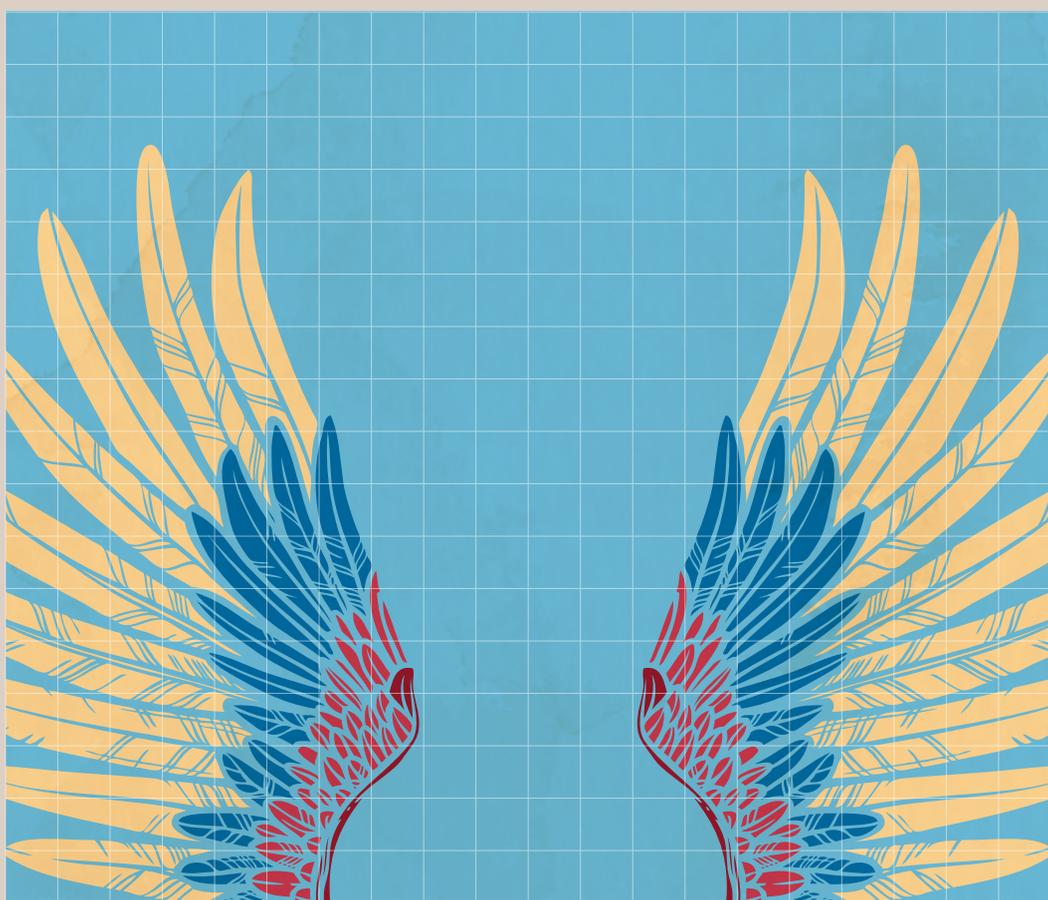


O planejamento como ensaio docente

Izaque Moura de Faria
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes



encontrografia

O planejamento como ensaio docente

Izaque Moura de Faria
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes



encontrografia

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: freepik.com

Assistente de revisão

Leticia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Faria, Izaque Moura de

O planejamento como ensaio docente / Izaque Moura de Faria, Larissa Ferreira Rodrigues Gomes. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-83-5

1. Educação 2. Planejamento educacional 3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica 5. Professores - Formação I. Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. II. Título.

22-117957

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Planejamento educacional 370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-88977-83-5

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ

28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Mapas do acaso - Engenheiros do Hawaii

Não peça perdão, a culpa não é sua
 Estamos no mesmo barco
 E ele ainda flutua
 Não perca a razão, ela já não é sua
Onda após onda, onda após onda, onda
 após onda
 O barco ainda flutua
 Ao sabor do acaso
 Apesar dos pesares
 Ao sabor do acaso
 Flutua
Então, preste atenção, o mar não ensina,
 ele insinua
Estamos no mesmo barco, sob a mesma lua
 Em mar, em marte, em qualquer parte
Nós estaremos sempre sob a mesma lua
 Ao sabor das correntes
 Tão fortes quanto o elo mais fraco
Ao sabor da corrente sob a mesma lua
 Âncora, vela
 Qual me leva

Qual me prende
Mapas e bússola
 Sorte e acaso
 Quem sabe
Do que depende?
 Âncora, vela
 Qual me leva
 Qual me prende
Mapas e bússola
 Sorte e acaso
 Quem sabe
Do que depende?

Humberto Gessinger (1993).

Sumário

Conversas entre docências e pesquisa em educação	11
Insinuações sobre planejar, rascunhar e ensaiar	14
1. Dos começos... ..	17
2. Erodindo o conceito.....	28
3. Ensaio docente e currículos	55
4. Planejamento e formação docente.....	80
5. O que depende do planejamento docente?.....	101
6. Ensaio que segue... ..	119
Referências.....	124

Conversas entre docências e pesquisa em educação

Tenho em minhas mãos um livro fecundado no cotidiano da escola por praticantespensantes da docência, da discência e de outros segmentos que a compõem, e gestado durante o percurso do mestrado profissional na Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da professora Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

Em 2017, tive a oportunidade de conhecer e trabalhar com aquele que, mais tarde, viria a ser coautor desse agenciamento coletivo de movimentos inspiradores de ideias impulsionadoras de movimentos de produção de possíveis na seara do planejamento, sobre o qual teço aqui algumas considerações.

Izaque, convidado a compor a equipe da gerência de ensino fundamental da Secretaria de Educação do município de Serra, chegando de mansinho, foi logo demonstrando sua aversão ao entendimento comum sobre o *modus operandi* docente de planejar. No decorrer de quase dois anos, conheci um professor estudante que tanto me falou de estudantes professores com os quais compunha o currículo por meio de enredamentos encharcados de desejos e insights de seus praticantespensantes.

Em meados de 2018, as ideias e vivências desse coletivo de praticantespensantes ecoaram nos espaços-tempos do mestrado profissional, lócus de

todo o processo de gestação e parição do objeto que agora tenho em mãos, sob o olhar e cuidado meticulosos de sua orientadora, Larissa, representante autêntica do coletivo-PPGMPE.

Fito meus olhos sobre as páginas desse ensaio rizomático, como prefere Izaque, e espanto-me com quão fecundas são as ideias desse coletivo de praticantespensantes por ele representado. Ao dizer isso, reafirmo minha crença no que ele próprio diz:

Nessa prática de desfazer-se e refazer-se enquanto coletivo-escola, coletivo-PPGMPE e coletivo-família, todo e qualquer mérito e identidade se desmancharam, já que não há mais um eu, um sujeito para erguer a taça. Há, sim, um exercício constante de abertura às experiências que podemos *viverpraticar*, sem caracterizar um abandono de si, mas um esgarçamento de si, uma expansão (FARIA, 2020, p. 21).

Um ensaio rizomático, potente e libertador só poderia ter sido fecundado no útero da escola por seus praticantespensantes. As palavras nele proferidas testemunham a coerência das ideias que fundamentam o planejamento docente como “agenciamento coletivo de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Izaque, coautor, representante autêntico desse coletivo, lidando com termos potentes na seara do planejamento, tais como ensaios, inspiração, agenciamento coletivo de enunciação, problematização, pesquisa cartográfica, movimentos investigativos, produção de possíveis, cutuca com vara longa e robusta tradicionais conceitos de planejamento docente, a partir dos referenciais pós-críticos, influenciados pela filosofia da diferença e do pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Maurizio Lazzarato, Nilda Alves, Sandra Mara Corazza, Janete Magalhães Carvalho, Eduardo Passos, Virgínia Kasstrup e Liliana Escóssia.

Assim, tenho em minhas mãos um livro provocativo, sedutor, defensor da ideia de planejamento docente como “agenciamento coletivo de enunciação, produtor de possíveis nas práticas educativas”; “busca de inspiração ao invés de antecipação”; “processo de produção curricular, de pensar a aula e a docência, de planejá-la, não no sentido de prepará-la, mas de preparar-se para ela”, na perspectiva de Gilles Deleuze.

Um livro de linguagem amorosa e poética que sugere à docência a prática do registro problematizado dos saberes-fazer dos praticantespensantes envolvidos no processo de aprender/ensinar como condição *sine qua non* ao processo de planejar. Sem o registro problematizado dos movimentos de aprender/ensinar dos praticantespensantes, não é possível preparar-se para o currículo do dia seguinte. O planejamento docente não é uma partitura musical e uma aula não é um recital. Não inventaram ainda um GPS que monitore o movimento do pensamento dos praticantespensantes, que possa sinalizar a todo instante a multiplicidade de sentidos e de percursos curriculares. Isso nos remete a um entendimento: os praticantespensantes envolvidos no processo de aprender/ensinar devem ser os mesmos envolvidos no processo de planejar.

No processo de erodir, movido por coengendramento de fluxos de vida, como bem sinalizam os coautores deste livro, vela e âncora exercem movimentos essenciais. Pode-se dizer que a âncora exerce um contramovimento também impulsionador de possíveis, uma contrarreação de intensidade igual à potência do movimento da vela, parando o barco pelo tempo que for possível, porque parado também se anda, também se pensa. Nesse sentido, somos todos vela e âncora, a depender do momento.

Penso que o que mais quer a docência é enamorar a prática educativa, mergulhar na intimidade dos desejos de seus praticantespensantes, desnudar-se, conhecer, aprender/ensinar.

Desejo, sinceramente, que as ideias aqui abordadas funcionem como vela e âncora nas mãos da docência.

Vitória, fevereiro de 2022.

Cícero Leão da Cunha

Insinuações sobre planejar, rascunhar e ensaiar

“Então, preste atenção
o mar não ensina, ele insinua.”

(Humberto Gessinger, 1993)

O desafio aqui é na possibilidade de pensar/produzir a aula como um intenso ato docente de preparar-se para viver e praticar os acontecimentos com os cotidianos escolares. Aposta no ensaio e na ação de rascunhar, tensionando ampliar os sentidos quanto à potência do planejamento docente como produtor de possíveis — que dos encontros com o outro, seus signos e enunciados, produz disponibilidade para deixar algo passar, acontecer — na constituição curricular e na docência, ambos atados com a produção de conhecimentos/significações (ALVES, 2019) que mobilizem nas/os praticantes/pensantes (OLIVEIRA, 2012) da escola o desejo por uma vida mais comprometida com a coletividade.

Desejo uma construção a partir do que há, ao invés de uma busca pelo que falta, e que, como todo agenciamento, constitui uma composição redundante de agenciamentos coletivos de enunciação e atos, em que a noção de agenciamento coletivo de enunciação é a mais importante, já que advém dela o caráter social do agenciamento enunciado-efetuado (DELEUZE; GUATTARI,

1995b). Assim, interessa, neste livro, destacar o conceito de planejamento docente expandindo-o para além dos sentidos de processo técnico, eficientista e burocrático, conectando-o ao sentido que Gilles Deleuze e Claire Parnet (1994) conferem ao ensaio: um esforço de abrir-se, criar disponibilidade aos possíveis.

Expansão conceitual produzida através de uma performance metodológica cartográfica fortemente implicada pela filosofia da diferença, mais especificamente pelos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a, 1995b). Uma metodologia que “[...] pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos” (BARROS, R.; PASSOS, 2015, p. 17), mas num duplo movimento de pesquisar-intervir. Em que a “desterritorialização e reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) do conceito de planejamento docente seguiu linhas, traçou mapas, capturou pistas e produziu enunciações em um território escolar de ensino fundamental em Serra, Espírito Santo, no ano de 2019, problematizando como o planejamento docente, pode produzir possíveis nas práticas educativas.

Nesse sentido, em *Dos Começos* insinuamos, primeiramente, o desejo por planejar para além de dicotomias, recomendando o “e” que expande ao invés do “ou” que exclui e propondo-nos a pensar o planejamento docente com a docência e não sobre ou para ela. Docência que entendemos aqui como ação entre docentes e discentes no acontecimento da aula, de começo em começo. No capítulo que segue, apresentamos a metodologia cartográfica vivida/praticada na intenção de expandir, por erosão e conexão de diferentes expressões e territórios, o conceito de planejamento docente. Uma performance de pesquisa-intervenção que exigiu dos pesquisadores-cartógrafos forte exercício de desterritorialização, mescla e agenciamento de conceitos e expressividades na construção, com a docência, de um mapa do planejamento docente. Em *Ensaio docente e currículos*, destacamos as conexões entre planejamento docente e currículo enquanto processo, produção curricular na e pela docência. Por isso currículos, dada a multiplicidade de percursos agenciados, começados e mobilizados a cada aula, cada encontro de aprender/ensinar.

Ao passo que, no capítulo seguinte, ressaltamos a estreita relação entre planejamento e formação docente, no qual o ensaio atua como motor da expansão formativa e contínua do devir-docente, já que a cada ato de planejar, a docência se transforma, expande. Por fim, este livro afirma a potência do planejamento docente como resistência ao enquadramento e

ao individualismo, tão almejados pela modernidade, ao expandi-lo e erodir suas bases; desterritorializa-lo da mera aplicabilidade e burocratização de processos aprendentes, ao considerá-lo como processo de produção coletiva povoado de enunciados e signos dos espaços-tempos vividos/praticados dentro e fora dos cotidianos escolares.

Os autores

1. Dos começos...

“Âncora, vela
Qual me leva
Qual me prende.”

(Humberto Gessinger, 1993)

A âncora fixa e a vela empurra, isso é claro, então por que questionar sobre quem leva e quem prende? Por que questionar o óbvio? Por que insistimos em perguntar? As perguntas remetem à força do pensamento que se movimenta e atravessa os processos de subjetivações com singularidades e coletividades do vivente. Pelas colocações de problemas, com as próprias angústias da pergunta, o vivo torna-se capaz de transformar-se no que é, num movimento incessante de lançar-se a si e ao mundo.

A problematização na qual se aposta nestes escritos é cunhada na assunção da pesquisa em educação como possibilidade de aprendizagens, alimentando a comunhão entre perguntas e respostas no próprio ato da curiosidade, ao afastar a solidão das respostas prontas e investir nos processos de criação pulsantes nas redes de conhecimentos e significações dentro e fora das escolas. Problematização entendida como modo do acontecimento, o qual não constitui solução de problemas, mas abertura, emergência de possíveis (LAZZARATO, 2006).

Ainda com a música, ousamos colocar questões que atualizam as experiências vividas na/com as docências de uma escola pública de ensino fundamental em Serra, Espírito Santo. A música faz vibrar algumas inquietações que ganharam passagem no corpo docente dos pesquisadores cartógrafos. O artista insinua que âncora e a vela podem atuar tanto na suspensão quanto na produção de movimento e, em seguida, questiona sobre o que guia e produz o caminho a navegar: mapas e bússola? Sorte e acaso? Entre âncora e vela, seria possível eleger apenas um como fundamental, que sozinho daria conta das necessidades de um velejador a explorar o mundo num barco? Afinal, do que depende a/o¹ velejador/a desejante por viver experiências e expandir conhecimentos mundo afora?

Com as escolas, as docências, os estudantes e os signos, ousamos tecer alguns começos de pesquisa em educação, também desejantes de expansão da aprendizagem, expansão da vida. Começos meninos em suas vontades de potência e latentes em curiosidade epistemológica, ética e política. Começos de pesquisa em educação, aprendentes também com as palavras de Paulo Freire, que convidam para a escrita política de um mundo amoroso e sensível, por uma pedagogia da pergunta, ou seja, uma pedagogia que aposta na expansão da liberdade e da diferença.

Assumir esta pedagogia é tecer-se entre as colocações de problemas, ao comunicá-los e acolher outras perguntas meninas. Elaborar uma pedagogia sem início (que inaugura algo), meio (prescrições modelizantes) e fim (determinações e objetivações), mas cheias de começos (abertura à infinidade que abarca a potência do verbo aprender).

Na pesquisa em educação, alguns dos começos, assim como a música *Mapas do acaso*, emergem da curiosidade infantil (corajosa, amorosa, sensível e artística) de percorrer os territórios, ocupá-los e até de abandoná-los, quando o desejo não mais vibrar, e reocupá-los de outros modos, ampliando os conhecimentos e as aprendizagens.

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

Aprender sempre no infinitivo, inacabado, crianceiro, atravessado pela arte dos encontros com signos provocadores e brincantes com a vida. Preparar-se, inspirar-se, abrir-se aos signos da aprendizagem. Tomamos as experiências educadoras de vida e escrita de Paulo Freire, assim como a música, a pintura, o cinema, como signos artísticos que arrebatam o pensamento, pois em sua estilística militante e esperançosa por liberdade via educação, as apostas políticas de mudar o mundo não são um fim, mas sempre começos, uma nova possibilidade, abertura ao olhar, ao ser sendo, a experienciar com a diferença e pela diferença. Um começo é sempre expansão e incertezas, é prática de pensamentos e perguntas, de mundos e desafios, de diferenças e de liberdade!

Sensíveis aos signos artísticos da música referida, da literatura de Freire e embalados pelos signos mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos que constituem os desafios reais da docência, impulsionando os mais variados tipos de enunciados e produções de sentidos na produção da educação brasileira, algumas tantas provocações atravessam os cotidianos escolares, as redes de conhecimentos, significações, afetos e linguagens da/na/com as docências e, nestes escritos, expressam os investimentos de pesquisa a partir dos agenciamentos coletivos de enunciação tecidos entre a educação formal escolarizada e o comprometimento com a educação pública.

Os começos expressos neste livro são impulsionados por questões emergentes do chão das escolas, das conversas com as docências, das experimentações das práticas educativas, das produções curriculares, constituindo um campo problemático de pesquisa, que busca indagar sobre o que potencializa as necessidades de um professor, ao constituir-se em um explorador e provocador de experiências aprendentes quando se lança à arte de planejar.

Indagamos, com as experiências nas/das/com as escolas, como o planejamento docente pode produzir práticas educativas com intencionalidades bem definidas sem se fechar ao inesperado? Como ser rápido mesmo parado? O que depende do planejamento docente?

A partir da aposta na colocação dessas perguntas e na potência de produzir-efetuar-compartilhar pesquisas “com” e não “sobre” a escola, este livro afirma, como força na produção de conhecimentos em pesquisa-intervenção, uma cartografia que deseja deslizar (expandir-se), percorrer mais e mais territórios escolares, formativos e curriculares. Tecida entre e com os sujeitos no chão da escola, é pesquisa, é registro — é planejamento —, é um plano

de forças que, ao invés de apresentar um desenho ideal da organização do trabalho pedagógico das/os professoras/es ou de representá-los, busca evidenciar o desejo com que as heterogeneidades se implicam e revezam, as suas variações de potência e os seus agenciamentos, compondo com a diferença em sua multiplicidade, sem tencionar comparações valorativas do tipo “bom ou ruim” — incluindo com o “e” ao invés de dicotomizar com o “ou” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Entendendo que, forte e constantemente influenciados pelo pensamento moderno, tendemos a pensar de maneira binária, identificando tudo em pares de elementos opostos: 0 e 1, negativo e positivo, verdadeiro e falso, controle e descontrole, movimento e imobilidade, âncora e vela. Mas, se desviando dessa lógica — que nos conduz a cogitar a possibilidade absurda de uma âncora produzir movimento, por exemplo —, nos puséssemos a problematizar em que medida as coisas e os processos que produzem podem estar entremeados, constituindo multiplicidades ao invés de unidades?

Ousamos considerar a constituição de multiplicidades entre mobilidade e fixação que podem ser e/ou são atualizadas no ato do planejamento docente. Dos começos de pesquisa-intervenção, de cartografias de pesquisa e de produção de conhecimentos com as escolas e docências, tomamos como força movente a compreensão do planejamento docente enquanto ensaio, rascunho: produto inacabado, em aberto, que aguarda rasuras, que está em constante expansão/transformação, que nunca é ponto final, que é rápido mesmo parado (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Planejamento docente como começos... movimento de rasura daquilo que produz. Para além das burocracias e rotinas escolares que delimitam espaços, tempos e instrumentos (formulários, cadernos, *planners*/agendas, planilhas, smartphones, entre outros) instituídos como do planejamento docente. Um processo erosivo de desfazer-se e refazer-se que encontra eco junto a um olhar cartográfico de estar e produzir com a escola, ao sabor e acaso das múltiplas docências experienciadas, vividas e inventadas por nós.

Este livro é, portanto, um exercício de escrita-começo, que aprende com os signos capturados pela cartografia de uma pesquisa-intervenção entrelaçada com as docências, exigindo a despersonalização e a superação de um medo em específico: o de tornarmo-nos seres ainda mais cretinos. Cretino sim, e não referindo ao insolente malcriado que desafia outrem,

um desaforado, não, mas àquele ser pretensioso, tolo, que confere às formas instituídas — em especial aos seus méritos — local de destaque ante os fluxos de vida, o chão da escola, o cotidiano escolar presente que nos afeta e que por nós é afetado. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2020), não desejamos nos tornar alguém que escreve sobre o mundo, mas com o mundo, buscando fortalecer e ampliar conexão horizontal com as pessoas que fazem a vida pulsar nas escolas.

Assim, a intencionalidade deste livro é produzir um esboço expandido e pragmático do conceito de planejamento docente. Pragmático porque imanente, produzido “com” e não “sobre” a docência e o cotidiano escolar. Importa aqui colocar em questão as expressões que o planejamento docente encarna nos territórios cartografados no cotidiano escolar e que entram em agenciamento, tais como: a burocracia a ser apresentada de tempos em tempos à equipe técnica da escola; o tempo remunerado sem a presença de alunas/os (por vezes entendido como folga); o roteiro a ser seguido em aula e ao longo do ano (currículo, ementa, lista de conteúdos); o instrumento de fiscalização/avaliação das práticas educativas efetuadas; e o rascunho daquilo que se pretende produzir e trabalhar com as/os alunas/os. Muitos desses enunciados operam por criar entendimentos que deslocam o planejamento docente das práticas educativas, da sala de aula, por vezes os compreendendo apenas como lugar de aplicação, execução e avaliação do que foi planejado fora dali – podendo até mesmo ter sido planejado por alguém que nunca esteve ali e jamais estará. Com efeito, compreendemos esta como uma séria ameaça à autoria docente e a sua prerrogativa de produzir as práticas educativas que na/pela docência se efetuam a partir do contexto escolar que as afeta, das prescrições curriculares vigentes, de sua história e da história de suas/seus alunas/os que, conjuntamente com a/o docente, em relação na aula, produzem a própria docência.

Dessa forma, o investimento é o de compartilhar saberes-fazer-poderes cartografados por pesquisa-intervenção que afirma a relevância do encontro com o outro (o mundo, seus signos, corpos e enunciados) para o campo do planejamento docente, entendendo-o como ensaio, rascunho, começos, algo que faz passar, acontecer pelas artes dos encontros. A defesa, portanto, é a de que sem a abertura ao encontro não há docências.

Num movimento de criar mapas, orientados pelos encontros produzidos com as escolas, não criamos uma rota fixa que traz o fechamento para o

campo do planejamento docente. O que se apresenta aqui são rascunhos problematizadores e cartográficos que se põem a desnaturalizar, desconstruir, desterritorializar verdades, acompanhando as intensidades, territorialidades, expressividades e sentidos nos cotidianos escolares.

Ao longo dos começos deste livro, são apresentados movimentos investigativos cartográficos despreocupados com a interpretação de dados, ou seja, com uma fixação de sentido. Os rascunhos feitos por nós ocupam-se com a tessitura de um mapa do planejamento docente agenciado como um desejo erosivo de conceitos, que problematiza: como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas?

