema. Logo, eles coexistem o tempo todo. Em meio as docências cotidianas produzidas por esse processo de maquinaria, estão os fluxos que tensionam, vazam nas dobras e operam nas experiências de um nomadismo docente. Nessa perspectiva, vemos serem inventados novos/outros fluxos possíveis, os quais fazem da pesquisa uma escrita inquietada na dimensão propriamente micropolítica do texto que é a sua natureza cartográfica (ROLNIK, 2007). Desejamos forçar o pensamento, uma vez que pensar é deslocar-se, é a ruptura, é o atravessamento com as verdades advindas do fora.

Definiremos o *fora* como um devir de forças que subtraem a história, dando ao pensamento sua tendência inatural e geográfica. Por que, então, se referir a tal pensamento como intempestivo? Devido à experimentação que entrelaça o ato de pensar, fazendo-se antagônica aos pensamentos instituídos pelas verdades absolutas e determinadas e, também, pelo consenso sociopolítico no qual somos parte e nele (re)existimos cotidianamente.

Nos hiatos e nas rupturas existem combinações que desmembram ou abraçam e percebemos que isso faz parte do rizoma-educação-formação docente. Todavia, nem sempre conseguem penetrar nos sistemas dos aparelhos estatais. São linhas de intensidades que se arrebentam em todas as direções, escapam da perseguição totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguindo outras direções para se tornar o pesadelo do pensamento nivelado. Esse *intermezzo* é a nossa aposta para experienciar os fluxos rizomáticos, os quais estão sempre acontecendo nos espaços exteriores e interiores das estruturas.

A cotidianidade é múltipla, carregada de sentidos e nuances. Lidamos com o incontrolável, com o caótico, com o imprevisível, mas, também, com o molar, com o fixo e com o instituído. É uma coisa e outra. O desejo de encontrar uma composição de melodia leve e suave afim de sentirmos as docências que são criadas transversalmente nos interstícios de traduções e experiências. Afinal, tudo se desfaz e refaz num espaço movediço, incerto e inconsistente, pois é com as linhas moleculares, e com as linhas de fugas que criamos um outro corpo, uma outra docência, uma outra vida.

Problematizamos, portanto, por meio das pesquisas com os cotidianos, o acontecimento, a cartografia e os referenciais antifundamentalistas e, também, as docências que potencializam uma educação-formação docente menor, resistindo à totalidade falida dos sistemas educacionais oficiais e a sua desejada unicidade hegemônica. Ao contrário, teceremos docências outras que, pelo fio de um devir-revolucionário, sejam capazes de produzir vida para que a máquina de guerra nômade não seja destruída diante da obrigatoriedade hierárquica das políticas públicas que ignoram as diferenças, as vidas e seus sujeitos.

Isso diz respeito aos efeitos dos agenciamentos em que nós, pesquisadoras-professoras, não somos mais nós mesmas, mas estamos sempre sendo ajudadas, aspiradas e multiplicadas (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Somos muitos, somos únicos, individuais-coletivos. É um plano de composição espinosiano em que um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: nesse afetar e ser afetado, o que também define um corpo na sua individualidade (DELEUZE, 2002).

Corpos que, afetados pelas experiências sentidas e vividas nos distintos territórios ziguezagueiam e balanceiam nos fluxos das “[...] ciências ambulantes, itinerantes, que consistem em seguir um fluxo num campo de vetores, no qual as singularidades se distribuem [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.40). Além disso, afetados em suas próprias histórias, suas crenças e suas vidas, de um ponto ao outro sem direções, mas com intensidades que pulsam as produções de sentidos outros para uma vida em sua constante imanência.

Arrebatada pela necessidade de pesquisar para além dos padrões estabelecidos e, aproximando-nos de uma maneira capaz de estabelecer uma relação que seja apta a proliferar os possíveis acontecimentos de uma ruptura do pensamento estático para um pensamento em movimento, recorreremos a Deleuze e Guattari (1997). Nessa perspectiva, ressaltamos o pensamento nômade ou a ciência nômade, pois nos colocarmos nesse espaço estriado e segmentado em que, para uma sobrevida, acabamos nos tornando/sendo nômades.

[...] os nômades sempre me fascinaram, exatamente porque são pessoas que não viajam. Quem viaja são os imigrantes. Há pessoas obrigadas a viajar: os exilados, os imigrantes. Mas estas são viagens das quais não se deve ir, pois são viagens sagradas, são forçadas. Mas os nômades viajam pouco. Ao pé da letra, os nômades ficam imóveis. Todos os especialistas concordam: eles não querem sair, eles se apegam à terra. Mas a terra deles vira deserto e eles se apegam a ele e só podem 'nomadizar' em suas terras. É de tanto querer ficar em suas terras que eles 'nomadizam'. Portanto, podemos dizer que nada é mais imóvel e viaja menos do que um nômade. Eles são nômades porque não querem partir (DELEUZE, 1988, p. 102).

Somos, então, atravessados pelo conceito nômade de Deleuze, que em nosso entendimento, é também a necessidade de fugirmos dos aprisionamentos vividos por nós por conta das forças e ferramentas do aparelho de estado e de uma maneira maquínica-colonial-capitalística. Contudo, é nos interstícios que resistimos e criamos outras linhas de fugas para um respirar em busca de nós mesmos no devir-pesquisadora na espreita do pesquisar. Além disso, mergulhamos nas (in)constâncias de um mar que se faz preciso navegar e fascinar em outras terras como os nômades, os ambulantes e os itinerantes.

Viajaremos sem bússolas, sem mapas, sem trajetos e sem determinações para onde iremos aportar. Ademais, seremos os viajantes-docentes-nômades, pois será na intensidade das linhas de fugas que cartografaremos um plano de consistência para (des)territorializar a escrita desta pesquisa-tese, a qual se dará nas micropolíticas de uma máquina de guerra defendida por uma ciência nômade.

Nesse plano de consistência, se inscrevem: as *hecceidades*, acontecimentos, transformações incorporais apreendidas por si mesmas; as *essências nômades* ou vagas, e, contudo, rigorosas; os *continuums de*

intensidade ou variações contínuas, que extravasam as constantes e as variáveis; os *devires*, que não possuem termo nem sujeito, mas arrastam um e outro a zonas de vizinhança ou de indecidibilidade; os *espaços lisos*, que se compõem através do espaço estriado (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 222).

Planos que, mediante as produções das intensidades de uma vida, escapam dos estratos, atravessam os agenciamentos e traçam uma linha abstrata sem formas e sem contornos, fazendo com que pensemos em uma linha da arte nômade.

5.2 POSSÍVEIS FLUXOS DE PENSAR UMA PESQUISA

De brincadeira. Brincar de escrever, usando a intensidade zero do desejo de educar como catapulta. Despojar a escrita dos seus elementos representativos ou emocionais. Desmontar os modelos incorporados às palavras, que as levam a realizar movimentos figurativos e a imitar alguém ou alguma coisa. Constituir um movimento novo [...] da escrita, que extraia do escrever como evento a sua energia. Brincar de escrever que tão somente inventa e devém muitas escritas, abre o seu espaço a todas as espécies de eventos que aí podem ter lugar, a elementos que são heterogêneos, mas que afetam cada um a todos os outros (CORAZZA, 2006, p. 22).

Brincadeiras. Escritas. Além disso, composições a fim de que dialoguemos acerca dos intercessores teóricos pós-estruturalistas. Entrelaçamos a pesquisa-acontecimento e a pesquisa com os cotidianos no intuito das linhas, espaços e territórios teórico-metodológicas, em que cartografamos os movimentos de (des)-territorializar e (re)territorializar. Com os cotidianos, visibilizamos a potência de compor/fazer com os sujeitos praticantes o cartografar de uma pesquisa que seja 'visível' aos 'olhos' dos nossos leitores (FERRAÇO, 2007).

Esse processo de politização do cotidiano também a partir de um permanente questionamento decorrente da inserção do pesquisador nas redes de acontecimentos da vida cotidiana nos impõe, sobretudo no âmbito da pesquisa, a necessidade de ampliar as possibilidades de nossos instrumentos e procedimentos de análises (FERRAÇO, 2015, p.145).

A pesquisa *com os cotidianos* é uma perspectiva epistemológica que concebe a educação por meio dos cortes e recortes que podem provocar tensão nas estruturas, nas formas molares de se conceber a formação docente e se manifesta como uma metodologia inacabada, aberta, que vai se entrecruzando durante todo o processo, sem desejar previsões. Ao cartografar, considera, a partir de Certeau (2011), que pesquisar *com os cotidianos* é falar das minorias, das práticas comuns dos sujeitos em suas “artes de fazer”. Uma prática de pesquisa que desestabiliza a lógica vigente, mostrando, de alguma forma, que não há apenas um modelo de formação válida, que, ao vasculharmos as miudezas, evidenciamos como as práticas-políticas docentes brotam nos muros rígidos das políticas de formação instituídas.

Encontros de uma *pesquisa-acontecimento*³³ (TADEU et al., 2004) no intermezzo das redes de conversações (CARVALHO 2009) e que, a partir de *uma conversa e das coisas é que começam a viver no meio* (DELEUZE; PARNET, 1998). Sendo assim, são os possíveis de *pensar com o Outro* e *as artes/modos de fazer com os mais diferentes sujeitos* (CERTEAU, 2011). Deslizando nos interstícios das linhas molares-moleculares, dos espaços lisos-estriados-movediços, são criadas traduções e experiências, como os diferentes modos de produzir docências.

Tadeu, Corazza e Zordan (2004) enunciam doze exemplos³⁴ para pesquisar o acontecimento: noologia, besteira, em fuga, problema, gaia, saara, arte, atenção, mapa, agenciamento, impessoal e energia. Exemplos que se constituem em um plano da imanência/consistência, deslocando pensamentos no intuito de desconstruir/reconstruir outros novos conceitos “[...] *pensar, assim, como pesquisar, é um acontecimento fazendo-se, em choque com o já feito, uma experimentação dos conceitos e das imagens do pensamento que animam uma Pesquisa do Acontecimento [...]*” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 11).

³³Pesquisa que requer operações que se movimentem: “[...] dos corpos e estados de coisas e acontecimentos, das misturas de linhas; da profundidade à produção das superfícies [...]” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 11).

³⁴Exemplos são alguns de outros diferentes movimentos de pesquisar que Tadeu, Corazza e Zordan (2004) nos apresentam quanto à necessidade dos usos de múltiplas linguagens para produção de sentidos outros de uma pesquisa-acontecimento, que, de certa maneira, seria a fuga dos modelos das pesquisas representacionais, as quais estão aprisionadas aos padrões estabelecidos de um pensamento cartesiano e que se distanciam de pesquisar no sentido de pensar a vida.

Acontecimentos que se desdobram em outras tantas maneiras do pesquisar, nomeando novas formas de pesquisa que defendem uma doxa de inexistência da perpetuação de um império postulado de verdades representacionais. Diante disso, transitamos nos movimentos de pesquisas tratados por Tadeu, Corazza e Zordan (2004) para o deslocar de outras possíveis linhas criadoras-metodológicas apostadas nesta pesquisa-tese.

A princípio, os exemplos apresentados por Tadeu, Corazza e Zordan (2004) acerca da pesquisa do acontecimento foram temporariamente adotados como possíveis modos de pesquisas e, também, implicam o pensamento de um devir-pesquisadora que, diante de um nevoeiro de conceitos, foi possível produzir outras linhas criadoras-metodológicas, em decorrência do cenário pandêmico que vivenciamos. É válido ressaltar que a “pesquisa-acontecimento” requer uma conversa com a “pesquisa-atenção” que, compondo o plano de consistência dos exemplos, nos versa que “[...] o *grande desafio é manter-se atento a tudo o que acontece na escola ao mesmo tempo*” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 43). Um olhar de pesquisadora artística, apurada e sensível diante dos devires, *perceptos* e *afectos*, que estarão nos acontecimentos da pesquisa *Arte* de uma vida é inevitável.

Pesquisa de composições de *afectos* e *perceptos*, que são dois tipos básicos de sensação e que não devem ser confundidos com os estados subjetivos, nem com a sensibilidade, porque estão nas próprias coisas pesquisados, não nos pesquisadores. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 39).

Ao pesquisar o acontecimento, faz-se necessário pensar de múltiplas maneiras, uma delas é por meio do diálogo, como o exemplo das pesquisas *Noologia* e *Saara*. O *diálogo possui papel fundamental* no sentido de afastar os estigmas da generalidade ou de universalidade, para, assim, nos desvencilharmos das imagens de pensamentos específicos da educação-pedagogia-docência que ainda estão estruturados em pilares dogmáticos. Ou seja, libertar a pesquisadora da asfixia dos sentidos preestabelecidos, da obediência a *um senso comum, aos conceitos fabricados e cristalizados*. Portanto, seria “[...] *abdicar de presunções do senso comum, de jogar fora as bússolas representacionais, fenomenológicas, dialéticas, e*

transformar todas as opiniões nas idiossincrasias de um estilo de pensar-criar de outros modos, outras pesquisas” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 14).

Pesquisar *noologicamente* e com pensamento *transvestido de Saara* é, também, pensar *a besteira*, bestice, baboseira, bobagem, bobeira... Pouco importa como estaremos nos referindo às minorias e às zonas de indeterminações que atravessaram a pesquisa em seus fluxos, pois o que nos importa é problematizar as besteiras e todos os seus codinomes pensados-criados-vividos, ou seja:

[...] analisar a besteira na pedagogia implica ver tal besteira não como irracionalidade [...]. Ao contrário, essa besteira implica que o pensamento pedagógico não começa por um desejo natural de saber-fazer, ou por um acordo com uma luz natural do entendimento humano, mas pelo encontro com alguma coisa que não se coaduna com os modos habituais de ver e de pensar o ato pedagógico, que abala o pensamento correlativo e apresenta algo de novo para fazer e pensar (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 19).

Besteira que, quando problematizada, estabelece também uma conexão com a pesquisa *problema*, pois, considerando que besteira, ou os modos de reproduzir docências, nesse sentido, não se reduz a pesquisar para o encontro das soluções de correção de índices/reprovação/evasão, a ideologia e a crença que deva ser superada e, sim, pensar na besteira como algo para criar e problematizar. Todavia, trata-se de pesquisar os interstícios em que acontece o problema, ou seja, importa problematizar para tornar perceptíveis as potencialidades das docências, que compõem os processos educacionais, escapando de uma docência régia de pensar-fazer educação.

Nesse sentido, pensar em *“besteira-problema”* como minorias (de um devir minoritário) foi a possibilidade de pesquisar docências, as quais são criadas nas linhas de fugas diante dos conceitos produzidos nos entretempos de um pensamento *dogmático-rizomático*, para, assim, traçar novas linhas de *fuga-voo*, para uma pesquisa em fuga.

Pesquisa em *fuga* aproxima-se do campo problemático que apresentamos pois, “[...] *debaixo das suas histórias e divisões oficiais, existem outros tipos de encontro e de invenção: minorias, diferenças moleculares, devires, processos de descodificação e de desterritorialização*” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 24-25). A referida pesquisa compõe uma das possíveis linhas criadoras e metodológicas para problematizarmos as docências que acontecem nos cotidianos escolares. Isto é, nas linhas de fuga-voo surgem as potencialidades de uma docência-vida-nômade.

Com o exemplo da pesquisa *Gaia*, vamos ao encontro de uma pesquisa que se entrelaça com os modos e apostamos nesse percurso em um movimento de coexistência o tempo todo. Ou seja, abandonar as representações, bem como abandonar as imagens dogmáticas de pensar a educação, a pedagogia, o currículo e a docência, pois o que de fato nos interessa, é “[...] *extrair uma imagem singular, um modo múltiplo de pensar e de dizer as coisas da educação*” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 37). É realizar uma pesquisa produzida a partir das duas forças, de novos regimes de signos e de imagens, bem como experimentar as docências inventivas por meio dos devires-menores, ainda assim, queremos tornar visível aquilo que não é visto, aquilo que pode ainda ser (re)inventando nas práticas-políticas docentes que potencializam currículos nas multiplicidades-singularidades de vidas que compõem o fazer docente.

Agenciamento na pesquisa *Acontecimento* se compõe em duas faces, conforme Tadeu, Corazza e Zordan (2014): o agenciamento *técnico-maquínico* e o coletivo de enunciação, ressaltando que ambos estão territorializados em comuns espaços. Nesses agenciamentos, são produzidas linhas que atravessam direções. Logo, temos linhas que formam os contornos e linhas que atravessam os agenciamentos de devires.

Destacamos que os “[...] *agenciamentos são sempre de desejos, [...] só há desejo agenciado e agenciando, desde que o desejo é revolucionário e experimentador*” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 50). Isto é, percebemos, então, que os modos de produzir docências são compostos por diferentes dispositivos de agenciamento, o que nos leva a problematizar que em meio as diferentes linhas de fuga, ainda que nas resistências, estamos *(re)existindo* nas estruturas educacionais

classistas, embora respiramos nas linhas de fuga-vôo em um campo aberto, liso e expansivo, de maneira que, de alguma forma, possamos correr, escorrer e escapar.

Escrever sobre a pesquisa *Acontecimento* é um desafio diante do devir-pesquisadora que, encarnado em nós, acaba por arrebatrar os pensamentos de uma ciência régia, os quais sempre foram tidos como a verdade para pensar-fazer pesquisa. Com isso, aprendemos que a Pesquisa Impessoal, “[...] *é a superação do indivíduo, como realidade constituída e dada, a partir da qual o ser pode ser pensado*” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 56). Pesquisa que importa inscrever não só alunos como o centro de todas as coisas, mas aquilo que se passa no entre, no meio, no intermezzo, no interstício da vida.

Como esta é uma pesquisa Impessoal cria outras tantas pesquisas, sejam elas: dos encontros, da singularidade, de signos, do devir, da diferença, do conceito e que, ainda assim, nos aguça a escolher e/ou fazer uma nova arte de pesquisar. Essa é a diferença do impensável, daquilo que força a pensar, sem método, sem programa e delirante. Enfim, na multiplicidade da sua existência e na individuação do seu ser, cria-se a melhor arte de uma pesquisa *Acontecimento*, pois ela acontece sem termos o controle de determinar como queremos que ela aconteça, considerando que ocorre pela imanência de uma vida, pelas suas intensidades, suas forças e seus fluxos.

Ainda assim, acreditamos que, ao escolhermos modos de produzir as docências para pesquisar pelo *Acontecimento*, será necessário “[...] *invadir os cotidianos das escolas na tentativa de falar aos que ainda não se deram conta de que nada lá é lugar-comum repetição ou obviedade, acabaremos por decidir quais serão as “marcas” dos cotidianos a serem impressas em nossos textos.* (FERRAÇO, 2007, p. 87). Isso é vital, a fim de que possamos sentir, ouvir, saborear os bons encontros (SPINOZA, 2008) que vivenciaremos no decorrer desta pesquisa, bem como experimentar os efeitos na ação coletiva dentro da noção de *comunidade expansiva* (CARVALHO, 2009). Além disso, pensamos em sua pluralidade e valorização das docências inventivas que acontecem e precisamos de torna-las visíveis diante da existência de uma docência que tem suas bordas nômades.

Caminhos da Voz. Martha Barros, 2014



Disponível em: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>

Pesquisamos, caminhamos e falamos de diferentes lugares, divulgamos e/ou ocultamos o que nos faz bem, duvidamos do que não queremos acreditar, mas, com o passar do tempo, percebemos que são inúmeros os questionamentos que surgem. A percepção de encontrar um sentido torna-se clara, pois o desejo de experimentar é cada vez mais aguçado, bem como a escuta potente que se constitui no cotidiano de uma escola e/ou nos diferentes *espaços-tempos* que compõem os possíveis devires de uma docência-nômade.

Como afirmam Deleuze e Parnet (1998, p.10): "*Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou verdade*". Um inegável convite de um mover-se ao contrário, de temporalidade (des)contínua, permitindo-nos, em nosso devir-pesquisador(a), uma desterritorialização de conhecimentos, pensamentos, sentidos e pulsações. Isso se torna necessário para que possamos, no percorrer desta pesquisa, esvaziar os conceitos predeterminados por uma ciência régia e perceber a força criadora que produz as docências nas multiplicidades.

Inscrever os possíveis enredamentos que surgiram com esta pesquisa nos leva ao encontro de produções das docências que acontecem nas unidades escolares

potentes e inventivas. Ademais, muitas vezes acontecem subvertendo as normas instituídas e pragmáticas – encharcadas de verdades pautadas pelos órgãos governamentais.

Como nos ensina Kastrup (2012, p. 32), “*Não se busca um caminho linear para se atingir um fim*”. Nesse sentido, a experiência passa da inexistência de um caminho determinado a ser percorrido; foram traçados, cartografados e desenhados os caminhos que não desejam ser lineares e fixos, pois pesquisamos com os cotidianos. Logo, visibilizamos o que acontece nos diferentes espaços-tempos, em suas (im)previsibilidades e (in)certezas (in)desejáveis, pois interessa-nos o sentir dos acontecimentos para a potencialização das docências que vazam o instituído e o planejado.

Diante de todo o contexto vivido com a pandemia, em que foram necessárias medidas qualificadas de restrições – umas delas o fechamento de 100% das escolas –, o percurso metodológico (a conversa), ou melhor, as redes de conversações tornaram-se grande instrumento, que possibilitaram uma abordagem metodológica destinada à pesquisa-escrita-tese.

Consideraremos a potência das conversas quando Deleuze e Parnet (1998, p. 9), nos ajudam a pensar: “*É difícil ‘se explicar’ – uma entrevista, um diálogo, uma conversa*”. Ou seja, as conversas precisam se desencarcerar de suas questões fabricadas, expressando sentidos, a fim de conversar e produzir problematizações que se tornam dados de realização da pesquisa. Segundo Deleuze e Parnet (1998, p. 9): “*A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, [...] antes de encontrar a solução. [...]. O objetivo não é responder a questões, é sair delas*”.

Há sempre uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis e que faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas, já que as questões são calculadas sobre as supostas respostas prováveis segundo as significações dominantes (DELEUZE; PARNET, 1998, p.30).

Com Deleuze e Guatarri (1995), dialogaremos com seus aportes em pensar cartografia como maneira contrária de pesquisar a partir de modelos estruturados, com caminhos traçados e metas específicas. Ao contrário, pesquisamos de maneira cartográfica como uma prática em que se constituiu no próprio ato da pesquisa, que se orienta a partir das relações que são estabelecidas e, com isso, inverte-se o sentido tradicional de fazer pesquisa. Sendo assim, ao invés de buscarmos os resultados prontos, trataremos de caminhar para redefinir um percurso e suas metas, na medida em que os acontecimentos se tornam dados, porém apostamos em uma cartografia que consiste em acompanhar os processos e *devires* dando vida à pesquisa-escrita-tese. É um continuar e descontinuar!

Pensar em cartografia como uma metodologia da pesquisa para educação é pensar na potência de um pensamento da diferença. Cartografia. Conceitos. Rizomas. Partimos do desafio de romper com as imagens arbóreas do pensamento homogeneizador para compor, com os princípios cartográficos da conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania.

Os princípios da conexão e heterogeneidade apresentam as diferentes e múltiplas conexões que um rizoma pode assumir, conectando-se a um ponto e outro, sem direções determinadas e fixadas, haja vista “[...] *um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando o descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em função de impotência*” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.15).

A multiplicidade é um princípio que tona claro o entendimento acerca do múltiplo como o distanciamento da ideia de uno, ou seja, a inexistência da unicidade. A existência das linhas, texturas e tramas em suas características heterogêneas se movimentam nas conexões, intensidades e fluxos de um pensamento rizomático. Nesse sentido, teremos sempre as linhas no plano de consistência das multiplicidades, as quais estabelecem as conexões experimentadas a partir do fora, de linhas abstratas ou de fugas que nas práticas-políticas docentes, percorrem uma docência-nômade e, ao se movimentar em, mudam e se conectam umas com as outras.

A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.16).

O princípio da ruptura assignificante é o possível rompimento, fissura, quebra e o início de qualquer ponto, espaço e território de qualquer umas das linhas que se territorializa. Além disso, também pode, por meio das linhas de fuga, explodir e constituir novas linhas – novos rizomas. Fazer, então, ruptura, que torna assignificante, imperceptível, não por imitação, mas por devir, em processos de desterritorialização e reterritorialização.

Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com n dimensões, com direções rompidas. Conjuguar os fluxos desterritorializados. Seguir as plantas: começando por fixar os limites de uma primeira linha segundo círculos de convergência ao redor de singularidades sucessivas; depois, observando-se, no interior desta linha, novos círculos de convergência se estabelecem com novos pontos situados fora dos limites e em outras direções. Escrever, fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.19-20).

Por último, o princípio de cartografia e de decalcomania, o qual propõe o mapeamento que, com suas entradas múltiplas, nos mostra que podemos nos conectar de infinitos pontos, sejam eles inícios, meios ou fins, remete-nos aos diferentes modos de outros processos de reterritorializações. “*Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21), embora os mapas possam ser copiados e reproduzidos. Fazer um mapa não garante uma reprodução perfeita, mas apresenta possibilidades de aberturas, conexões, inversões, modificações em todas as suas linhas. É uma questão de performance e não de competência como o decalque, haja vista que os decalques precisam se [...] *referir aos mapas e não o inverso*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.36).

Os (des)caminhos cartográficos em suas potencialidades é nos possibilitam produzir dados atinentes ao campo problemático da pesquisa objetivando ampliar a força do pensamento, em frente às docências produzidas que reverberam nos territórios habitados, bem como nos movimentos de (des)territorializar/(re)territorializar. Além disso, foram produzidos os dados e analisados seus efeitos nos movimentos dos modos de criar as docências e os seus processos de formação, os quais acontecem pelas proposições ora tratadas, na pesquisa-escrita-tese, de maquinarias que compõem a educação oficial.

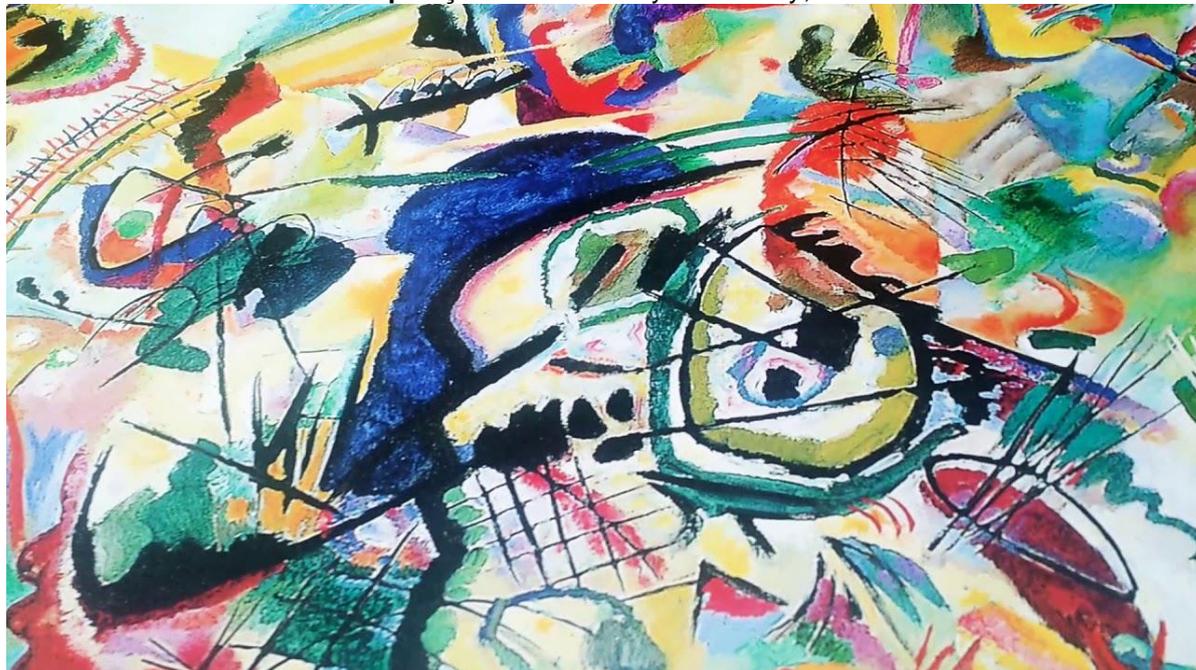
Ao pesquisar com os aportes da filosofia da diferença e elaborar um mapa dos modos de produzir docências que estão proliferando nas escolas, faz-se necessário fugir das amarras de um pensamento dogmático, sedentarizado e tradicional. Essa fuga, para Deleuze e Guattari (1992), consiste em irmos em defesa de um pensamento em sua potência criadora que, sufocada pela hegemonia do pensamento representacional, abafa os movimentos dos devires, das docências e das vidas que desejam criar os sentidos da sua própria imagem e signo.

Encarnados por características do modelo da representação e pelo comprometimento do pensamento em busca de “verdades” tidas como universais, no decorrer de toda uma vida territorializada, nós (sujeitos, docentes, singulares e impessoais) vivemos movimentos que nos forçam a desterritorializar de terrenos já habitáveis para pensar a partir de uma outra lógica. Assim, reterritorializar de outros modos em terrenos que, em um plano de imanência, criam devires que produzem docências-vidas-nômades.

Assim, a nossa aposta metodológica caminhou na busca de encontros que entrelaçaram possíveis metodologias para a realização da pesquisa-escrita-tese com os cotidianos, a pesquisa-acontecimento, os bons encontros, as conversas e o uso da cartografia. Nesse contexto, os assuntos debatidos nos encontros síncronos nos deram as pistas acerca dos movimentos de produzir docências – em seus processos de fluxos, forças e intensidades nos interstícios, a fim de se pensar sobre a existência de *docências-nômades*, as quais estão em um (MAR) de (AR) imanentemente nas águas que das vidas que importam.

6 NOTAS DE COMPOSIÇÕES... DOCÊNCIAS

Composições VII - Wassily Kandinsky, 1913



Disponível em: <https://virusdaarte.net/kandinsky-composicao-vii/>

6.1 ... COM AS FORÇAS DO MUNDO!

Em meio aos atuais modelos e métodos hegemônicos de conceber a educação, vivenciamos, a todo momento, uma sociedade arraigada pelas forças tecnocrática e competitiva que as políticas públicas oficiais tentam nos impor em meio as *macropolíticas*, especialmente no que diz respeito à formação docente, os currículos e os próprios processos de aprendizagens. Com isso, são necessárias investidas *contra-hegemônicas* que possibilitem àqueles que se preocupam com a questão da formação dos docentes a possibilidade de ver a conjuntura contemporânea sob a ótica de *novas lentes para um novo mundo* (NAJMANOVICH, 2001).

Como sujeitos complexos que somos, as relações que se estabelecem no ensino também são dessa ordem e é por isso que há necessidade de vislumbrar a formação docente para além das políticas educacionais prescritivas. Essa necessidade surge, uma vez que a educação não se reduz às normatizações, pois estende-se às

multiplicidades e percorre redes fluidas e desreguladas que não são passíveis de padronização-quantificação.

A formação docente, apontada hoje como um dos principais elementos da famigerada “qualidade educacional”,³⁵ enfrenta as exigências de uma sociedade que lhe cobra soluções imediatas e a responsabiliza pelo cumprimento ou não dos objetivos governamentais tão distantes dos cotidianos escolares.

A complexidade e a abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial – relacionadas com os fenômenos da globalização, com os avanços científicos e tecnológicos e com a adesão a um projeto neoliberal do mundo e da sociedade – trazem para os profissionais da educação e suas instituições formadoras uma exigência imediata e urgente no sentido de estudar, aprofundar, debater, articular e propor um projeto histórico e uma política nacional para a profissionalização do magistério, uma das questões centrais nas discussões atuais sobre o professor (CARVALHO, 2004, p. 12).

Abordar a formação é tratar de movimentos, de processos e de ações que se dão no contínuo frescor das experiências cotidianas. Com isso deslocamos a discussão sobre formação de professores de uma visão totalitária e generalizante para perceber os detalhes nos *múltiplos contextos* (ALVES, 2010) em que os processos formativos se proliferam e tomam forma. Isso significa que possibilidades outras nos tocam e nos movem a verter aqui uma conversa³⁶ que verse a respeito de diferentes perspectivas formadoras em diversos espaços-tempos múltiplos possíveis.

Atualmente, tornaram-se perceptíveis as ações governamentais ocorridas no âmbito educacional na garantia da assegurar a homogeneização pela legitimidade das

³⁵A qualidade sob suspeita a que este trecho se refere é sustentada pela Modernidade, na qual predominam os padrões de eficiência e eficácia mercadológica. “Qualidade educacional” encontra-se entre aspas, assim, por ser um termo muito diverso e inquietante; não há para nós um único conceito fechado do que seja a qualidade na educação, pois, se há qualidade, presume-se dicotomicamente que exista também ausência dela, ou seja, uma totalidade generalizante que não compõe com este texto.

³⁶Certeau (2011, p. 50) nos diz sobre a arte de conversar: “[...] as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais em que o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um feito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares-comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’”.

verdades alicerçadas da ciência régia. Destacamos, dentre tantas investidas, as tendenciosas tentativas de forçar a adesão dos sistemas de ensino municipais e estaduais aos pacotes de formações continuadas que são propostos e gerenciados pelos projetos da iniciativa privada em atendimento aos documentos oficiais.

A exemplo disso, tem-se a RESOLUÇÃO CNE/CP nº 02/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Ainda assim, há a Resolução CNE/CP nº 01/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), dentre outros documentos oficiais que desejam a perpetuação da padronização e controle do que nos forçam a problematizar as questões que perpassam por esta pesquisa-escrita-tese.

Art. 3º “As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando **que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global**, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, CNE/CP, 2020, p. 2).

Um recorte da Resolução CNE/CP nº 01/2020, no artigo 3º, apresenta a arbitrariedade de pensar processos de formação continuada indiscutivelmente formatados. Infelizmente, os documentos oficiais legitimam a consolidação da inexistência dos fluxos que produzem e estão produzindo cotidianamente outros novos conhecimentos, pois enfatizam que “[...] é exigido do professor sólido conhecimento”. Ou seja, “sólido”, “consistente” e “duro”: essas são as palavras apreendidas no decorrer dos processos formativos por nós percorridos e na maioria das vezes, as reproduzimos pela força da máquina de estado que está, a todo tempo, cerceando os devires-revolucionários que movem a máquina de guerra nômade.

[...] Em tempos de políticas de centralização, padronização e de homogeneização curricular e, por efeito de processos de formação e de avaliação que se pautam pela classificação e pela meritocracia, afirmamos ética, estética e politicamente a urgência de pensar os currículos-formação como processos múltiplos, complexos e interdependentes, que dizem respeito à produção e à negociação de políticas educacionais que não se reduzem às prescrições oficiais, geralmente marcadas pelas lógicas dos distanciamentos e polarizações (FERRAÇO; PIONTKOVSKY, GOMES; GOMES, 2019, p. 68).