O intuito é de expandir o conceito de planejamento docente, entendendo que conceitos, para além de palavras, “[...] são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que convêm ou não, que passam ou não passam. Não há nada a compreender, nada a interpretar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 4). Conceitos, portanto, sempre imanentes, pragmáticos, “[...] centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 31), existindo apenas por variação, produção e expansão contínua de si a partir de si, funcionando.

Desse modo, mobilizado pelos problemas colocados, o livro busca compartilhar experiências de uma performance metodológica cartográfica de acompanhar/viver/praticar² processos com o cotidiano de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental municipal de Serra, Espírito Santo, em meio aos 800 estudantes e docentes, tencionando produzir “com” eles e não “sobre” eles considerações sobre o conceito de planejamento docente, entre os anos de 2018 e 2020. As experiências que vibram nestas linhas de escrita são fragmentos, rascunhos, registros de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), produzidos coletivamente entre nós.

Afirmamos um comprometimento com a educação pública de qualidade por meio da defesa de que planejamento docente não deve configurar algo a

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

ser produzido fora e aplicado dentro das práticas educativas. Com a metodologia cartográfica de pesquisa, assumimos o olhar, a escuta, a composição e o acompanhamento do processo educativo, assegurando “[...] o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento” (KASTRUP, 2015, p. 43), que se constrói caso a caso.

A ideia de um percurso de pesquisa constituído como processo e produção permite problematizar e cartografar o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação, ou seja, produtor de possíveis nas práticas educativas a partir da ampla heterogeneidade de signos e enunciados que conecta e agencia. A perspectiva almejada é a de expandir ética, estética e politicamente o conceito de planejamento docente para além das perspectivas burocratizadas e engessantes da docência, as quais entendem o planejamento docente como previsão, como programação do aprender/ensinar produzida fora e aplicada dentro do cotidiano escolar e da sala de aula. A docência é entendida aqui como ação, relação de aprender/ensinar produzida no encontro entre suas/seus praticantespensantes (professor/a e estudantes), em que “[...] não se trata de ‘dar’ nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto, etc.); mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar)” (CORAZZA, 2013, p. 93), de produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas.

Concordando com Nilda Alves (2019), na educação escolar tudo está conectado, os processos são entremeados, sendo impossível delimitar com precisão onde um acaba e outro começa. Movimento, fixação, controle e descontrole são produzidos a todo instante, por vezes, simultaneamente. A escola é movimento mesmo parada, é una e múltipla ao mesmo tempo. O acaso está atrelado a todos os seus controles, horários, planos, projetos e intencionalidades, à imprevisibilidade do viver, seja no sentido de rompimento ou de complementação. É a vida se movimentando, transformando ponto em linha, linhas em formas compostas de linhas mais e menos fixas, mais e menos velozes e intensas (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). É sempre isso e aquilo ao invés de isso ou aquilo.

Diante disso, quanto de controle, acaso, fixação e movimento deve haver na educação escolar? Quantas âncoras e quantas velas? Mapas e bússolas mais precisos e fé no que pode acontecer? Afinal, do que depende a educação escolar que desejamos e o que desejamos dessa educação? Planejar para quê? O que depende do planejamento docente? Questões cujas múltiplas respostas possíveis têm em sua composição uma assinatura

expressiva do conceito de planejamento docente, aqui produzido, cartografado e expandido como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas.

Esse agenciamento coletivo de enunciação “[...] não é redutível nem ao sujeito nem às suas formas de expressão, nem às palavras, nem aos significantes, mas ao conjunto de enunciados, aos diferentes regimes de signos” (LAZZARATO, 2006, p. 24) que afetam e são produzidos pelas/os praticantespensantes da docência. Uma aposta expansiva do conceito de planejamento docente que o entende como tensão agenciada e mobilizada por múltiplos signos e enunciados – filmes, discursos orais e escritos, conversas, imagens, *posts* em redes sociais, relações sociais, músicas e tudo mais que expressivamente afeta as/os seus/suas praticantespensantes. Planejamento docente potente em produzir possíveis nas práticas educativas através do acontecimento, uma vez que consideramos o acontecimento “[...] a contemporaneidade do tempo (simultaneamente passado, presente e futuro) [que] insiste nos enunciados e se diz exclusivamente através dos corpos, porém não está contido nos enunciados, tampouco se atualiza por completo nos corpos” (LAZZARATO, 2006, p. 26).

Com Deleuze e Parnet (1998), entendemos que só se pode agenciar em simbiose, em cofuncionamento entre o agenciamento coletivo de enunciação e o agenciamento maquínico, entre o planejamento docente e as práticas educativas, em meio às diferenças que geram potencial para um acontecimento, algo que passa, atravessa e mobiliza a construção, o desejo. Agenciar é provocar a produção do desejo, pois “[...] um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento” (DELEUZE; PARNET, 1994, s/p).

Como todo agenciamento, o desejo é coletivo, que definem Deleuze e Guattari (1995b) como uma composição redundante dos enunciados e signos (agenciamento coletivo de enunciação) e do ato (agenciamento maquínico) que o efetua, no qual a noção de agenciamento coletivo de enunciação é a mais importante, já que advém dela o caráter social do agenciamento enunciado e efetuado. Do desejo construído, dos possíveis produzidos e efetuados maquínicamente através do acontecimento, do planejamento docente e das práticas educativas em cofuncionamento, sem relações de causa e efeito, mas

de simbiose, de dupla troca. Heterogeneidade de signos, enunciados e atos, subjetividades e objetividades fundidas na produção e efetuação de possíveis.

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

Conhecimentossignificações aqui entendidos como moventes ao invés de movidos, tendo a problematização como modo (LAZZARATO, 2006), forçando a erosão e a criação de composições outras, com diferentes expressões de currículo, formação e de planejamento docente presentes nos cotidianos escolares, sem desprezá-las ou ignorá-las, buscando entender do que depende a educação escolar.

Importa, então, problematizar a rigidez e as crenças utilitaristas com relação ao planejamento docente e como elas podem ser erodidas e fissuradas, expandindo para territórios escolares outros modos de operar com o conceito de planejamento docente, chegando ao ponto de, já esgarçado pela pesquisa cartográfica, constituir agenciamento coletivo de enunciação potente em produzir possíveis nas práticas educativas, tencionando a produção/expansão de *conhecimentossignificações* e, conseqüentemente, de currículos e formações com praticantespensantes da docência enquanto ato de aprender/ensinar, relação entre docentes e discentes.

A ideia aqui defendida é a da necessidade de fissurar e subverter a razão indolente, que, como nos diz Boaventura de Sousa Santos (2007), tem preguiça de experimentar o mundo em sua profusão de diferença, de vida. Debruçamo-nos na tentativa de cartografias práticas, argumentos, narrativas, imagens, conversas, aprendizagens capazes de expandir o conceito de planejamento docente para sua potência coletiva, provisória, aberta, sensível.

O processo de des/reterritorialização, provocado pela pesquisa-intervenção com as escolas, aponta maneiras possíveis que os praticantespensantes,

com os cotidianos, encontram para criar outros sentidos educacionais entre uma racionalidade posta pela modernidade. Processo de fuga/rompimento/desmanche, composição/segmentação e estruturação que só é possível por se tratar de processos em contínua ramificação, processos atados uns aos outros (DELEUZE; GUATTARI, 1995a), variando em suas intensidades pelo desejo que os mobiliza. Assim, alguns dos agenciamentos coletivos de enunciação produzidos na escola capturados, mesmo que de modo fragmentário, são mobilizados neste livro no sentido de movimentar o pensar de estudantes das diversas licenciaturas, de profissionais da educação e, de modo especial, de docentes no chão das escolas.

Dos começos, ainda e sempre em começos, mapeamos com a pesquisa-intervenção algumas insinuações acerca do planejamento docente, em forma de efetuação e também em seus possíveis. Com a cartografia, pode-se evidenciar territórios educativos que se mostram como busca por omitir sua natureza ficcional e provisória, apresentando-se como única e absolutamente verdadeira (MOSÉ, 2018), operando modos de pensar/fazer/existir pautados pela estagnação das práticas educativas e na lógica da previsibilidade, ao ancorá-la na burocracia e ao suprimir a mudança, característica do tempo e da vida (MOSÉ, 2018).

Perspectiva em que as aprendizagens se tornam recognitivistas, destinadas apenas a reconhecer algo exterior, pois formata-se, molda-se o pensar a uma racionalidade que comprime as experiências do presente ao que é fixado pelo planejado para um futuro, pautando-se em uma busca pela eficiência, pelo que é estipulado e calculado por sujeitos soberanos de si, individualizados, apartados uns dos outros.

Nesse contexto, o termo planejamento docente é, por vezes, conceituado como idealização prévia a ser aplicada num lugar descolado daquele de sua produção, separando e até opondo espaços-tempos de planejamento docente e de aplicação do planejado. Assim, o planejado não se efetua onde é produzido e vice-versa, o que pode diminuir e até anular a autoria das/os praticantespensantes da docência sobre as práticas educativas através dela vividas/praticadas.

Restando-lhes a aplicação, execução, implementação daquilo que fora previamente estabelecido e determinado por outrem. Um atentado contra a docência que comumente é empreendido como favor, benesse que pretensamente favoreceria as/os praticantespensantes que tem na docência um ofício,

poupando-lhes o tempo de planejar suas práticas educativas, de ensaiar à docência, de pensar, de se preparar para as possibilidades que através da aula podem ser produzidas e efetuadas.

Contrariamente a essa abordagem, nos posicionamos pela expansão do conceito de planejamento docente para além de delimitações rígidas, precisas e calculáveis como as de um plano cartesiano metodológico de pesquisa. Importa-nos esgaçar o conceito de planejamento docente, que, em seu processo de cartografia, expande consigo os conceitos de currículo e formação docente. Ambos aqui enunciados como processos em constante construção, variação e alastramento pela produção e expansão de conhecimentos significações, através da produção-efetuação de possíveis nas práticas educativas. Produção-efetuação que tem o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas, expandindo, mobilizando e produzindo — simultânea e simbioticamente a cada acontecimento da docência — conhecimentos significações, currículos ziguezagueantes entre possíveis e docências outras, transformadoras de um devir-docente em constante formação.

2. Erodindo o conceito

“Não perca a razão, ela já não é sua
Onda após onda, onda após onda, onda após onda
O barco ainda flutua.”
(Humberto Gessinger, 1993)

Erodir um conceito não está associado à destruição de sua compreensão, mas, como ajuda a pensar Deleuze e Foucault (1979), a desgastar a fixação de sentidos e utilizá-los como uma caixa de ferramentas, mobilizando as peças de acordo com a serventia, as experiências, as práticas, os signos, expandindo os sentidos atribuídos e sua efetuação. Erodir, onda após onda, no fazer cotidiano e com as diferentes assinaturas que pode assumir. Para isso, é de fundamental relevância construir um mapa conectando diferentes territórios em que o conceito de planejamento docente se expressa, junto com as docências. Assinaturas que são, ao mesmo tempo, determinadas pelo território e determinantes de sua territorialidade, de sua constituição e de sua expansão, mobilizando o desejo. Assinaturas expressivas que, como conhecimentos significações, constituem processos e não produtos.

Compondo com as docências, é possível capturar os usos, as análises e os conhecimentos significações que estas produzem acerca do conceito de planejamento docente. Nesse sentido, mobilizamos ao longo do livro pequenos fragmentos cartografados durante a tessitura de redes de conversações

com docentes como um potente instrumento metodológico de pesquisa e de instigação do pensamento. Redes que utilizam “[...] metodologicamente as conversações como uma tática da discursividade local, acompanhando os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas” (CARVALHO, 2009, p. 188-189). Para que seja possível vislumbrar a multiplicidade e a diferença de enunciados e enunciantes compondo este livro, colocamos a marca *Praticantepensante n-1* após cada enunciado disparado nos espaços-tempos cartografados através de redes de conversações, subtraindo a singularidade da multiplicidade constituída (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Afirmando a diferença sem criar identificações e mantendo a integridade dos diálogos em sua linguagem cotidiana e coloquial:

E sobre o que é a sua pesquisa mesmo? Você me disse, mas eu esqueci. (Praticantepensante n-1).

É sobre avaliação. Acertei? Tá, fala então (Praticantepensante n-1).

É sobre planejamento docente (Pesquisador-cartógrafo).

Hum, vai investigar nossos Planos de Ensino, é? (Praticantepensante n-1).

Ixi, nem lembrava desse negócio. Tenho que te entregar, né, pedagoga? (Praticantepensante n-1).

Tem, mas temos tempo (Praticantepensante n-1).

Estou interessado nos planejamentos que funcionam, se o Plano de Ensino for um deles (Pesquisador-cartógrafo).

Pra mim o que funciona é o meu caderno (Praticantepensante n-1).

Pra mim é o caderno também, mas esses “papeizinhos” de planejamento, de acompanhamento da alfabetização e coisa e tal eu guardo tudo (Praticantepensante n-1).

Sim, mas na hora da aula mesmo se eu tiver que olhar alguma coisa vai ser o caderno. Mas na maioria das vezes nem isso eu olho, já chego pronta para aquela aula, começo a aula e aí vai embora (Praticantepensante n-1).

Eu também, aí quando vou olhar no caderno pra ver o que tinha planejado vejo que tava tudo diferente (risos), aí que ódio, planejei à toa (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Esse fragmento das conversações destaca o conceito de planejamento docente encarnado sob diferentes assinaturas expressivas, as quais, com a cartografia de pesquisa, não se visa julgar ou atribuir valores, mas sim agenciá-las, colocando-as em relação, e mapear o que entre elas se passa, as mobilizações de pensamento que produzem e como expandem o conceito de planejamento docente. Buscando aprender

[...] com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades [agenciando-se a eles], incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos [colocando-se] numa posição de atenção ao acontecimento (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 143).

Um processo que exige do aprendiz-cartógrafo uma atenção sempre à espreita, desfocada, “como se não quisesse nada”, sempre atenta ao inesperado, sem ansiedade, com ciência e respeito ao tempo dos eventos e à necessidade de não os atropelar (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Atenção desejan-te por erodir e expandir o conceito de planejamento docente, buscando entender: como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas?

Desse modo, a ação erosiva está aqui relacionada a conceber a consistência do conceito de planejamento docente no plano de imanência — no que a vida apresenta como real e atual — e que nada tem a ver com a destruição do que há, histórica e virtualmente, enquanto planejamento docente, mas sim com a problematização de diferentes conhecimentos/significações sobre seus possíveis modos de atualizações e efetuações nas práticas educativas. Colocando tais conhecimentos/significações, suas formas e forças em relação, o desejo erosivo cria/extrapolava relevos nos territórios do conceito de planejamento docente, colocando em análise as expressões instituídas e, ao mesmo tempo, liberando a vida a compor movimentos, desterritorializando e produzindo assinaturas expressivas instituintes (processuais/relacionais/compartilhadas) sobre o planejar docente, desenhando novos territórios.

Nesta cartografia, os pesquisadores-cartógrafos se debruçaram em pesquisar o cotidiano de uma escola no município de Serra, em como o conceito de planejamento se mobiliza nas produções de conhecimentos acumulados pelas pesquisas em educação e no acompanhamento do cotidiano escolar.

Afirmando, como único limite a um dado território, a existência de outros territórios fronteiriços, os quais, mesmo diferentes, se entrelaçam, mantendo

suas heterogeneidades, sobretudo nas bordas, conectando-os em sua permeabilidade sem torná-los homogêneos. Bordas que, como uma membrana celular, “[...] regula[m] as trocas e a transformação de organização, as distribuições interiores ao estrato e que nele definem o conjunto das correlações ou traços formais” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 63), delimitam a segmentaridade dos territórios sem desconnectá-los dos demais a eles fronteiriços.

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

Tomando o conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari, é possível colocar questões acerca do planejar docente considerando que o mesmo promove interpenetrações territoriais e desterritorializações ao longo de toda borda que separa e, ao mesmo tempo, conecta territórios de diferentes conhecimentos significações, “[...] procede por variação, expansão, conquista [...] se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 32). Variação, expansão, desterritorialização, reterritorialização, territorialização, erosão do conceito de planejamento docente através das marcas e assinaturas expressivas que se encarnam em condutas — efeitos daquilo que comumente se expressa em cada território — cotidianamente vividas/praticadas. Já que

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

Linhas que mapeadas, seguidas e rastreadas possibilitam “o acesso à dimensão processual dos fenômenos que investigamos [indicando] ao mesmo

tempo, o acesso a um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264). Tornando possível a erosão e a problematização de diferentes expressões do conceito de planejamento docente segmentarizadas, instituídas, vividas/praticadas nos territórios percorridos pelos movimentos investigativos de uma pesquisa-intervenção, criando tensões nos entremeios de tais conhecimentos/significações, produzindo potência para expansão do conceito de planejamento docente.

Em um esforço cartográfico que é o de erodir, pondo em relação àquilo que nos territórios da vida escolar se expressa pela vida que vibra no cotidiano, importa agenciar as potências desses movimentos investigativos para problematizar e expandir o conceito de planejamento docente, apostando no “planejar docente como ensaio” no sentido deleuziano: um preparar-se para a aula ao invés de prepará-la.

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

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

Constituindo um acontecimento que, pela problematização, mobiliza as/os praticantespensantes da docência a produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas a cada aula, cada encontro entre professor/a e estudantes, cada espaço-tempo em que a docência é produzida-efetuada entre seus praticantespensantes, consideramos que o conceito de planejamento docente se constitui como “[...] agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos [com] lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e [...] picos de desterritorialização que o arrebata[m]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 23). Agenciamento que conecta, conjuga, compõe, reveza, tensiona e cria movimentos e pensamentos ensaísticos (na concepção deleuziana de ensaio) para viver/praticar a docência.

A aposta no planejamento docente como um agenciamento coletivo de enunciação que se estabelece como um ensaio, um preparar-se constante, encontra força na consideração de que, assim como qualquer outro profissional, cada docente possui suas maneiras de buscar inspiração (práticas teórico-práticas), de pesquisar, investigar, estudar e de agenciar conhecimentos-significações, tornando possível ser afetado e afetar através do que faz, o que professa (DELEUZE; PARNET, 1994), o que se efetua maquinicamente nas práticas educativas. Agenciamento coletivo de enunciação tão mais potente em produzir possíveis quanto mais a abertura a esses houver sido ensaiada, propiciando maior heterogeneidade de signos e enunciados em sua composição. Portanto, é preciso ensaiar!

Nesse sentido, planejar, preparar-se, pensar a docência, ou seja, abrir-se para a multiplicidade de relações que tecemos e acontecimentos que nos tocam, compondo agenciamentos coletivos de enunciação (LAZZARATO, 2006) produtores de possíveis nas práticas educativas que se efetuem, exige ensaio, requer afetar e ser afetado. Exige esforço no sentido de fazer vibrar a vida na docência, lá onde ela acontece: no cotidiano escolar.

O ensaio exige pesquisa, investigação, conversas, problematizações e agenciamento de intensidades potentes para promover o encantamento com as práticas educativas que estamos por compor, produzir, efetuar, inventar no cotidiano escolar, no encontro entre os praticantespensantes da docência e a multiplicidade de acontecimentos e relações vividas/praticadas nesses espaços-tempos, pois “o agenciamento é o co-funcionamento, é a ‘simpatia’, a simbiose, [...] só podemos agenciar entre os agenciamentos [...] a simpatia não é nada, é um corpo a corpo, odiar o que ameaça e infecta a vida, amar

lá onde ela prolifera” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 44). Simbiose entre planejamento docente e práticas educativas no cotidiano escolar com seus espaços-tempos prenes de acontecimentos.

O planejar, como ensaio, cria abertura para o exercício de docências disponíveis a uma intensa preparação/produção de inspiração transcriadora, como agenciamento coletivo de enunciação afirmativo da vida em suas potências, seus possíveis. Fitando a educação como ação transcriadora, que não se reduz a transpor, de um ponto a outro, saberes, conteúdos, formas ou matérias, mas que constitui processualidade que agencia, torce o instituído (CORAZZA, 2016), que cocria/coproduz, que transcria conhecimentos significações. Apostando no planejamento docente como um conceito atravessado e constituído por múltiplas potências, capaz de expandir-se para além da enraizada e burocratizada expressão em que se instituiu como gerência do trabalho docente, de antecipação dos processos, de controle preestabelecido, ansiando a eficiência dos processos de ensino-aprendizagem como um modo de avaliação quantitativa do fazer docente. Expressão, aliás, comum nas conversações entre docentes:

Planejar um caminho a ser percorrido pra saber onde você vai chegar. Quem não planeja antes não sabe para onde vai e deseja chegar. (Praticantepensante n-1).

Idealizar o futuro e criar metas. (Praticantepensante n-1).

Organizar, prever o que vai ser passado. (Praticantepensante n-1).

É se programar (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

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

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

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

Desse modo, aqui apresentamos um mapa do conceito de planejamento docente produzido a muitas mãos, por meio da cartografia de expressividades vividas/praticadas no cotidiano escolar. Sem o intento de julgar, mas de fazer vibrar a composição de um campo problemático desejante por erodir e expandir o conceito de planejamento docente, buscando entender como esse pode produzir possíveis nas práticas educativas. Apostando na filosofia da diferença e na pesquisa-intervenção para acessar a força criadora da profissão docente, a vontade da potência de educar, que, apesar de múltiplos e duradouros revezes, resiste combativa (CORAZZA, 2013). Cartografando as linhas, rastros de agenciamentos maquínicos e de enunciação que nos acontecimentos efetua e produzem possíveis nas práticas educativas. Tendo, como pistas para cartografar, os territórios em que as potências do planejamento docente se expressam, os conceitos de currículo e formação docente com suas diferentes assinaturas expressivas.

Se a colocação de problemas é o que produz o movimento incessante da aprendizagem e das performances metodológicas do ensino, importa continuar indagando: por que erodir o conceito de planejamento docente? O que seria um conceito? O que vibra com essas questões?

Primeiramente, é necessário destacar que, no viés da filosofia da diferença, o conceito é da ordem da multiplicidade e opera com múltiplas entradas e saídas de sentidos, não cabendo, nessa perspectiva, apenas a vinculação do planejar como predeterminação, projeção e obtenção de resultados eficientes. Entretanto, também se torna imprescindível frisar que a aposta de uma filosofia da diferença não se associa à falta de intencionalidades ou à ideia de utopias impossíveis.

Erodir o conceito de planejamento implica em construir uma metodologia disponível, articuladora dos sentidos e das necessidades contemporâneas de vida dos sujeitos em suas relações, por exemplo, com o pensar, com o outro, com a arte, com a invenção, com o meio ambiente, com a religião, com a política, com a sexualidade, pois um conceito é um estado caoide por excelência; remete a um caos tornado consistente, tornado pensamento, caosmos mental.

O que seria pensar se não se comparasse sem cessar com o caos? (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

O sentido caótico de um conceito reverbera em diferentes imagens, assumindo diferentes assinaturas. Com a cartografia de uma pesquisa-intervenção, evidenciamos a constituição de dois territórios: planejamento instituído e planejamento criação. Assim, sem negar seu caos intrínseco (DELEUZE; GUATTARI, 1992) que constitui a potência de expansão para estabelecer novas conexões, conferimos outra consistência a este conceito no plano de imanência: a de agenciamento coletivo de enunciação potente na produção de possíveis nas práticas educativas. Entre os territórios agenciados, foi produzido um rizoma/mapa em que diferentes expressões do conceito de planejamento docente puderam ser cartografadas através da pesquisa-intervenção com as/os praticantes-pensantes do cotidiano escolar.

Expressões que atravessam os territórios de investigação de um extremo a outro, desde os limites do planejamento instituído (burocratização) — “planejar é prever o que vai ser passado” (Praticante-pensante n-1) — aos da criação (espontaneísmo) — “Não planejar, não esmiuçar o que fazer na aula é um planejamento. É optar por viver o que vai vir” (Praticante-pensante n-1). (Informação verbal). Havendo também praticantes-pensantes da docência que consistentemente aliam formas e forças do conceito de planejamento docente como instituído e como criação em cofuncionamento: “Eu faço meu planejamento, mas não piro não. O planejamento é meu, não sou eu que sou dele, vou riscando ele todo nas aulas” (Praticante-pensante n-1) (Informação verbal).

Os fragmentos de conversações com as docências produzem linhas de pensamentos que avançam no propósito de erodir o conceito de planejamento docente, haja vista que indicam movimentos simultâneos de abandono, fuga de certos territórios (desterritorialização); regresso àqueles outrora abandonados (reterritorialização); e de produção, demarcação de territórios outros (territorialização). Mundos que operam o conceito em um constante produzir-se, desfazer-se e refazer-se (processo de erosão) através de seus conhecimentos-significações e afetos que num dado espaço-tempo compõe um ritmo, e depois outro, e outro, “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Afirmção de que “mesmo num agenciamento territorial, é talvez o componente o mais desterritorializado, o vetor desterritorializante, como o ri-tor-nelo, que garante a consistência do território” (DELEUZE; GUATTARI,

1997, p. 138), desejo por erodir e expandir o conceito de planejamento docente. Ritornelo que traça um território com suas matérias de expressão e se desenvolve nele; que vai de encontro ao agenciamento territorial, instalando-se nele ou saindo dele (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Ritornelo que abarca a diferença em meio à repetição das práticas materiais e imateriais, refrão que, a cada execução, simultaneamente expande, altera e reitera o que deseja a canção — aquilo que ela está por construir — conforme seu ritmo e melodia, dentro do mesmo barco e ao sabor das correntes, mapeia as assinaturas expressivas e afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2007), simultaneamente expandindo, alterando e afirmando entendimentos outros de planejamento docente.

Portanto, erodir o conceito de planejamento exigiu dos pesquisadores-cartógrafos “[...] um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis” (BARROS, R.; PASSOS, 2015, p. 30), lá onde o planejar docente produz possíveis nas práticas educativas, expandindo/produzindo múltiplos conhecimentos/significações que expandem currículo e formação docente, lá onde a docência acontece. Plano de experiência para o qual o movimento investigativo precisa exercitar uma postura atenta de abertura aos encontros, de se manter à espreita, sempre em busca de algo que toque, afete, comova, desestabilize.

Para um pesquisador-cartógrafo, todos os movimentos são importantes, “como uma antena parabólica, [...] realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias” (KASTRUP, 2015, p. 42) até que algo toca, convocando seu foco: como o planejamento instituído e criação se conectam e se chocam nos distintos encontros entre as/os professoras/es praticantes/pensantes na escola?

Selecionado o foco (KASTRUP, 2015), um aprendiz-cartógrafo acompanha, nota e traz notas de encontros entre professoras/es chegando após o término das aulas do turno e que, conforme territorialidades e afinidades, se distribuem pela “sala de professores”. Sala que é também território das festas de aniversário, de boas-vindas e despedidas, dos recreios, das revistas de perfume e *Tupperware*, de descanso, de planejamento, de invenção e correção de atividades, de brigas, de formação, de avisos, da partilha de múltiplas

comidas, de dietas, de receitas (culinárias, pedagógicas e sociais), de intrigas e de tantos outros afetos, signos, atos, enunciados e relações entre docentes:

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

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

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

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

Atravessando o cotidiano escolar, as conversas informais e formais elaboram imagens de escolas, docências e planejamentos. Os (in)formes são enunciados, o instituído vibra junto ao que fora decidido coletivamente em reuniões, entrelaça o que chega à escola verticalmente da Secretaria de Educação e outras instâncias superiores ao que ocorre no turno e contraturno. O planejamento instituído vibra porque algo o corta, o atravessa e transfigura como possibilidade outra de efetuar-se. A vibração ocorre com as oportunidades de criação, expansão e mudança do instituído que surgem:

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

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

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

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

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

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

Erodindo o instituído, o conflito do pensar emerge como colocação de problemas necessários, imanentes aos sujeitos e suas práticas, operando uma ação de dupla criação — a dos possíveis e suas efetuações — confrontando os valores dominantes (LAZZARATO, 2006). Afinal, por que a escola tem de estar sempre enfeitada para o dia disso ou daquilo? Qual o problema de a escola “ficar com as paredes sem nada” além da tinta? Por que não expor nas paredes aquilo que as crianças “têm feito na escola” cotidianamente?

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

A processualidade do ato de planejar, nas articulações individuais e coletivas, compõe rizomas/mapas das trajetórias percorridas pelas forças moventes presentes nas escolas. A captura dos resquícios, dos fragmentos, das rasuras constituídas para a tessitura de um mapa requer dos pesquisadores-cartógrafos uma postura aberta, engajada e afetiva ao território escolar, perspectivando a composição e conjugação de forças, construindo conhecimentos conjuntamente e nunca sobre o território pesquisado. Exige que os pesquisadores-cartógrafos estejam ao lado, engajados e sem medo de perder tempo, permitindo-se o encontro com o inesperado (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

A performance de coproduzir, mapear e problematizar conhecimentos-significações com os territórios pesquisados perpassa por percorrer os espaços-tempos, os aspectos arquitetônicos (espaços para uso coletivo, biblioteca

e outros) e, sobretudo, sentir/viver com seus profissionais que, junto aos discentes, lhe dão vida. Sentir/viver a pulsação da escola nos enunciados de seus praticantespensantes, que desnudam o sentimento de grupalidade construído — e em constante desconstrução, reconstrução e construção:

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

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

O ritornelo, ritmo dado/criado/negociado/inventado nas escolas, é o que a torna múltipla, lócus da diferença. Como uma canção, ora constrói uma narrativa (um território); ora flui livremente, a desconstrói (desterritorializa); ora retorna ao refrão (reterritorializa). Movimenta-se, a cada instante, em seus aspectos intensivos, desterritorializantes, de fuga, de microssingularizações entre e além daqueles instituídos que a cada ciclo (trimestre, ano etc.) adquirem novas segmentarizações e territorialidades, como, por exemplo: efetivo de profissionais (docentes e não docentes), horários das aulas, currículos prescritos, quantidades de turmas por ano do ensino fundamental em cada turno, entre outros.

Constituindo, assim, novas e diferentes intensidades, adentrando, penetrando a composição com outras que já estavam dentro, com as que estavam fora e tornaram a estar dentro, ainda com aquelas intensidades de quem, mesmo fora, encontra-se dentro dessa rede pulsante e contagiante de vida (caso em que um dos pesquisadores-cartógrafos se encaixa). Na potência do ritornelo escolar, a cartografia se lança a problematizar tudo em que a “eti-queta pedagógica” do planejamento docente encontrou-se afixada; diferentes assinaturas expressivas do planejamento docente:

Planejar é um conceito [que] consiste em organizar um plano a fim de alcançar um objetivo planejado (Praticantepensante n-1).

Pensar, programar, sonhar, visualizar algo a acontecer, expectativa do programado, da ação e da espera (Praticantepensante n-1).

Organizar a rotina (Praticantepensante n-1).

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

Agenciamentos coletivos de enunciação que fazem reverberar o agenciamento maquínico, burocratizado e determinista de planejamento docente. Marcas e assinaturas de um território do planejamento como algo instituído, as quais é fundamental problematizar e expandir, apostando que “[...] pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2013, p. 38).

Como as que ocupam os espaços-tempos escolares, buscando fixar territórios específicos para o ato de planejar, como a instituição de uma “sala de planejamento” (Imagens 1 e 2), que, por vezes, mais se associa a uma “sala de preenchimento” do espaço de preparo, já que é o que mais se faz nesse ambiente.

Imagem 1 – sala denominada como de planejamento



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Imagem 2 - sala denominada como de planejamento



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Território ocupado pela imponência e ânsia didatizada pelas cartilhas e livros, nas abarrotadas estantes, cortado por poucas obras teorizando sobre educação (espaço circulado na Imagem 1), que ali ainda figuram como uma possibilidade virtual de resistência à modelização das práticas curriculares, educativas e formativas postas pela engrenagem capitalista dos livros didáticos. Computadores lado a lado, prontos para a pesquisa e a produção pedagógica, mas sobretudo para o preenchimento — de diários de classe, de questionários on-line, planos de ensino etc. Ao fundo, um sofá, um respiro, enquanto se aguarda a conversa com a pedagoga. Uma abertura, uma ampla janela que permite ver, além da grade, um convite à expansão do conceito de planejamento docente para além do necessariamente instituído, a produzir possíveis:

Imagem 3 – vista da janela da sala denominada
como de planejamento com zoom



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Um convite para esgarçar o conceito de planejamento docente até um limite em que seja possível cifrá-lo (DELEUZE; GUATTARI, 1992) como agenciamento coletivo de enunciação para as práticas educativas. Agenciamento que vai preparando professoras/es praticantes pensantes a viver/praticar a aula — sem prepará-la — ensaiando-se, experimentando-se, produzindo inspiração para viver/praticar a docência em suas potências afirmativas da vida em sua multiplicidade (DELEUZE; PARNET, 1994), conectando toda uma heterogeneidade de signos e enunciados, com diferentes sentidos e intensidades. Potências que na aula e pela docência produzem possíveis nas práticas educativas, efetuando-se acopladas aos fluxos de vida que pulsam, atravessam e tramam os acontecimentos e as relações dentro dos espaços-tempos do cotidiano escolar.

A toda essa intencionalidade, se associa a pergunta: como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas? Em outras palavras: como a ação de planejar/ensaiar pode compor e fazer variar o agenciamento coletivo de enunciação — planejamento docente — tencionando a produção de possíveis nas práticas educativas?

Uma inquietação que movimenta o pensamento através dos diferentes territórios escolares, sabendo que “[...] as pistas que guiam cartógrafos são

como referências que concorrem para manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no bloco percurso da pesquisa - o *hodos* - meta da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 13). Pistas que se entrecruzam e se agenciam, rastros de intencionalidades que, em movimento, traçam linhas, territórios e compõem rizoma, agenciamento entre agenciamentos.

São elas:

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

Apostamos que acompanhar/intervir em meio a processos trata-se, então, de provocar o saber a emergir do fazer, da experimentação, do saber na/para experiência do saber (BARROS, R.; PASSOS, 2015), produzindo transbordamento de conhecimentos-significações sobre planejamento docente, currículo e formação docente.

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

A atitude ativa de rastreio e de varredura dos territórios escolares, o exercício de uma atenção flutuante que fita, mira assinaturas móveis (KASTRUP,

2015) de planejamento docente, requer o desenvolvimento da habilidade para lidar com pistas, intencionalidades que variam constantemente, uma vez que um pesquisador-cartógrafo entra em campo sem conhecer o que persegue. Alvo que surgiria de modo mais ou menos imprevisível, sem que o pesquisador-cartógrafo soubesse bem de onde (KASTRUP, 2015).

Atuando sem qualquer pretensão de melhorar a humanidade, ressoando a fala de Nietzsche ao enunciar: “eis a última coisa que eu prometeria. [portanto] não esperem de mim que eu erija novos ídolos! Que os antigos aprendam antes quanto custa ter pés de barro! Derrubar ‘ídolos’ – é assim que chamo todos os ideais –, esse é meu verdadeiro ofício” (NIETZSCHE, 2004, p.10). Alargar o conceito de planejamento desterritorializando-o, erodindo-o, expondo suas possibilidades de expansão, é fissurar os “pés de barro” da ânsia por eficiência — penetrar em suas brechas, tensionando, forçando rupturas e liberação da vida em fluxo erosivo de decomposição, desbaste e simultânea recomposição, invenção/mescla dos conceitos de currículo, formação e planejamento docente.

Fixações disciplinadoras no planejamento coletivo que emergem entre as conversações de professoras, pedagoga e cartógrafos. Pretensões feitas apesar de a experiência, a vivência — sentida no próprio corpo que enuncia tais expressões — apontar a ineficiência (“adianta nada não”) e até o efeito contrário (“aí que eu ficava pior”) de tais medidas para formatar por meio de molde preexistente, idealizado:

Isso é falta de uns tapas (Praticantepensante n-1).

A minha mãe quebrava régua na bunda de menino quando dava aula (Praticantepensante n-1).

Quem me dera poder fazer isso! (Praticantepensante n-1).

Alto lá (Pesquisador-cartógrafo).

Ah, eu falo isso mesmo. Mas nunca fiz isso, não (Praticantepensante n-1).

Porque não precisa, você é respeitada em sala sem isso (Pesquisador-cartógrafo).

Sim, mas a base de Rivotril e tal, tal, tal. Eu mesma, levava cada uma na escola quando criança... (Praticantepensante n-1).

Hum, e aí? Resolvia? (Pesquisador-cartógrafo).

Quê? Aí que eu ficava pior, eu era terrível na escola (Praticantepensante n-1).

Uai, então bater não resolvia? (Pesquisador-cartógrafo).

Nada, adianta nada não (Praticantepensante n-1).

Você tá vendo que está defendendo o meu argumento? (Pesquisador-cartógrafo).

Ah, deixa eu ir embora, fui (Praticantepensante n-1).
(Informação verbal).

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

Adotando uma perspectiva de afirmação da vida em sua potência, processualidade, precariedade e transitoriedade, contrários a análises classificatórias, modelizantes e impregnadas de julgamentos morais e dicotômicos (bom/ruim; certo/errado; eficaz/não eficaz), investimos em uma metodologia que se constrói no trabalho de investigação “com”, que “[...] começa por repensar o estatuto da pesquisa em educação, injetando, na própria ideia de método, a precariedade que lhe é intrínseca, a fim de que ela possa liberar tudo aquilo que não cessa de escapar” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 164).

A metodologia de pesquisa em educação movida nestes escritos segue insinuações e não rotas, aprende com a experimentação, tomando os conceitos como caixas de ferramentas. Conceitos que, como as teorias, não correspondem a fins, mas meios, pois “é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para [usar o conceito ou a teoria] é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou” (DELEUZE; FOUCAULT, 1979, p. 42). Então, quais ferramentas o conceito de planejamento docente mobiliza? Quais usos são feitos dele?

Na busca por brechas provocadas nas redes de conversações (CARVALHO, 2009), tecidas entre praticantes pensantes do cotidiano escolar durante os momentos de recreio, de planejamento, de reuniões de trabalho e de encontros formativos, os pesquisadores-cartógrafos mobilizam ferramentas sedentas por encontrar trincas nas estruturas e objetivações do conceito de planejamento docente, para dar passagem ao jorro da vida latente no cotidiano escolar. Ferramentas que permitem o registro das capturas de pesquisa possíveis, rastros produzidos, mapas desenhados e contatos intensos diretos com a imanência. Registros que ganham serventia apenas quando se ocupam com as colocações de problemas inventados, negociados ao longo do processo cartográfico. As anotações (escritas e em áudio) e imagens guardam a função de transformar observações e enunciados captados na experiência em conhecimentos significações e em modos de fazer de autoria coletiva. Esses conhecimentos indicam que o planejamento docente por muitas vezes é assumido como ferramenta de objetivação/burocratização do trabalho pedagógico, com a alimentação de sistemas educacionais com dados e informações apriorísticas em relação ao acontecimento da aula, da experiência do discente e da efetuação das aprendizagens.

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

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

Não desconsiderando a importância do planejamento docente expresso como organização sistematizada do processo educativo, é preciso que as necessidades docentes em relação ao planejar sejam conhecidas, acolhidas e

problematizadas junto ao corpo técnico-pedagógico das escolas, às secretarias de educação e demais organizações oficiais de ensino. Aqui está a relevância da pesquisa-intervenção, da pesquisa em educação: levantar junto/com as docências suas urgências.

Problematizar, portanto, o tempo de planejamento docente destinado aos preenchimentos é uma demanda importante que emerge do chão das escolas. Quanto nos resta de tempo criação na docência? Onde o preparar-se para a aula se encontra com a potência do pensamento? Como inspirar-se para além dos preenchimentos do sistema?

As conversações com docentes apontam para o entendimento de que a burocratização do planejamento não atende às urgências das escolas. Com isso, fica evidente a necessidade de ampliar e alargar o conceito de planejamento docente, ativando suas forças, as quais, coengendradas às formas que expressa, conferem-lhe consistência. Entender o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação possibilita notar e ativar essas forças de expansão, já que este conceito adquire potência para produzir possíveis nas práticas educativas quando não se permite reduzir às formas que expressa — às burocracias, preenchimentos e checagens de documentos escolares prescritivos — e se conecta, através do acontecimento da docência, à efetuação de seus possíveis, em um agenciamento expressivo-maquínico de objetividades e subjetividades em cofuncionamento. Quando provoca o docente a se reinventar, a buscar e produzir outras saídas e perceber que há múltiplas entradas nos processos de ensinar/aprender:

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

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

Entradas que escapam da previsibilidade do planejamento apriorístico e não processual, que demandam da docência olhar atento, abertura, disponibilidade

para acessar e criar bons encontros com o outro. Planejar em/com o movimento da vida que se encontra na sala de aula.

Assim, registros compartilhados na pesquisa em educação guardam/produzem conhecimentos/significações num ciclo de reciprocidade e retroalimentação aberto ao tempo em seu fluxo. Havendo coprodução entre anotações e experiência (BARROS, R.; PASSOS, 2015), entre memória e pesquisa-intervenção. Produzindo anotações, gravando áudios e fotografando tudo que toca e provoca o zoom (KASTRUP, 2015), um pesquisador-cartógrafo do/no/com o cotidiano escolar se torna escriba e espião, que, nos seus achados, vai elaborando uma narrativa de pesquisa pela multiplicidade de vozes que constituem os agenciamentos coletivos de enunciação e as diferentes assinaturas expressivas do planejamento docente.

A função dos registros e da mobilização de diferentes mecanismos de acompanhamento da pesquisa-intervenção junto ao cotidiano escolar é a de produzir um discurso indireto referente ao conceito em tela, em que os enunciados relatados — e registrados pelos pesquisadores-cartógrafos — se coengendam em um enunciado relator (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Acreditando que, na composição com esses dados, “[...] a apresentação de diálogos literais é um caminho fecundo, mas o mais importante é que os escritos devem guardar o caráter de totalidades não homogêneas” (BARROS, L.; KASTRUP, 2015, p. 71), não interessa de modo algum estabelecer consensos. Pois são as diferenças expressas (em signos e enunciados registrados em diário de campo: anotações, áudios e imagens) que geram potências para expandir conceitos, conhecimentos/significações e a própria vida.

Os fragmentos das conversações com as docências, compartilhadas nesses escritos, constituem, desse modo, um mapa do conceito de planejamento docente que força o movimento investigativo a realizar alguns pousos, aumento de zoom, reconfiguração de seu raio de observação; propiciando o reconhecimento atento, a construção de uma percepção alargada a respeito desse conceito (KASTRUP, 2015).

O procedimento de composição narrativa é produzido pelo agenciamento do desejo que, além de ser pela criação a partir do que existe, é sempre coletivo. É uma invenção produzida na imanência da pesquisa-intervenção, nas intensidades entre individual e social. Invenção que constitui pesquisa-ensino produtora de suas verdades e saberes sempre parciais, localizados e datados,

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

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

A invenção coletiva torna-se capaz de implodir o conceito de planejamento docente habitual e burocrático através de redes de conversações (CARVALHO, 2009), pois possibilita que a comunicação se torne mais intensa, promovendo relações entre relações, atrações e contágios, ativando o plano de forças coletivo e imanente, o que pela cartografia “[...] leva o conceito de comunicação ao seu limite ao desestabilizar seus princípios mais básicos. Trata-se aqui de comunicação sem código comum e sem transmissão de informação, numa experiência de contágio pela diferença pura” (TEDESCO, 2008 apud ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 105).

Nesse contexto, é imprescindível criar movimentos de compartilhamentos, de escuta sensível, de partilha e acolhimento de angústias, de problematizações e de experimentação da diferença enquanto aspectos teórico-práticos, dados a conhecer pelas imagens e narrativas emanadas das escolas.

Imagem 4 – reunião semanal entre docentes



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

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

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

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

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

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

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

As redes de conversações (CARVALHO, 2009) tecidas com as/os professoras/es praticantepensantes da escola disparam múltiplos signos e enunciados potentes em expandir o conceito de planejamento docente, porque

expressam diferentes modos de ser docente, de viver/praticar a docência enquanto ato, acontecimento compartilhado de aprender/ensinar:

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

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

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

O acontecimento compartilhado, que emerge de uma conversação, é um processo que requer ser criado e sustentado pela participação ativa e criativa daqueles enredados, combinando poética de participação e sociabilidade, articulando vozes e assuntos (CARVALHO, 2009), em constante agenciar entre agenciamentos, produzindo e expandindo múltiplos conhecimentos-significações. Nesse contexto, a aposta por conceito/atos de planejar que se relacionem a uma atitude de ensaiar-se, preparar-se, abrir-se à potência de criar, transcriar possíveis nas práticas educativas se fortalece.

Um convite feito às docências à composição de um modo de ser-sendo:

[...] provocado e contagiado pelas experiências de habitação, abandonando as formas rígidas, as regras fixas e experimentando a abertura de uma atenção flutuante, numa espreita a avaliar e tomar decisões encarnadas na experiência concreta (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 147).

Tio, você é professor de quê? (Praticantepensante n-1).
De nada (Pesquisador-cartógrafo).

Ah, então tá explicado (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Afinal, o que estava explicado? Quais as expressões que a docência assume nos territórios escolares? Quais signos devem ser emitidos pelos corpos para que sejam reconhecidos como docentes? Se, ao invés de “nada”, fosse respondido “tudo”, a conversa continuaria?

As experimentações dos diferentes espaços-tempos do território escola possibilitam expandir o conceito, cifrando-o (DELEUZE; GUATTARI,

1992) como agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas.

Imagem 5 – instrumento de acompanhamento dos processos de alfabetização em revisão

MEF Leonel de Moura Brizola
Acompanhamento dos processos alfabetização

Para colocar mais exemplos para o 1º ano

Ano/Turma:		PROFESSORA:	Identificação do Estudante																		
CAPACIDADES AVALIADAS			Exemplos de Atividades																		
Apropriação do sistema de escrita	Reconhecer as diferenças paradigmáticas entre as letras de forma e as letras gráficas e reconhecer as diferenças entre as letras de forma e as letras gráficas	1/2/3	NÃO TEMOS LETRAS, NUMEROS, SÍMBOLOS E OUTROS																		
	Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras.	4/5/6/7/8																			
	Dominar convenções gráficas: orientação da escrita; alinhamento da escrita; espaçamento dos espaços em branco	9/10																			
	Reconhecer palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros como rimas, sílabas (em diversas posições) e sílabas simples e compostas	11/12/13/14/15/16	SUBSTITUIR PELAS FALHAS NA ESCRITA																		
	Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita	17/18/19																			
Letras	Reconhecer as sílabas e as palavras formadas por sílabas compostas	20/21/22	Dominar as sílabas simples e compostas																		
	Ler e compreender frases compostas por sílabas	23/24																			
	Ler e compreender frases compostas por sílabas (CV, CVC)	25																			
	Compreender globalmente o texto lido, estabelecendo o sentido global	26/27																			
	Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros	28/29/30/31																			
Escrita e apropriação	Interferir informações sobre o conteúdo do texto	32/33/34																			
	Ler com fluência e compreensão	35																			
	Escrever palavras de uso cotidiano	36																			
	Escrever palavras com grafia convencional	37	Escrever palavras de uso cotidiano																		
	Escrever frases	38/39	Escrever frases com grafia convencional																		
Reconhecer as diferenças paradigmáticas entre as letras de forma e as letras gráficas e reconhecer as diferenças entre as letras de forma e as letras gráficas			40/41/42	Reconhecer as diferenças paradigmáticas entre as letras de forma e as letras gráficas e reconhecer as diferenças entre as letras de forma e as letras gráficas																	

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

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

Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Compreender o planejamento docente como abertura é considerar as possibilidades de produzir rasuras no instituído, é incluir o olhar, as necessidades e as urgências do coletivo. O instrumento rasurado e transcrito a partir de um outro existente, por exemplo, busca acolher as expectativas de uma das professoras/es praticantes pensantes, a qual, além do referido instrumento de acompanhamento dos processos de alfabetização, utilizava um instrumento produzido por ela mesma para atender às suas necessidades. O que ocasionou a seguinte provocação: “por que não alterar o instrumento, buscando a complementaridade dos usos anteriores?”. Após muitas problematizações e rasuras, o novo emerge como possibilidade.