Assim, ao escolhermos os fluxos dos encontros e conversas nas/das/com as formações de professores, podemos problematizá-los a partir de várias vertentes e campos epistemológicos que discutem tal questão. É possível a sua análise com base nas concepções molares, herança da forma de fazer ciência na idade moderna, impostas hegemonicamente e que conquistaram espaço ao ocupar os discursos e documentos oficiais, prevendo os movimentos formativos como manipuláveis e passíveis de regulação. Junto a essa opção, ou seja, nas suas dobras, escolhemos as abordagens moleculares que aproximam as pesquisas *com* os cotidianos (FERRAÇO, 2003). Ademais, as pesquisas se afirmam como uma atitude política e defendem a dimensão de processos formativos em uma ideia da *(des)formatação, anti-hegemônica, transversal e criadora*.

Por uma outra óptica, sabemos que, em meio a essas imposições, temos os modos de produzir docências que são experimentadas no chão das escolas. Essas docências ora são provenientes das tensões estabelecidas pelas macropolíticas instituídas aos sistemas de ensino que, por sua vez, são pautadas nos ideais da

ciência moderna. Porém, também são produzidas por forças de diferentes intensidades das inventivas micropolíticas que acontecem e compõem o “fazer com” dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2011), escapando, assim, das linhas molares, sempre na busca de produzir sentidos e intensificar os processos formativos.

Ao defendermos os processos formativos para “fazer com” as ações das docências cotidianas, torna-se necessário abandonar as metanarrativas modernas e visibilizar as composições cartográficas com os sujeitos praticantes. Tais sujeitos, com suas táticas e estratégias certeunianas, desconstroem as verdades universais da razão escapando “[...] *das perspectivas explicativas totais que se alçam na tarefa de definir o que é certo ou errado, esperado ou inovador, prescrito e inexistente*” (SÜSSEKIND, 2019, p. 101). Ideias a que, de certa maneira, estamos nos contrapondo, uma vez que as ações governamentais de formação se julgam ser a salvação da educação pública no cenário em que nos encontramos atualmente.

É necessário lembrar acontecimentos que, inicialmente, *(trans)versaram* esta pesquisa-escrita-tese no que se refere à produção de dados compartilhados no decorrer da pesquisa. Por isso é vital que, ainda mais, respeitemos os fluxos cartográficos de uma pesquisa em seus cotidianos de vidas-corpos-docências, os quais não cessam suas artes inventivas-criadoras, mesmo diante da pandemia avassaladora. Tal pandemia foi capaz de produzir em nós não só encontros tristes, mas também a arte de uma vida errante e alegre movida em meio às forças de resistências.

Logo, temos como aporte teórico-metodológico a pesquisa com os cotidianos, utilizando tendo como recurso metodológico: as conversas, os encontros, as cartografias, que são riscadas pelos intercessores pós-estruturais, tendo como linhas de pensamento uma filosofia da diferença. Nessa perspectiva, metodologias foram produzidas em meios aos encontros com professores, equipe técnico-pedagógica e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ignez Massad Cola, da Rede Pública do Município de Guarapari/ES, a qual atende a alunos do ensino fundamental – anos finais (diurno) e alunos da Educação de Jovens e Adultos (noturno).

Ainda assim, é válido ressaltar que escolhemos a referida escola por ter sido um dos nossos campos de pesquisa do Curso de Mestrado em Educação e que, durante a pesquisa do Mestrado, fomos percebendo a produção das docências irreverentes, as quais tornavam a escola desejada pelos alunos – fato que permanece até os dias atuais. Como no primeiro dia de aula do ano letivo de 2020, a festa de estar naquele lugar era ressonância nas conversas, nos abraços, no toque das mãos, nos sorrisos e na alegria de saber que estávamos juntos na mesma sala de aula.

Desse modo, foi nessas intensidades dos *afectos* e das docências que escolhemos este lugar para um retorno à nova pesquisa que pretendia elucidar pistas nas formas de produzir docências, capazes de nos aproximar de uma ciência nômade e estabelecer uma conexão para defesa da existência de uma linha de criação da docência-nômade.

Reunião pedagógica na escola.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese (2020).

Uma escola, uma docência, um singular que mais uma vez acolhe uma pesquisa do curso de Doutorado em Educação: uma pesquisa-escrita-tese protagonizada pelos efeitos que as docências compõem no fazer cotidiano, que expressa na foto acima o quanto é bom o retorno as aulas Juntos, mais uma vez, na defesa pela educação pública-democrática, pelo professor-pesquisador, pelo aluno-singular, pelo currículo-

vida, pela formação-experiência e pela pesquisa-*Energia*, “[...] *que remamos todos juntos, que tentamos realizar nova escrita de uma nova pesquisa. [...], inspirados pode ser em O pensamento nômade de Deleuze para permanecermos juntos [...]* (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 75).

A pesquisa de campo teve seu início no ano letivo de 2020. Traçamos, inicialmente, alguns procedimentos que seriam utilizados para a produção de dados, dentre eles: acompanhamento da escola (com os professores) em turnos diferentes (matutino/vespertino); participação das reuniões pedagógicas, de pais e de conselhos de classes; redes de conversas com alunos e professores; participação na rádio escola Stark; participação nos planejamentos individuais e coletivos, dentre outras atividades necessárias para a produção da pesquisa.

Nas conversas, para iniciar o “namoro” entre a pesquisa e a escola, fomos convidada a apresentar a pesquisa aos docentes. Nesse contexto, como o horário de funcionamento da escola ocorre nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), a Direção solicitou à Secretaria Municipal de Educação autorização para realizar a Reunião Geral com todos os servidores no turno noturno. A reunião foi autorizada, desde que garantisse a participação dos servidores dos demais turnos (matutino/vespertino). É válido, ressaltar que o diretor, muito articulado e com relações de afectos rapidamente estava com os servidores confirmando a participação na Reunião Geral.

Chegado o dia, com ‘frio na barriga’³⁷, fomos ao encontro para defender a aposta política desta pesquisa. Iniciada a Reunião Geral, os docentes e equipe técnico-pedagógica da escola foram recepcionados com um café da tarde e, em seguida, com todos no auditório, o diretor apresentou toda a equipe e os informes gerais. Os olhares eram inquietos, sem falar as interrogações... “O que Letícia Regina faz por aqui?”. Logo nos colocamos a postos para, então, apresentar a pesquisa. Passados os primeiros cinco minutos, tudo já estava mais confortável: todos alegres, participativos e gratos pela *pesquisa-tese* ser um espaço de defesa aos seus modos

³⁷Frio na barriga no sentido de retornar depois de um ano e dois meses, período que fique fora da educação e a ansiedade para saber como todo o grupo acolheria a pesquisa-tese.

de produção docente. Além disso, os participantes acreditam que o que produzem em suas aulas é potente, faz sentido aos seus alunos e para vida deles também. “A pesquisa dará visibilidade que escola pública também vai muito bem. Penso que poderia sugerir que as formações sejam dadas por nós (professores) – quem, de fato, sabe o que acontece na sala de aula (PROFESSORA de Artes, Escola 1, 2020).

Formação docente na escola



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisa (2020),

Por um acontecimento que (*trans*)versou as nossas vidas, o percurso metodológico, ora desenhado precisou ser (*re*)desenhado. Diante de todo o cenário pandêmico que atravessamos no momento de transitarmos nos percursos metodológicos pensados para a produção dos dados da pesquisa, fomos surpreendida pelo fechamento das escolas.

Inicialmente, só havíamos pensado na escola como espaço para realização das pesquisas. No entanto, fez-se necessário (*des*)construirmos esta lógica e fomos obrigada a pensar-criar uma outra maneira de produzir os dados. Como tudo era inusitado e também novo (*fora* dos padrões em que estávamos acostumados a

trabalhar, estudar, pesquisar e até mesmo viver), fomos forçada a pensar-criar e, com o passar dos meses, algumas ideias foram surgindo, problematizações foram feitas e preocupações dos órgãos oficiais em como legitimar pesquisas e analisar os dados a serem produzidos nos cotidianos escolares também foram surgindo.

Um intervalar... Foi preciso o silêncio do intervalo para virem à tona outras possíveis maneiras de produzirmos os dados. Com o passar do ano letivo de 2020, percebemos que os canais de comunicação com a comunidade interna e externa escolar foram mantidos pelas múltiplas redes tecnológicas e sociais, das quais fazíamos parte, pois também era um espaço de pesquisa para as produções de dados. De fato, os sistemas de ensino forçosamente reinventaram toda a estratégia para cumprir a quarentena e garantir a efetivação das aulas virtualmente. Mais uma vez, a docência (re)cria para produzir suas próprias docências em outros contextos.

As aulas estavam acontecendo de maneira remota e, não diferente, os encontros com os docentes também se restringiram à via remota, fato que dificultou a produção dos dados. Percebíamos que os docentes e toda a equipe pedagógica estavam exauridos com o volume das reuniões virtuais diárias destinadas às orientações da semana ou a cada nova notícia advinda da pandemia em frente às medidas restritivas, cenário atual da região dentre outras consequências que passaram a fazer parte de todas as nossas vidas.

No segundo semestre do ano letivo de 2020, tentamos estabelecer um canal de comunicação com os docentes da escola, a fim de criarmos um grupo de encontros síncronos e compartilhar as docências, suas angústias, suas descobertas. Porém, nas vozes docentes, nitidamente sentíamos a sinceridade de que não havia entusiasmo, nem desejo; havia falta de vontade para assumir mais um compromisso – novo encontro remoto em suas agendas.

Letícia, impossível iniciarmos, neste momento, qualquer ação de formação. A ideia é bem legal, mas vamos deixar para o próximo ano (EQUIPE PEDAGÓGICA, 2020).

Poxa vida, sabe como gosto das formações ministradas por você, mas, neste momento, estou sem condições (PROFESSORA de matemática, 2020).

Podemos pensar para 2021? Gostei muito da apresentação feita por ti no início do ano, porém não sou tecnológica e preciso de muito tempo para andar em dia com as atividades que tenho que postar para as turmas, daí acho muito difícil iniciarmos no meio desta confusão (PROFESSORA de Geografia, 2020).

“Nas pesquisas com os cotidianos, aprendemos que é preciso ‘pedir licença’ para entrar na escola” (FERRAÇO, 2003), pois mesmo as escolas “fechadas”, com espaços físicos vazios e sem vidas, torna-se preciso pedir licença ao docente que “carregou” consigo sua sala de aula. Agora, ainda mais, a aula ultrapassou toda a carga horária docente e, literalmente, todo cotidiano escolar passou a incorporar a sua própria vida. Assim, optamos por esperar esse tempo solicitado pelo docente, a fim de que fosse possível ‘respirar um pouco’ para finalizar o ano letivo de 2020.

Embora os devires-docências excedam o previsível, ainda assim produzimos docências com as amarras de heranças dogmáticas, mesmo tudo acontecendo no entre-meio-lugar-espço, nos interstícios de uma vida-corpo-docência. E, justamente são estas redes de saberes-fazer cotidianas que ocorrem no “entre” pela qual desliza as produções das docências em seus possíveis desdobramentos. Além disso, enfatizamos que a escola vem atravessando a pandemia e estabelecendo, nos interstícios das criações, as relações sustentáveis em suas redes de aprendizagens e *affectos* diante das tecnologias digitais. A escola³⁸ não para!

Escola, uma terra nômade! Como um intenso e distinto movimento no *(MAR)* de *(AR)* das docências, pois nômade não é forçosamente aquele que se movimenta. Consoante com a ideia de Marton (1985, p. 66-67) apostamos em um pensamento-vida nômade como viagens porque,

³⁸ Referimo-nos à “escola” englobando todos aqueles que compõem e dão vida a um ambiente escolar.

[...] existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente os nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes, ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos.

Marton (1985) corrobora as proposições apresentadas nesta pesquisa-escrita-tese, pois importam-nos os efeitos produzidos pelo pensamento nômade nos movimentos cotidianos das vidas que transbordam, solidificam, diluem, evaporam como as águas em seus processos de estados, Assim são as docências em seus atos de nomadizar os currículos, as práticas docentes, as aprendizagens e as vidas. A escola também vive uma viagem sem previsões, sem demarcações, sem determinações, embora as existentes normatizações e aqueles que estão a compor uma escola vivam *escapando dos códigos* (MARTON, 1985). Escapa-se por linhas de fugas que são criadas, mesmo na terra nômade – a escola estará sempre no mesmo território.

Matéria sobre os movimentos da Escola

Escola de Guarapari consegue manter 1.100 alunos conectados nos estudos durante a pandemia

Por **Ravena Brazil** - 10 de julho de 2020



Em função da pandemia do novo coronavírus, as escolas e os professores também estão tendo que se reinventar. Embora haja muitas dificuldades como alunos que não têm acesso à internet e profissionais que não possuem afinidade com a tecnologia, a educação segue acontecendo e escolas têm obtido êxito em meio ao caos trazido pelo vírus. É o caso da Escola Municipal Ignez Massad Cola, que, em apenas duas semanas, conseguiu captar 1.100 alunos para dar continuidade ao ensino que nesse momento precisa ser à distância.

Conversamos com o diretor da escola, Glauner dos Santos Neumeg, segundo ele, o início da pandemia foi difícil para todos e fez com que a escola pensasse em uma forma de atingir os alunos. "O início da pandemia trouxe várias



Disponível em: <https://www.portal27.com.br/>.³⁹ Acesso em: 12 mar. 2022

³⁹Para acesso à reportagem na íntegra, faça a leitura do QR-code e, automaticamente, será direcionado ao link da mesma.

A matéria acima de que uma escola obteve êxito em manter mais de mil alunos conectados durante a pandemia deve ser comemorada. Ah! Uma escola habitada com mil e umas tantas outras vidas que arriscam e se riscam, desenham, produzem o simulacro em sua efemeridade das docências. Somos afectados pelas vidas que pulsam por lá. Um professor de Matemática que, até então, se apresentava sem manuseio de um aparelho de celular, sem endereço eletrônico, sem acesso às tecnologias digitais, se reinventa diante das necessidades. Outros aprendem a utilizar as salas virtuais para promover videoaulas. Sem dúvida, era um modo de existência, até a pandemia corromper as suas defesas de pensar uma vida em seus fragmentos.

Mas as docências nos reinventam diante do caos, da imprevisibilidade, do respirar de uma vida., quando um professor de Matemática (2020) adentra com sua esposa em uma reunião de orientação da escola sobre os usos da plataforma, dos aplicativos de redes sociais e acesso aos e-mails. Em um gesto humilde e de querer se reinventar, esse professor pede permissão ao diretor justificando a presença e companhia de sua esposa: “Eu não tenho condições de aprender tudo e depois mexer nestes equipamentos. Vou fazer errado, por isso ela veio junto para aprender comigo. Foram todos seduzidos por essa docência, pelo permitir-se o deslocar das suas práticas curriculares cotidianas para outros modos de colorir sua docência-nômade a cada aula rascunhada em suas nuances e tramas.

Desdobramentos das docências que perfazem todo o seu percurso de reinvenção das práticas políticas curriculares e docentes e primam por uma vida na imanência que, transmutando suas docências, incontrolavelmente, desconstroem a lógica de que avaliação é de um modo específico e padrão. Assertivas que constroem novas lógicas e sentidos de pensar e fazer docências e seus transbordamentos, e suas vidas.

Docências que forçam pensamentos acerca de corroer o que está pautado de modo cristalizado pela padronização da educação hegemônica, por exemplo, a avaliação de aprendizagem. Ao passo que alguns têm demonstrado extrema dificuldade com as mídias digitais, do outro lado, temos uma professora de Matemática proativa com os colegas, que colabora com as postagens de aula dos demais professores com

dificuldades e, ainda assim, autora de *lives* nas redes sociais com pura interatividade. Enquanto isso, no grupo de rede social do turno matutino da escola, as ressonâncias ecoam em suas diferentes vibrações de forma frenética.

Tal fato aconteceu pelo seguinte motivo: “Portaria Semed nº 020/2020”, a qual estabelece procedimentos para a reorganização do Calendário Escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Regular no ano letivo de 2020 a as interfaces com o ano letivo de 2021, devido à pandemia Covid-19, no âmbito dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Guarapari e dá outras providências, tais como: disposições preliminares quanto à reorganização do calendário escolar; da carga horária, dos conteúdos e do planejamento curricular; do monitoramento, da avaliação, da promoção e da escrituração de documentos escolares.

Uma portaria para normatizar o Sistema Municipal de Ensino em frente à pandemia. No entanto, a angústia por parte dos professores centralizou-se em pontos específicos, do Capítulo III - Do monitoramento, da avaliação e da promoção da Portaria Semed nº020/2020, no art 11,

Art. 11 Considerando o continuum curricular 2020-2021, excepcionalmente para o ano letivo de 2020, a avaliação será apenas formativa/diagnóstica e o seu resultado servirá de base para o planejamento do ano letivo de 2021, no que se refere à recuperação da aprendizagem e à retomada de objetivos de aprendizagem não alcançados/desenvolvidos.

§ 1º No retorno às aulas presenciais deverá ser aplicada a avaliação diagnóstica de cada aluno, que terá por objetivo a observação do desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades que foram desenvolvidas no período presencial e nas Atividades Complementares Não-Presenciais.

§ 2º É importante e fundamental a construção de um programa de recuperação que considere os objetivos de aprendizagem não cumpridos no ano letivo de 2020, de forma que todos os alunos possam desenvolver, de forma plena, o que é esperado de cada um ao fim de seu respectivo ano letivo, com base na formação integral e nas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (PORTARIA Semed nº 020, 2020, p. 4).

Embora a Portaria Semed nº 020/2020 ser consoante a todos os órgãos fiscalizadores no âmbito educacional e as legislações vigentes, não obstante os

documentos oficiais oriundos de uma máquina de estado forçosamente ocupam o espaço de obrigatoriedade das ações que o próprio sistema impõe. Diante dos documentos normatizadores que regulamentam os processos educacionais do ano que foram os movimentos que (*trans*)versamos na pandemia

Neste momento, a pesquisa-escrita-tese desdobrava-se em outras três escolas municipais por meio das redes sociais que, pelas virtualidades, se tornaram importantes ferramentas, a fim de que juntos produzíssemos, diante das inquietações dos profissionais da equipe pedagógica da Rede Municipal de Ensino Público de Guarapari, os acontecimentos cotidianos. Falas destes profissionais, no sentido dos órgãos oficiais em legitimar os fracassos das aprendizagens, ou seja, validar o negativo. Falas cotidianas, como:

Agora a avaliação deve ser apenas formativa e diagnóstica, então: anterior à pandemia deveríamos aplicar avaliações daquilo que meus alunos não sabem... Como sempre, o sistema vem ditar as regras sem pé nem cabeça (PROFESSORA de História, Escola 1, 2020).

O mais triste disto tudo: Foi preciso uma pandemia acontecer para a Semed determinar que a avaliação deveria ser somente formativa/diagnóstica, ou seja, na hora em que eles querem aprovar alunos para não cair nos índices de reprovação e evasão, tudo é permitido (PROFESSOR de Ciências, Escola 3, 2020).

Lamentável presenciarmos determinações que sempre ocorrem de maneira para dizer que o conteúdo foi cumprido, não importa o que foi aprendido, mas sim o cumprimento da carga horária, do conteúdo e a nota (PROFESSORA de Língua Portuguesa, Escola 1, 2020).

Somos sempre colocados em situação de obrigatoriedade, não preocupação pelo aluno e sim por cumprimentos de normatizações (PROFESSORA de Inglês, Escola 2, 2020).

Ainda que seja necessário que os Sistemas de Ensino e os órgãos oficiais ⁴⁰devam reorganizar todo o calendário letivo, é preciso, a partir dessas falas, avaliar como estão sendo direcionados os processos avaliativos do Sistema Municipal da Educação Pública de Guarapari, pois toda pandemia (*trans*)versada nos deixa

⁴⁰MEC – Ministério da Educação; CNE – Conselho Nacional de Educação; CEE – Conselho Estadual de Educação e Undime – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

algumas pistas diante dos aparatos dos quais fazemos uso e que constituem a educação nos cotidianos escolares, mas processos de aprendizagens e avaliativos.

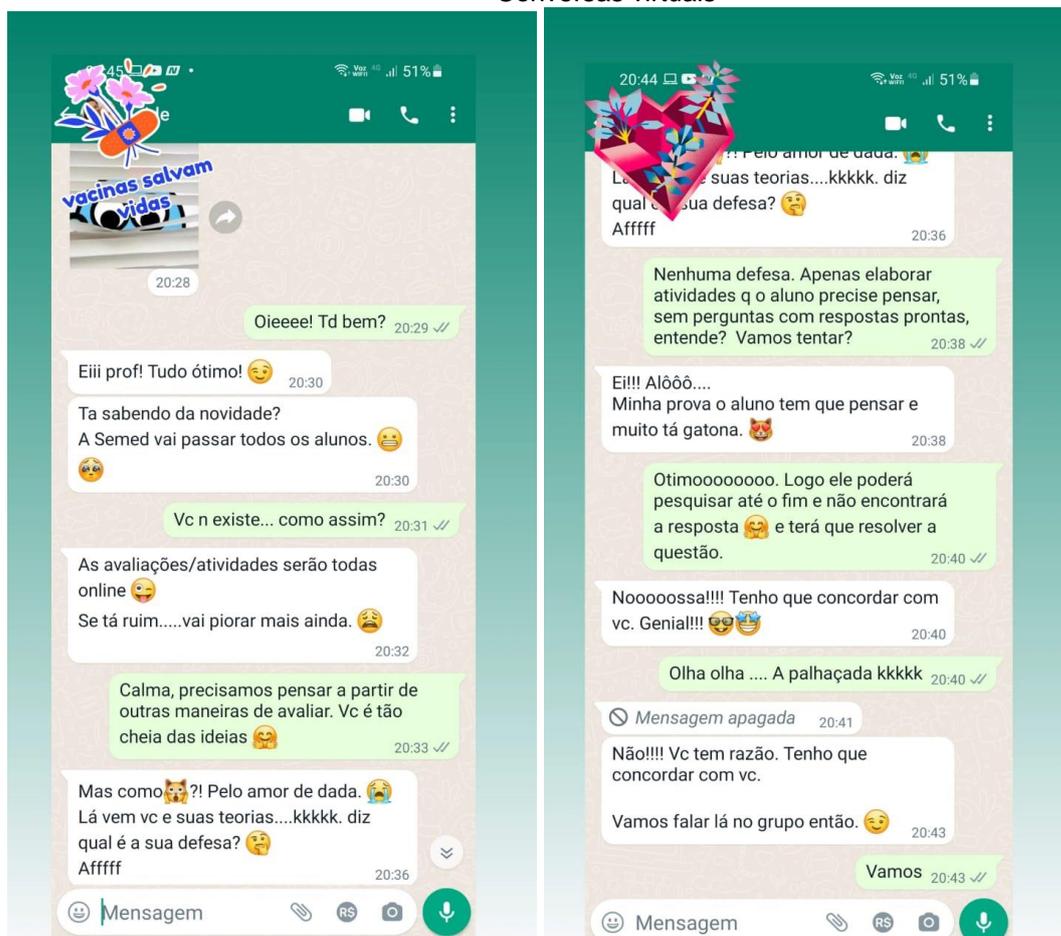
Outro ponto que é apresentado na Portaria Semed nº 20/2020, no art. 15, e que causa inquietações por parte de alguns professores, preconiza o *continuum curricular 2020-2021, excepcionalmente para o ano letivo de 2020, todos os alunos serão PROMOVIDOS*.

Observarmos, que a redação não se refere à avaliação, mas à palavra “*PROMOVIDOS*”. Nesse sentido, apresenta o quão fortemente a ideia de que um aluno, ao ser promovido, precisa passar por uma avaliação (prova-nota). São conceitos e práticas que se encontram encarcerados nas teorias educacionais, em que o mais importante é o resultado da prova de modelo extremamente pontual. Nessa prática, o aluno sabe ou não sabe, acerta ou erra, esquecendo-se do principal: a existência dos sujeitos-alunos que vivem distintos processos de vidas, aprendizagens e sentidos. O que deve importar é a *observação-acompanhamento-avaliação* desse processo *individual-coletivo* do aluno, o qual expande suas aprendizagens à promoção do ensino.

Diante do contexto posto, eis que uma professora de Matemática (Escola1, 2020) entra na conversa no grupo que a escola possui no aplicativo de rede social: “*Quero ver quando for para aplicar prova, como iremos fazer? Não dará certo... Aluno em casa... Acesso à internet... Nossa mãe! Vão pesquisar tudo e colar. Já imaginaram que aluno será aprovado, né? Um professor ratifica... “Quanta incoerência... Só bastará a família manter contato que o aluno será promovido?”* (PROFESSOR de Matemática, Escola 2, 2020).

Ao conversarmos com as docências, pudemos observar como a professora estava *territorializada*, ocupando um lugar de liderança aos demais e, também, apresentava diversos atributos, como o domínio das redes tecnológicas, dos discursos, do convencimento. Enfim, eis que envio uma mensagem no privado para ela.

Conversas virtuais



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2020.

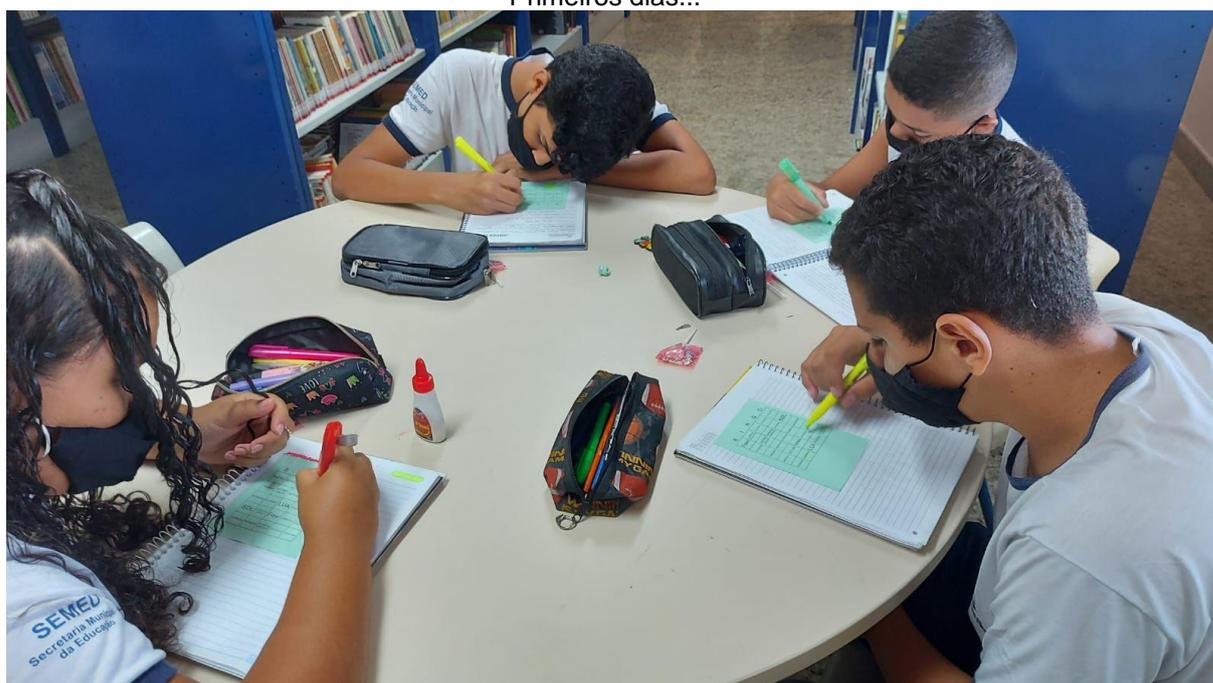
Desdobramentos das docências, que perfazem todo o seu percurso de reinvenção e primam por permitirem uma conversa potencializada para pensarmos outros possíveis. Além disso, são capazes de transmutar suas docências nos movimentos de *(des)-(re)-territorializar-se* da lógica dogmatizada de que avaliação-prova-nota é conceituada como forma única e padronizada de promoção dos alunos.

Essas são assertivas cotidianas que entendemos também ser uma formação continuada docente, pois é justamente em uma conversa corriqueira, sem pautas estabelecidas e cronometradas, que construímos novas lógicas e sentidos de pensar-fazer docências. Pois, vale ressaltar que o fazer docência está inserido em meio ao caos que se estabelece nas vidas e, ainda assim, nem percebemos que estamos submersos nele. Nessa perspectiva, precisamos vir à superfície para

respirar e aumentar o fôlego, a fim de *(des)continuar* os percursos formativos teórico-metodológicos, experienciais das docências.

6.2 ... COM AS VIDAS COTIDIANAS!

Primeiros dias...



Fonte: Acervo da pesquisa-tese (2021).

Chegamos ao ano letivo de 2021 e, quando tudo parece retornar ao normal, vivemos uma nova onda da pandemia. Mesmo com a vacina aprovada, apresentamos inoperância por parte do *(des)governo* presidenciável para salvar as vidas. Contudo, o Sistema Único de Saúde (SUS), bem como os órgãos oficiais de pesquisas científicas (destaque ao Instituto Butantã (SP), Instituto Fio Cruz (RJ) e a Anvisa) foram incansáveis na luta em prol de salvar vidas em nosso país. Nesse contexto, ainda assim, foi preciso recuar com referência ao retorno das aulas presenciais, fato que só ocorreu no final do segundo trimestre letivo do ano de 2021. Sendo assim, enfrentamos mais um dificultador diante das produções de dados da pesquisa-escrita-tese.

A Secretaria Municipal de Educação juntamente com o Setor de Tecnologia Educacional, nesse mesmo ano, iniciou um planejamento para realizar as formações continuadas remotamente. Desse modo, retomado o processo de seleção das temáticas e tutorias das formações, foi o momento de apresentarmos a pesquisa-escrita-tese e abrir o compartilhamento das docências não somente para uma única escola, mas para um grupo de docentes que poderiam se interessar pelas temáticas abordadas, inscrevendo-se para a formação remota. Assim, foi aprovada a proposta para tratarmos das temáticas acerca de uma educação que é constituída cotidianamente nos fazeres-saberes das aprendizagens das docências e suas composições com alunos e toda a comunidade escolar. Carinhosamente, esse trabalho recebeu como título “Docências: redes de conversações”,

Então, partimos para realização inicialmente em atividades semanais na modalidade a distância, mas, posteriormente devidamente autorizado, realizamos os encontros síncronos com um grupo inicial de 69 docentes e encerrado com apenas 33 cursistas⁴¹ da Rede Municipal do Ensino Fundamental. Por diversos motivos, houve uma desistência grande em todos os demais cursos que foram ofertados pela

⁴¹Ressaltamos que, devido a pandemia Covid-19, tivemos cursistas com perdas de ente queridos, outros testaram positivo para a doença, muitos tiveram familiares positivados. Em ambos os casos, alguns precisaram buscar internação imediata, o que acarretou a desistência de participar da formação docente.

Secretaria Municipal de Educação no ano de 2021, no período de maio a agosto de 2021.

Convite institucional



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese (2021).

A abertura oficial ocorreu no dia 04 de maio, por meio de live transmitida pelo canal youtube no NTE⁴² Guarapari. Na abertura das formações em modalidade EaD, da rede Municipal de Ensino de Guarapari, foi apresentado as quatorze formações que foram ofertadas: Tecnologias digitais integradas à educação; Educação especial: adaptações curriculares e práticas pedagógicas em tempos de pandemia; Competências socioemocionais para educação; Africanidades: a nossa raiz é malunga; Práticas pedagógicas com uso das tecnologias nos anos iniciais da educação; Educação no século XXI: tendências e ferramentas digitais na educação; Tendências em educação Matemática; BNCC na educação infantil: as crianças e suas experiências; Currículo e práticas pedagógicas na educação Infantil; Dança na educação escolar; Práticas de alfabetização e intervenção pedagógica em tempos de pandemia; Elaboração de atividades educativas no canva; Práticas-políticas curriculares da educação básica e Docências: redes de conversações⁴³. Apresentada as formações e os respectivos tutores na live, foram dadas as

⁴²NTE – Núcleo de Tecnologia Educação da Rede Municipal de Ensino de Guarapari.

⁴³Somos inspirados por Carvalho (2009) ao nomear a formação “Docências: redes de conversações, pois embora tenha acontecido na modalidade EaD, foi possível experimentar os cotidianos junto com os professores e, então, pudemos produzir a pesquisa-escrita-tese pelas grandes e múltiplas redes de conversações.

orientações gerais, quanto ao acesso à sala de aula virtual pela ferramenta do *Google meet*

Carvalho (2009) considera que as redes de conversações são importantes metodologias cotidianas para compor uma pesquisa, tendo como vetores os agenciamentos que acontecem na imanência das vidas-docências. Nos processos formativos, esses encontros aconteceram e implicaram diferentes fluxos cartográficos, os quais desenharam os percursos das docências que trazemos aqui. Ademais, havia inviabilidade de estarmos no território do chão das escolas devido ao cenário pandêmico.

Sendo assim, forçosamente, torna-se perceptível o que sempre defendemos nas apostas políticas das pesquisas com os cotidianos, isto é, não há um dentro e fora da escola (ALVES, 2010). Desse modo, os cotidianos estão acontecendo, a todo momento, em todos os lugares e, além disso, os espaços-tempos cotidianos proliferam acontecimentos, sentidos e vidas dos sujeitos que são “*individuaiscoletivosindividuais*”, os quais provocam aproximações às docências-nômades que acontecem no *chão das escolas* (FERRAÇO, 2008).

Live da Abertura das Formações na modalidade EaD

Encontro de Abertura das Formações na Modalidade EaD

TUTORES

- 14. DOCÊNCIAS: REDES DE CONVERSAÇÕES.

Leticia Regina Silva Souza.
le.reginna@gmail.com

53:13 / 1:00:27

Role para ver detalhes

SEMED Prefeitura de GUARAPARI

Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2021.

Considerando a modalidade Educação a Distância (EaD), adotada pelo setor de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Guarapari para oferta dos cursos de formações devido ao cenário crítico da pandemia que ainda atravessávamos. Foi colocado como pré-requisito o planejamento dos conteúdos para realização de quinze atividades semanais

Porém, a pesquisa-escrita-tese precisava para além das atividades planejadas a distância, dos encontros e das redes de conversações, isto é, precisávamos sentir, ouvir e viver as docências que estavam nomadizando num (MAR) de (AR) em meio aos acontecimentos advindos dos efeitos provocados pela pandemia. Foi, então, que solicitamos ao setor de Formação Continuada autorização para realização de cinco encontros síncronos previamente agendados, às quintas-feiras, conforme cronograma deliberado com a turma no primeiro encontro síncrono, o que foi autorizado.