3. Ensaio docente e currículos

“Ao sabor do acaso
Apesar dos pesares
Ao sabor do acaso
Flutua.”

(Humberto Gessinger, 1993)

A cada aula, multiplicidades de acontecimentos e possíveis se produzem/efetuam nas práticas educativas, assim o currículo se expande, corre ziguezagueando, passando entremeios mobilizado pela potência produzida na/pela docência. Não se trata de expansão pelo acréscimo de conhecimentos-significações à trama curricular, mas de transbordamento de conhecimentos-significações que entram em fricção, problematização com suas múltiplas intensidades e sentidos. Entendendo que tais conhecimentos-significações não configuram objetos, mas sim processos (ALVES, 2019), assim como o currículo, o qual, por conta desses, expande, transborda ziguezagueando entre possíveis, entre universais e singularidades “no mais perfeito caos” (GESSINGER, 1995, s/p) dos acontecimentos:

Estava bem no meio dos meninos, ajudando um e outro – deixei quem ia acabando ir ajudando quem ainda estava fazendo o dever – sei que uma hora tava todo mundo se ajudando, fazendo dever, uns brincando,

correndo pela sala falando alto, discutindo... De repente levanta um menino, bravo com aquilo tudo, olha pra mim e pergunta: ‘- Professora, por que é que todo mundo dessa turma é demente?’. Eu tentei segurar, mas não aguentei e comecei a rir, a turma me acompanhou, aí fiquei séria e falei pra todo mundo parar com aquela bagunça e ir cada um pro seu lugar (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Narrativa recheada de acontecimentos e que mobiliza o pensamento em múltiplos sentidos; contudo, faz-se interessante problematizar: o que teria movido essa criança a insurgir contra a professora e seus colegas, solicitando uma intervenção? A quem incomoda a mutualidade, a produção e a expansão de conhecimentos significações em meio a brincadeiras que correm livres, na ausência do autoritarismo docente, que esparramada entre as/os praticantepensantes da docência aprende/ensina? Se, em vez de conter o fluxo que estava posto, a questão que o estudante levanta tivesse sido problematizada?

Concordando com Deleuze e Guattari (1992) quando estes comparam o pensar com o caos, afirmando que todo conceito consiste em um caos tornado consistente — múltiplas heterogeneidades que, acoplando formas e forças, produzem consistência — nada mais potente para promover a expansão do pensamento, de conhecimentos significações, do que a problematização no/pelo caos. Porém, não qualquer caos, nem ausência de ordem tampouco caos ordenado, mas um caos de possíveis — de linhas de lance, jogos de cintura (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) —, de todo mundo se ajudando, fazendo dever, uns brincando, correndo pela sala falando alto, discutindo, problematizando e expandindo, com diferentes sentidos e intensidades, conhecimentos significações e, por conseguinte, a vida em vontade de potência.

Mesmo na profusão narrada de acontecimentos afirmativos da coletividade da docência e graças à liberdade ali propiciada, a forte territorialização dos espaços-tempos de aula como de silenciamento da heterogeneidade, de ordem, de hierarquia da/o docente sobre as/os discentes encontra voz para se expressar, suscitando o general (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) em um menino que insurge contra toda a turma e a professora clamando pelo retorno da ordem, para que a aula volte a ser como ele conhece. Solicitando, talvez, que o currículo se limite à linearidade vertical de costume, preenchimento e não esse caos zigzagueante entre possíveis, entre prescrição e produção, que expande

conhecimentossignificações coletivamente ao sabor dos acontecimentos, riscando outros e outros fósforos, outras luzes, outras cores (DYLAN; VELOSO; CAVALCANTI, 1999). Outras docências e outros currículos.

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

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

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

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

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

concordando com Dourado e Oliveira (2018, p. 40), “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho” — entre outras formas prescritivas do currículo e dos conhecimentos significações que os tramam enquanto produtos.

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

Acontecimentos — contemporaneidades do tempo (LAZZARATO, 2006) — que se constituem nos espaços-tempos da docência no cotidiano escolar como instantes em que algo passa, se agencia entre corpos e expressões pela problematização, produzindo/efetuando possíveis, outras potências expansivas de conhecimentos significações, perguntas e também respostas a problematizar com as/os praticantes pensantes:

Você fez esse como? (*Praticante pensante n-1*).

Faz aqui pra mim? (*Praticante pensante n-1*).

Olha a minha borracha. Quer emprestada? (*Praticante pensante n-1*).

Agora é só colorir. Vai logo (*Praticante pensante n-1*).

11, 12, 13, 14, 15 e... 16! O 16 é o 1 e o 6? (*Praticante pensante n-1*).

Não sei (Pesquisador-cartógrafo).

É, né? (*Praticante pensante n-1*).

Eu não sei (Pesquisador-cartógrafo).

É, sim! Eu quero acertar tudo pra minha mãe me dar um presente. Ela falou que vai olhar meu caderno todo dia (*Praticante pensante n-1*). (Informação verbal).

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

Na aula aberta, preparada, disponível à multiplicidade de acontecimentos, seus praticantespensantes são provocados a problematizar, a viver/praticar acontecimentos de aprender/ensinar, a transcriar, processar, compor conhecimentos-significações outros; a expandir estes e o currículo vivendo/praticando, experimentando cada acontecimento, sendo por eles tocados, expandindo, enfim, a vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Expandindo, desse modo, o conceito de currículo para além da visão burocratizada que o enuncia, assim como os conhecimentos-significações que o perpassam, como produto.

Produto instituído e formalizado pelo sistema na forma de legislações, normas, livros e programas, sendo materializados pelas instituições em busca de planejamentos no modo de projetos e planos para/pelo professor (CARVALHO, 2009). Um currículo a ser aplicado visando a dada finalidade e passível de ter a eficiência de sua efetivação mensurada por meio de avaliação (TYLER, 1977 apud LOPES; MACEDO, 2011), a qual pode ser elaborada e aplicada pelo sistema, instituição ou docente aplicador do currículo. Produto, receita, estratégia generalizável e mensurável que pode ser mais bem “empacotada para viagem/venda”, criando a ilusão de ser aplicável igualmente onde quer que seja (ALVES, 2019):

Gente, olha que atividade mais preciosa. Já vou pedir pra imprimir minhas 25 (Praticantepensante n-1).

Ei, egoísta. Deixa eu ver esse ‘papel’. Imprime 26 que uma vai ser a minha matriz (Praticantepensante n-1).

27, colega (risos) (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Ponto de vista que naturaliza a criação do currículo — com conhecimentos descolados de suas significações, elencados como essenciais — pelos sistemas e/ou instituições educacionais ao invés de ser produzido pelas/os

praticantespensantes que de fato o vivem/praticam. O qual, cada vez mais, tem se tornado “[...] formalizado, abstrato e distante de conversações como um ‘acontecimento’ na mesma proporção em que o processo de educação tem sido institucionalizado e burocratizado” (CARVALHO, 2009, p. 183). Um currículo que, tendo sua gênese desconectada do cotidiano escolar onde é vivido/praticado, não consegue se encaixar ou encaixar nele os praticantes-pensantes da escola. Contribuindo para perspectivar “[...] a ciência como um discurso sacrossanto à parte dos assuntos humanos do cotidiano, ao invés de ser considerada como uma forma específica de participação nesses assuntos” (CARVALHO, 2009, p. 181). Conhecimentos/significações tidos como produtos da ciência ao invés de processos em expansão pela problematização produzida-efetuada nos acontecimentos, ou seja, transcritos nos/pelos cotidianos escolares constantemente.

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

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

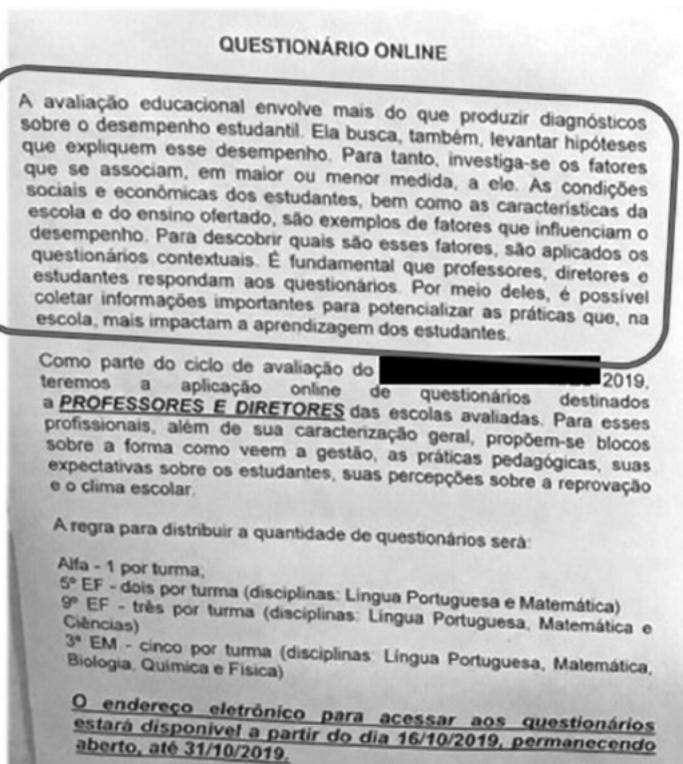
Eles que venham aqui te refutar (Pesquisador-cartógrafo).

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

As conversações enunciam a força do entendimento do currículo como produto de um planejamento educacional que toma a avaliação como o método para averiguar e forçar sua efetividade, além de medir sua eficiência no atingimento das finalidades intencionadas, previstas no processo de organização e elaboração curricular pelos sistemas de ensino. Um currículo de caráter prescritivo entendido como planejamento/organização/previsão daquilo que se deve efetivar na escola, que se dá com base em critérios objetivos e científicos (LOPES; MACEDO, 2011) e que tenciona transformar as/os

professoras/es praticantespensantes em executores, aplicadores das práticas educativas que vivem/praticam e recenseadores de seus efeitos quantitativos através do preenchimento de questionários.

Imagem 7 – Informe contendo objetivos dos questionários contextuais relacionados à avaliação externa estadual e as datas para preenchimento destes



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Uma concepção de currículo em que cabe à escola aplicar testes, a partir dos quais serão produzidos diagnósticos sobre o desempenho estudantil alcançado, e fornecer dados para que, externamente ao seu cotidiano, se produzam hipóteses que expliquem esse desempenho para as/os praticantespensantes que a vivem/praticam dia a dia. Sempre “sobre” e “para”, jamais “com” a escola e suas/seus praticantespensantes. Dados que são coletados por meio de questionários enviados às famílias (ou preenchidos pelos estudantes do 5º ano em

diante), com a tentativa de traçar o perfil socioeconômico de cada aluno/a e, por conseguinte, da escola. Questionários on-line a serem preenchidos por professoras/es e diretoras/es, nos quais o anseio é por saber como anda o “clima escolar” no que se refere às relações interpessoais e pedagógicas.

Dados que, a partir desta cartografia, foram produzidos, problematizados e analisados de modo muito potente através das redes de conversações tramas cotidianamente entre as/os praticantes/pensantes da escola nos diferentes espaços-tempos escolares — reuniões semanais, momentos de planejamento, atendimento às famílias, plantões pedagógicos, reuniões com responsáveis, recreios e conselhos de classe —, dispensando categoricamente as hipóteses levantadas externamente quanto ao desempenho estudantil nas avaliações também externas. Avaliações cujo período de aplicação, — normalmente o mês de outubro —, somado ao tempo para compilação, produção dos diagnósticos sobre o desempenho estudantil e levantamento de hipóteses explicativas do desempenho alcançado, excede os limites do ano letivo. Expressando no cotidiano escolar que

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

Elaboração que, conforme o modelo de Ralph Tyler — no qual essa concepção de currículo instituído e constituído produto a ser aplicado tem fortes bases —, trata-se de

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

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

coleta de dados que, analisados também externamente, expliquem o que as avaliações apontarem como desempenho estudantil alcançado.

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

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

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

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

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

Transformando avaliação em fiscalização do currículo para no fim julgar e rotular quem foi capaz e, sobretudo, quem não foi capaz de absorvê-lo melhor. A perspectiva de avaliação é enviesada pela falta e não pela potência do que se aprende/ensina. Porém, quem define o que se deve aprender? O que é importante que se aprenda? O que, mesmo não estando prescrito, surge como aprendizado, embora não seja aceito como tal? O que faz com que alguns conhecimentos/significações tenham mais valor do que outros? Com que certas funções na sociedade tenham mais valor do que outras?

Uma perspectiva meritocrática de avaliação e de currículo bastante próxima ao que a BNCC propõe, já que esta pretende estabelecer “[...] com clareza

o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito [...]” (BRASIL, 2017, p. 5) — as quais a BNCC organiza em habilidades idênticas aos descritores em que se baseiam as avaliações externas e de larga escala. No intento de “[...] responder à demanda de projetos governamentais por parâmetros para avaliar os programas financiados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 53) e definir de forma homogênea, universal e antidiferencialista um currículo a ser seguido em todo país.

Universalismo antidiferencialista que, segundo Boaventura de Sousa Santos (2006), se dá por meio da negação das diferenças, absolutizando uma identidade, transformando-a em critério posto como universal. Em outras palavras, cria uma unidade de medida — com base em critérios próprios — para determinar que todos são iguais e/ou o nível de igualdade entre as/os indivíduos/os. Um bom exemplo disso é a unidade de comprimento polegada (pol) — originária da antiguidade romana — que toma a largura do polegar de um humano adulto, tido como “regular”, como universal absolutização que, no cotidiano escolar, muitas vezes se expressa no domínio da leitura e da escrita: estariam “regulares” aqueles que sabem ler e escrever. Os que não sabem precisariam aprender o quanto antes, pois este saber é tomado como “o que é a chave para todos os outros saberes” (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Concepção expressa em narrativas como: “menina, tô com um menino que não sabe fazer nada, não conhece as letras nem do próprio nome, sabe nada, não sei mais o que fazer” (Praticantepensante n-1). (Informação verbal). Narrativas que desconsideram as experiências da criança, seus conhecimentos significativos, pois tratam como relevante apenas aquilo que compõe a prescrição curricular — conhecimentos significativos ditos válidos, verdadeiros e validados pela lógica cientificista travestida como escolarizada — e que, portanto, são esperados como resposta, resultado, desempenho dos processos de ensino-aprendizagem.

Embora a alfabetização seja de fato “chave” de acesso a múltiplos conhecimentos, não se pode, em seu nome, desprezar — afirmando que alguma criança nada saiba — toda uma multiplicidade de conhecimentos significativos que lhe passam ao largo, tão potentes em expandir a vida em suas possibilidades quanto a alfabetização mesma. Exemplo disso são os conhecimentos significativos referentes às diferenças étnicas, religiosas, físicas, mentais, de gênero e regionalidade negligenciadas pela BNCC. Essa prescrição curricular absoluti-

zante de certos conhecimentos significações em detrimento de outros, a qual lista, organiza e ordena habilidades tidas como essenciais, como “regulares” a serem ensinadas/trabalhadas pelas escolas em todo o país, em tempos também por ela determinados, desdenhando as multiplicidades de diferenças nos/dos/ com os cotidianos escolares.

Documento que invisibiliza conhecimentos significações provenientes das classes populares e dos povos historicamente marginalizados como: indígenas, negros/as, deficientes, habitantes de regiões de difícil acesso, camponeses/as, residentes em regiões afligidas pela seca etc., além de praticamente ignorar as questões referentes a gênero e sexualidade. Populações com conhecimentos significações e questões que perpassam a escola e nela e por ela são problematizadas — em seus acontecimentos — ao longo de toda educação básica, mas que a BNCC pretende que sejam abordados no ensino fundamental apenas no 9º ano. Apresentando, para toda essa multiplicidade de conhecimentos significações, uma única habilidade a ser trabalhada:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 429).

Negligente ao fato de que a grande maioria das/os estudantes brasileiras/os — sobretudo as/os da educação pública — compõe algumas das populações marginalizadas citadas, sendo descabido tencionar que só se discuta sobre elas no fim do ensino fundamental e em um único componente curricular; além do distanciamento implícito no enunciado da habilidade.

Assim, desconsiderando toda uma multiplicidade de conhecimentos significações em nome dos saberes que concebe como válidos e úteis, a BNCC define-se como

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

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

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

Uma lógica racionalista para a qual vale apontar que “a pergunta central não é ‘o que ou como ensinar’, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo?” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31). Afinal, diferentes conhecimentos/significações são essenciais e indispensáveis às/aos diferentes praticantes/pensantes que vivem/praticam diferentes cotidianos escolares produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas. Não há como prever o que será essencial e indispensável a todas/os sem que a participação de todas/os as/os que serão afetadas/os por tal elaboração. O que não pode nos levar a negar a escola como lugar de apropriação, problematização e expansão dos conhecimentos historicamente acumulados com suas significações, tampouco a urgência das classes menos favorecidas em acessar tais “conhecimentos-chaves”.

Importa aqui, portanto, pensar a escola, o currículo, a docência e o planejamento docente enquanto processos agenciadores de multiplicidades de experiências que ampliam as condições de acesso, de apropriação, transcrição e expansão dos conhecimentos/significações que circulam e se tramam nas escolas. Considerando que a potência de aprender/ensinar não se restringe à apropriação de conhecimentos, estendendo-se através da problematização, compartilhamento e mobilização de conhecimentos/significações que, se alargando, expandem a vida em vontade de potência, ecologia, multiplicidade e coletividade. Problematizando, inclusive, a necessidade de definir um currículo essencial em vez de currículos ecológicos, ziguezagueantes e rizomáti-

cos com foco na processualidade inerente aos conhecimentos/significações e sua expansão/produção através dos acontecimentos vividos/praticados pelas/os praticantes/pensantes da docência nos espaços-tempos escolares entre possíveis. Composição consistente de heterogeneidades sem pretensões homogeneizantes, mas sim expansivas da vida em vontade de potência, em alegria.

Sendo o termo “todos”, do trecho citado da BNCC, uma metonímia usada para compactar e homogeneizar um “universalismo antidiferencialista” toda uma ecologia heterológica (SANTOS, B., 2006) — composta por múltiplas diferenças, intensidades e sentidos que, territorializados, expressam diferentes conhecimentos/significações — imanente à sociedade.

Metonímia que, concordando com Santos, B. (2006), toma a parte pelo todo e, assim, contrai o presente, à medida que invisibiliza as peculiaridades/singularidades, as diferentes assinaturas expressivas, enunciados e signos, desconsiderando os diferentes territórios habitados pelos diferentes praticantes/pensantes enredados nos/pelos processos que pretende regular, na educação escolar. Ao passo que, prolepticamente (SANTOS, B., 2006), antecipa e dilata o futuro, ao professar como “essenciais e indispensáveis” um “conjunto de aprendizagens” que teriam sua utilidade num futuro distante, mas já definido, sempre por vir e apartado do cotidiano escolar presente, vivido/praticado: “tem de fazer a prova [objetiva de múltipla escolha] antes, quando tá no sétimo ano pelo menos. Pra perder o medo” (Praticante/pensante n-1). (Informação verbal). Um currículo propedêutico, envolto num discurso meritocrático em que a educação básica é situada como mero degrau.

Esse discurso constitui uma ficção, uma produção de realidade, uma construção, uma segmentarização, algo instituído não natural, não transcendente, não fundamental, uma vez que “assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

O currículo sob o formato de produto de uma organização/planejamento/previsão/intenção sistêmica, universal e hegemônica exerce poder de “propaganda”, de formatação das/os indivíduos/os a partir de dado projeto governamental, geralmente a serviço daqueles que detêm o poder de definir o currículo. É pensado/produzido/imposto por “soberanos” (Ministério da Educação; Secretaria Estadual e Municipal de Educação — balizados pe-

las avaliações em larga escala) que pretendem se apossar/induzir a opinião dos súditos (professores, gestores e demais profissionais da educação básica). Pois, concordando com Espinosa, “A soberania, qualquer que seja a sua expressão, esbarra sempre na opinião dos súditos, da qual tenta apossar-se através da propaganda [...]” (ESPINOSA, 1988, p. 16).

Contudo, a “opinião dos súditos” — os conhecimentos significações desses praticantes pensantes — jamais deixa de “[...] se apresentar como ameaça e de se desenvolver como potência que resiste, através da permanente alteração dos afetos e da variação das potências individuais” (ESPINOSA, 1988, p. 16), os quais nas relações e através dos acontecimentos agenciados pelo planejamento docente produzem-efetuam possíveis — outras possibilidades de intervir, problematizar, cocriar novas experiências educativas e avaliativas, mais aproximadas dos interesses, urgências e da vida dos praticantes pensantes das/com as escolas. Assim, o zigzaguear pelo currículo instituído vai se constituindo como possível e efetuando outras práticas, outros sentidos para os processos de aprender/ensinar, o que permite expandir diferentes conhecimentos significações para além da mera apropriação, da mera aquisição da habilidade de decodificar, de realizar operações básicas de cálculos matemáticos, mas com potência de perceber os conteúdos escolares integralizados em suas vidas. Esses possíveis mobilizam e ramificam o currículo prescritivo (instituído verticalmente) em currículos (vivos/praticados; em redes de conhecimentos; em práticas de poder e significação com as escolas), afirmando a constituição de docências que atravessam os corpos das/os professoras/es praticantes pensantes.

O coengendramento que se dá, incessantemente, entre o que é instituído e o instituinte no currículo é movido por jogos de disputas nem sempre harmoniosos, mas sempre perenes de produção, erosão e expansão em cotidianos escolares, atravessados por múltiplos fluxos desejantes, com diferentes e também múltiplos sentidos e intensidades.

O calendário a gente faz igual ao nosso quadro da rotina, vamos lá oh (Praticante pensante n-1).

Segunda, terça, quarta, quinta, sexta... sétim... quarenta... sábado (Praticantes pensantes da turma em coro).

Pause, pause. Pausei os dois (Praticante pensante n-1).

Isola (Praticante pensante n-1).

Brizola? (Praticantepensante n-1).

Brizola (Praticantepensante n-1).

Leonel Brizola (Praticantepensante n-1).

Leonel de Moura Brizola (Praticantepensante n-1).

Como faz o som do ZO? (Praticantepensante n-1). (In-
formação verbal).

Donde enunciamos que “a norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade, o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção” (CHERRYHOLMES, 1988 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 37). Processo erosivo, instável, ziguezagueante e imprevisível que se processa entre possíveis na produção e expansão de conhecimentos significações que, para além de produtos, constituem processos com diferentes sentidos, territorialidades, intensidades e funcionamentos.

A constituição curricular, portanto, não pode ser algo estanque, pois trata-se de uma “conversa complicada”, um zigue-zague entre conhecimentos significações — sempre em movimento, produção/transcrição — comuns às/ aos praticantepensantes da docência e àqueles singulares e singularizados das/dos/nas/nos praticantepensantes do cotidiano escolar.

Produzir currículos cotidianamente é uma aposta, conversa, encontro coletivo do pensamento. O movimento do pensamento que se lança a problematizar os territórios, desterritorializando-os, cavando possibilidades resolutivas, criando propostas de intervenção junto ao coletivo vivente, pelos viventes. Em contexto de pesquisa, múltiplos são os processos curriculares produzidos no chão das escolas com seus praticantepensantes, expressando a potência das conversações e a circularidade dos múltiplos conhecimentos significações. As docências em composição vão cocriando ações, constituindo alternativas outras para o exercício do ato educativo intencional, comprometido e pulsante. Um transbordamento agenciado, ensaiado coletivamente:

Na sala de vídeo cabem no máximo duas turmas e mesmo assim apertado, auditório está reservado para ensaios de apresentações e não acho viável ir de sala em sala montando Datashow e tal (Praticantepensante n-1).