Programação dos encontros da formação focente

PERÍODO	MÓDULO	DURAÇÃO
05 e 12 de Maio	O TEMPO, A VIDA E AS DOCÊNCIAS	2 encontros
06 de Maio – 1º ENCONTRO VIRTUAL		
19 e 26 de Maio	REDES DE CONVERSÇÕES	2 encontros
27 de Maio – 2º ENCONTRO VIRTUAL		
02 de Junho	DOCÊNCIAS: ESCRITAS DE SI	1 encontro
09 e 16 de Junho	POR UMA EDUCAÇÃO MENOR E DE VARIÁVEIS	2 encontros
17 de Junho – 3º ENCONTRO VIRTUAL		
23 de Junho	DOCÊNCIAS E SEUS MODOS DE PRODUÇÃO	1 encontro
30 de Junho	DOCÊNCIAS E APRENDIZAGENS	1 encontro
01 de Julho – 4º ENCONTRO VIRTUAL		
07, 21 e 28 de Julho	DEVIRES E SUAS DOCÊNCIAS	3 encontros
29 de Julho – 5º ENCONTRO VIRTUAL		
04, 11 e 18 de agosto	DOCÊNCIAS NÔMADE	3 encontros
18 de Agosto – 6º ENCONTRO VIRTUAL – SESSÃO MOVIE		

Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2021.

O primeiro encontro síncrono foi participativo e bastante proveitoso, optamos por apresentar as temáticas que foram abordadas no decorrer do curso, os referenciais teóricos, as possíveis problematizações das docências que estavam sendo produzidas e a dinâmica dos encontros síncronos que foram de imediatamente aceitos e realizados com grandes potências, afinal era o espaço aberto às conversas, às redes e às cotidianidades-vidas. Mas, antes da apresentação das considerações iniciais, lançamos a pergunta: Por que escolher essa formação? Alguns arriscaram...

Por estarmos em pandemia, precisamos melhorar nossas redes tecnológicas... Ainda mais na minha área que é totalmente contato físico. (PROFESSOR-CURSISTA, 2021).

Penso ser sobre as docências e suas práticas, numa ideia de redes como teia. Viu, Leticia as formações de 2010 com o professor Ferraço ainda estão vivas na minha memória (PROFESSORA -CURSISTA, 2021).

Confesso que a primeira ideia foi também ser sobre redes, sistemas-tecnologias e tals. Mas, quando vi que a tutora seria você, falei na escola: - Gente, minha tutora é Leticia, então é coisa nova (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

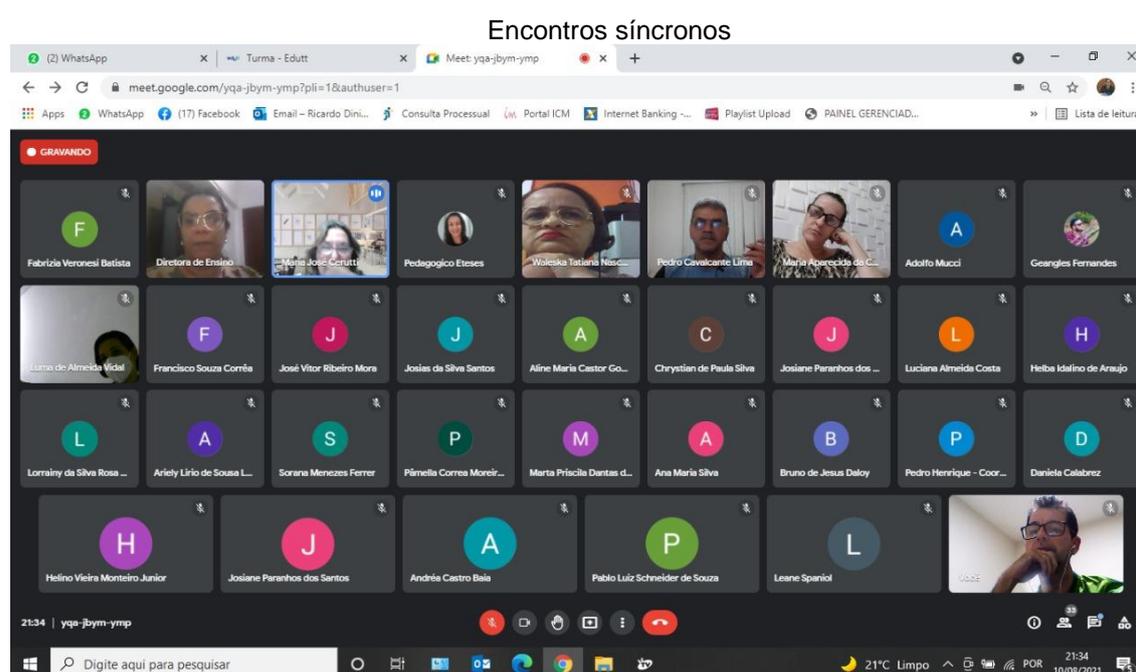
Posso afirmar que ficaria horas aqui participando dos encontros síncronos, muito melhor que as atividades na modalidade EaD, pois acredito que as nossas conversas dão mais resultados quando estamos a compartilhar um com o outro (PROFESSOR-CURSISTA, 2021).

Também pensei que a palavra rede tinha outro sentido, mas, quando vi anunciar que a tutora seria você, veio uma memória de tudo que discutimos nas formações sobre o currículo e a elaboração da Proposta Curricular que pude participar. (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

Até então, a grande maioria das professores-cursistas estavam pensando que o curso era voltado para questões de redes tecnológicas, devido as aulas remotas, o ensino híbrido e a própria pandemia que forçou a inserção neste mundo virtual que para muitos não era uma normalidade. Porém, algumas reverberações provocam ressonâncias de um momento experimentado pela Rede Municipal de Ensino iniciado nos anos de 2011 e 2012, quando tivemos encontros formativos para discutir questões curriculares, com a assessoria do professor Carlos Eduardo Ferraço, para a produção de uma Proposta Curricular Municipal, que até então não existia elaborada pelo município, ou seja, foram momentos de muitas discussões, estudos, pesquisas, aprendizagens e sentidos, pois a proposta era inversa aos modelos

educacionais estabelecidos até o momento. Buscamos, então, professores, que já normadizavam suas docências, seus currículos, suas vidas cotidianas no chão das escolas, um movimento de pertencimento a um lugar, um território, um mar, um ar e uma docência.

Assim seguimos nos percursos metodológicos desta pesquisa-escrita-tese, pois desejamos que os sentidos das produções desta formação reverberem nas docências-vidas cotidianas da educação pública de Guarapari em seus protagonistas. Sentimos como os professores-cursistas almejavam formações que escapem da linearidade de processos formativos formatados com traços fortes demarcando a lógica sufocante dos aparatos de controle estabelecidos pelos órgãos oficiais que precisam ser cumpridos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa (2021)

Dessa maneira, uma tentativa para produção dos dados por meio dos encontros síncronos estabelecemos as redes de conversações, pois importa-nos as potentes conversas que são tecidas no encontro com o outro, mesmo que em atividades remotas são nestes momentos que produzimos as pistas cartográficas da pesquisa-escrita-tese.

Na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo-se, assim, um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro. Entretanto, a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: apoética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada, conversação recriadamente aberta e inacabada (CARVALHO, 2006, p. 282).

As atividades semanais a distância foram organizadas por temáticas e, para cada encontro, havia um artefato teórico (artigos, vídeos, músicas e poesias) para problematizar as atividades propostas atinentes às docências que ali estavam sendo compartilhadas. Vale ressaltar que os encontros síncronos foram otimizados às redes de conversações, como na ideia apontada por Carvalho (2006) momentos destinados às multiplicidades partilhadas, aos debates e estudo das questões dos encontros anteriores, que permitem as aberturas mostrando que as conversações sempre extravasam os espaços-tempos instituídos, pois possuem vidas próprias.

Conversas-docências que são problematizadoras, apoéticas, transgressoras das lógicas cartesianas de pensar-fazer uma educação. Estas que são produzidas por docências em suas múltiplas redes de conversações. Com os artefatos teóricos que usamos para agenciar as potentes redes de conversações e as atividades da modalidade EaD para cumprimento da carga horária e certificação dos professores-cursistas.

Cronograma das atividades da formação

TEMAS	ARTEFATOS TEÓRICOS
O tempo, a vida e as docências (2 encontros)	SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org). Crítica pós-estruturalista e educação . Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-259. SOUZA, Letícia Regina. Vidas e modos de produção docente . Vídeo: CORTELLA, Mario Sérgio. O tempo e a vida. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ek2LmQ5d6Jo)

Redes de conversações (2 encontros)	Vídeo: FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os Currículos em redes com os cotidianos das Escolas : transbordamentos e movimentos de (re)existência por uma vida bonita. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_sif6Y_t-M . CARVALHO, Janete Magalhaes. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. Revista de Humanas , v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006.
Docências: escritas de si (1 encontro)	GONTIJO, Pedro Erginaldo. Pensando uma docência nômade: apontamentos a partir de Deleuze (aluno e professor) do abecedário. Revista Sul-americana de Filosofia e Educação (Resafe), n. 6/7, p.101-111, maio/2006- abr/2007.
Por uma educação menor e de variáveis (2 encontros)	GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: BRITO, Maria dos Remédios; GALLO, Silvio (org.). Filosofias da diferença e educação . São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.15-44.
Docências e modos de produção (1 encontro)	FELDENS, Dinamara Garcia; SANTANA, Amthony Fábio Torres. Movimentos na docência: subjetividades e encontros inusitados. Revista e-Curriculum , São Paulo, v. 7 n. 2, ago., 2011.
Docências e aprendizagens (1 encontro)	SCHERER, René. Aprender com Deleuze. Educação e Sociedade . Campinas, v. 26, n. 93, p.1183-1191, set./dez., 2005.
Devires e suas docências (3 encontros)	CARVALHO, Janete Magalhães. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. Anais : [...]. Campinas: Unicamp, 2012. VAZ, Tamiris. Docência em deriva: atravessamentos de um 'devir professor'. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012. Porto Alegre Anais : [...]. Porto Alegre, 2012.
Docências-nômades (3 encontros)	O P de professor : abecedário Deleuze – parte 1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sNkhf7GDvDA . O P de professor : abecedário Deleuze – parte 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8XVXSVS-rY8 . SANTOS, Daniele Vasco; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira; et al. Criações transversais com Gilles Deleuze : arte, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016. p. 313-332.

Portanto, as composições e conversas nos encontros síncronos compartilhados nas formações se manifestavam nas coisas que só começam a viver no meio (DELEUZE; PARNET, 1998. Meio – o lugar em que se desliza, escapa, cria e desenha. Mesmo sendo um curto espaço-tempo, é ali que as docências em seu *(MAR) de (AR)* dançam em suas próprias travessias. Diante dos acontecimentos que perpassam pelas traduções e experiências, a formação docente passa a ser percebida como um espaço movediço, incerto e inconsistente, no qual se torna possível potencializar e

visibilizar outros modos de fazer docências, bem como os efeitos produzidos nos múltiplos processos educacionais.

Sala virtual de formação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese (2021).

Iniciada a formação com as atividades da modalidade EaD, passamos a receber as devolutivas dos encontros semanais com a inserção das atividades realizadas pelos professores-cursistas. Foi preciso criar uma rotina, a fim de que os cursistas pudessem, inicialmente, cumprir a agenda semanal, uma vez que, ao final do curso, a entrega de 70% das atividades propostas ao professor corresponderia à certificação com a carga horária total de 120 horas.

Na primeira semana do curso, realizamos o encontro síncrono para conhecer o grupo de cursistas e orientar como funcionaria a formação, estudos, metodologias, entrega das atividades dos encontros síncronos, carga horária e apresentar algumas considerações gerais sobre as temáticas que estudaríamos no decorrer da formação. Além disso, iniciamos uma conversa abordando as questões conceituais que envolvem as ideias de docências, redes e conversações – em uma perspectiva pensada a partir dos aportes teóricos que atravessam esta pesquisa-escrita-tese.

Nos primeiros encontros, conversamos sobre a questão de a educação escolarizada e pública sintetizar as ideias de uma época, bem como sobre os ideais da modernidade e do Iluminismo. Debates, também, acerca das questões advindas de pensamentos pós-modernistas e pós-estruturalistas da educação, os quais nos inquietam a pensar fora dos cânones epistemológicos educacionais e formativos. Além disso, tecemos conversas sobre as vidas e docências que são produzidas pelos nossos corpos. Ademais, uma das atividades desses encontros tiveram como comando ao professor-cursista, selecionar um trecho de música e relatar acerca dos processos formativos que percorremos até as produções das docências. Assim, os professores-cursitas apresentaram suas atividades:

Consertar o rádio e o casamento, é
Corre a felicidade no asfalto cinzento
Se abolir a escravidão do caboclo brasileiro
Numa mão educação, na outra dinheiro
Pacato cidadão, ô pacato da civilização
(SKANK, O pacato cidadão.)

Durante minha formação na faculdade, adquiri saberes científicos e pedagógicos que me trouxeram conhecimentos científicos. Mas sempre me perguntava: e o conteúdo de como ensinar, não vou aprender? Esse eu só fui aprender, quando fui para sala de aula, o saber da experiência. Então, a minha DOCÊNCIA é a partir de ensinar como processo de situar-se no mundo. É tornar o aluno participante do processo civilizatório” (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o ‘porquê’ é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
(GABRIEL, O Pensador, Estudo errado)

Carrego esta música comigo desde dos tempos da minha faculdade. Lembro como hoje as discussões que atravessamos acerca da educação, currículo, seus conteúdos e as formações dos professores. Penso ser um projeto, ou o meu projeto educacional das minhas docências, alterar esta ideia equivocada de pensarmos a escola neste lugar de

incompatibilidades como a letra nos traduz. Tudo o que não deveria ser a escola, como na velha máxima: o professor vai avaliar e só cai na prova o que eu nunca sei (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

Nos encontros iniciamos as redes das produções de dados da tese com as professoras compartilhando o trecho da música “O pacato cidadão”, da banda nacional Skank e da música “Estudo errado”, do cantor e compositor Gabriel O Pensador. Ambas situam este espaço com suas vivências e memórias, bem como ressaltam como estamos nesse lugar de coexistência do mais simples ao mais complexo, de uma vida ora colorida ora cinzenta e nos aprisionamentos da produção colonial-racionalizante-capitalística, a qual resulta em corpos sedimentados.

Ainda assim, o relato das professoras traz à tona a imagem representacional do processo de formação inicial doutrinado na educação da ciência moderna, ou seja, a existência de que sempre haverá um modo, uma receita e um plano contendo o passo a passo de como vamos colocar em prática os saberes-fazer das nossas docências.

De fato, durante a graduação, esperamos o dia em que a referida doutrina educacional (em seus princípios da racionalidade) ainda defenderá a continuidade da formação de docentes com manuais para ensinar o aluno de maneira sistêmica e robotizada. Maneira essa que versa sobre forçar o pensamento, a fim de produzir conhecimentos, fato que não é bem-vindo nesse lugar, conforme os documentos oficiais que preconizam as formações iniciais e continuadas em atendimento à Resolução CNE/CP nº 01/2020, arti. 5º, VI.

VI - Submissão, em sua atuação profissional, há sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

No relato da professora, destacamos a seguinte parte: “Só fui aprender, quando fui para sala de aula”. Tais falas reverberam a potência das experiências nos processos formativos, bem como a coexistência de teoria e prática.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que, muitas vezes, os discursos hegemônicos buscam justificativas afirmando que as aprendizagens teórico-científicas distanciam as práticas que ocorrem nas escolas, na tentativa de dicotomizar o que, na verdade, já está entrelaçado rizomaticamente. Desse modo, faz-se necessário um plano que, ao contrário de dicotomizar e reforçar lógicas binárias, seja moldado nas composições e coexistência com os sujeitos, considerando suas especificidades e seus sentidos na elaboração de um plano da imanência – que escapará das imagens do pensamento representacional.

O plano de imanência não é um conceito pensado e nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento. Não é um método, pois todo método concerne eventualmente aos conceitos e supõe uma tal imagem (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 47).

Deleuze e Guattari (1992) questionam fortemente a imagem representacional do pensamento que se institui a partir de pressupostos, haja vista que, para eles, pensar não é reconhecer o verdadeiro, pois pensamento é criação. Pensar é estar relacionado com o fora, pensar é estar relacionado com o signo. Deleuze e Guattari (1992) combatem a imagem dogmática do pensamento, justamente por ela ignorar essas zonas obscuras que agem sobre ele (as inúmeras experiências cotidianas que nos forçam a pensar). Recorremos à professora-cursista, ao afirmar: “*minha docência é ensinar como processo*” enfatiza que seus processos apostam nas vidas que compõem um plano de imanência capaz de criar outros planos das docências-vidas-nômades que, cotidianamente, acontecem, assim como o professor-cursista que compartilha conosco seu projeto de suas docências, ao cantarolar...

E o pensamento é o fundamento
Eu ganho o mundo sem sair do lugar
Eu fui para o Japão
Com a força do pensar

(CIDADE NEGRA, O Pensamento)

Meu projeto em frente aos modos de produzir docências tem com base instigar meu aluno a pensar, pois, na minha vida inteira escolar fui proibido a pensar. Sempre eram respostas prontas. Meu professor de História, dia de prova tinha, que decorar o capítulo do livro, pois a resposta só estaria certa se tivesse igual ao livro. Quando pude pensar? Nem eu sei... Mas uma coisa é fato, meus alunos irão pensar a partir de outras concepções. O mais importante, não reproduzido a mesma lógica (PROFESSOR-CURSITA, 2021).

Para tratarmos da temática “Redes de Conversações”, disponibilizamos disparadores para provocar as discussões agenciadas pela vídeopalestra proferida por Ferraço (2021): “*Os currículos em redes com os cotidianos das escolas: transbordamentos e movimentos*”. A atividade do vídeo destinava-se a um fórum de discussões, em que obtivemos a participação dos cursistas que totalizaram 118 mensagens. Discutimos questões atinentes a educação, ao currículo, à avaliação nestes tempos de pandemia e problematizamos sobre como estamos vivendo os cotidianos que extrapolam os espaços que até então se limitavam à estrutura física da escola.

Recorte I ⁴⁴

Em primeiro lugar gostaria de dizer o quanto a fala do Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço falou comigo em quanto pessoa e quanto professora, mas acredito que não foi só comigo mais com todos meus colegas de profissão que também assistiram o vídeo.

E uma das coisas que me chamou mais atenção, foi sobre o cotidiano nas escolas e quando Ferraço diz:

“Sabe aquela sensação que nós professores temos e que poucos entendem, de que as escolas não saem de nossas cabeça, você dá uma aula vai para casa e aquela aula vai ressoando em você, a gente não consegue se desvencilhar dessas redes produzidas com educação”.

Realmente arrastamos conosco a escola, estamos sempre envolvidos e isso nos afeta muito, carregamos sobre nós uma carga pesada de preocupações com nossos alunos, com aprendizados, com futuro, com a escola etc.

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa-tese, (2021).

⁴⁴Comporemos a pesquisa-escrita-tese com recortes das narrativas produzidas pelos professores-cursistas nas atividades propostas durante a realização da formação continuada Docências: redes de conversações.

Recorte II

O enfrentamento da pandemia na área educacional tem sido desafiador em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, uma vez que a adaptação à modalidade remota e as desigualdades de acesso às tecnologias agravam o cenário de incertezas em que toda a comunidade escolar está inserida.

A tecnologia não substitui o contato pessoal e a interação entre os estudantes, nem os professores. Esse é o principal aprendizado desse período.

A pandemia pressionou o sistema educativo a mudar as formas de avaliação e as formas de entregar os conteúdos. O professor precisa fazer mais do que entregar conceitos. Temos que focar nas atividades. A avaliação formativa se tornou mais forte nesse cenário do "novo normal".

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa-tese, (2021).

Recorte III

Palestra linda e muito emocionante dirigida pelo professor Carlos Eduardo Ferraço. Ela nos leva a refletir sobre muitas coisas não só como docentes, mas também como pessoas que vivem além da sala de aula.

Estamos vivenciando momentos tão atormentadores, estando extremamente vulneráveis, tanto fisicamente como emocionalmente e sua fala sobre resistência ajuda a nos reerguer, lembrarmos e acreditarmos que somos nós quem fazemos a diferença não só na educação, mas na vida.

Sua fala sobre os currículos é primordial, pois a educação vai além de todas as regras e burocracias, ela precisa conter sentimento. A educação está presente nas preocupações diárias do professor, no nervosismo e no amor que se elabora cada aula. Como ele diz, currículo é o dia a dia, está no ir e vir do educador, na mesa de jantar em família, no coração e na mente de cada um e não só entre as paredes do espaço físico. O professor é quem elabora o seu próprio currículo.

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa-tese,(2021)..

Docências reverberadas pelos corpos-sujeitos encharcados de afecções e produzindo, nos processos das maquinarias de estado e de guerra, as docências outras que rasgam, subvertem e transgridem a lógica primada pela ciência modernarégia e os desejos ali implícitos – de uma educação estatal: “*A Semed, hoje, reproduz uma educação estatal. Não há autonomia mais para pensar currículo na rede Municipal de Guarapari, que dirá as práticas docentes*” (PROFESSOR-CURSISTA, 2021). A exemplo da fala supracitada, inúmeros posicionamentos como esses foram ressoados nos encontros síncronos das redes de conversações, as quais demonstram a existência da força pesada de maquinaria do estado. No entanto, é preciso resistência, como destacado por inúmeros professores por meio da participação de mensagens no fórum de discussão sobre os apontamentos apresentados por Ferraço (2021).

Recorte III

Uma coisa que me chamou atenção na fala de Ferraço, foi quando ele diz:

“Não podemos pensar currículo como uma coisa meramente técnica, burocrática.”

“Os currículos são mais do que está no papel, são práticas e teorias de educadores e estudantes, que se realizam diariamente na sala de aula e não somente, mas também sentidos, significados e principalmente o aprender afetivo”.

Por conta dessa pandemia, as aulas presenciais foram suspensas, verificamos o atraso no desenvolvimento escolar, principalmente na faixa etária da alfabetização. Acredito que nos anos finais, a realidade não é muito diferente. Com essa nova realidade de aula, sentimos e presenciamos o desinteresse dos alunos pelos estudos, por não ter o comprometimento com horário e às vezes por falta de acesso à tecnologia, que ainda não é uma realidade por muitos dos nossos alunos e com certeza o aprendizado está comprometido, pois é claro que o papel do professor, presencialmente, proporciona um maior aprendizado pois está diretamente ligado à emoção, carinho, atenção, sendo uma rede de interligação.

Como diz Ferraço, o currículo tem que ser “o chão da escola”.

Então fica claro, que o ser humano é um ser afetivo.

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações. Segundo Piaget, tal estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo.

A presença ou ausência do afeto determina a forma com que um indivíduo se desenvolverá.

Também determina a autoestima das pessoas a partir da infância, pois quando uma criança recebe afeto dos outros consegue crescer e desenvolver com segurança e determinação.

Compreendemos então, que o desenvolvimento e aprendizado é dependente de afeto. Hoje o que estamos tentando desenvolver nos nossos planejamentos é como interligar essa afetividade com os conteúdos programáticos nessa nova forma de educação. Esse é o nosso maior desafio.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese (2021).

Para a atividade do artigo-texto “Redes de Conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar”, de Carvalho (2006), a proposta foi o estudo independente e, após isso, a escolha de uma imagem (fotografia/desenho/outros) expressando a docência do cursista. Essa fotografia será compartilhada no 2º encontro síncrono, a fim de seguirmos os fluxos cartográficos dos movimentos contínuos da tessitura das redes de conversações.

As potentes redes de conversações apresentam, nas pesquisas educacionais que defendem como campo de pesquisa os cotidianos escolares, um marco metodológico importante no processo de pesquisar. Ademais, nos dias atuais, as pesquisas intensificaram as forças moventes dessas redes, uma vez que os impedimentos oriundos da pandemia Covid-19 transmutaram as pesquisas para uma grande arte de intervenção, produção e ação. Nessa perspectiva, como as conversações são um espaço que reverberam os acontecimentos cotidianos, mesmo

com as escolas fechadas, as docências não cessam de ser produzidas e experimentadas. Com a professora de Ciências (2021), ouvimos sobre as docências:

Quando me formei e fui para sala de aula, trabalhava assim como meus professores, no fundamental, no médio e na faculdade. Tornei-me uma réplica. Aquele que estava ali para apenas transmitir conhecimento. Pensava que meu papel era apenas ensinar. Mas, com o tempo, e, principalmente com estudos e experiências, comecei a refletir sobre a educação que eu queria e que precisava superar. É claro que cometi e cometo ainda muitos erros, mas esses erros servem para me autoanalisar e procurar mudar. Eu me refiro a essa mudança como crescimento (PROFESSORA-CURSISTA, 2021)

Conversar, ouvir, dialogar, trocar experiências. Eis aí maneiras transbordantes da composição entre formação de professores e suas vidas-docências, ou seja, para além dos discursos oficiais das diretrizes para a formação desses profissionais. Aqui pensamos, a partir de um plano de imanência, nos processos que criamos e passam pela máquina de guerra nômade.

Nesse processo formativo, os professores da Rede Municipal são protagonistas da sua própria formação, precisam ser ouvidos e ter suas falas/conhecimentos considerados válidos nas construções das propostas das ações formativas posteriores. Ademais, essas são maneiras de não distanciar teoria e prática, já que, por vezes, ainda vivemos processos que insistem em um possível rompimento dessa complexidade⁴⁵. *“As conversações, nesse sentido, remetem a novos questionamentos das situações vividas e, dentro das situações, potencializam, pela criação e experimentação, a possibilidade do singular”* (CARVALHO, 2006, p. 292).

A escola, há muito, já não é o centro do conhecimento. Saber lidar com essa avalanche de conhecimentos é um desafio para o aluno, não só na escola, mas na sua vida cotidiana. Não dá pra ‘virar as costas’ para essa situação e ensinar apenas o que o livro didático (ou qualquer outro

⁴⁵Conforme explica Morin (2007), a complexidade é formada pelo “complexus”. Ou seja, por aquilo que é tecido junto, em múltiplos entrecruzamentos e entrelaçamentos que não se separam.

material) nos instrui. A Educação é e sempre foi para a vida” (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

Apontamentos importantes a partir de um olhar daqueles que defendem os processos de aprendizagens em outros espaços-tempos. Talvez, ressonâncias de processos formativos anteriores (anos de 2009-2012), realizados na Rede Municipal de Ensino, que primavam por uma lógica de pensar-fazer formações docentes a partir das próprias docências. Dessa maneira, em uma concepção de pensamento deleuziano, desloca-se da concepção clássica, no que se refere a “aprender as aprendizagens”, considerando, teoricamente, que a sua defesa perpassa pela vida na imanência, no movimento, no fluxo e na intensidade.

Logo, para Deleuze (2020, p. 223), [...]“*aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre o não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, é afirmar que aprender nunca se encerrará na aquisição de um saber, mas que consiste em um processo incessantemente recomeçado*”.

Ainda nessa temática, o recorte da atividade da professora expressa essas linhas de aprendizagens que, inspiradas no estilo de ser-viver-pensar deleuziano, nos coloca nesse mundo de aprender por meio de movimentos dos processos formativos de diferentes espaços-tempos nas produções das docências e nas vidas-corpos cotidianos afetados pelo

Impulso de liberação, de desembaraçamento, igualmente válido naquilo que chamamos de prática da vida cotidiana ou na política: desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, dos poderes, das instituições, dos impedimentos, das representações, das idéias feitas, dos clichês; de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimento (SCHERER, 2005, p.1185).

Ainda acerca da professora-cursista apresentando sua atividade, a qual selecionou e compartilhou na sala virtual, apresentamos imagens que expressaram, naquele momento, sentidos da sua docência:

Professora, como falar sobre sua Docência?

Afirmo ser como um novo fazer educativo para que o aluno entenda que escola não é lugar apenas de repasse de conhecimento e informação, mas, um lugar em que ele adquire força, expressão, pensamento e, para isso acontecer, é essencial que haja envolvimento de ambas as partes – professor e aluno (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

Atividades do curso de formação: Docências: redes de conversações



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa-tese (2021)

As fotos acima são de algumas aulas minhas, demonstrando como gosto de exercer a minha profissão e transitar em diferentes espaços. A aula deve ser viva e sair do espaço que colocam, como oficialmente, sendo o único lugar de aprender. Procuro trabalhar de forma diversificada, de maneira que o aluno possa identificar o sentido no que aprende, tendo experiências, sentindo e tocando. Além disso, que ele tenha, nem que seja por alguns momentos, oportunidade de conhecer além da teoria (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

São docências criadas nas rupturas das práticas cotidianas, as quais forçam o pensamento a desembaiçar os cantos obscuros e potencializar as criações de um ideal de aprendizagem em um viés nômade dos aparatos educacionais. Reiteramos, mais uma vez, que embora a pesquisa-escrita-tese possa se referir às problematizações das docências que perpassam pelos processos formativos, a nosso ver, torna-se imprescindível, também, falar das questões que coexistem com esses processos. Podemos citar como exemplos dessas questões: as

normatizações oficiais, os currículos, as avaliações, dentre outras temáticas que, junto com a produção de dados, sejam capazes de potencializar os traços dessas docências.

“*Redes de conversações*” (CARVALHO, 2009) em que transitam os desejos de uma educação para a vida, a exposição das angústias e as fragilidades que afetam o ser professor. Além disso, apresentam as tensões dos resultados alcançados pelas avaliações externas, as imposições para obtenção da “educação de qualidade” e as vidas que transbordam os seus desejos e sonhos. São esses espaços-tempos de conversações que são capazes de potencializar as nossas escutas para a leitura de que é preciso discutir os conceitos canônicos e binários herdados da modernidade em um tempo vivido em uma sociedade pós-moderna.

Embora a insistência dos aparatos (currículos, avaliações, formações, dentre outros) educacionais permaneçam em preceitos racionalizantes, e considerando os ataques constantes à educação (corte de verbas, redução do incentivo às pesquisas, projetos de lei em prol da universalização de uma educação hegemônica), deparamos-nos com produções das docências que são nas fissuras, é que escorrem suas linhas nomadistas para as linhas de *(re)territorializações* em um espaço liso, a fim de respirar para não sufocar perante as linhas molares e os espaços estriados.

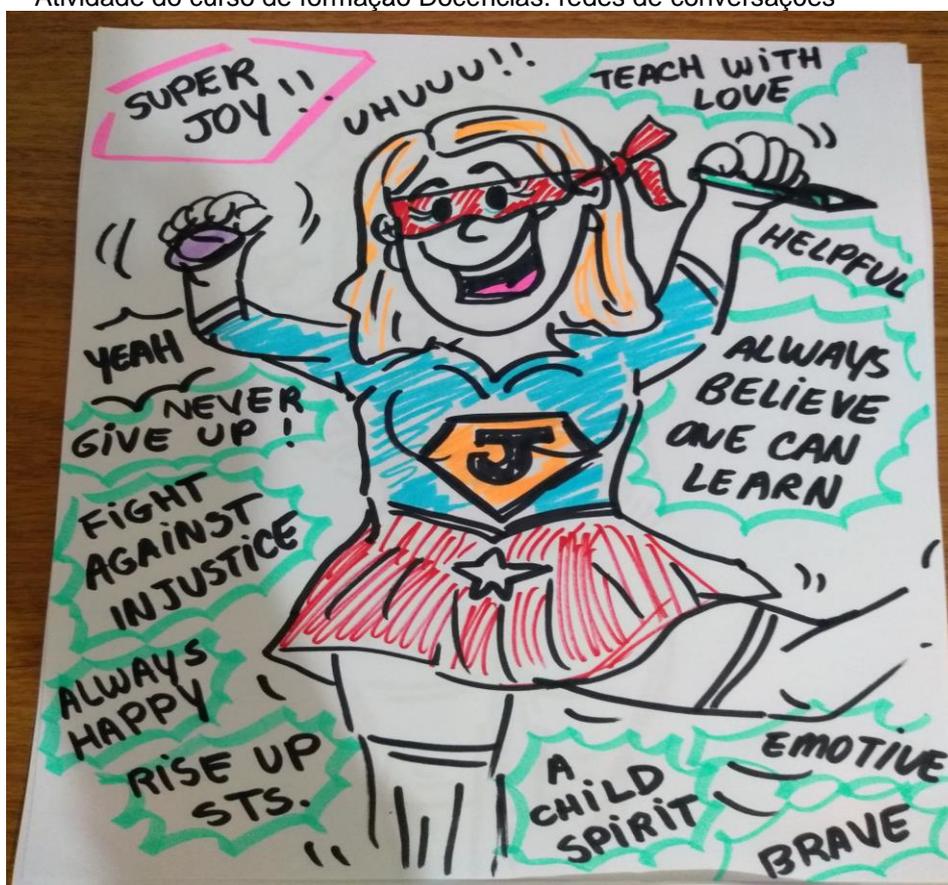
Nesse contexto de narrativas dos professores-cursistas, encontramos ressonâncias com pensamentos deleuzianos. Tais ressonâncias são observadas no sentido de pensarmos as docências-nômades como as que fazem do movimento um ato de resistência, um devir-revolucionário e uma máquina de guerra para não se fixar em um espaço estriado do Estado, ou seja, “[...] *o que um docente nômade busca é desenvolver na escola um pensamento e uma ação produtiva e criadora. Este seu agir investe na criação de espaços de expressão e de singularização* (GONTIJO, 2006, p.110).

“Docência-nômade”: um movimento intensivo de velocidade. Ela cria, para si, outros modos de habitar o mundo, fabulando o seu próprio território. Ademais, reinventa uma escola, uma aula. Não habita na escola, mas transita por ela. Mesmo habitando um território estriado com todas as normativas do Estado, a docência-nômade vive

sempre em um campo de luta, de resistência e de enfrentamento, com o fito de alisar esse espaço e torná-lo um campo de intensidades, fluxos, devires e transgredir aquilo que está posto.

Nessa perspectiva poderemos conceber uma docência nômade que já não se contenta com o fazer comum, da obediência às mesmas regras, às mesmas sequências conteudistas, aos mesmos aparatos pedagógicos. É uma experiência de incerteza, pois não se sabe como isso afetará suas aulas e suas relações com o todo da 'comunidade escolar' que é organizada dentro dos parâmetros estatais (GONTIJO, 2006, p.109).

Atividade do curso de formação Docências: redes de conversações



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa-tese (2021).