Tá, mas ficar sem fazer é que não vamos, né? (Praticantepensante n-1).

Claro, por isso é que estamos aqui procurando uma solução (Praticantepensante n-1).

A biblioteca é uma opção? (Praticantepensante n-1).

Seria, mas por conta da obra nas salas do anexo ela será usada como sala de aula a partir de amanhã. Na verdade, a sala de vídeo também será (Praticantepensante n-1).

Caramba, tem que ter uma solução, as crianças estão ansiosas pra ver os filmes com a tradução simultânea até pra ir praticando [Libras] (Praticantepensante n-1).

Oh, se a diretora autorizar eu acho que tem um lugar (Praticantepensante n-1).

Onde? (Praticantepensante n-1).

Embaixo da escada, dá pra projetar ali com o Datashow apontando do chão pra cima e as crianças assistem sentadas no chão ali perto e até das mesas do refeitório dá pra ver (Praticantepensante n-1).

Bom que dá pra ficar durante o recreio já passando alguma coisa pra dar um gostinho pra quem estiver passando por ali, lanchando e tal. O que acham? (Praticantepensante n-1).

Bacana, mas precisa ver com a coordenação antes (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Desse modo, planejamento docente tomado como agenciamento coletivo de enunciação é propulsor de um zigue-zague entre possíveis na produção curricular cotidiana. O planejamento docente é aglutinador, haja vista que é capaz de conectar diferentes agenciamentos, tecer diversos arranjos, convocar distintas vozes, que mesmo tendo nomes (BNCC, Projeto Político Pedagógico, saber pessoal/particular/singular) elaborando um discurso direto, são constituídas de discurso indireto — o coletivo (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

A pluralidade encontrada nas diferentes vozes (generalizantes ou singularizadas), nos acontecimentos, entram em relação através de múltiplas redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) tecidas na/pela docência, apostando “[...] na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na escola como uma comunidade” (CARVALHO, 2009, p. 188). Expansão/produção coletiva de conhecimentos/significações.

Em redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009), o planejamento docente é ensaio, é preparar-se para aula e não preparar solitariamente uma aula. O planejamento docente atravessa e compõe currículos ao inspirar-se com/entre os acontecimentos. Ensaio, preparo, abertura e inspiração que percorre territórios de disputas, de afirmações, de imposições; mas que também abandona os lugares demarcados para as aprendizagens, pois é capaz de dissolver os pés de barro, criar fissuras, expandir as rachaduras dos engessamentos e fixações que visam à paralisia da alegria e do desejo de aprender/ensinar; encontra outros espaços-tempos de oportunidades educativas — reterritorializa com novas apostas, outros conhecimentos/significações.

O planejamento docente é expansão, pois concebe o currículo como processo, como “[...] um efeito, um zigue-zague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6), que transborda e ramifica-se de modo imprevisível “sem soar o alarme, sem fazer alarde / sem bater na porta, sem mandar aviso / sem passar recibo, sem hora certa / vai passar batido, despercebido / talvez até já tenha acontecido” (GESSINGER, 2003, s/p).

Cabendo às docências uma longa preparação, o ensaio — pesquisa, investigação, conversas e problematizações — para, através do planejamento docente, mobilizar o currículo em seu zigue-zague entre possíveis, relacionando/conectando diferentes vozes das/nas redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) tecidas no cotidiano escolar. Sem qualquer pretensão de determinar, prever, listar, sequenciar e/ou aprisionar o currículo, mas sim fazê-lo expandir horizontal/rizomaticamente, desterritorializando prescrições, formas instituídas e segmentarizações de diferentes origens e sentidos, transcriando, expandindo, produzindo conhecimentos/significações na aula enquanto multiplicidade de acontecimentos, tendo como modo a problematização, a abertura de possíveis (LAZZARATO, 2006).

Mesmo não sendo a primeira vez que a Camila está indo pra escola, ela aperta forte a mão da mãe dela e o ursinho sobre o coração. Por que será que ela fez isso? (Praticante pensante n-1).

Porque ela tá com medo de ir pra escola (Praticante pensante n-1).

Porque ela está ansiosa, aí a mãe segura a mão dela se não ela pode sair correndo, atravessar a rua sem olhar

ai vem um carro e atropela ela (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

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

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

Acho que não (Praticantepensante n-1).

Não pode! (Praticantepensante n-1).

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

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

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

Desse modo, como Carvalho (2009, p. 179), apostamos que “[...] tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” escolar compõe o currículo. Tudo isso em conjunto, em “[...] uma evolução a-paralela, de modo algum uma troca, mas ‘uma confiança sem interlocutor possível’ [...] em suma, uma conversa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3). Sendo até mesmo as prescrições curriculares compostas, em certa medida, por conversações complexas quando resultantes de debate contínuo a respeito de diferentes aspectos do conhecimento humano e da experiência. Porém, por

serem amplamente reguladas, burocratizadas e submetidas a critérios políticos, tratam-se de conversações bastante limitadas (CARVALHO, 2009).

Conversações complexas instituídas em forma de prescrição curricular que não são o currículo, mas o compõem, e se encontram em constante movimento, processo de problematização e expansão de conhecimentos significações nos acontecimentos com seus possíveis produzidos nas práticas educativas através do agenciamento coletivo de enunciação no planejamento docente. Movimentos de desterritorialização de conhecimentos significações, os quais partem de um território A não para um território B — como sugere Boaventura de Sousa Santos (2007), ao discutir as características de Conhecimento Regulação (CR) e Conhecimento Emancipação (CE) —,³ mas para reterritorializar-se em um ponto AB, uma mescla de ambos os territórios. Ou, melhor dizendo, parte de um território A-1 para um território AB-1, pois

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

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

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

Conhecimentossignificações cuja “[...] demarcação não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 23) que possam ser produzidos, conectando-os horizontal e rizomaticamente, numa ecologia de saberes que, ao invés de hierarquia, aposta na problematização de temporalidades, diferenças, contextos e produtividades humanas em seus agenciamentos e atravessamentos, sem sobreposições. Motivo pelo qual “[...] o CE tem de ser uma ecologia de saberes, não pode ser simplesmente o saber científico moderno que temos: este é importante, necessário, mas tem de estar incluído em uma ecologia de saberes mais ampla” (SANTOS, B., 2007, p. 53).

Uma amplitude heterológica expandida aula após aula, acontecimento após acontecimento entre possíveis do/no/com o cotidiano escolar; conhecimentos problematizados, transcritos, vividos/praticados enquanto conhecimentossignificações componentes de currículos processuais, mobilizam as/os praticantespensantes da docência a se abrir à aula como multiplicidade de acontecimentos afirmativos da vida em sua multiplicidade de sentidos:

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

Em outras palavras, currículos produzidos nas práticas educativas pelo agenciamento coletivo de enunciação (planejamento docente), mobilizados através de uma longa preparação (ensaio) e efetuados através dos acontecimentos, expandem a elaboração de conhecimentossignificações, possibilitando outros modos de viver/praticar os processos de aprender/ensinar com as escolas.

Importa-nos, com a pesquisa em educação, tecer a defesa sobre a necessidade de posicionamento docente e de uma constituição de coletivo escolar que visem à ruptura com a regulação que, travestida de emancipação,

nos força a optar pela competição entre iguais, pregando uma autonomia individualista em detrimento da solidariedade, coletividade e composição entre os diferentes. Fissurar discursos, textos escritos, falados, para que não aceitemos na educação enunciados que tratam como desequilibrados, rebeldes, subversivos todas/os que não se enquadram e ousam, re-existem e escapam das regras generalistas de uma racionalidade indolente e ainda hegemônica (SANTOS, B., 2006).

A individualização das/os praticantes/pensantes da docência, a partir da reconfiguração do conhecimento em seu extremo utilitarismo pelos conteúdos escolares, implica na extenuante tentativa de recodificar a solidariedade como uma forma de “caos”, com conotação de falta de organização, de negatividade e de algo a ser combatido pelo planejamento docente enquanto imagem de predeterminação e controle.

Assim, a pesquisa em educação com aposta na intervenção, na composição e acompanhamento de processos, simultaneamente, se torna um dispositivo de crucial relevância para que os profissionais da educação visualizem, conheçam, compartilhem experiências, saberes, discursos, problematizações, e para que possam criar outras alternativas capazes de se opor e de propor configurações de conhecimentos religados aos desejos e urgências dos viventes do/no/com os cotidianos escolares.

A produção de dados elaborada com as pesquisas-intervenção no campo da educação atua como um dispositivo provocador, denunciativo, mas, sobretudo, com abertura de possibilidades de produção de outros sentidos, experiências práticas teórico-práticas decoloniais sobre/com os currículos escolares, pois se (retro)alimentam constantemente dos movimentos formativos que emergem no chão das escolas, junto às docências.

Nesse sentido, Santos, B. (2007) contribui para nossa argumentação quando destaca que o conhecimento emancipação é reconfigurado, aos moldes da ciência moderna, em um conhecimento solitário, em regulação. A autonomia solidária, considerada como um saber, no conhecimento emancipação passa a ser vista como uma forma de caos a ser controlado, “[...] o que era ‘conhecimento’ passou a ser no CR ‘ignorância’. E, ao contrário, o que era ‘ignorância’ no CE passa a ser ‘saber’ no CR, ou seja: o colonialismo passa a ser uma forma de ordem (SANTOS, B., 2007, p. 53).

Uma ordem que requer que a/o indivíduo/a desenvolva determinadas habilidades que a/o tornem mais competitivo, mais competente, que evolua da “ignorância” para o “saber”, do “caos” solidário à “ordem” objetivante da/o outra/o (SANTOS, B., 2006). Competência que a prescrição curricular mais atual em nosso país, a BNCC, define como sendo “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Uma ideia fortemente expressa em ditames de cunho meritocrático, como os ironizados por Humberto Gessinger (1992, s/p) em: “eu tive um pesadelo, tive medo de não acordar. Do alto de uma torre eu vi a terra, em transe profundo. Todo mundo era poeta, todo mundo era atleta, todo mundo era tudo, *‘Do it yourself’*, diziam. ‘O céu é o limite’, acredite: é um pesadelo, não consigo acordar”. Expressões do CR pós-canibalização do CE, proclamando slogans como: “faça por você mesmo”, “seu sucesso só depende de sua vontade”, “quem quer consegue” etc. Afirmando uma igualdade social estabelecida — “todo mundo era poeta, todo mundo era atleta, todo mundo era tudo” — com base na pretensa soberania e autonomia (discurso direto) irrestrita das/os indivíduos/os emancipadas/os sobre seus destinos ou na razão desses sobre seus corpos/instintos/desejos/enunciados/signos.

Donde, pensando em nosso contexto atual, nota-se que as prescrições curriculares verticalizadas, legalidade, direitos humanos e democracia constituem instrumentos hegemônicos (significantes esvaziados de sentidos práticos) e que, desse modo, não tencionam promover a emancipação social, mas, ao contrário, impedi-la. Sendo primordial saber se os instrumentos hegemônicos podem ter um uso contra-hegemônico (SANTOS, B., 2007); se podem as potências singulares, as opiniões das/os súditos, insurgirem, reexistirem contra o que, por meio de forte propaganda, se situa como soberano (ESPINOSA, 1988).

Posicionamo-nos a favor da insurgência e a vislumbramos como imanente nos cotidianos escolares ao reiterarmos o conceito de planejar docente como ensaio criador de abertura/disponibilidade aos possíveis que o planejamento docente pode produzir nas práticas educativas, como ação rebelde, capaz de provocar reexistência pelas/os professoras/es praticantespensantes que dese-

jam produzir, compor, criar e inventar práticas educativas ao invés de tão somente reproduzir e executar prescrições:

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

Legal, mas eu prefiro fazer o meu diagnóstico de outro jeito. A gente vai fazendo as atividades e eu vou anotando no meu caderno e aí vou pensando as próximas atividades e tal (Praticantepensante n-1).

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

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

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

Ação rebelde como transcrição expande recriando. É uma artistagem (CORAZZA, 2013) reinventora da emancipação social, no movimento contínuo e ziguezagueante de expansão e produção de conhecimentos e, conseqüentemente, do currículo escolar, ao “[...] traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (SANTOS, B., 2007, p. 39). Constitui, portanto, composição heterológica, ecológica, rizomática e expansiva dos conhecimentos componentes do currículo, expansiva da vida e do presente, do aqui e agora vivido/praticado.

Atentos ao aviso de que a tradução é possível, num mesmo plano (horizontal e ecológico) de um território em outro, chamamos atenção para as pretensiosas traduções que buscam homogeneizar os conhecimentos numa perspectiva única e ideal, como o saber científico, por exemplo, o que desafia o coletivo escolar a

[...] estar atento para o fato de que qualquer conversação que condense todos os acontecimentos em torno de um centro único é um artifício ordenado para a construção e a reconstrução da consciência de si em uma de suas modalidades, justamente aquela na qual

se fabrica a ficção do eu soberano e dos corpos dóceis a ele (CARVALHO, 2009, p. 187).

Ficção da qual nos distanciamos ao enunciar que “o conhecimento não pode se pretender válido por representar a realidade e a ciência não pode mais se arvorar relevante porque descobre a verdade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 58). Pois a transcrição, a expansão e a produção de conhecimentos significações processuada pelos praticantes pensantes da docência — que também se faz, varia através dos acontecimentos enquanto ação rebelde de reexistência e insurgência — afirmam a autoria da docência sobre as práticas educativas, o planejamento docente e o currículo que vivem/praticam.

As docências evocam a produção de possíveis nas práticas educativas. Mobilizam e expandem conhecimentos significações, currículos, planejamentos, ações contra-hegemônicas, em redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) “[...] contra a banalização do horror, que cria subjetividades conformistas e resignação” (SANTOS, B., 2007, p. 82). O que demanda ensaio, efetivado através de pesquisas, investigações, conversações e problematizações, afirmando “[...] a vida como um modo de encontro nessa didática da criação” (MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015, p. 234) que através dos acontecimentos produz-efetua os possíveis do planejamento docente.

Contra a influência doutrinária de um conhecimento regulatório, disciplinador e soberano nos currículos escolares, não ousamos aqui propor uma nova doutrina, mas sim um processo de problematização e artístagem que desconfie das verdades promulgadas por conceitos instituídos. Importa o movimento instituinte das docências na imanência formativa do cotidiano escolar em seus agenciamentos coletivos de enunciação.

Portanto, pensar em currículos agenciados por conhecimentos emancipatórios é dar visibilidade para a força instituinte das redes de conversações elaboradas pelas docências e ao modo como potencializam o entendimento do conceito de planejamento docente enviado por sua característica ensaísta, intencional, mas provisória, aberta, conexa ao movimento do pensamento.

Assim, a concepção de currículo se pluraliza. Não é apenas grade curricular ou apenas vivências nas salas de aula sem embasamento teórico-metodológico. A aula está dentro/fora das salas, pois os conhecimentos significações circulam como as notas musicais em uma canção. São ritorno que (te/des/reterritorializam) experiências, aprendizagens e ensinagens.

Planejar uma ação está para além de pensar a aplicação de conteúdos em determinado tempo, mas como espaços-tempos que se prolongam entre si, sendo, portanto, muito especiais devido ao encadeamento em que ocorrem (DELEUZE; PARNET, 1994).

É neste encadeamento que os currículos acontecem, ziguezagueiam entre possíveis. Em redes de conversações e ações complexas, nas quais a conversação deve ser criada, provocada e sustentada

[...] pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada — conversação recriadamente aberta e inacabada (CARVALHO, 2009, p. 189).

Recriar os currículos de modo aberto e inacabado é um convite ao ensaio, nunca estando prontos, mas atentos à prontidão que a vida demanda em suas heterogeneidades de signos, enunciados e sentidos. Fazer ziguezaguear o currículo (ou seja, arriscar-se ao movimento, mesmo quando parado) entre diferentes vozes, ramificando-o em currículos singularizados e coletivizados pelas docências é expandir a educação entre o comum e o singular, entre prescrição e transcrição, entre transcrições produtoras de inteligibilidade. Currículo que, como os conhecimentos significações, constitui processo e nunca produto. Processo com múltiplas e diferentes hastes a se ramificar em currículos nas/os e pelas/os praticantes pensantes da docência.

4. Planejamento e formação docente

“Ao sabor das correntes
Tão fortes quanto o elo mais fraco
Ao sabor da corrente sob a mesma lua.”
(Humberto Gessinger, 1993)

O que seria um agenciamento coletivo de enunciação além de uma solidão extremamente povoada? Com Deleuze e Parnet (1998), podemos pensar que o que povoa a solidão do trabalho são os encontros que emergem no exercício do ofício, em nosso caso, na docência.

Os encontros são atitudes, pensamentos, produções da ordem do inesperado, afecções. Pode-se preparar um planejamento objetivado e o encontro entre estudantes, docentes e conteúdos não ocorrer, ou ocorrer de outro modo que não o planejado previamente. Os encontros seguem os afetos que pedem passagem, as significações que buscam se efetuar como urgências, como necessidades instituídas, inventadas ou experimentadas.

Assim, acreditando que a formação, como o planejamento docente e o currículo, constitui processo de encontros e de solidão extremamente povoada. Neste capítulo, nos dedicamos a problematizar como o planejamento docente — constituindo agenciamento coletivo de enunciação produtor de possíveis nas práticas educativas — mobiliza e expande a formação docente em devir.

Devir-docente ao qual as/os professoras/es praticantespensantes se abrem expandindo-o pela produção de docências outras, clandestina e coletivamente nos espaços-tempos do cotidiano escolar em que a docência acontece como encontro. Ação e relação de aprender/ensinar — em que há encontro, núpcias entre as/os praticantespensantes da docência. Espaços-tempos de aula e também de ensaio, preparação, abertura e criação de disponibilidade para os acontecimentos, desviando do que é puramente modelo e hegemônico, pois

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

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

Devir-docente que, conectando, conjugando suas múltiplas singularidades, produz a si mesmo como um devir específico, autônomo, imprevisto (DELEUZE; GUATTARI, 1995b), produtor mais do que autor de práticas educativas nas quais são produzidos-efetuados possíveis através dos acontecimentos que coengendram planejamento docente e práticas educativas, agenciamentos maquímicos e coletivo de enunciação, subjetividades e objetividades. Um devir em constante formação e luta para que esta “[...] não se limite às exigências da capacitação e do mercado, mas se expanda com abertura para a experiência presente, fazendo vibrar e enlaçar modos experienciais” (DIAS; BARROS, M.; RODRIGUES, 2018, p. 950), em constante deriva, germinação. Ou, nas palavras de Guimarães Rosa, “um rasgar-se e remendar-se” (ROSA, 2009, p. 83), tal como a vida, encharcada de experiências, encontros e acontecimentos.

Um processo para o qual a visão propedêutica de informar/enformar, ao invés de transformar os praticantespensantes da docência, é uma “questão de prefixo”, como a infelicidade (ROSA, 2009). Desmanchamento da fixação pela potência de um devir-docente em constante composição nas/pelas práticas educativas e docências possíveis.

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

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

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

Formação que, de ensaio em ensaio e a cada aula, potencializa a expansão de um devir-docente infinitivo — impessoal, reexistente, não idealizado, sem identidade a ser construída —, sem a obsessão de remeter a um “eu”, remetendo tão somente a um “ele” do acontecimento, da docência. O processo formativo da docência como ensaio, encontro e agenciamento coletivo de enunciação erode, desmancha, produz (desterritorializa, reterritorializa e territorializa) docências possíveis — sempre provisórias, dada a constante variação do grau de desterritorialização do devir —, expandindo o devir-docente, compondo-o, povoando-o com múltiplas e diferentes vozes.

Imagem 8 – aula a céu aberto



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Agenciamentos coletivos, construtivistas, revolucionários, imanentes e moleculares (DELEUZE; PARNET, 1998), “sempre assunto do povo”, das práticas e relações ético-políticas, do plano da consistência, da imanência (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015). Agenciamentos coletivos de enunciação e também maquímicos que, unidos pelo acontecimento — e através dele —, produzem-efetua possíveis nas práticas educativas. Insistindo em se produzir nos enunciados, se efetuar nos corpos, embora não se esgote nos enunciados tampouco nos corpos (LAZZARATO, 2006). Corpos praticantespensantes da docência que nos convocam, no sentido de Antunes e Scandurra (1995), a tirar “a mão da consciência do ser e metê-la na consistência” do viver.

Viver/praticar um plano de consistência encharcado de múltiplos signos e enunciados que nos afetam cotidianamente, mobilizando um pensamento que não tem dono, apenas compositores, produtores, passando pelos corpos dos praticantespensantes. Corpos movidos pelo desejo que é transbordamento, vida em jorro, em excesso, que esgarça, fissura, rompe, direciona, cria, recria e dimensiona estruturas, territórios e agenciamentos sempre provisórios. Já que “desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto [...] construir uma região, é realmente agenciar” (DELEUZE; PARNET, 1994, s/p). No caso deste livro, desejo por apresentar como o planejamento docente,

constituído agenciamento coletivo de enunciação, pode produzir possíveis nas práticas educativas. Como este planejamento docente diversifica um *de- vir-docente* em constante composição na consistência do viver a partir de múltiplos signos, enunciados, relações e acontecimentos que o atravessam, produzindo docências outras.

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

Eu ensino adição do mesmo jeitinho que eu aprendi quando eu era criança. Na faculdade não me ensinaram nada disso (Praticantepensante n-1).

Se eu aprendi a ler com a cartilha, por que meu aluno não vai aprender com ela? (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

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

Concordando com Nilda Alves, “[...] vamos percebendo, hoje, graças à compreensão de que vivemos todos e todas em redes educativas múltiplas, que os tantos ‘dentrofora’ das escolas se relacionam fortemente, sempre”

(2019,-p.-62), redes conectadas rizomaticamente, curricularmente para dentro e para fora dos cotidianos escolares, nas quais e pelas quais podemos aprender/ensinar a todo instante. Uma vez que não há trajetória fixa de formação, “[...] não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver: ‘trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira’” (CORAZZA, 2013, p. 164).

Liberar a vida é estarmos abertos às novas possibilidades de viver/praticar/pensar a docência, preservando, zigzagueando, revezando e potencializando singularidades disparadoras e disparatadas de vida como “possibilidades de existir de muitas e novas maneiras de pensar e viver o impensável são criações de outros modos de existir em meio à vida, em meio a uma criação pedagógica” (MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015, p. 231). Relações, encontros e ações de aprender/ensinar abertas aos possíveis, experimentais e transcriadoras de conhecimentos significações num contínuo transformar de praticantes pensantes ao invés de informar ou enformá-los.

Nas práticas discursivas e não discursivas, em contextos de formação inicial, continuada e nas escolas, a formação docente ocupa diferentes lugares e conotações, como, por exemplo, “reciclagem”, “qualificação”, “atualização”, “compartilhamento”, “reprodução”, “resistência”, “coletivização”, “criação”, o que tenciona problematizarmos, com ajuda da canção *Mapas do acaso*, de Gessinger, qual seria o elo mais forte e o mais fraco nessas produções? Como se dá essa relação de força? Podemos determinar?

Não assumindo a pretensão de determinar qual elo discursivo e não discursivo é o mais forte ou relevante, tampouco propor uma verdade absoluta acerca da formação docente, optamos por apresentar argumentos que nos parecem extremamente sensíveis à potência da diferença das/nas/com as escolas, portanto, insistimos na concepção de agenciamentos sempre coletivos — entre corpos — como exemplifica Gilles Deleuze, ao citar sua experiência com Félix Guattari:

[...] algo passava entre os dois, ou seja [os agenciamentos] são fenômenos físicos, é como uma diferença, para que um acontecimento aconteça, é preciso uma diferença de potencial, para que haja uma diferença de potencial precisa-se de dois níveis. Então algo se passa, um raio passa, ou não, um riachinho... É do campo do

desejo. Mas um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais (DELEUZE; PARNET, 1994, s/p).