O desenho fiz recentemente para um outro curso, que transmite bem a ideia e os sentidos em minhas docências, pois, desde que comecei a lecionar, em 2010, junto à tendência que eu já apresentava para isso desde criança, ouço falar de minha alegria e empolgação pelo que faço, pelo brilho no olhar que trago, este que me acompanha desde criança nessa descoberta da docência e também o afeto e amor que coloco em tudo que faço (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

Docências cotidianas, experimentadas e compartilhadas, ressoam nos encontros síncronos e, assim, é possível sentir uma força nômade ao ouvir suas narrativas e as sensações que provocam as afecções nos cursistas da sala virtual. Além disso, é válido ressaltar as sensações provocadas nos professores a partir do encontro, como narra uma professora de língua portuguesa:

O fato de fazermos aulas fora do padrão conteudista, mas que, no fundo, têm conteúdo, sim, não é algo que nos faz querer aparecer. Pelo contrário, queremos fazer com que o aluno apareça, mostrando-se como um ser atuante em sala e que, num futuro próximo, será atuante em nossa sociedade. A prática de atividades que concentrem ações de seminários, roda de debate para que se possa ouvir as indagações e até mesmo a organização dos pensamentos dos alunos. Isso é que faz parte do processo na docência nômade (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

Considerando que as narrativas dos professores trazem consigo todas as suas incertezas, lutas e forças, bem como seus medos, embaçamentos e discursos, na verdade, há um embaraço de *sentimentos-sentidos*, impulsionados ao turbilhão de um pensamento nômade. Conversas agenciadas pelo estudo do artigo-texto de Gontijo (2006) demonstram as lutas por espaços de expressões e de singularização que compõem a luta por mais espaços lisos, objetivando a proliferação das docências-nômade em seus devires minoritários, uma vez que, ora produzidas, essas docências atraem a repulsa e a marginalização por parte da comunidade.

Assim, constituir territórios é o que os nômade não desejam, mas, ao contrário: “[...] *o nômade não tem pontos, trajetos, nem terra, embora evidentemente ele os tenha*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.53). Logo, uma docência-nômade violenta a docência sedentária na tentativa de pensar o que pode fazer um pensamento se deslocar dos lugares de reconhecimento (estriado) para lugares de criação (lisos).

Atividades do curso de formação: Docências: redes de conversações



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa-tese (2021).

Docências-nômades que, marginalizadas, acabam sendo conceituadas como menores, inconsistentes e improdutivas por parte dos órgãos oficiais, principalmente, por serem produzidas fora da lógica racionalista-capitalística governamental da educação pública maior. Tal lógica que se importa com os resultados quantitativos e, não, com os corpos-vidas que tecem uma obra para a liberação da própria vida e as suas intensidades de criação.

Em tempos pandêmicos, vivemos uma série de dificuldades quanto à aprendizagem mais tradicional dos nossos alunos, se considerarmos que educação se resume apenas nas exigências conteudistas mais tradicionais de ensino. Perderemos um enorme legado desse momento histórico caso não reconheçamos que a aprendizagem acontece em todos os lugares-circunstâncias. Cada aluno está aprendendo a reconhecer-se como indivíduo autônomo no processo de construção de saberes. Estamos estimulando-o ao movimento de independência e responsabilidade. Inserimos efetivamente os meios tecnológicos à educação. Contudo,

precisamos compreender que isso não implica na frieza das relações. A educação precisa tocar. Precisa ser sentida, para somente assim ser vivida em sua grandiosidade (PROFESSORA- CURSISTA, 2021).

Foram as relações que produziram os dados desta pesquisa-tese, por meio dos movimentos de formação que aconteceram, em que encontramos elementos científicos, filosóficos e artísticos que compõem as docências de formação. Nesse sentido, discutimos os diferentes contextos vividos pelas docências da Rede Municipal, no intuito de valorizá-las e torná-las mais visíveis, além de fortalecer o sentimento de pertencimento aos processos de aprendizagens, uma vez que, nas conversas, ouvimos os cursistas-professores e pedagogos relatar que suas docências são consideradas como atividades que não atendem ao que o “currículo oficial” propõe. Ou seja, eles percebem que as inventividades produzidas ainda não são pensadas como potentes redes de aprendizagens para a vida.

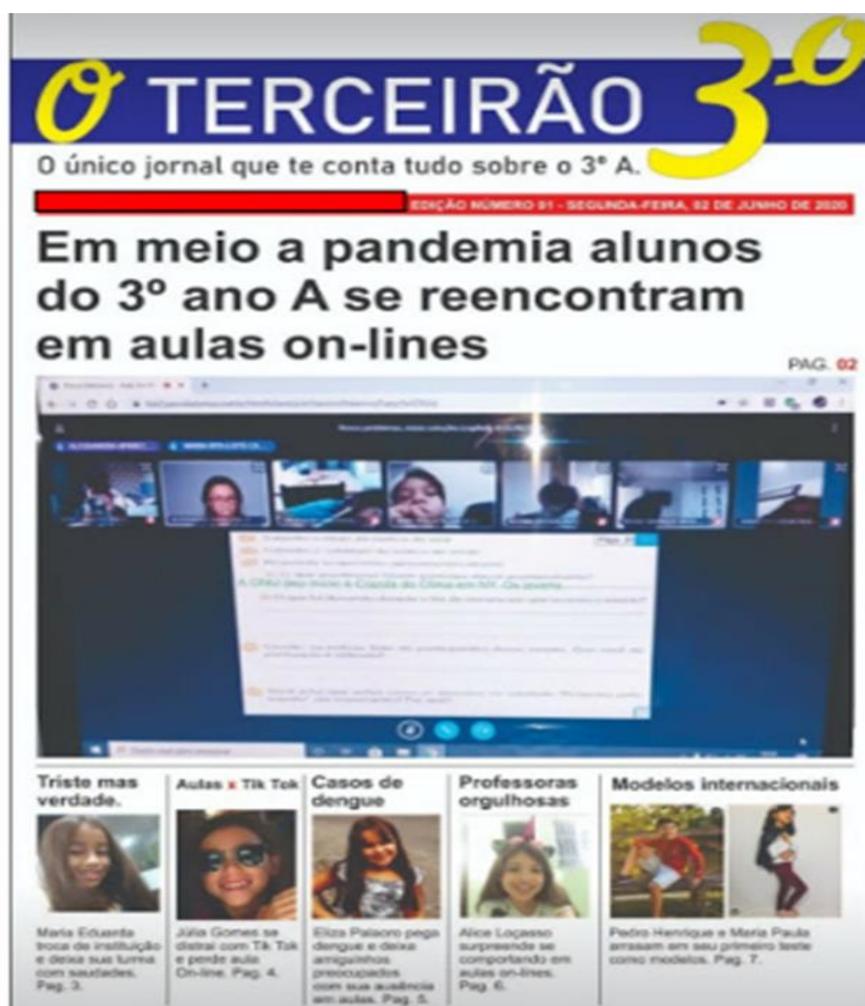
Percursos cartográficos produzidos por uma pesquisa-escrita-tese, a qual corre pelos fluxos de um rio chamado “docências” e, com elas, estão as intensidades nas águas de seus fazeres, processos formativos e suas vidas. Problematizar as intensidades e os efeitos produzidos, em decorrência da velocidade, da criação e da experimentação é apostar em uma ideia de um devir-minoritário-revolucionário na defesa de uma educação de processos menores.

Desta maneira, pensar em movimentos formativos *menores* é conceber a educação cotidiana como uma possibilidade para driblar uma educação *maior*. “A educação menor não seria uma educação inferior, mas uma educação que uma minoria constrói dentro da educação maior, de modo a se constituir como forma de resistência, de insubmissão, de subversão, uma versão menor da educação dentro de uma versão maior” (FERRAÇO, 2017, p. 533). Nessa perspectiva, a educação maior pode ser compreendida como:

[...] Aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2016, p. 64).

Concomitantemente, entre as forças de uma educação menor-maior, temos os modos de produzir das docências nômades. Isto é, professores inventivos que, apostando em suas ideias criadoras, subvertem os planos decenais, as diretrizes curriculares, as orientações pedagógicas do sistema de ensino e produzem esses diferentes modos dos seus fazeres cotidianos – suas docências.

Atividades do curso de formação: Docências: redes de conversações



Acima, tenho uma proposta de atividade lançada aos alunos que estavam em aula on-line trabalhando o gênero textual "Notícias", e até então a atividade era criar uma notícia sobre as aulas. Essa atividade surpreendeu-me tanto pelo empenho de meus alunos quanto pela criatividade. Foram muito além do que eu esperava. Houve uma leitura dessa capa de jornal, como se estivessem apresentando um telejornal. Foi muito emocionante.

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa-tese (2021)

A atividade acima (de uma professora-cursista) foi produzida a partir da intercessão teórica dos textos "Em torno de uma educação menor" (2002) e do texto "Em torno

de uma educação menor: variáveis e variações” (2016), ambos de autoria de Silvo Gallo (2002/2016). O autor destaca que, embora vivemos na contramão do movimento da educação e da escola moderna, apostamos na educação que *(trans)versa* os cotidianos em que são possíveis outros lugares, outras relações e outras criações. Destaca ainda que é de suma importância termos a ideia de que esses lugares são: de passagem, do meio, do intermezzo, onde as coisas acontecem. “*Tomar o cotidiano escolar como o entre-lugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentarizador e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisadora e produtora de linhas de fuga*”. (GALLO, 2016, p.42)

Com Alves (2000, p. 23) inspiradas a [...] “*organizar a vivência coletiva, descobrir o amor e adquirir/formular certos valores que nos acompanham por toda a vida [e que] só é possível, na maior parte das vezes, nos grupos de amigos e no espaço familiar, ou em espaçostempos que façam as vezes de...*”. A autora nos incomoda com a preposição de deixada no final de sua citação, pensamos o uso como abertura para todos os possíveis *espaçostempos* de formação, os quais escapam ao instituído, desbravando o desconhecido.

É nesses *espaçostempos*, justamente no “meio” deles, as docências fazem pulsar seus sentidos, suas vidas e seus possíveis, de modo que vamos tecendo redes de aprendizagens, de invenções, de negociações e resistindo às determinações previstas em uma formação continuada determinista e totalizadora.

Fundamentada nas concepções de Alves (2000) no que se refere “*organizar a vivência coletiva*”, encontramos a produção das atividades realizadas pelas professoras e professores em tempos de pandemia e, ainda assim, o inesperado é capaz de potencializar o efeito produzido na entrega do resultado.

Todavia, o que importa é pensar a partir dos efeitos produzidos nas múltiplas redes que se misturam, embaralham, embolam e, no turbilhonar de tudo isso, criamos os sentidos em que suas afecções *(trans)versam* corpos-vidas-docências. Professora-cursista (2021) relata que a pandemia, forçosamente, nos colocou no lugar de criar ainda mais, diante das tecnologias e das distâncias, bem como nos aproximou de

questões que talvez estivessem abandonadas: as relações e os afectos do *cotidiano* das vidas.

Com Ferrazo (2008) certificamos nossa argumentação ao ponderar sobre a visão do conhecimento como “redes de sentidos” nas ações que são vividas pela *formaçãoexperiência*, em diferentes práticas-políticas que propiciam a tessitura do conhecimento em rede, pois

[...] a ideia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato [...]. O enfoque dado às ações das pessoas aí envolvidas deve, necessariamente, levar em conta as relações que elas estabelecem em suas redes como também determinantes de seus desempenhos [...]. Os diferentes tipos de influências oportunizam o surgimento de costumes próprios, muitas vezes compartilhados, mas que não são uniformes, comuns, a todos [...]. O peso de cada um dos fatores que determinam as redes de representações e ações vai depender de necessidades locais, preferências pessoais, histórias de vida, formações, superstições, valores, intenções, projetos (FERRAZO, 2008, p. 120-121).

Por se constituírem múltiplos os enredamentos acerca da formação continuada nesse processo de redes sociais, culturais, econômicas, históricas e tantas outras, torna-se importante o diálogo com Carvalho (2012), referente às redes de produção de formações que estão nas bordas dos atravessamentos das docências. Tal pensamento é sustentado na seguinte máxima: “[...] *compreende-se que as forças que geram os movimentos estão entrelaçadas na teia da diferença social, histórica, econômica e cultural dos vários elos que a regem e da necessidade de troca de informações, linguagens, afetos, afecções entre os diferentes tipos de nós*” (CARVALHO, 2012, p.195).

Nesse sentido, as diferentes docências que experimentamos durante os encontros da formação apresentam, em sua maioria, comportamentos que perpassam pela resistência aos modos instituídos de *viver-ser* professor. Ademais, percebemos que tais comportamentos significam um deslizar, o qual tende a se reinventar cotidianamente, em busca do seu próprio espaço. A todo momento, somos impulsionados a ocupar territórios de conflitos, na defesa daquilo que acreditamos as docências que *no(mar)deam* as *vidascorpos*. Ainda assim, vale ressaltar que

defendemos o ponto de vista de que *viver-ser* professor não é viver a partir de uma origem única, nem planejar um fim em uma linearidade progressiva e evolutiva sem os imprevistos (os acontecimentos), mas é viver no meio, inclusive em meio às múltiplas possibilidades formativas.

Pensar nesse espaço de formação e de vida como um próprio⁴⁶ é concordar com a perspectiva de Certeau (2011) de que existem possibilidades de viver outros mundos formativos e de produzir novos sentidos para se pensar, olhar, agir, viver e sentir a vida. Ou seja, são outros modos de existência das docências. Portanto, é preciso ampliar a discussão do efêmero em relação aos diversos pontos que traçam as linhas vividas, as quais movimentam os acontecimentos de uma vida cotidiana em uma velocidade em que proliferam, entrelaçam e transbordam sensações heterogêneas. Linhas que também produzem as regras de um jogo, o qual acontece no próprio de uma vida que, de certa maneira, nos mostra a subversão de ser feliz em mundos às vezes tão dicotômicos. Reinventar-se é preciso!

O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho. O que ele ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião" (CERTEAU, 2011, p. 46).

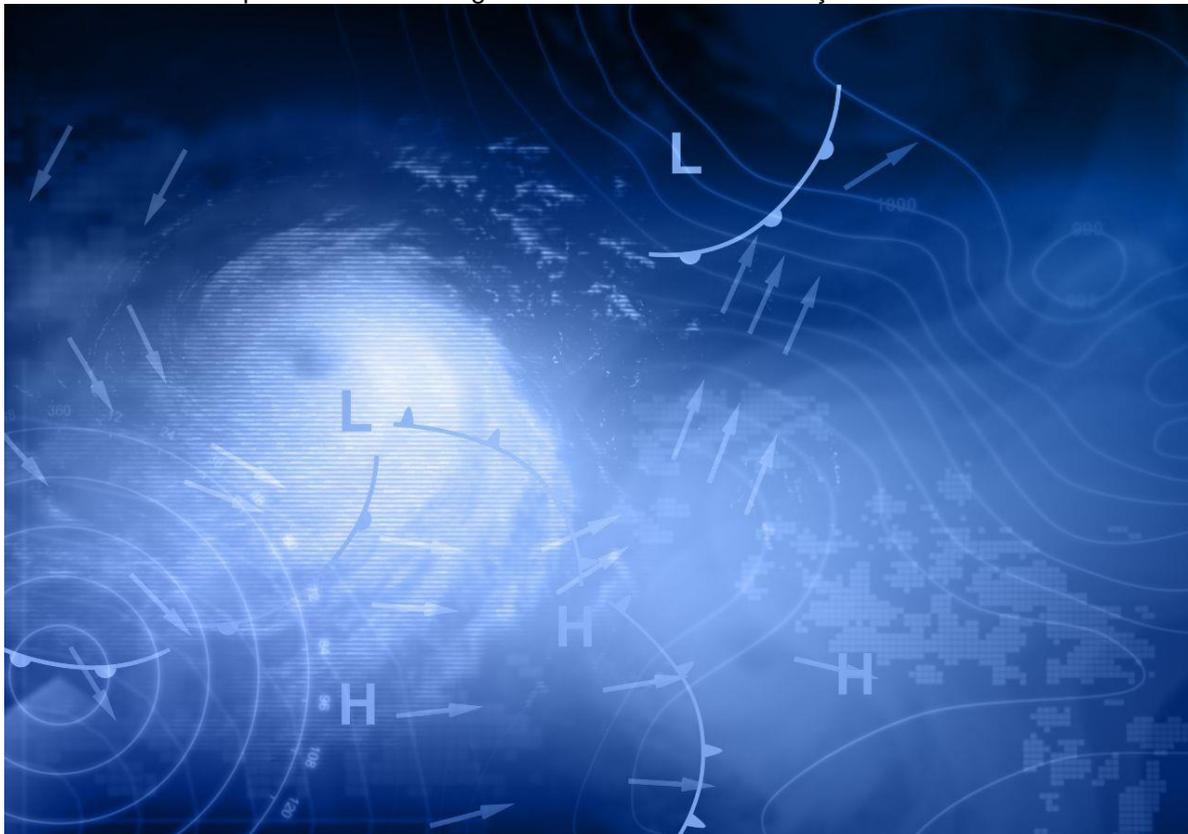
Para tanto, defendemos os movimentos contínuos de formação docente que se contrapõem aos pacotes oficiais de formação e que desqualificam as docências cotidianas experimentadas no chão das escolas, em uma aposta epistemológica que busca visibilizar os diferentes espaços-tempos de formação. Tais espaços são abertos, contínuos e vividos pelas professoras que produzem diferentes fios, que tecem suas histórias, suas práticas e seus cotidianos.

⁴⁶Para Certeau (2011, p. 46), "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo.