Compreender o planejamento docente como agenciamento coletivo de enunciação e atravessamento na formação docente é uma aposta direta na diferença que emerge “sempre entre” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a), que desloca e expande rizomaticamente os processos de formativos das/os praticantespensantes da docência.

A aposta na diferença e no devir emergente dos encontros vividos nos processos formativos é a possibilidade de expandir os limites da docência para além da significação “dar aula” para “viver/praticar a aula”, inspirar-se, (trans)formar-se com a passagem dos afetos, nunca só, mas na solidão extremamente povoada. Como agenciamento coletivo de enunciação, a formação docente é também processo, que expande e faz correr o currículo num ziguezague frenético, entre os possíveis produzidos nas práticas educativas pelo planejamento docente. Assim, esse agenciamento expande/ramifica currículos e produz docências possíveis a compor e expandir um devir-docente em contínua formação, povoação.

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

Docências outras expansivas e mobilizadoras da formação docente que se produzem-efetua nos acontecimentos que sucedem, cintilam, precipitam nos espaços-tempos do cotidiano escolar, de diferentes lugares e entrelugares — entre uma aula e outra, uma escola e outra, trabalho e casa, “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) —; mas, sobretudo, nos espaços-tempos de ensaio, onde se dedica à pesquisa, investigação, conversas e problematizações referentes ao que atravessa a docência enquanto ato, encontro e relação

de aprender/ensinar. Sejam eles clandestinos e solitariamente povoados (DELEUZE; PARNET, 1998) ou coletivizados entre docentes. Encontros em que a docência não é só vivida/praticada, mas problematizada, preparada, ensaiada.

Espaços-tempos onde múltiplos signos e enunciados são disparados, mobilizando e expandindo o planejamento docente, esse agenciamento coletivo de enunciação que expressa múltiplas relações, acontecimentos, atos e signos (LAZZARATO, 2006). Tencionando a produção de possíveis nas práticas educativas, as docências se expandem, desafiam a escassez dos espaços-tempos de reunião do coletivo docente para conversa e problematização, cada vez mais raros e curtos no cotidiano escolar por diferentes motivações extra ou intraescolares:

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

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

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

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

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

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

As docências expansivas não se contentam apenas com os reduzidos espaços-tempos instituídos para as formações, buscam em seus encontros tecer narrativas que denunciam a forte política individualizante que a racionalidade impõe à escola e à vida em geral. Racionamento dos espaços-tempos de reunião/conversa/problematização, do quantitativo de profissionais dentro da

escola, da disponibilidade para recreação e, inclusive, das escolas, pois uma escola com 400 crianças — pela ótica dessa razão indolente com seus indicadores (SANTOS, B., 2007) — tem menor custo do que duas escolas com 200 crianças ou quatro escolas com 100.

Uma lógica perversa que parece ver a escola como depósito de pessoas e fábrica de seres autônomos/úteis ao invés de espaço-tempo de relações e acontecimentos expansivos e afirmativos do aprender/ensinar como inerente à vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Racionalidade que, apesar de abrangente, possui brechas que as/os praticantespensantes que vivem/praticam os cotidianos escolares insistem em encontrar e alargar, insurgindo contra esse modelo de pensamento em suas políticas prescritivas, informativas/enformativas; reexistindo como praticantespensantes no exercício da docência.

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

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

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

Narrativa de um processo perene de formação, composição que, ao invés de depositar, sobrepor conhecimentos/significações, formatando professoras/es, movimenta, mescla, erode, expande, produz e transcria conhecimentos/significações encarnados na constituição desses praticantespensantes, ampliando, negociando, combinando, inventando práticas-políticas compositoras de um devir-docente prene de docências possíveis por produzir-efetuar. Afirmando a formação docente como processo que, através da problematização de práticas

e discursos hegemônicos, — atenta ao presente — torna visíveis e faz falar políticas que são compostas, tramadas entre formação acadêmica e educação básica (DIAS; BARROS, M.; RODRIGUES, 2018).

Sendo a política aqui entendida como maneira de agir — tipicamente humana — ligada ao poder e que coloca pessoas em relação, articulando-as entre si, a partir de normas e padrões, jurídicos/legais/institucionais ou não. Política praticada intensamente nas microrrelações (CARVALHO; FERRAÇO, 2012), em nosso caso, nas microrrelações que se dão no cotidiano escolar entre suas/seus diferentes praticantespensantes. Microrrelações de poder constituídas pelas múltiplas correlações de forças que atravessam todo o corpo social escolar em constante disputa (FOUCAULT, 1979). Situando as práticas políticas como ações, atitudes, condutas que as/os praticantespensantes do cotidiano escolar articulam, desenvolvem, efetivam entre si nas relações, tencionando dar vazão aos seus desejos, efetuando seus agenciamentos expandindo a vida em potência, multiplicidade, sentidos e intensidades. Já que

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

Como no caso do recreio unificado na escola, uma conquista de professoras/es praticantespensantes que “não se encontravam mais” e por isso insurgiram “com a finalidade explicitada de mudar algo existente”, ensaiando coletivamente docências possíveis.

Lutas que se dão ao longo do processo de formação e são travadas cotidianamente nas microrrelações tecidas pela artistagem docente nos cotidianos escolares. Práticas-políticas tecelãs, inventoras e produtoras de um devir-docente aprendiz, um modo educante — polifônico, múltiplo e atento aos territórios movediços de/em formação, transformação — que projeta a formação docente para além da capacitação profissional, alargando-se com as experiências do presente vivido/praticado no cotidiano escolar, fazendo vibrar e enredar modos experienciais de praticar/pensar a docência (DIAS; BARROS, M.; RODRIGUES, 2018):

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

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

Formando, transformando por diferenciação — tornando outro o que existe, fazendo-o reexistir, produzindo potência pela relação entre diferentes — um devir-docente que confere consistência às experiências de enunciar modos outros de praticar/pensar a docência nos espaços-tempos escolares. Devir-docente desejante por produzir movimentos e não produtos — transformações ao invés de in/enformações —, e que resiste com conceitos e com arte para fazer ver e falar, enunciar e constituir sentido (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Práticas-políticas da docência que reexiste “[...] para inventar outros modos de fazer, coletivos, que desindividualizem e operem por vibração, enlace, abertura, contágio e aposta na diferença” (DIAS; BARROS, M.; RODRIGUES, 2018, p. 951). Experimentando cotidianamente os acontecimentos em suas múltiplas intensidades e sentidos, tencionando romper com a burocratização da docência:

Olha só, Pedagoga, que fofo, prova que esse é seu (Praticantepensante n-1).

Foi hoje [produção de bolinhos na sala de aula]? Nem consegui ir lá pra comer com vocês (Praticantepensante n-1).

Não vai se perder no meio de tanto papel (Praticantepensante n-1).

Menina, é tanta burocracia... isso acaba afastando a gente do principal que é o pedagógico (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Práticas-políticas efetuadas na vida escolar em fluxo/imanência, inventoras de mundos e de devires, agenciando “[...] os fios e tecidos que ligam as experiências artesanais não permitem ser pensados como causalidade ou represen-

tação, mas como devires que os atravessam na arte de viver” (DIAS, 2010, p. 13). Sendo o devir-docente aquele que atravessa e conecta (revolucionária e coletivamente) as/os professoras/es praticantespensantes, produzindo-efetuando docências possíveis. Artistagens que conferem formas, vozes à vida, sem buscar uma essência oculta nos corpos, que são contra a idealização e a representação das normatizações sociais a seu respeito, priorizando o potencial de criação de si, situando o existir na dimensão de uma obra de arte (DIAS, 2010).

Arte “[...] que libera o trabalho, elevando-o ao plano de um ato livre e revolucionário” (BEUYS, 1981, apud LAZZARATO, 2006, p. 97), sendo insurgente, produtora de reexistências, de autoria sobre o que se vive/prática. Insurgência artística imprescindível à docência, essa ação de unir agenciamentos através dos acontecimentos, produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas. Já que até mesmo “a filosofia, com todo o seu método e a sua boa vontade, nada significa diante das pressões secretas da obra de arte. A criação, como gênese do ato de pensar, sempre surgirá dos signos” (DELEUZE, 2003, apud DIAS; BARROS, M.; RODRIGUES, 2018, p. 958), que, disparados e disparatados nos acontecimentos vividos/praticados pelos praticantespensantes da docência, produzem docências outras, diferentes e inéditas, artistagens docentes. Sendo que

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

Artistagens criadas, vividas/praticadas em um processo de formação, expansão, diferenciação, variação e produção contínuo de um devir-docente, “[...] avançando de metaestabilidade em metaestabilidade” (SIMONDON, 2003, apud CORAZZA, 2008, p. 94), de agenciamento em agenciamento, variando seus graus de desterritorialização. Metaestabilidades que, conforme Escóssia e Tedesco (2015), só se resolvem através da contínua transformação, que não constituem equilíbrio nem desequilíbrio, mas sim correlações, coengendramentos de extremos jamais conciliáveis, mas sim descontínuos. Neste contexto, não há elo mais forte ou mais fraco, mas simplesmente elos em correlações com diferenças de potencial.

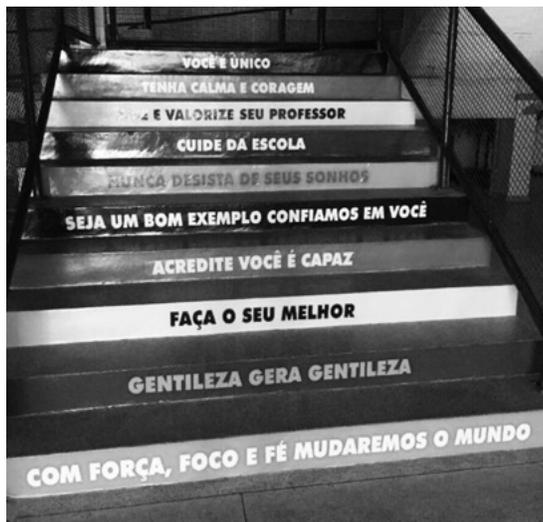
O que há, quando falamos das implicações da formação docente no planejamento e vice-versa, é um contínuo processo de agenciar — desterritorializar, reterritorializar e territorializar. É um movimento de produzir, formar e expandir um devir-docente artista, elevando o trabalho docente ao plano de ato livre e revolucionário: livre para se abrir aos possíveis do planejamento docente, aos acontecimentos vividos/praticados no exercício da docência e revolucionário para subverter as lógicas racionalistas.

Importa afirmar com essa argumentação a importância de se produzir docências artistas possíveis que mobilizam os encontros experienciados ao longo da trajetória de formação, na educação básica — vivida/praticada enquanto estudante, durante a formação acadêmica, com as práticas-políticas de governo, o conhecimento de pesquisas em educação, pelas práticas-políticas de produção/usos de mídias sociais e com as práticas-políticas pedagógicas cotidianamente vividas/praticadas enquanto docente em exercício profissional (ALVES, 2010). Trajetória singular de formação que perpassa um plano virtual portador não apenas de “[...] passado ou memória de experiências docentes, mas diferentes possibilidades de atualizar outros modos de saber e fazer o cotidiano escolar” (RODRIGUES, 2015, p. 108).

O devir-docente que se expande por conexões rizomáticas através do ensaio, do planejamento docente, transcria conhecimentos significações capazes de compor práticas-políticas artísticas, autorais e produtoras da docência vivida/praticada/pensada nos acontecimentos que transcorrem (LARROSA, 2002) nos diferentes espaços-tempos do cotidiano escolar. Afirmo a docência enquanto vida, relação processual entre aprender/ensinar e “não mais a representação e transcendência a uma suposta verdade que residiria fora de si, mas vibrações da vida mesmo, da formação” (DIAS, 2010, p. 13).

Cada ensaio, cada abertura evocada no/pelo/com o planejamento docente, fissa a rigidez e as previsibilidades impostas nas grades curriculares, dando condições de passagem para os afetos emergentes do devir-docente, como possíveis a serem produzidos-efetuados nas práticas educativas. Possíveis capazes de fazer vazar a possibilidade de transcriar conhecimentos significações, mobilizando o currículo a evidenciar algumas das tantas possibilidades de aprender/ensinar que as escolas elaboram, assumindo que esses movimentos de “[...] *práticas políticas* são criadas nas escolas e que se constituem como uma política de currículo e de formação” (RODRIGUES, 2015, p. 18).

Imagem 9 – escada para acesso de adultos ao 2º piso da escola



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Entre as práticas-políticas emerge a produção de enunciados, sentidos e significações, como cartografado na imagem acima, com frases direcionadas principalmente às crianças, mas que, ao compor a paisagem do pátio de entrada da escola, estão disponíveis, afetando de diferentes formas quem habita esse espaço. Criando discursos individualizantes de transformação pessoal como algo a ser alcançado pelo esforço do do/discendente, desenhando uma imagem clichêrizada de que a educação só depende do indivíduo que se lança a estudar/lecionar com dedicação.

O perigo escondido nas frases coloridas de incentivo pessoal está na tentativa de isenção do poder público na responsabilidade pela escola enquanto equipamento público fundamental para a formação humanizadora, eximindo-o da aplicação e do investimento de recursos para acesso e permanência de estudantes de modo adequado, da elaboração de políticas formativas docentes que vislumbrem as demandas expostas pelo Plano Nacional de Educação, por exemplo, e tantas outras necessidades que a educação de qualidade requer para ser efetivada e para a real transformação social.

Cartografando os diferentes enunciados emanados das práticas-políticas inventadas/negociadas/disputadas no cotidiano escolar, importa com este livro

destacar a potência do coletivo-docente quando se lança a problematizar os contextos educativos nos mais distintos espaços-tempos de planejamento: recreio, reuniões, escadas, muros, sons, didáticas, colocando em análise os jogos de poder implicados nessas enunciações. Sem perder de vista que são, sobretudo, espaços-tempos da diferença.

Espaços-tempos de luta, de disputa, de “artistar” a docência, de ensaiá-la, de agenciar planejamento docente e práticas educativas ao dar-lhes sentido, de criar práticas-políticas embrionárias potentes para emancipação social e afirmação da autoria docente. Sendo necessário pontuar que o pensar sobre a formação continuada afasta-se da ideia de que melhorar a educação implica somente em garantir a formação dos docentes, ou seja, a melhoria no âmbito educacional também perpassa as condições de trabalho docente, que precisam ser discutidas entre os pares de todas as instâncias. Espaços-tempos cujo fomento e expansão nos cotidianos escolares é urgente.

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

Assinaturas expressivas desde aquelas que tencionam a existência de indivíduos/os já prontos e as determinações por pontos ordinários até aquelas em que a relação entre subjetividades e objetividades processa a formação na ação, em ato: uma singularização por pontos notáveis a serem determinados/agenciados em cada caso (DELEUZE; PARNET, 1998). Formação em ato que deseja fissurar políticas já constituídas e determinadas por pontos ordinários — com finalidades explícitas de mudar algo existente, de formar, formatar, informar, enformar docentes — transformando mais do que formando, resistindo e ganhando expressão pelas práticas-políticas de cognição que nos atravessam (DIAS; BARROS, M.; RODRIGUES, 2018) e que atravessam o devir-docente em processo de formação.

A aposta na formação docente como capilaridade que alimenta o planejamento docente se fortalece quando se considera que “o problema do conhecer não se esgota na sua definição teórica ou no debate acerca dos modelos ou paradigmas que se utiliza para seu entendimento [...] conhecer

envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*⁴ (DIAS, 2010, p. 3).

O *ethos*, enquanto um modo de existir que adota atitude aberta diante a vida, proporciona sentir as ressonâncias que devir-docente artista deixa nos cotidianos escolares como docências possíveis, outras, insurgentes ante a burocracia a ponto de fazer vazar expressões táticas de mundos que não conseguem ser simplesmente aprisionados: “a maioria das professoras entrega pra pedagoga aquele papel de planejamento e tal só pra cumprir tabela. Chega na sala faz tudo diferente” (Praticantepensante n-1) (Informação verbal). Burlando um sistema que se constitui mais burocrático do que produtivo, ainda que haja “quem tente seguir o que escreveu [entregando] à pedagoga o planejamento feito e refeito umas três vezes” (Praticantepensante n-1) (Informação verbal). Isso dada a processualidade do devir-docente em constante formação e produção-efetuação de docências possíveis nas práticas educativas.

Processualidade de um modo educante, atuante de maneira sutil e sensível ao movimento que fortalece o pensar docente que, distante de ser abstrato, constitui relação “potência-ato” (DELEUZE, 2003, apud DIAS; BARROS, M.; RODRIGUES, 2018), expressão-efetuação de possíveis de modo imanente à correlação entre devir-docente e mundo (DIAS; BARROS, M.; RODRIGUES, 2018). Já que “o pensamento em potência-ato, sendo relação, é necessariamente político. Assim, tal processo formativo acontece como processualidade em um agenciamento coletivo de enunciação, porque sempre se há de criar relações e de geri-las” (DIAS; BARROS, M.; RODRIGUES, 2018, p. 950). A potência-ato, portanto, vai se elaborando para além das relações que se estabelecem com as políticas idealizadas, imediatistas, utilitaristas, universalistas que perspectivam um docente-produto acabado, formatado, informado/enformado, criado por uma formação docente treinadora.

Essas enunciações pedagogizantes, que focalizam um modo de “formação universal e que se dá por aplicação de um saber prévio generalizante” (DIAS, 2010, p. 4), bloqueiam a emergência do devir-docente e seu constante processo de expansão e diferenciação do planejamento docente como ensaio, como intensa preparação (individual e coletiva) que se faz obra de

4 Arte da existência (FOUCAULT, 2004, apud DIAS, 2010).

arte de seu ofício artesanal, que produz/afirma a vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos.

Sendo tais vozes pedagogizantes, informativas e enformativas expressas como “[...] vozes do centro do ‘sistema educativo’ – a que chamamos de ‘voz oficial’ – que afirmam: os professores são/estão mal formados e por isto precisamos propor uma outra formação” (ALVES, 2010, p. 1196), um novo programa educacional, uma nova metodologia, um novo sistema de avaliação ou de gestão escolar. Uma busca pelo reconhecimento de algo exterior, que, por vezes, se distancia das urgências territoriais, afetivas, cognitivas, sociais dos praticantes/espensantes escolares, pois se configura como políticas que vêm de fora da escola para, pretensamente, “facilitar” e “otimizar” os tempos das/os professoras/es, em um programa denominado, como, por exemplo, “apostila-gem dos processos pedagógicos” (ALVES, 2018). Em que não são as instituições locais e responsáveis pela formação acadêmica de professoras/es a tratar dos problemas que afligem tais profissionais, mas agentes externos,⁵ como associações sem fins lucrativos e fundações privadas ligadas, inclusive, a bancos.

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

Políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual encaixota conhecimentos/significações em componentes curriculares, transformando-os em descritores para que tenham sua retenção nas mentes estu-dantis aferida por meio de avaliações externas e de larga escala. Tornando

5 Destaca-se, por exemplo, a importação de materiais e metodologias do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) implementado no estado do Ceará em 2004 e de onde proveio o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de âmbito federal. No estado do Espírito Santo, o PAES conta com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da qual são parceiros institucionais: Instituto Natura, Alana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemann, Itaú Social e UNICEF. Essas e outras informações estão disponíveis em: <https://es.undime.org.br>. Acesso em: 07 maio 2022.

a qualidade da educação objeto de quantificação rasa, pois “[...] a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26). Avaliações que passam a dirigir e determinar também os processos de formação docente, ao passo que ambos — currículo e formação docente — são processos reciprocamente implicantes, gerando planejamentos cada vez mais formatados aos ideais propostos para o atendimento a essas políticas.

Porém, felizmente, como apontam Carvalho e Simões (2002), “[...] de modo geral, há uma recusa da formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceitualização de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar” (apud CARVALHO, 2005, p. 97). Formação docente que, conforme variam os graus de desterritorialização do devir-docente, constantemente produz, mescla e erode possibilidades de viver/praticar a docência produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas. Docências possíveis, ensaísticas, problematizadoras, pesquisadoras e autoras do que vivem/praticam no cotidiano escolar. Apostando na reexistência da docência enquanto encontro de aprender/ensinar, ato de suas/seus praticantespensantes contra modelos que pretendem fazer acreditar “[...] que cartilhas, guias como ‘receitas’, a serem reproduzidos nas escolas, serão ‘remédio’ infalível para os ‘males’ da educação” (AGUIAR, 2018, p. 14).

Reexistência contra-hegemônica que, com conceitos e arte, fazem ver e falar a vida que pulsa nas escolas em seus acontecimentos, relações, signos, enunciados e corpos, criando sentidos (DELEUZE; GUATTARI, 1997), formando “[...] a contrapartida, do lado [...] [das/os praticantespensantes], dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política” (CERTEAU, 1994, apud ALVES, 2010, p. 1198). Maneiras de fazer, usos — artistagens — por meio das quais as/os praticantespensantes do cotidiano escolar vão intervindo, negociando, mesclando práticas-políticas curriculares e de formação docente nas relações tecidas nos múltiplos espaços-tempos em que trabalham, operando mudanças significativas quanto ao idealizado oficialmente (ALVES, 2010). Com efeito, organizando-se:

Olha só, estou montando os horários para as professoras.
Para as crianças saberem que dia tem aula de quê e tal.
Essa professora me pediu para incluir no horário que a

segunda aula da quinta-feira é para ela conversar com as crianças – falar sobre a vida, contar caso e tal. Achei o máximo, mas não sei como colocar isso no horário. Coloco como aula de quê? (Praticantepensante n-1).

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

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

Eles vêm aqui na escola que a gente explica (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Em meio às experimentações vividas/praticadas nos cotidianos escolares, “podemos encontrar embriões, sementes de coisas novas” (SANTOS, B., 2007, p. 85). Embriões, docências possíveis que desejam “conversar com as crianças, falar sobre a vida”, cabendo-nos provocar: a vida não tem conteúdo? Não seria a vida o grande atravessamento que faz o currículo ziguezaguear entre prescrições e criações?

Colocando nossas questões, que não são só nossas, pois se constituem em meio a solidão extremamente povoada das escolas, ou seja, vibram e fazem vibrar urgências coletivas, destacamos problemas que, micropoliticamente, junto aos praticantepensantes da docência, produzem-efetua possíveis nas práticas educativas, ao expandir os conhecimentos significações e mover o currículo, mas que carecem de ganhar expressão nos contextos da macropolítica educacional.

Ganhar expressão nas macropolíticas educacionais aqui assume o sentido de enunciar uma consciência universal minoritária, pelas potências de devir que não sejam do poder e da dominação, mas da variação, produção e expansão contínua que constituem o devir minoritário de todo o mundo contra o “fato majoritário de ninguém” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). A defesa é por fissurar as macropolíticas educacionais com as assinaturas expressivas das docências, já que, mesmo só, são extremamente povoadas, são sempre da ordem do coletivo e ganham força de expressão quando se posicionam frente aos modelos abstratos de formação, currículos e de planejamentos docente, insurgindo-se contrariamente à padronização.

Micropoliticamente, em contexto “menores”, ou seja, em que a latência do coletivo também emite força, ato e coragem de problematizar e criar alternativas ao que é imposto (macropoliticamente, como textos oficiais) às escolas, a formação e o planejamento docente podem se efetivar como abertura ao novo,

ao inesperado, à inventividade que se apresentam como possibilidades pelo devir-docente. Formação e planejamento se tornam revolucionários, insurgentes quando assumem assinaturas expressivas que não temem o surgimento do novo; reexistentes porque são combativas ao enquadramento do ato de criação docentes; em constante transformação porque coletivas, compondo autonomia. Assim, “nos tornamos revolucionários; é utilizando muitos dos elementos de minoria, conectando-os, conjugando-os, que inventamos um devir específico autônomo, imprevisto” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 45).