No intuito de tensionar os processos presentes nas políticas de formação nacionais e locais, em seus mais diferentes e complexos modos de pensar, fazer e sentir a educação, ressaltamos que, embora as produções de *viver-devir* professor sejam singulares, elas são abertas e potencializam a produção das docências. Assim, de acordo com os modos como são produzidas as docências, pelo *viver-devir* professor, foi sendo enredada a formação continuada. “*Docências: redes de conversações*” (CARVALHO, 2009), formações cotidianas que nos encontros permitem o pensar *com* a educação em múltiplos possíveis e aberturas para as redes formativas em que pulsam vidas e resistem ao instituído.

7 NO (MAR) DE (AR) DAS DOCÊNCIAS

Mapas sinóticos e imagens de satélites: a identificação das massas de ar⁴⁷



Disponível em: <https://www.tempo.com/noticias/ciencia/o-que-sao-massas-de-ar.html>

[...] uma intercessão de forças e variáveis de espaços-temporais cambiantes, uma individuação múltipla que escapa à categorização binária corpo/espírito do racionalismo clássico e encontra na errância uma organização/outra, um movimento/outra, um desejo movido pela repetição como blocos de diferenças [...] (LINS, 2017, p. 272)

Assim, acreditamos que os pensamentos (im)possíveis são suscetíveis aos movimentos contínuos de uma ciência nômade que tecem em meios as suas errâncias redes engendrando, a todo momento, o pulsar da vida que corre sem direção nos rios. Para tanto, é preciso pensarmos de forma não dicotômica as

⁴⁷As massas de ar são consideradas um dos elementos climáticos e definidas como grandes porções horizontais de ar de centenas ou milhares de km².

questões que se entrelaçam nos interstícios das ciências régia e nômade, no intuito de que os processos educacionais sejam redes de sentidos ao produzirem as docências nos seus múltiplos modos de existência.

Compor os enredos desses escritos que atravessam um devir-pesquisadora, na tentativa de elaborar uma possível conclusão das docências, torna-se (im)possível, pois estas não param de tecer, bem como o pensamento procura a ideia “certa”, mas vaga pelos fluxos contínuos com intensidades distintas. Enfim, a sensação obtida, neste momento, é como o movimento da correnteza de um rio que corre para desaguar no mar, mas a correnteza, sem qualquer direção, inviabiliza a definição do trajeto fixo e linear. É como as idas e vindas dos espaços em que transitamos nos encontros e desencontros virtuais e presenciais, nas chegadas e partidas a que assistimos cotidianamente, pois, em diferentes linhas e estações, coexistem os pensamentos que turbilhonam as concepções do que defendemos.

(In)definições de uma docência nômade, pois não queremos conceituar, personificar e categorizar o que é docência-vida-nômade; ao contrário, queremos afirmar que existe corpos-vidas em outros modos das produções das docências afectadas nos encontros imanentes por um devir-menor, devir-revolucionário e devir-professor, que estão em suas linhas de forças resistindo ao racionalismo cartesiano de pensar os processos e aparatos que compõem a educação. *“O nômade percorre um território. Em vez de ter chegado num lugar fixo, ele tem como ‘morada’ um espaço com seus contornos singulares e suas linhas de força – não o ponto, mas a vírgula ou a pausa necessária para não afugentar os devires”* (LINS, 2017, p.276).

Uma pausa! Uma vida! Precisamos respirar para as (des)continuidades das vidas-docências que acontecem cotidianamente agenciadas por devires e que não cessam de resistir as reproduções dos comandos da máquina de guerra e são capazes de criar outros modos, novas linhas que escapam do sistema dogmatizado-racional-colonial-capitalístico que aparta cada vez mais a vida do direito de criar. Foi pelo caminho da potência de forças que produzem um desejo, uma intensidade, que se deu esta pesquisa-escrita-tese. Como um ato de resistência revolucionário de criação, pois resistir é criar outros possíveis de existir.

Assim, provocada pelo devir-revolucionário, traçamos novos mapas, nomadizamos novos percursos e fizemos algumas curtas-longas intensas moradias em territórios inimagináveis, pois o que importa são as docências produzidas por um pensamento da diferença, da criação de outros modos de existir na contemporaneidade. No percurso dos encontros de formação continuada “Docências: redes de conversações”, foram importantes momentos de escuta e percepção acerca das atividades e encontros diante das ações que visibilizam os modos de produzir docências e suas leituras no que se refere a própria formação.

Recorte V

Início agradecendo aos colegas que tanto agregaram saberes aos conceitos e problematizações que acompanhamos num “diálogo” com os materiais a nós disponibilizados. Quanto conhecimento compartilhado!

Estamos produzindo conhecimento. Estamos problematizando o que já supomos conhecer e o que ainda desejamos desbravar em práxis cotidianas. Somos partes de um todos. Somos membros de uma multiplicidade de vozes que verberam a frieza de uma educação pautada na ausência de individualidades/afetividades. Uma educação de mordanças que pretende calar a voz dos atores que questionam o sistema e buscam inserir nele um pouco de calor, força social e política.

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2021.

Falas que infelizmente se tornaram recorrentes nos encontros formativos do ano 2021, pois o retorno às aulas presenciais determinava uma série de processos, dentre estes, os mais questionados pelos professores foi a temática avaliação. A, conforme estabelecida pela PORTARIA Semed nº 020/2020, art. 11, §1º estabelecia:

Art. 11 Considerando o continuum curricular 2020-2021, excepcionalmente para o ano letivo de 2020, a avaliação será apenas formativa/diagnóstica e o seu resultado servirá de base para o planejamento do ano letivo de 2021, no que se refere à recuperação da aprendizagem e à retomada de objetivos de aprendizagem não alcançados/desenvolvidos.

§ 1º No retorno às aulas presenciais deverá ser aplicada a avaliação diagnóstica de cada aluno, que terá por objetivo a observação do desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades que foram desenvolvidas no período presencial e nas Atividades Complementares Não-Presenciais.

Os professores não entendiam o porquê de tantas avaliações de larga escala para um retorno as atividades presenciais, sendo estas: avaliações da Provinha e Prova Brasil (nível nacional), Paebes - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (nível estadual); e Avaliação Institucional (nível municipal). A grande queixa dos professores se resumia em avaliar para reproduzir o fracasso escolar, pois consideravam surreal a quantidade expressiva de métodos de avaliação. A avaliação [...] *mostra números que se perdem com o passar do tempo e não trabalhamos com estes no interior da escola. O que de fato meu aluno precisa, pois eu sei o que ele precisa, será que a Semed sabe?* (PROFESSORA-CURSISTA, 2021).

Torna-se recorrente como a força da máquina de Estado reproduz políticas públicas destinadas cada vez mais ao obscurantismo do conhecimento. O direito torna-se ainda mais distante do ato de pensar, criar e viver, pois falas encharcadas pelos professores que reverberam processos formativos anteriores, nos quais discutíamos as políticas públicas e afirmativas, a qualidade social da educação, as potencialidades dos sujeitos-vidas-corpos que transbordam tantos afetos e sentidos, são importantes para a existência contínua das pesquisas que são realizadas pela ciência. É o que nos dá ânimo, esperança! Parafraseando com Lulu Santos(1988),

Existirá em todo porto tremulará

A velha bandeira da vida

Acenderá todo farol iluminará

Uma ponta de esperança

Também é nessas falas corriqueiras ou banais que são produzidas as docências num (MAR) de (AR) que, em algum momento, tentam solidificar, mas são gaseificadas pelas próprias forças do mundo e misturam as águas do mar, percorrendo assim outros novos territórios, uma máquina de guerra que em sua metamorfose, indica a própria plasticidade das forças nômades. *“É no mesmo movimento que a máquina de guerra já está ultrapassada, condenada, apropriada,*

e que ela toma novas formas, se metamorfoseia, afirmando sua irreducibilidade, sua exterioridade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18).

Essas forças do mundo aparecem em diferentes pontos, tornando-as espaços estriados, provocando os movimentos climáticos que afetam o andarilhar das docências, porém é no devir-revolucionário que somos capazes de ir de um ponto a outro, que resistimos pela máquina de guerra. Mesmo que o desejo da máquina de Estado esteja primado em conter as docências, os processos formativos, as aprendizagens, em um viés de um pensamento nomadista que nos move ao continuar.

Mas, sabemos, entretanto, que nos encontramos em um mesmo ponto: A VIDA. Ela propulsa as novas idas, novas chegadas, novos encontros e novas maneiras de olharmos para os cotidianos escolares com a sensibilidade de tornar perceptível o que está imperceptível. Nessa perspectiva, esperamos que os modos de produzir as docências proporcionem o imbricamento de todos nós nessas linhas de vivências, errâncias e docências, por uma docência-nômade, pelos corpos-vidas transeuntes que num (MAR) de (AR) das docências estão a dar forças de resistência a uma máquina de guerra nômade.

Somos feitos de ciclos

Assim o mundo gira

E o dia vir noite

E a noite vira dia,

Estamos em constantes mudanças

Somos marés,

Somos luas

Fases boas e bonitas

Fases tristes e complicadas

E, ainda assim produzimos nossas histórias-vidas-docências..



REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **A vida gritando nos cantos**: crônicas inéditas em livro (1986 – 1996) Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2012.

ALVES. Martha. Estudantes de 19 anos e morto durante roubo de celular na grande São Paulo. **Folha de São Paulo**, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/estudante-de-19-anos-e-morto-durante-roubo-de-celular-na-grande-sp.shtml>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE) 16, 2000, Rio de Janeiro. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AURICH, Grace da Ré. **Reescrita de si**: a invenção de uma docência em matemática. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/169285>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BARROS, Martha. **Sonhos**. Disponível em: <http://www.marthabarros.com.br/2014>. Acesso em 30 mar.2015

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Comissão Plena. **Resolução CNE/CP Nº 02/2017**. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Comissão Plena. **Resolução CNE/CP Nº 01/2020**. Brasília, 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2004.

CARVALHO, Janete Magalhaes. Redes de Conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. **Revista de Humanas**, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO** (Endipe) 16 , 2012, Campinas. **Anais:** [...]. Campinas: Unicamp, 2012.

CERTEAU, Michell de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COELHO, Henrique; LEITÃO, Leslie. **Meninos de Belford Roxo: um morreu durante tortura, e os outros acabaram executados pelo tráfico, diz polícia**. G1 Rio, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/12/09/meninos-de-belford-roxo-um-morreu-durante-surra-e-os-outros-acabaram-executados-por-isso-diz-policia.ghtml> Acesso em: 15 fev. 2022.

CONED. **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Belo Horizonte, Il Coned, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **O tempo e a vida**. 2019. Disponível em: www.youtube.com.br/videodocortella. Acesso em 28 mar. 2021.

COUTO, Mia. **Depoimentos reproduzidos na seção Educar para Crescer**. São Paulo: Editora Abril, 2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/depoimentos/mia-couto-educacao-me-deu-muitos-instrumentos-importantes-635814.shtml>. Acesso em: 1 nov. 2019.

DAMIN, Maria Aparecida da Silva. **Teorização da prática pedagógica por professores e gestores, em Escolas Públicas de Campinas**. 2017. Teses de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_2a9424619a09b5eff55dfe74202c79e2. Acesso 30 nov. 2021.

DELEUZE, Gilles. **O P de professor: abecedário Deleuze – parte 1**. Y. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sNkhf7GDvDA>. Acesso em: 17 mar.2013.

DELEUZE, Gilles. **O P de professor: abecedário Deleuze – parte 2**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8XVXSVS-rY8>. Acesso em: 17 mar. 2013.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In: MARTON, Scarlett. **Nietzsche hoje?: Colóquio de Cerisy**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 56-76.

DELEUZE, Gilles. A imanência uma vida. **Revista Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, UFRGS, v. 27, n. 2, 2002a.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002b.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. [Entrevista cedida a] Claire Parnet. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 1988. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 1. ed. São Paulo: 34, 1997. v. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O anti-édipo**. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: 34, 2012a. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: 34, 2012b. v.4.

DELEUZE, Gille. **O abecedário de Gilles Deleuze**: [entrevista cedida a] Claire Parnet. Vídeo transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva em 1988. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em: 27 mar. 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editor Escuta, 1998.

EMILIÃO, Soymara Vieira; LONTRA, Viviane. (Des)formação de professores: encontros, tessituras e (re)invenções dos participantes pensantes das/nas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luis. **Anais eletrônicos[...]** São Luis: Anped, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_228.pdf . Acesso em: 10 nov 2018.

FELDENS, Dinamara Garcia; SANTANA, Anthony Fábio Torres. Movimentos na docência: subjetividades e encontros inusitados. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7 n. 2, ago. 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, São Paulo, v.19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Ines Barbosa de; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Os currículos em redes com os cotidianos das escolas**: transbordamentos e movimentos de (re)existência por uma vida bonita. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_sif6Y_t-M Acesso em 20 mar. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKVPVSKY, Danielle; GOMES, Marco Antonio Oliva; GOMES, Maria Regina Lopes. Pesquisas com os cotidianos das escolas: ou sobre a potência dos currículos-formação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo, formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: Editora CRV, 2019. p.65-82.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: BRITO, Maria dos Remédios; GALLO, Silvio (org.). **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.15-44.

GARLET, Francieli Regina. **Entre o visível e o enunciável em educação**: o que pode uma docência que cava a si mesma? 2018. Tese de Doutorado em Educação Universidade Estadual de Santa Maria-UFSM, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS: 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15680>. Acesso em 18 jan. 2022.

GUARAPARI, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria Semed n. 20/2021**, Guarapari-ES, 2021.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOMES, Maria Regina Lopes. As múltiplas práticas-políticas dos currículos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. **Anais eletrônicos[...]** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-1251%20int.pdf> Acesso em: 17 maio 2014.

GONTIJO, Pedro Erginaldo. **Pensando uma docência nômade: apontamentos a partir de Deleuze (aluno e professor) do abecedário**. Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE, n.6/7, p.101-111, maio/2006- abril/2007.

GOUVEIA, Tania da Costa. Movimentos de uma pesquisa: o pensar, o fazer e o existir docente na produção dos currículos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos[...]** Niterói: Anped, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4749-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÒSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LENINE. **É o que me interessa**. Rio de Janeiro: Universal Music. 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_O-8jCtSIE. Acesso em 15 jul. 2019.

LINS, Daniel. O pensamento nômade. Nietzsche: vida nômade ou estadia sem lugar. **Revista Lampejo**, Fortaleza, v.6, n. 2, 2017.

MATTOS, Maria Izilda Santos de. **Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho**. Bauru: Edusc, 2002.

MELO NETO, João Cabral de. **Museu de tudo, in a educação pela pedra e depois-poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MODENESI, André de Melo; SOUZA, Fabio Araujo. Entre cortes e retrocessos: a combalida educação básica no governo Bolsonaro... 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/observatorio-banco-central/entre-cortes-e-retrocessos-a-combalida-educacao-basica-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 12 maio 2022.

MORAES, Marta Corrêa de. **Poéticas de vidas e mortes: metáforas e cartografias bordadas no contorno de um CURRÍCULO em curso**. 2014. Teses de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128795/329726.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 out. 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MP-BA pede prisão de supostos envolvidos no caso do tio e sobrinho mortos após furto de carne em supermercado. Globo.com – Bahia. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/05/07/mp-ba-pede-prisao-de-supostos-envolvidos-no-caso-do-tio-e-sobrinho-mortos-apos-furto-de-carne-em-supermercado.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2022.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** – v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 22 maio 2022.

PANTOJA, Roniqueli Moraes. Movimentos cartográficos de um currículo artífice. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luis. **Anais eletrônicos [...]** São Luis: Anped, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT12_1151.pdf . Acesso em: 10 novembro 2018.

RAMOS, M^a Neide Carneiro; BRITO, M^a dos Remédios de. As linhas que tecem o aprender e o ensinar ciências. **Ensaio pesquisa em Educação em Ciências**. v. 20., Belo Horizonte: 2018.

RODRIGUES, Marcelle Pereira; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; SILVA, Cristiane Domingues da. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4398.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2017.

ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1, 2018.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, Suelen Addunção. **Docên ci/ç ação: do dual ao duplo da Docência em Matemática**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

SCHAWANTZ, Josimara Wikboldt. **A docência em esrileituras cartografias de um estilo animal**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Pelotas, 2019.

SCHERER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p.1183-1191, set./dez. 2005.

SANTOS, Daniele Vasco; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Invenção e formação de professores entre escritas e pSroblematizações. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira; et al. **Criações transversais com Gilles Deleuze: arte, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016. p. 313-332.

SILVA, Carlos Alberto, Praia da Barra do Jucu, Vila Velha. 2022. Disponível em: [@carlosalbertosilva.ca](https://www.instagram.com/carlosalbertosilva.ca). Acesso em: 28 maio 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O projeto moderno: identidade terminal?** In: VEIGANETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-259.

SCHOPKE, Regina. **Corpos sem órgãos e a produção da singularidade: a construção da máquina de guerra nômade**. **Revista de Filosofia**, Curitiba: Aurora, v. 29, n. 46, p. 285-305, jan./abr. 2017.

SOUZA, Letícia Regina Silva. **Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, Centro de Educação. 2015.

SPINOZA, B. **Ética**. 3. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Edição bilíngue: latim/português.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARTARO, Tássia Ferreira. **Ex docente: invenções do devir-guerreiro no professor de matemática**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2016.

VAZ, Tamiris. **Docência em deriva: atravessamentos de um 'devir professor'**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012. Porto Alegre **Anais**: [...]. Porto Alegre, 2012