Fortalecer as docências como ato de ensaio revolucionário é sustentar as micropolíticas emergentes, que corroem nas escolas a racionalidade hegemônica metonímica e proléptica que se interessa por soluções generalizáveis e capazes de prever resultados a curto, médio e longo prazo, ou seja, as medidas “pedagogizantes”. Uma racionalidade que não gosta de pistas, rastros e/ou sinais, preferindo trabalhar com indicadores (SANTOS, B., 2007), métodos, previsões e hipóteses.

As micropolíticas emergentes, como rizomas, crescem no meio, se espalham, fazem nós, conectividades e, por isso, ganham velocidade de expressão, afetam o coletivo, o impulsionam a variar, não se acomodam com a verticalidade da macropolítica. Deixam-se alimentar, nutrir pelo devir-docente em suas ressonâncias ativas e contra-hegemônicas, com práticas-políticas transformativas e educantes.

Assim, entre formação, currículo e planejamento docente, não se pode afirmar que exista um elo mais forte (macro ou micropolítico), só que entre eles algo se passa, uma diferença de potencial move distintas forças, jogos de poder e de possibilidades, e é nesse contexto que reafirmamos nosso compromisso como professores da educação básica, como pesquisadores da educação e com a formação no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com a ampliação e a defesa por uma concepção de docência autopoietica, coletivamente produtora de si e do mundo, aberta aos encontros e às relações de aprender/ensinar como uma obra de arte, que não tem começo ou fim, mas meios.

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

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

E o que é isso: CV e CVC? (Praticantepensante n-1).

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

Interessante, sabia não (Praticantepensante n-1).

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

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

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

Nas capturas sensíveis dos cotidianos, deslizamos no meio das forças instituídas e instituintes, desenhando processos de planejamento docente autopoiéticos, agenciamentos coletivos de enunciação que, a cada ensaio, potencializam outras alternativas nas/com as práticas educativas. Artistando docências possíveis, produzindo aberturas, disponibilidade aos possíveis que coletivamente as/os praticantepensantes da docência produzem-efetua no cotidiano escolar com seus acontecimentos. Docências que constituem composições, variações e expansões de um devir-docente sempre coletivo, discurso indireto ensaiado, preparado, produtor e autor de si; expandindo-se, prolongando-se rizomaticamente e, como outros tantos devires, que “[...] são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas, [apresenta-se como] um devir-revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3).

Devir-docente que é revolução de si entre/com/por o nós, já que a cada acontecimento produz-efetua uma docência possível: “[...] uma Subjetividade sem sujeito; b) de um Sujeito sem identidade, sem interioridade; c) de um Sujeito não-universal, polifônico, não individuado; d) de um Sujeito Coletivo-Múltiplo (porque Singular) em constante Processo” (CORAZZA, 2008, p. 107). Docências possíveis — ensaísticas, problematizadoras, pesquisadoras e autoras do que vivem/praticam no cotidiano escolar —, produzidas-efetuadas por professoras praticantepensantes.

5. O que depende do planejamento docente?

“Mapas e bússola
Sorte e acaso
Quem sabe
Do que depende?”
(Humberto Gessinger, 1993)

O acompanhamento cartográfico de uma pesquisa exige dos pesquisadores-cartógrafos uma postura ético-política interventiva. Dito de outro modo, requer certa sensibilidade aberta ao tatear, ao desapego sedentário e ao convite ao movimento. Nesse processo, como praticantes-pensantes com as escolas, somos também coletivizados e agenciados por elas, não apenas observadores com suas pranchetas ávidas por coleta. Produzimos e somos produzidos nos encontros.

O tateio interpelado como pesquisa-intervenção foi elaborando diversos registros de pesquisa educação com as escolas, como, por exemplo, a produção de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação,⁶ artigos em

6 Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas (FARIA, 2020).

periódicos no campo da educação,⁷ cursos de extensão⁸ para formação docente e o presente livro. Esses diferentes registros constituem um mapa que evidencia a relevância teórica e prática da pesquisa-intervenção no compartilhamento de conhecimentos entre as diferentes redes educativas, formativas e de conversações dentro/fora das escolas.

A produção rizomática deste mapa conecta as assinaturas expressivas do conceito de planejamento docente, pela imanência do processo de desterritorialização, reterritorialização e territorialização do próprio conceito; buscando entender como o planejamento docente pode produzir possíveis nas práticas educativas.

Dialogamos com as experiências docentes enunciadas pelas redes de conversações e com estudiosos do campo do currículo e formação docente, tomando a filosofia da diferença como provocação sobre as implicações do pensamento moderno para a afirmação de um conceito de planejamento docente distanciado das urgências das escolas.

Nessa perspectiva, o conceito de planejamento docente é enviesado por uma vontade de conservação ansiosa por permanência, estagnação e por desviar a vida (DELEUZE; GUATTARI, 1997) para uma previsibilidade controlada por regras e verdades sacralizadas que bloqueiam as experiências, já que

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

7 Perspectivas teórico-epistemológicas do planejamento docente em trabalhos acadêmicos: territórios do instituído e de criação (Revista Expressão Católica, v. 9, n. 1, jan.-jun., 2020, ISSN 2357-8483); Planejamento docente como produção de possíveis: Reexistência na/pela docência (Revista Teias v. 21, n. 63, out./dez. 2020, ISSN 1982-0305).

8 Currículo, formação e planejamento docente no contexto em tela, registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo sob o nº 1865.

Vontade de conservação que bloqueia a condição humana da experiência e, sob o estandarte da razão, quer “[...] nos obrigar a fixar a unidade, a identidade, a conservação, a substância, a causa, a coisidade, o Ser” (NIETZSCHE, 2006, p. 10). Condenando a vida a moldar-se ao pensado, planejado, estipulado e calculado. Censurando possíveis. Situando os sujeitos como soberanos de si, individualizados, apartados uns dos outros, tornando a busca por eficiência em suas ações e a estabilidade da/na vida objetivo primeiro de suas existências.

Ainda, segundo Nietzsche (1887 apud MOSÉ, 2018), há em nossa sociedade grande desprezo e ódio por tudo que passa, muda e se transforma — classificados como desvios, exceções às regras, fios soltos —; persiste uma vontade de verdade, um anseio por habitar um mundo em que tudo permaneça igual. Um mundo apaziguado e racionalizado, de determinismos regidos por regras dedutíveis e aplicáveis. Que despreza o inédito que transborda da vida.

Uma racionalidade indolente que, como afirma Boaventura de Souza Santos (2006), age de maneira preguiçosa, negligente e insensível ao que dela diverge, e que, no caso da educação, anseia formar, conformar docências cada vez mais técnicas, cumpridoras de planos, não-inventivas. O que, por vezes, coloca as/os professoras/es praticantes pensantes como recenseadoras/es do cotidiano escolar, informando os resultados obtidos nas avaliações a quem define o que se deve ensinar e, externamente ao cotidiano escolar, elabora e impõe tais avaliações. Restando às/aos professoras/es o papel de enumerar, relacionar e informar quantitativamente aos órgãos superiores extraescolares sobre o contexto escolar apenas aquilo que interessa a tais órgãos saber. Além de aplicar os regimentos escolares, as ementas curriculares prescritas, os planejamentos com seus variados planos e as avaliações conforme seus rígidos protocolos de aplicação contra burlas aos processos de aferição da eficiência do ensino.

A indolência, da qual alerta Santos, B. (2007), atua diretamente na tentativa de reduzir toda a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem a índices de reconhecimento, de retenção de conteúdo; e a docência a uma atividade exclusivamente técnica de aplicação e recenseamento. Docência isenta de autoria sobre as práticas educativas que desenvolve cotidianamente, produto de uma razão indolente que reduz o ato de aprender/ensinar à aquisição e à sobreposição de conhecimentos. A operacionalidade dessa razão é metonímica, porque “[...] facilmente toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de

totalidade feito de partes homogêneas, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa” (SANTOS, B., 2007, p. 25-26). Desinteressada pelo que difere e escapa do idealizado, considera a diferença como estrangeira ao território do saber legítimo e, portanto, fixa sob o rótulo do não-saber, de exótico ou de folclórico, o que não pode aprisionar.

Ademais, de modo negligente e insensível, essa racionalidade é também proléptica, pois ficciona o que está por vir, reduz a temporalidade presente e projeta-se como “[...] progresso, o desenvolvimento do que temos. É mais crescimento econômico, é um tempo ideal linear que de alguma maneira permite uma coisa espantosa: o futuro é infinito” (SANTOS, B., 2007, p. 26). O debate sobre tempo presente e das urgências do vivido é invisibilizado pela lógica de projeção e controle do porvir, a ser efetivado conforme organizado, planejado, calculado, estabilizado, higienizado do ineditismo, do tempo e da própria vida. Um futuro asséptico e ascético: doutrinado, disciplinado, autocontrolado, previsível; caminho reto e objetivo rumo à verdade. Ânsia de uma racionalidade que reduz o planejar docente como ação destinada a:

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

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

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

Contudo, a vida em sua incomensurável complexidade desvia dos universalismos, pois, como afirma Espinosa, “nenhum contrato anula a natureza” (1988, p. 16) e a natureza da vida é multiplicar-se, transbordar a existência, reexistir às/nas formas que ela mesma cria, revezando formas e forças num mesmo plano de consistência. Diante do transbordamento das experiências dos viventes, cabe-nos colocar ainda outros problemas, como: o que depende do planejamento docente?

Como expandir conhecimentos significativos capazes não de dar respostas para essa questão, mas de fazer vazar possibilidades de expansão de entendimento e a mobilização do conceito nas escolas? Optamos, com a cartografia, tatear, sentir, junto aos territórios e suas redes, quais assinaturas expressivas

as docências eram capazes de produzir. Desterritorializando a racionalidade indolente impregnada do conceito de planejamento docente, as redes de conversações indicam aberturas, narram e compartilham as diversas produções de sentidos que alimentam nossa aposta no planejar como constante movimento do pensamento.

A insurgência da vida desestabiliza o instituído, questiona as tradicionais atividades tão utilizadas na educação das crianças, com significantes que nem mais são contemporâneos de seus usos, como ao observar uma imagem em uma tarefa e expandir seus sentidos para além do objetivado previamente pela pergunta da professora e deslocado pela resposta da criança: “bule? Sei sim, é quando a gente implica com o coleguinha” (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Possível que produz, na prática educativa, a problematização e expansão de diferentes conhecimentos/significações para além de um processo de alfabetização fora de contexto, deslocado da vida, mas através dela. Revisando a si mesma ante o alerta de que bule é um utensílio pouco conhecido na atualidade pelas crianças, considerando seus olhares e expressões. Olhares que questionam as formas que a escola produz quando não encontram conexão entre essas formas e o que lhes é imanente.

Com a cartografia dos movimentos insurgentes e da reexistência das/os praticantepensantes da docência nos encontros da aula, deslocamos os planejamentos rígidos, criando brechas em seus “pés de barro”, aberturas que irromperam e proliferaram a todo instante. Expondo a negatividade intrínseca de uma racionalidade que tem como fundamento “a vontade de negação da pluralidade e da mudança” (MOSÉ, 2018, p. 51).

Porém, o que depende do planejamento docente sem que seu conceito se reduza à uma organização preestabelecida e individualizada? Em comunhão com as docências nos cotidianos escolares, argumentamos que o que depende do planejamento docente é a coragem, a inspiração, o preparo e o ensaio — abertura à vida. Preparar-nos, compreendendo a constância do ato de planejar, é o que permite produzir aberturas frente aos silêncios e a tantas fixações na educação. Na relação entre os currículos, a formação e as docências, entendemos que o planejamento docente é uma força importante que passa entre esses elos, entrelaçando-os como vida-escola que nos toca, fazendo com que os possíveis nos aconteçam (LARROSA, 2002).

Não desprezando a intencionalidade e a organização no ato de planejar, mas sim o autoritarismo que por muitas vezes se impõe com ela, é necessário destacar que não fazemos uma defesa pelo espontaneísmo descomprometido com o ato educativo e, tampouco, o esvaziamento dos conteúdos escolares nos currículos, pois carecemos de um mínimo de ordem para nos proteger do caos e também de vazios que o capitalismo maquinico tenta impor.

Então, o que depende do planejamento docente é justamente a coerência entre intencionalidade pedagógica e abertura aos acontecimentos. Atentar-se aos agenciamentos para que as relações entre forças e formas, entre maquinação e enunciação, no plano de consistência, sejam relações organizadas e não relações quaisquer (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). A organização a que nos submetemos é aquela que reterritorializa sentidos, para que a desterritorialização incessante do ato educativo não caia num caos total e se transforme em microfascismos. Buscamos traçar fissuras, criar linhas de fuga diante do controle demasiadamente inumano, sem abrir mão do transbordar criativo da imanência e de suas possibilidades de romper com a homogeneização, com o excesso de burocratização e imposições disciplinares, mas com atenção e prudência para não cair nas armadilhas de uma linha de fuga absoluta.

Pois a vida é jorro incessante de criação, desejo em transbordo, invenção perene, variabilidades infinitas de desaparecimento/aparição de desterritorialização/reterritorialização/territorialização simultâneas (DELEUZE; GUATTARI, 1992). A docência através do exercício do ensaio e do planejamento docente — constituído agenciamento coletivo de enunciação — agencia como pode essas variabilidades, heterogeneidades de signos e enunciados produzindo possíveis nas práticas educativas.

Importando (e muito) a promoção da vida em suas múltiplas e diferentes intensidades e sentidos; gestando desde práticas educativas produzidas-efetuadas na docência que afirmam/promovem/aquecem até as que negam/conservam/congelam a vida. Intencionalidade que a cartografia apresentada neste livro perseguiu “com” e não “sobre” a docência, tirando a mão da consciência e metendo-a na consistência (ANTUNES; SCANDURRA, 1995). Interessando-nos a busca pelas forças que, em seus sentidos vetoriais, intensificam a vida em sua vontade de potência, promovendo transbordo, criação, invenção. Forças que, embora as menos valorizadas, desautorizadas a gerir a vida, guardam a potência de insurgir e expandir conhecimentos significações. Pois, concordando com Nietzsche, “o ser vivo necessita e deseja antes

de mais nada e acima de todas as coisas dar liberdade de ação à sua força, ao seu potencial. A própria vida é vontade de potência” (2005, p. 23).

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

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

Fluxo inconstante e incessante de segmentarização e fuga que afirma a vida em sua processualidade, instabilidade e potência ante a vontade de conservação que busca fundamentos, verdades absolutas, estagnação. Agenciamento coletivo de enunciação que, constituindo o planejamento docente, produz possíveis nas práticas educativas a partir das múltiplas relações e acontecimentos que expressa em vozes/enunciados e signos:

Eu acho que a gente podia juntar as turmas e fazer a leitura desse livrinho da Camila aqui na sala de vídeo na sexta (*Praticantepensante n-1*).

Mas aqui cabem as quatro turmas? (*Praticantepensante n-1*).

A gente divide então de duas e duas (*Praticantepensante n-1*).

E se a gente fizer na sala de aula mesmo? Bom que tem quadro se precisar desenhar alguma coisa e tal e não fica circulando pela escola à toa (*Praticantepensante n-1*).

E vai ser contação ou a gente vai lendo e mostrando? (*Praticantepensante n-1*).

A gente usa o Datashow pra projetar as imagens do livro e vamos contando-lendo e vendo as imagens (*Praticantepensante n-1*).

É bom que os meninos se interessam mais, participam e tal (Praticantepensante n-1). (Informação verbal).

Possíveis que, conforme Lazzarato (2006, p. 24), “[...] não constituem uma categoria abstrata que designa qualquer coisa que não existe: o mundo possível existe perfeitamente, mas não existe fora daquilo que o expressa [...] nos agenciamentos coletivos de enunciação”. Efetivando-se maquinicamente nas práticas educativas através do acontecimento, especialmente nos espaços-tempos de aula e ensaio, onde docentes e discentes vivem/praticam a docência enquanto ato, encontro de aprender/ensinar. Possíveis que, para se produzirem-efetivamente, acontecerem a quem pratica/pensa a docência nas práticas educativas, exigem disponibilidade, receptividade, abertura (LARROSA, 2002).

Processo que exige ensaio — investigação, pesquisa, conversas e problematizações — daquelas/es que têm a docência como ofício. Exige que as/os professoras/es praticantepensantes se constituam como quem “[...] investiga seus próprios movimentos em relação às suas problemáticas profissionais e perspectiva a criação pedagógica” (MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015, p. 227); quem indaga por possíveis, por possibilidades de expansão de conhecimento/significações nas/pelas práticas educativas. Exercício de produzir disponibilidade, receptividade e abertura não para “qualquer coisa que existir”, mas para que as possibilidades — produzidas pelo planejamento docente — possam expandir conhecimento/significações, currículo e formação docente.

Dessa forma, a função da pesquisa-intervenção com a escola (e deste livro) é problematizar, colocar questões, pondo em relação, em contato e em contradição diferentes expressões e conhecimento/significações sobre o conceito de planejamento docente. Uma vez que “o modo do acontecimento é a problematização e um acontecimento não é a solução de problemas, mas a abertura de possíveis” (LAZZARATO, 2006, p. 13-14), de possibilidades outras a se produzir nas práticas educativas através do planejamento docente.

Problematizando, cartografando, erodindo e esgarçando um dos conceitos mais caros à vontade de conservação em sua busca por verdades absolutas, permanência e previsibilidade: planejamento. Um termo que a modernidade conecta diretamente aos seus anseios, pois “o que a ciência quer não é conhecer, é esquematizar para controlar, para prever” (MOSÉ, 2018, p. 76).

Estabelecimento de caminhos a trilhar, objetivando atingir dado fim (método), determinação de ações que devem ser tomadas para a consecução do

projetado/idealizado/previsto, submetido a um dado plano/roteiro. É intento de atingir eficiência de ações, vontade de conservar a vida, de represá-la, de guardá-la. Então, na educação, planejar e organizar seriam sinônimos? Como “direcionar” o que há de vir, o que vai acontecer, determinando previamente “a forma de fazê-lo”, diante da imprevisibilidade da vida? Como esquematizar, “organizar a prática”, de modo a conectar e conectar-se através da docência com estudantes com suas diferentes singularidades? Em que medida esses estudantes podem e devem ser incluídos nesse processo de planejar?

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

O que remonta “a estrutura definida por Tyler: objetivos / experiências de aprendizagem / avaliação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 50), em que objetivos são idealizados, fixados e, a partir daí, as experiências de aprendizagem mais propícias são pensadas para efetivar o alcance do objetivado. Sequencialmente, efetivadas as experiências de aprendizagem conforme roteirizado, por meio de testes, os níveis de atingimento de cada objetivo são mensurados para que seja possível avaliar o planejamento e as experiências de aprendizagem. Pois, para Tyler (1977 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 50):

O princípio básico é que os testes devem se reportar diretamente ao conjunto de objetivos [...] o mais importante é que o resultado de sua aplicação indique pontos fortes e fracos em relação ao alcance de cada um dos objetivos estabelecidos no currículo.

Esquematização que tem sido constantemente aplicada nas redes de ensino através da oferta de manuais contendo planejamentos prontos para serem aplicados — executados pelas/os professoras/es — e avaliações em larga escala, desestimulando as/os professoras/es a se constituírem pesquisadoras/es das práticas educativas que vivem/praticam cotidianamente.

Contudo, essa forte esquematização que tenciona reduzir o trabalho docente à execução e aplicação de manuais e avaliações é também amplamente defendida em várias pesquisas no campo da educação. Para Candido (2017), o planejamento docente fundamenta-se no planejamento do agir, da ação, característica própria do ser humano, o qual, tendo uma intenção, precisa organizar e sistematizar o processo, o caminho a ser percorrido ao encontro da finalidade idealizada. Posicionando o planejamento docente na contramão de uma educação espontaneísta, não planejada, mas que ainda idealiza e sistematiza por demais as práticas educativas, pensando “sobre” ao invés de “com” essas práticas.

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

Uma perspectiva que entende o planejamento docente como gestão de processos educativos, que, para Nogueira (2014), se divide em três fases: a primeira anterior à aula, uma prévia-ideação que visa à emancipação como intencionalidade; a segunda durante a aula, que — via metodologia da mediação dialética —, em conjunto com as/os alunas/os, o pensado até então subjetivo é objetivado; e a terceira que se constitui numa análise das consequências das duas fases anteriores.

Perspectiva que, para Volpin (2016), apenas toma sentido “a partir do momento que o professor assume uma postura crítica com relação ao seu trabalho e conhece a historicidade que envolve a atividade educativa, [podendo então] planejar e executar o ensino sob uma perspectiva mais humanizadora” (VOLPIN, 2016, p. 79). Ação para a qual, segundo Torres, “[...] o educador tem que ver seu educando de uma forma mais integral e individualizada, observando sempre não somente o que ele diz e o resultado das atividades avaliativas, mas também o que seu corpo expressa” (TORRES, 2016, p. 83). Expandindo o conceito de planejamento docente para além da organização com base em resultados obtidos em avaliações, importando também o que os corpos das/os praticantes pensantes da docência expressam.

Esgarçando o conceito para além de pretensões engessantes e precarizantes da docência — que tencionam fazer das/os professoras/es meros aplicadoras/es, executora/es —, através da expressão do conceito de planejamento docente como processo aberto ao erro, ao rascunhar e ao coengendramento entre produção e efetuação de possíveis nas práticas educativas. Expandindo o conceito de planejamento docente a processo, para além de mero produto ansioso por prever e controlar a docência, constituindo uma aposta provocativa de práticas educativas que retoma o constante rascunhar (GABRIEL, 2016).

Uma aventura ensaística para dentro de si mesmo com o outro, capaz de encontrar brechas para/com o novo; uma (des)estabilização nos conhecimentos-significações docentes (GABRIEL, 2016). Um “si mesmo” que não passa de agenciamento, cômoda ficção sobre nossa existência, narrativa produzida para nos confortar, nos proteger do caos (HALL, 2006). Agenciamento coletivo de enunciação — construção coletiva — constituído tão somente de enunciados e signos de um discurso sempre indireto (DELEUZE; GUATTARI, 1995b), em que é impossível identificar um enunciador particular, pois é sempre processo mobilizado pela/na coletividade.

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

Ensiar que mobiliza o planejamento docente como ato de currículo rizomático, que agencia signos, relações e acontecimentos, corroendo

segmentaridades, conhecimentos significações que pretendem informar e enformar (pôr em fôrmas, adequar) comportamentos, pensamentos e sentimentos, compondo possíveis afirmativos da vida em suas múltiplas potências. Atos de currículo que tornam forças invisíveis visíveis (SANTOS, I., 2014), produzindo-efetuando possíveis como multiplicidade de acontecimentos, “[...] o Grande Meio-dia, preparado, maduro como o bronze reluzente, como a nuvem cheia de relâmpagos e o seio cheio de leite” (NIETZSCHE, 2011, p. 206).

Acontecimentos que produzem “[...] em primeiro lugar uma transformação da subjetividade, ou seja, da maneira de sentir: não suportamos mais aquilo que suportávamos antes, ‘a distribuição dos desejos mudou’ dentro da alma” (LAZZARATO, 2006, p. 11-12). Transformação do que há, produzindo, transbordando, expandindo conhecimentos significações contextuais/territoriais — transcriados em aula pela docência em sua autoria, em sua “Didática-Artista”

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

O que no/pelo ensaio — pesquisa, investigação, conversas e problematizações tecidas na coletividade do planejamento docente — se cria um “campo artistor” que não dimensiona quantificação de horas e local específicos para o planejar, mas o constitui no simples ato de ensaio vivente da docência, no qual “[...] se compreende que é aquele em que se faz, se é, reunindo o que no passado nos levou ali e que abre ao futuro suas possibilidades” (ALVES, 2019, p. 113-114).

Ensaar nada mais é do que produzir em si a disponibilidade para ser afetado pelo diferente, na repetição cotidiana das redes de conversações, nos acontecimentos produzidos-efetuados nos encontros com estudantes, professoras/es, com textos (institucionais ou não), com imagens, músicas, literatura

“e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Deslocando-se de convicções, de certezas, de verdades pré-estabelecidas; abrindo mão do lugar de poder hegemônico da/o docente que sabe e, portanto, ensina à/ao aluno que não sabe, para compor o aprender/ensinar com quem pratica/pensa a docência e a constitui como encontro, relação e ação promotora de acontecimentos produtores-efetadores de possíveis. Contaminando-se com a docência enquanto ato de aprender/ensinar, traduzir, transcriar diferentes conhecimentos/significações — científicos, artísticos e filosóficos —, expansivos e afirmativos da vida em sua multiplicidade de sentidos e intensidades.

Ensaiar, desse modo, relaciona-se com se preparar para viver/praticar uma aula aberta/o, disponível aos possíveis por produzir-efetuar, atenta/o aos detalhes arranjados e, ao mesmo tempo, improvisados, sem modelos, tantos manuais ou mesmo métodos, mas com o entusiasmo, o encantamento de quem entra em núpcias (DELEUZE; PARNET, 1998). É planejar tencionando “se preparar para realizar algo”, a aula, que quando começa vai embora, sem tempo para consultas a manuais e planos; rascunhando quando preciso os registros, rastros do ensaio que produzem nas/os professoras/es praticantes-pensantes o entusiasmo de, com os/as estudantes, produzir-efetuar possíveis através das práticas educativas. Pois, como nos aponta Nilda Alves (2019),

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

Mobilizando as/os praticantes-pensantes da docência para que algo lhes aconteça, com a potência de fazer transbordar ali a vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Desejo que é o de inventar conhecimentos/significações, transbordar o que há, criar, recriar, desfazer, transcriar. Desejo de que a aula seja brilhante, espaço-tempo em que ela/e consiga “[...] formular algo novo para pensar; problematizar, com e diante dos alunos, o que até então não era considerado problemático por ninguém” (CORAZZA, 2013, p. 24).

Pois a aula, assim como o ensaio e os demais encontros dos/nos/com o cotidiano escolar, provoca acontecimentos, dispara relações entre praticantes-pensantes da docência, elabora problematizações, afirma nas práticas educativas a vida. Sendo, as aulas e os ensaios, espaços-tempos nos quais o planejamento docente pode especialmente produzir-efetuar possíveis tramando currículos e docências outras, promovendo o transbordar de múltiplas intensidades e sentidos de vida.

Processos moventes que se retroalimentam da autoria das/os praticantes-pensantes da docência naquilo que vivem/praticam. Docência essa que se fortalece na diferença, na problematização das diferentes expressividades territoriais, que resiste às tentativas de ser represada, desacelerada pelas diversas estratégias para o seu engessamento, pois “exigir que a força não se expresse como força, [que a docência não seja autora das práticas que produz-efetua] [...] é tão absurdo quanto exigir da fraqueza que se expresse como força” (NIETZSCHE, 1987, apud MOSÉ, 2018, p. 94).

Força insurgente do planejamento docente como conector de múltiplos signos e enunciados que afetam professoras/es praticantes-pensantes sem aviso, hora ou espaço-tempo marcados: nos corredores da escola, nas redes sociais, através de aplicativos de mensagens, nos trajetos casa-trabalho, nas caronas sempre bem-vindas, nas aulas com as crianças, nos recreios, nas formações continuadas, nas reuniões, no cinema “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Uma espécie de ansiedade pré-nupcial, incerteza quanto ao preparo para efetuar-produzir a docência — até aqueles que nos mobilizam no instante em que se entra em sala. Instante em que todo o ensaio, toda preparação encontra o espaço-tempo de produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas através dos acontecimentos, da docência e da aula. Ensaio que se constitui cartografia, pesquisa-intervenção, entendendo a educação como potente através da diferença ao invés da universalização de formas didáticas, rompendo com a lógica de modelos, manuais, cartilhas, métodos e cópias (MATOS; SCHULLER; CORAZZA, 2015). Entendimento alargado de planejamento docente para além das expressões burocratizadas e disciplinadoras da docência que tencionam o preparo, a esquematização, a formatação da aula a ser dada, promovendo angústia e desespero quando não há “nada preparado”, quando o roteiro não está pronto ou mudou de repente.

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

Ou seja, o planejamento docente produz possíveis contextuais, agenciamento de signos e enunciados que afetam a/o docente com as/os demais praticantespensantes que com ela/e se relacionam pela docência. Não se trata apenas de algo que pode ser transmitido consciente e intencionalmente. É algo pensado-praticado, que constitui um conceito pragmático. Cabendo, dessa forma, a quem tem a docência como ofício, o ensaio, a pesquisa, a investigação e a problematização do que vive/prática, pois

[...] como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada, as/os professoras/es *praticantespensantes* pesquisam lendo livros variados, artigos, assistem filmes, vídeos na internet, palestras, ouvem músicas e conversam entre si tencionando abrir-se, preparar-se para as núpcias que a aula pode promover. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado – investigado, pesquisado, conversado e problematizado – bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”⁹ (DELEUZE; PARNET, 1994, s/p).

Tal qual um espetáculo e a preparação exigida, se constitui o ensaio docente e sua disponibilidade aos afetos que pedem passagem, criando alianças, fazendo rizoma, conectando através do acontecimento subjetividade e objetividade, produzindo-efetuando possíveis. Espetáculo esse que exige ensaio, tencionando produzir inspiração, pensar a aula e a docência sem a pretensão desesperadora de tentar antecipar o que está por vir, comprimindo o presente e dilatando o futuro prolepticamente (SANTOS, B., 2007). Trata-se de preparar-se, abrir-se, tornar-se disponível para viver/praticar a aula e a docência, de fazer-se tal qual “a nuvem cheia de relâmpagos e o seio cheio de leite”

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

(NIETZCHE, 2011, p. 206) dispostos a promover, intensificar e afirmar a vida e suas multiplicidades de diferenças e sentidos, produzindo-efetuando possíveis nas práticas educativas.

Apostando que é imprescindível estarmos famintos pelas experimentações que possam ser vividas/praticadas e produzidas no cotidiano escolar (especialmente em aulas e ensaios), “é necessário chegar a ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso”¹⁰ (DELEUZE; PARNET, 1994, s/p), é criar disponibilidade para que “pensamentos” venham à cabeça nos forçando a inventar, a produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas, a partir da pesquisa, investigação e problematização para além da reconhecimento e do espontaneísmo. Entendendo o aprender/ensinar como deslocamentos, expansões de diferentes conhecimentos/significações que se produzem no tempo presente.

Concordando com Gilles Deleuze em entrevista à Claire Parnet, “Muitas coisas acontecem numa aula [...] uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência”¹¹ (DELEUZE; PARNET, 1994, s/p). Espaço-tempo sempre entre, com prolongamentos para frente e para trás, tempo presente dilatado que não anseia só por organizar e planificar o futuro, mas aposta no presente como futuro imediato em metamorfose que se transmuta seguidamente em passado historicamente produzido e multideterminado.

Assim, apostamos no caráter embrionário do conceito de planejamento docente, entendendo que os conceitos “[...] não nascem prontos, não andam pelo céu, não são estrelas, não são contemplados. É preciso criá-los, fabricá-los”¹² (DELEUZE; PARNET, 1994, s/p), problematizá-los para fazer com que algo aconteça, ou seja, abrir possíveis para que tenham serventia. Importa, portanto, com este livro, esgarçar o conceito de planejamento docente até um limite em que ele sirva, funcione como produtor de possíveis nas práticas educativas. Erodindo e expandindo formas instituídas que enunciam o planejamento docente como mera instrumentalização do saber/fazer docente com prescrições: planos de ensino (trimestral, anual etc.), espaços-tempos de planejamento (individual, coletivo, com assessoria pedagógica), planos de aula,

10 Ibid.

11 Ibid.

12 Ibid.

caderno de planejamento e *planners* (caderno com uma série de informações e organizações pré-fabricadas, espécie de guia para planejar aulas). Formas instituídas que tendem a apaziguar a docência, livrando-a das “açoiadas” dos ensaios de preparação, pesquisa, investigação, conversa e problematização produtores de inspiração e disponibilidade aos acontecimentos.

O que ameaça a vida de quem tem a docência como ofício diariamente, sendo tentadoras essas formas instituídas que prometem conservar a vida, ainda que seja congelando-a e reduzindo a profissão docente à execução, à aplicação de prescrições. Estratégias de uma racionalidade que produz frustração com relação à docência, dada a impossibilidade de adequar o cotidiano escolar a uma organização previamente idealizada — fora dele e que tenciona agir sobre ele —, negativa da vida em sua multiplicidade de intensidades e sentidos. Racionalidade burocratizante que se expressa fortemente nos instrumentos de avaliação padronizados.

O que solicita das/os professoras/es praticantespensantes, a despeito das adversidades, a astúcia de reexistir como autoras/es das/nas práticas educativas que vivem/praticam e produzem cotidianamente. Ação que exige ensaio, preparação, invenções produzidas a partir do que existe, desejo que, por ser criação, expansão, transbordamento, jorro de vida, “é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 64). Desejo que afirma que a artístagem docente, como diz Deleuze, que enquanto

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

Vivendo/praticando acontecimentos num intenso caso de amor pelo que a vida produz-efetua cotidianamente, núpcias com seus possíveis, num processo contínuo de produção, erosão e reconstrução. Amor pelo que nos afeta, que nos atravessa, nos acontece/passa, pelo que produzimos-efetuamos, arranjamos e improvisamos, pelo que da vida encontramos para além de

representações e simulacros. Amor que não projeta futuro nem passado na experimentação pulsante do presente vivido/praticado e, tampouco, almeja a conservação do que então amamos. Amor pelo que há de precário, inédito e irrepetível na vida. Já que não se trata apenas de aceitar — muito menos de ocultar — as intensidades que a vida produz e que nos afetam, mas amá-las. Pois todo idealismo é mentira perante o que dá vida pulsa, perante o que é necessário (NIETZSCHE, 2004). É necessário ensaiar, preparar-nos longamente, para que algo aconteça!

6. Ensaio que segue...

“Em mar, em marte, em qualquer parte
Nós estaremos sempre sob a mesma lua.”
(Humberto Gessinger, 1993)

Atenção à espreita! Cartografias emergentes, mapas em desenho, bússolas em desuso. Problematizar as expressões relacionadas ao conceito de planejamento docente em diferentes territórios docentes, junto a um processo de pesquisa-intervenção, se constitui como uma relevante produção de conhecimentos comprometida com a escuta, com as conversações, afetos e sentidos elaborados nos cotidianos escolares. Uma geografia de coprodução em meio às urgências da vida docente.

Ainda falamos dos “começos”. Não concluímos com a pesquisa-intervenção uma concepção de planejamento docente capaz de deter um único sentido. Trata-se de um agenciamento coletivo de enunciações que se dotado fosse de discurso direto, ao invés de indireto, talvez nos dissesse “e começo aqui e meço aqui este começo e recomeço e remeço e arremesso e aqui me meço quando se vive sob a espécie da viagem o que importa não é a viagem, mas o começo” (CAMPOS, 1984, p. 06).

Na cartografia com as escolas, com as docências, no encontro com as crianças, com as imagens, sons, conversas, risos, angústias, várias assinaturas

expressivas movem o conceito de planejamento docente. Algumas com mais serventia do que outras em dados momentos, mas todas operando campo de forças, jogos de verdade, poder, desejos. Processos de aprender/ensinar em questão.

O mapa em rascunho, produzindo-se, efetuando-se como uma performance metodológica de pesquisa, apresenta linhas elaboradas com a filosofia da diferença, apoiando-se no pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Nilda Alves, Sandra Mara Corazza, Janete Magalhães Carvalho, Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. Performance que exigiu “cara, coragem, corpo e coração” dos aprendizes-cartógrafos para, a partir de referenciais pós-críticos, pesquisar-intervir despersonalizando-se e compor, com os territórios pesquisados, o desejo por erodir e expandir o conceito de planejamento docente.

Desconfiando de sua pretensa homogeneidade e apostando na multiplicidade de conhecimentos significações que, por reencadeamentos, o compõem enquanto conceito e lhe conferem consistência (DELEUZE; GUATTARI, 1992) em cada território que se expressa, a cartografia se ocupou de acompanhar, problematizar e produzir diferentes assinaturas expressivas — e, consequentemente, reterritorializações — do conceito ao longo da pesquisa-intervenção, atentos ao que acontecia, acontecesse o que acontecesse.

Assinaturas expressivas desse conceito tão caro à modernidade — a qual insiste em reduzi-lo a “um filme sem muita graça” — dada a conexão que tal racionalidade faz entre planejamento e aumento da eficiência dos processos de todo tipo. As quais, cartografadas e problematizadas, erodiram, alargaram o conceito de planejamento docente conectando heterogeneidades, ampliando o seu caos — estado por excelência de todo conceito, em consonância com Deleuze e Guattari (1992) — e também sua consistência nas práticas educativas em que se produz-efetua.

Planejamento docente que na grande maioria das vezes sequer se expressa como planejamento — dada a forte marca de busca por eficiência e produtividade que este termo carrega — preferindo outras expressões menos burocratizadas, como ensaio, pensar o currículo, pensar a docência ou, ainda, fuga do programado, rascunho, invenção. Ação muito mais do que noção, que se preocupa mais com a discussão coletiva de si mesma do que com a fixação do pensado em planos. Por isso, se esparrama com facilidade pelo cotidiano escolar, já que não depende imperativamente de computador,

papel e nem caneta para acontecer. Se dá nas conversas de corredor, nas mesas abarrotadas de comidas nos recreios, nas reuniões semanais de meia hora, nos cochichos dentro de encontros de formação continuada, na porta das salas de aula recebendo material da coordenação “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). É, portanto, fugidio por definição e rebeldia, mas nunca por irresponsabilidade e falta de intencionalidade com as práticas educativas. Foge para criar, ou melhor, desterritorializar-se do instituído para reterritorializar-se e territorializar-se, compondo outros mundos em que, novamente, planejamento instituído e planejamento criação coexistem com seus diferentes graus de desterritorialização.

Preparar sim, mas sem a ânsia de fazer acontecer na aula igualzinho ao que se pôde pensar fora dela. Conversar com professoras/es e pedagogas/os tencionando se preparar, ensaiar, produzir no corpo a inspiração para viver/praticar a docência num dado espaço-tempo próximo. Produzir em si encantamento pela docência enquanto ação de aprender/ensinar, relação “com” as/os estudantes — também praticantespensantes da docência —, cujos enunciados, signos e atos também afetam e compõem o planejamento docente enquanto agenciamento coletivo de enunciação conector de heterogeneidades de signos e enunciados por suas diferenças. Planejamento docente em que as/os praticantespensantes até preparam alguma coisa, mas principalmente preparam a si mesmos, para através do encontro produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas, ampliando a expansão e produção de conhecimentos-significações nos cotidianos escolares.

Planejamento docente que, embora produtor de possíveis nas práticas educativas, não os efetua dissociado dos agenciamentos maquínicos. É apenas acoplado através do acontecimento que os agenciamentos coletivos de enunciação e maquínicos produzem-efetua os possíveis. Dito de outro modo, planejamento docente que não produz possibilidades de aprender/ensinar, de viver/praticar a docência sem as rasuras que apenas a prática educativa pode lhe conferir.

Planejamento em que se agenciam conversas de corredor, ensaios, reuniões de trabalho, problematizações em sala de aula, em momentos de recreio, na vida extra escolar, textos lidos, filmes vistos, imagens apreciadas. Enfim, diferentes signos e enunciados que, de algum modo, se conectam ao desejo de se abrir ao acontecimento docente produtor de possíveis nas práticas educativas. Que se conectam produzindo entusiasmo nupcial pela aula,

por viver/praticar acontecimentos em seus encontros, relações e também maquinações. Agenciamentos maquínicos que, coengendrados aos agenciamentos coletivos de enunciação, podem produzir-efetuar possíveis, expandindo conhecimentosignificações, currículos e formação docente nas práticas educativas. Como na sessão de cinema em que também se aprende Libras; na produção de cartazes em que a perfeição não é requisitada, e sim a originalidade; na abordagem de um palavrão dito em sala com repreensão, mas sobretudo com debate a respeito dos sentidos do que foi dito; ou, ainda, na contação de história em que o enredo perde importância e passamos a discutir a existência ou não de biscoitos recheados sabor laranja.

Sendo, portanto, planejamento docente e práticas educativas processos inseparáveis. Como variáveis de uma equação que se encontram continuamente através dos acontecimentos da docência produzindo-efetuando possíveis e variando a si mesmas em seu *continuum* (DELEUZE; PARNET, 1998). Possíveis que, para serem produzidos em agenciamento coletivo de enunciação, carecem de ensaio, uma longa preparação — efetivada através de pesquisa, investigação, conversas e problematizações — criadora de disponibilidade para o encontro com o outro, para ser afetado e também afetar, pois é preciso ensaio para produzir encantamento pela aula a se viver/praticar e através dela encantar quem conosco produz-efetua a docência enquanto relação, encontro de aprender/ensinar.

Apostando que não há porque produzir possíveis descolados de sua efetuação, desconectados das práticas educativas. Os possíveis, assim como os conceitos e as ferramentas, precisam funcionar. Não no sentido de serem obrigados pela eficiência a dar certo, mas no sentido pragmático de serem produzidos em conexão com sua efetuação. Ao invés de plano, o rascunho, no qual até se perspectiva algo, mas algo a transbordar, a exceder, a proliferar ao invés de completar e seguir. Nada falta ao rascunho, trata-se de um agenciamento, um embrião que só pode se exceder, transbordar, expandir e, através dos acontecimentos, produzir-efetuar possíveis nas práticas educativas. Agenciamento coletivo de enunciação que será tão mais potente quanto mais for ensaiado — por meio de pesquisa, investigação, conversas e problematizações —, produzindo disponibilidade aos possíveis, à sua produção-efetuação. Preparando professoras/es praticantespensantes, produzindo inspiração, entusiasmo e encantamento pelas docências a debutar — nos encontros e nas relações de aprender/ensinar que as constituem —, vivendo/praticando

acontecimentos produtores-efetadores de possíveis, expansivos de diferentes conhecimentos significações, de currículos, da formação docente e da vida em vontade de potência.

Planejamento docente que, ao invés de guiar, deseja produzir, transcriar, transformar, zigzaguear, expandir, rascunhar, transbordar, pesquisar-intervir em um constante produzir-se nas práticas educativas.

Agenciamento de começos, recomeços, e que, assim como este livro, é forjado nos

[...] ensaios do livro por isso o fim-comêço começa e fina recomeça e refina e se afina o fim no funil do comêço afunila o comêço no fuzil do fim no fim do fim recomeça o recomêço refina o refino do fim e onde fina começa e se apressa e regressa e retece (CAMPOS, 1984, p. 06).

Refino e recomeço criador de disponibilidade, de abertura aos possíveis, desejo por construir a partir da imanência, na qual é preciso ensaiar! Ensaio de docências, currículos, aprendizagens e vidas outras. Vidas/ensaio que seguem.

Referências

- ABRANCHES, Graça. **Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2009. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.131-149.
- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2022.
- ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 44-49.
- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.

- ANTUNES, Arnaldo; SCANDURRA, Edgard. *Consciência*. In: ANTUNES, Arnaldo. **Ninguém**. São Paulo: BMG Brasil, 1995, 1 disco sonoro. Faixa 2.
- ASSANE, Adelino Inácio. **Práticas curriculares no ensino básico: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos professores da disciplina de Ofícios em Moçambique**. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-76.
- BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 172-200.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Versão final. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- CAMPOS, Haroldo. **Galáxias**. São Paulo: Ex Libris, 1984.
- CANDIDO, Milena dos Santos Queiróz. **Concepções de planejamento de ensino: contribuições para a formação de professores**. 2017. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623658199>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.
- DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 41-46.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. 1 v.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. 2 v.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suelly Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. 4 v.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário Deleuze**. Direção: Pierre-André Boutang. Entrevistadora: Claire Parnet. Exibido no Brasil pelo Ministério da Educação no canal TV Escola. Tradução e legendas: Raccord. Documentário. Paris: Éditions Montparnasse, 1994. 1 DVD (453min).
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, 2010. Disponível em: <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/rosi/artequenosmove.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; RODRIGUES, Heliana Conde de Barros. A questão da formação a partir de ‘proust e os signos’: o acaso do encontro e a necessidade do pensamento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 947-962, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649718>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.
- DYLAN, Bob; VELOSO, Caetano; CAVALCANTI, Péricles. Negro amor. In: HAWAII, Engenheiros do. ¡Tchau Radar! Rio de Janeiro: Universal Music, 1999. 1 disco sonoro. Faixa 2.
- ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.
- ESPINOSA, Baruch. **Tratado teológico-político**. Tradução de Diogo P. Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1988.
- FARIA, Izaque Moura de. **Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2020.

- FERNANDEZ, Gilne Gardesani. **Planejamento na prática docente da rede municipal de Santo André – SP**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GABRIEL, Karla Aparecida. **De cartas em cartas: o planejamento das aulas de professoras praticantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora**, numa perspectiva de experiência em Jorge Larrosa. 2016. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- GESSINGER, Humberto. Canibal Vegetariano Devora Planta Carnívora. *In*: HAWAII, **Engenheiros do. Gessinger, Licks & Maltz**. Rio de Janeiro: BMG Brasil, 1992. 1 disco sonoro. Faixa 8.
- GESSINGER, Humberto. Mapas do acaso. *In*: HAWAII, Engenheiros do. **Filmes de guerra e canções de amor**. Rio de Janeiro: BMG Brasil, 1993. 1 disco sonoro. Faixa 1.
- GESSINGER, Humberto. Simples de Coração. *In*: HAWAII, Engenheiros do. **Simples de Coração**. Rio de Janeiro: BMG Brasil, 1995. 1 disco sonoro. Faixa 3.
- GESSINGER, Humberto. Camuflagem. *In*: HAWAII, Engenheiros do. **Dançando no Campo Minando**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2003. 1 disco sonoro. Faixa 1.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casemiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.
- MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/1330/909>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2018.

- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- NOGUEIRA, Talita Cristina Leal. **Da ideia inicial do aluno à elaboração do conceito na metodologia da mediação dialética**. 2014. 38 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições** Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii., 2012. p. 47-70.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- ROSA, João Guimarães. **Tutameia: terceiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- SANTOS, Eulalia Arias. **Currículo e Tecnologia: Estudo de caso sobre a Plataforma Foco Aprendizagem como apoio no planejamento escolar**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

- SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **Currículo rizomático e formação**: “um pouco de possível, senão eu sufoco”. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014.
- TEIXEIRA NETO, José. **Mochila existenciais e insurgências curriculares**: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- TORRES, Simone Pádua. **A corporeidade no ensino fundamental**: na busca de uma educação emancipatória. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Profissional, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto político-Pedagógico. 25. ed. São Paulo: Libertad, 2015.
- VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo. **O Significado e o Sentido do Planejamento no trabalho do professor**: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A.N. Leontiev. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

A aposta aqui é na possibilidade de pensar/produzir a aula como um intenso ato docente de preparar-se para viver/praticar os acontecimentos com os cotidianos escolares. Aposta no ensaio, na ação de rascunhar, tencionando ampliar os sentidos quanto à potência do planejamento docente como produtor de possíveis na constituição curricular e na docência, mobilizando nas/os *praticantespensantes* da escola o desejo por uma vida mais comprometida com a coletividade.

Desejo como construção a partir do que há ao invés de busca pelo que falta, e que, como todo agenciamento, constitui uma composição redundante de agenciamentos coletivos de enunciação e atos. Assim, interessa neste livro destacar o conceito de planejamento docente, expandindo-o para além dos sentidos de processo técnico, eficientista e burocrático, conectando-o ao sentido que Gilles Deleuze (1994) confere ao ensaio: um esforço de abrir-se, criar disponibilidade aos possíveis.

Os Autores



ISBN: 978-65-88977-83-5



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia