

O ZIGUE-ZAGUE CURRICULAR: INSURGÊNCIAS ANTE POLÍTICAS DE FORMATAÇÃO DA DOCÊNCIA NO BRASIL

*Izaque Moura de Faria**

Universidade Federal do Espírito Santo

<https://orcid.org/0000-0001-8374-2365>

*Larissa Ferreira Rodrigues Gomes***

Universidade Federal do Espírito Santo

<https://orcid.org/0000-0002-3256-2652>

RESUMO

Este artigo debate currículo e formação docente, problematizando como a dinâmica entre prescrições e acontecimentos mobiliza, conecta e expande currículos ziguezagueantes e o devir-docente, ante perspectivas eficientistas, burocráticas e disciplinadoras do currículo e de formatação da docência. Mobiliza pesquisa cartográfica realizada no/com o cotidiano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Serra/Espírito Santo, em 2019, tendo como instrumentos de produção de dados o registro em diário de campo e a constituição de redes de conversações. Dialoga com os conceitos de devir, desejo (Deleuze, Guattari, 1995), transcrição (Corazza, 2013) e redes de conversações (Carvalho, 2009). Como resultados, considera currículo e formação docente como processos e possibilidades de re-existência à extinção da diferença promovida pela lógica neoliberal. Ressalta a produção de possíveis como meio de expandir currículos e docências para além do estabelecido.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Ensino Fundamental. Devir. Docência.

ABSTRACT

THE CURRICULAR ZIG-ZAG: INSURGENCES AGAINST TEACHING FORMATTING POLICIES IN BRAZIL

This article debate curriculum and teacher education, exploring how the dynamic between prescriptions and events mobilizes, connects, and expands zigzagging

* Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pedagogo com especialização em Psicopedagogia e professor da Educação Básica no município da Serra (ES). Atua como pesquisador nas áreas de tecnologias educacionais, currículos, avaliação, cotidianos escolares e formação de professores. Atualmente, exerce a função de Assessor do Polo-Serra da Universidade Aberta do Brasil (UAB), onde também administra as plataformas EducaSerra, voltada para a formação de professores à distância no município da Serra. Além disso, integra o grupo de pesquisa do CNPq intitulado "Currículos, Culturas Juvenis e Produção de Subjetividades". Vitória, Espírito Santo, Brasil.

E-mail: izaque.faria@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação (UFES). Possui Licenciatura Plena em Educação Física (UFES) e Licenciatura em Pedagogia (ISEAT). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPq "Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades", membro do grupo de pesquisa do CNPq "CICLOS". Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: larissa.rodrigues@ufes.br.

curricula and the becoming-teacher against the efficientist, bureaucratic, and disciplining perspectives of the curriculum and the formatting of teaching. It mobilizes cartographic research conducted in/with the daily life of a Municipal Elementary School in Serra/Espírito Santo, in 2019, using field diary records and the formation of conversation networks as data production instruments. It dialogues with the concepts of becoming, desire (Deleuze, Guattari, 1995), transcreation (Corazza, 2013), and conversation networks (Carvalho, 2009). As results, considers curriculum and teacher education as processes and possibilities of re-existence to the extinction of difference promoted by neoliberal logic. It emphasizes the production of possibilities as a means of expanding curricula and teaching beyond the established.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Elementary School. Becoming. Teaching.

RESUMEN

EL ZIG-ZAG CURRICULAR: INSURGENCIAS ANTE POLÍTICAS DE FORMATEO DE LA DOCENCIA EN BRASIL

El artículo debate currículum y formación docente, problematizando cómo la dinámica entre prescripciones y acontecimientos moviliza, conecta y expande currículos zigzagueantes y el devenir-docente frente perspectivas eficientistas, burocráticas y disciplinadoras del currículum y de la formación docente. Moviliza investigación realizada en/con el cotidiano de una Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental en Serra/Espírito Santo, en 2019, utilizando diarios de campo y redes de conversaciones como herramientas de producción de datos. Dialoga con los conceptos de devenir, deseo (Deleuze, Guattari, 1995), transcripción (Corazza, 2013) y redes de conversaciones (Carvalho, 2009). Como resultados, considera el currículum y la formación docente como procesos y posibilidades de re-existencia frente a la extinción de la diferencia promovida por la lógica neoliberal. Destaca la producción de posibles como medio para expandir currículos y docencias más allá de lo establecido.

Palabras clave: Currículo. Formación docente. Educación Primaria. Devenir. Docencia.

Introdução¹

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI) no Brasil representa um marco significativo nas políticas educacionais, ansiosas por homogeneizar a sociedade erradicando as diferenças. Sob a fachada de garantir uma educação de qualidade para todos, essas

políticas escondem um caráter profundamente neoliberal e conservador, visando ao controle e à padronização do ensino. Uma racionalidade que faz das escolas verdadeiras máquinas de neutralização de toda a polivocalidade e multidimensionalidade presentes em seus cotidianos, reduzindo dúvidas a certezas e paradigmas, circunscrevendo e estabelecendo sentidos unívocos e estáveis (Lazzarato, 2014).

Ao estabelecer um conjunto de competências e habilidades rígidas e padronizadas,

1 Texto revisado e normalizado por Magda Simone Tiradentes. Mestra em Letras pelo ProLetras do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

essas políticas limitam a autonomia docente e retiram a vida, enquanto profusão de diferenças, do currículo, transformando processos em produtos. Em se tratando especificamente da BNCC, temos um produto curricular em que “[...] foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada” (Dourado; Oliveira, 2018, p.40).

Uma lógica racionalista para a qual nossa “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). Isso por tratar-se de saberes escolhidos, elencados e seriados por quem sequer *viveprática*² o cotidiano escolar³, aqui entendido enquanto *espaçotempo* conectivo de diferentes existências e saberes em disputa entre si e com aqueles eleitos como universais. Insumo⁴ ou alimentos para produção em massa de subjetividades/existências padronizadas e servis, a exemplo do treinamento empresarial, como dos atendentes de *call center* por exemplo onde

[...] a conversa com um cliente deve ser rapidamente reconduzida a um ‘roteiro’, que o atendente irá, assim, ler palavra por palavra. Ele pode ser penalizado se ‘abandonar’ o roteiro, mesmo que seja para oferecer uma resposta inteligente ou empática ao cliente. Assim, as prontas respostas a perguntas e as outras formas de civilidade são prescritas antes da conversa. (Lazzarato, 2014, p.102).

2 A ciência moderna, marcada por dicotomias e binarismos, encontra um limite na busca pela expansão do conhecimento através da interconexão de múltiplas culturas. Para superar esse obstáculo, propomos uma escrita que fusione conceitos comumente apartados, como demonstrado pelos termos em *itálico* ao longo deste texto.

3 O cotidiano escolar, segundo Carvalho (2009), é produto de microatitudes, de criações efêmeras e pontuais. A vida cotidiana, interpelada pelas interações, é percebida como processo e, assim, não aceita determinismos culturais. Sua compreensão só pode ser tecida a partir das subjetividades de seus sujeitos sociais. Não é lócus para confirmação de fatos e validação de teorias antevistas.

4 Insumos escolhidos como matéria-prima para obtenção de determinados bens. O uso desses termos aqui tem a intenção de realçar as características maquinicas presentes nos processos neoliberais de padronização curricular e docente.

Racionalidade em que cabe ao docente o papel técnico seguir “roteiros”. O papel de, diante das/os⁵ estudantes como que diante de máquinas aprendentes, fornecer os insumos (habilidades elencadas e ordenadas na BNCC) e registrar os bens produzidos por essas “máquinas”. Registros que devidamente inseridos num sistema gestor de educação irão gerar índices para subsidiar a escrita dos próximos “roteiros” assim como identificação de falhas a corrigir e responsáveis a penalizar e/ou treinar. Uma lógica que prima pelo desempenho, ânsia pela melhor relação insumo/bem, cujo objetivo é identificar erros e desvios a eliminar, no sentido de aumentar a eficácia e produzir competências para o pleno desenvolvimento da dinâmica institucional (Lyotard, 2009).

Um sistema cruel que simultaneamente situa docentes e discentes como incompetentes. Produção em série de fracassos na qual a BNC-FI atua limitando “[...] as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, restringindo os novos docentes a executores da Base, um imenso reducionismo das dimensões formativas essenciais ao desenvolvimento de atividades educativas transformadoras” (Ceschini; Franco; Mello, 2022, p.280). Ante esse sistema, neste artigo, problematizamos as relações entre currículo e formação docente, desconfiando da racionalidade moderna que anseia encapsular a vida em produtos. Ânsia por dirimir diferenças/disputas e impor uma pretensa igualdade, invisibilizando múltiplos saberes e existências outras, heterogeneidades que aqui enunciamos como potência.

Para tal, mobilizam-se os dados de um mapa produzido através de pesquisa-intervenção cartográfica, orientada pelos conceitos de Deleuze e Guattari, Kastrup, Barros, Escócia e Benevides. Uma metodologia *ad hoc* produzida

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

ao longo da pesquisa, a partir das pistas encontradas no cotidiano escolar, por um aprendiz-cartógrafo que, em constante exercício de despersonalização, produziu dados “com” e não “sobre” a imanência investigada. Performance metodológica que, assim como currículo e formação docente, constitui processo, movimento erosivo/expansivo de conceitos.

Sendo currículo aqui enunciado como processo de ziguezaguear entre possíveis, entre diferentes saberes e existências, a fim de afirmar a ampla ecologia de saberes (Santos, 2007) que a racionalidade hegemônica por vezes tenta reduzir, disciplinar e listar. Ao passo que, a constante produção, expansão do devir-docente, que a cada acontecimento produz-se “docente-hora-do-dia” (Corazza, 2008), chamamos formação docente.

Para colocar em análise os movimentos curriculares na educação básica brasileira, tomamos como pressupostos epistemológicos concepções da teoria pós-crítica. Segundo Silva (2000), a concepção da teoria pós-crítica empurra a pedagogia crítica de currículo ao seu limite, pois questiona o essencialismo e o fundacionalismo presentes em sua episteme. Entendimento que, ao visar a mesma vontade de controle da epistemologia moderna, concebe um currículo linear, estático, objetivista, realista, dicotômico (alta cultura x baixa cultura; conhecimento científico x conhecimento cotidiano). Racionalidade que privilegia e se fecha com as grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do Estado Nação, trazendo o ideal de sujeito racional e autônomo da modernidade.

Assim, pela via do acontecimento, que tem como modo ação a problematização, a abertura promovida pelas teorias pós-críticas de currículo produz um alargamento no campo dos possíveis e não visa a uma mera solução de problemas (Lazzarato, 2006). Esgarçamento que exige de nós a disponibilidade para *viver-praticar* as potencialidades, possibilidades, os possíveis que o encontro com a diferença, o outro seus saberes e existência criam.

A diferença, portanto, é seu motor e deve ser desejada e não ignorada, ocultada ou extinta. Heterogeneidade que mobiliza o currículo em “[...] 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). Zigue-zague que faz as habilidades da BNCC colidirem com as mais diferentes existências presentes no cotidiano escolar e mobiliza a docência em um constante processo de formação/composição/produção coletiva – extremamente povoada – de um devir-docente que a cada “hora do dia” (Corazza, 2008), a cada acontecimento, expande, produzindo docências possíveis e diferentes currículos ziguezagueantes.

Expansão por diferenciação (expandindo o que há, tornando-o mais múltiplo, diferente), conexão e não acumulação; composição e mescla ao invés de depósito. Os movimentos de transcrição reverberam na tradução recreativa e infiel dos currículos escolares, produzindo saberes, fazeres outros, constitutivos de processos interculturais e intersociais, tratando-se de “[...] traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (Santos, 2007, p.39). 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, 2013), que problematiza, conecta, expande diferentes saberes e através da qual se afirmam existências outras para além daquela tida como ideal, universal e neutra. Composições heterológicas, ecológicas, rizomáticas⁶ e expansivas de diferentes saberes e existências que no cotidiano escolar se encontram.

Entretanto, cabe destacar que não desejamos aqui erradicar/sobrepor conceitos, mas fissurar certezas, produzindo possibilidades

6 Rizomático pois sempre entre, conectando conceitos e existências sem hierarquização, negação, sobreposição ou sobrecodificação. Ramificação contínua atando conceitos em zigue-zague uns aos outros (Deleuze; Guattari, 1995a).

de expansão, de re-existência da diferença em meio a homogeneidade imposta como natural. Assim, deslocamos fragmentos de territórios tradicionais e realocamos, nesses territórios desbastados, sentidos outros (Lopes; Macedo, 2011). Trata-se de fazer ver que a tradição moderna tem sistematicamente compactado currículo e formação docente a produtos, através de políticas como a BNCC e BNC-FI. O currículo-produto a ser inserido nas/nos estudantes de modo a neutralizar suas rebeldias, sonhos e diferenças e a formação docente, transmutada em formatação docente, a ser comprada por professoras/es para que se tornem bons técnicos e mantenedores da maquinaria escolar.

No limiar textual, apresentamos a performance metodológica *vividapraticada* com a pesquisa cartográfica, destacando os dispositivos mobilizados na produção dos dados. Em um segundo momento, debate sobre o zigue-zague do currículo, pois expande os conceitos de currículo para além de um produto. Posteriormente problematizamos a docência enquanto devir, constante transformação e re-existência, tomando a formação docente como processo que também ocorre de modo clandestino e coletivamente nos *espaçostempos* do cotidiano escolar. Por fim, destacamos algumas considerações como exercício do pensamento investigativo.

Assim, a aposta implicada nesses escritos visa ao zigue-zague incerto entre os diferentes saberes e existências imanentes ao cotidiano escolar, como possibilidade para fazer a docência re-existir ante as formatações que lhe são impostas. Movimento zigue-zague que friccionando, problematizando e conectando saberes os faz expandir, aquecendo e mobilizando o que estava estático e frio, um processo mobilizado pela diferença entre potenciais.

Algo que se aproxima da definição de currículo como *currere*⁷, processo de correr – entendendo que o percurso se produz na corrida, durante o processo de percorrer. Currículo que, concordando com Pinar (1994), entendemos

“[...] como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, com um sentido particular e uma esperança pública [...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (*apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 35). Conversa, zigue-zague entre o que se produz como universal/esperança pública/comum e as múltiplas heterogeneidades, de saberes e existências, em relação através da docência *vividapraticada* nos *espaçostempos* que compõem o cotidiano escolar.

A performance metodológica *vividapraticada*

A metodologia, *vividapraticada* durante a pesquisa-intervenção que embasa este artigo foi a cartografia. Uma performance metodológica que “[...] como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos” (Barros; Passos, 2015, p. 17), mas num duplo movimento autopoietico⁸ de pesquisar-intervir. Investigar orientado por pistas, “[...] referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p.13).

Trata-se um desafio à lógica tradicional-moderna — de traçar um percurso com metas prefixadas a alcançar – ao propor que percurso e metas sejam traçados ao longo da pesquisa, no seu caminhar (Barros; Passos, 2015). Exercício metodológico que entendemos ter a mesma natureza disponível, imanente e processual que os conceitos de currículo e formação docente aqui defendidos. Motivo pelo qual escolhemos a cartografia como meio para mapear possibilidades de experimentar, de pesquisar-intervir, de *viverpraticar* a pesquisa em educação,

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

7 *Currere* significa correr, percorrer.

afirmando a vida que permeia seus fluxos e faz pulsar o currículo em seus zigue-zagues e a docência em devir do/no cotidiano escolar.

Performance que produz mapas em contraposição à decalques e aposta na produção e ação ao invés de representação e interpretação –, concordando que

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

O mapa não é a representação de algo, e sim o viés de conexão entre diferentes territórios sobre um plano de consistência. Desse modo, não se busca aqui a representação de um plano em outro, a cartografia produz seus mapas – nunca fotos nem desenhos – na e pela consistência entre territórios, sempre entre, aliança, conexão (Deleuze; Guattari, 1995a). Assim como entendemos, com base na filosofia da diferença, que o currículo escolar não deve constituir molde a ser decalcado sobre estudantes, tampouco a formação docente ser fôrma para padronização da docência.

Pois, diferentemente da racionalidade neoliberal homogeneizante/neutralizante das diferenças, ansiosa pelo máximo de eficiência na reconhecimento de seus padrões (Deleuze; Guattari, 1995a), a cartografia deseja construir conceitos rizomática/horizontalmente. Deseja conectar diferenças e produzir, e pela via da problematização, inteligibilidade sem canibalização, hierarquização e/ou homogeneização (Santos, 2007), mas sim conexão, transbordo, transcrição: produção do novo a partir da conexão e, portanto, expansão do que há (Corazza, 2013). O desejo é de constituir mapas enquanto composições heterológicas, ecológicas, rizomáticas e expansivas dos conceitos e saberes investigados. Desse modo, a cartografia opera desviando das certezas impostas pela modernidade e calcadas no decalque, identificação, comparação, representação, interpretação de dados e sobreposição de conceitos.

Nesse processo, produzimos e enunciamos conceitos outros de currículo e formação docente, tendo como dispositivo para produção de dados e mapeamento de pistas o registro das enunciações tecidas em redes do/no cotidiano escolar investigado. A aposta nas redes se dá pela intensidade do fluxo de conhecimentos e significações produzidas, compartilhadas, experimentadas, remetendo-nos para os efeitos da linguagem na constituição dos currículos. Portanto, as contribuições da metodologia interventiva das redes de conversações que, segundo Carvalho (2009, p.188-189), utilizam “[...] metodologicamente as conversações como uma tática da discursividade local, acompanhando os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas”. Tática afirmativa de diferentes existências e problematização, conexão, expansão e transcrição de diferentes saberes.

Sendo a conversação processo que requer ser criado e sustentado pela participação ativa e criativa daqueles enredados, combinando poética de participação e sociabilidade, articulando vozes e assuntos (Carvalho, 2009). Redes que ampliaram e intensificaram a capacidade de comunicação coletiva e fizeram falar a diferença imanente naquele cotidiano escolar com seus encontros. Momentos e movimentos de compartilhamento, escuta sensível, partilha de angústias, problematizações, experimentações, conflito, conexão e expansão das diferenças.

Encontros em que as tensões entre as diferenças se potencializaram à medida que as conversas eram tecidas, à medida que o currículo ziguezagueava e se constituía/costurava entre saberes e existências e a formação docente re-existia, produzindo-se em constante devir, como mapeado no registro a seguir:

gente, mas isso já havia sido dado como decidido na reunião passada (*Praticantepensante*9 n-1).

9 Para que seja possível vislumbrar a multiplicidade e a diferença de enunciados e enunciantes compondo este artigo, após cada enunciado disparado nos *espaçostempos* de pesquisa-ação, colocaremos a marca “*Praticantepensante* n-1”, subtraindo a singularidade da multiplicidade constituída (Deleuze; Guattari, 1995a). Afirmando a diferença sem criar identificações e mantendo a integridade dos

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

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

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

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

Redes de conversações e ações complexas (Carvalho, 2009) tecidas com as/os professoras/es *praticantepensantes* da escola Leonina¹⁰, uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, componente do sistema de educação pública e municipal de Serra, Espírito Santo. Uma escola grande, que atende aproximadamente 800 estudantes, divididos em dois turnos (matutino e vespertino) e distribuídos em 32 turmas (16 em cada turno) –, muito bem estruturada e organizada, com diferentes *espaçotempos* para as práticas educativas. *Espaçotempos* habitados por aprendizes-cartógrafos durante a investigação, tencionando produzir um mapa “com” as/os *praticantepensantes* Leoninas/os e não “sobre” elas/es.

Mapa/rizoma sempre que, conectando territórios, expande-se num processo erosivo constante de desterritorialização, reterritorialização e territorialização: de fuga/rompimento/desmanche, composição/segmentação e estruturação. O que só foi possível por se tratar de processos em contínua ramificação, processos atados uns aos outros (Deleuze; Guattari, 1995a), variando em suas intensidades pelo

diálogos em sua linguagem cotidiana e coloquial.

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

desejo que os mobiliza. Desejo de expansão por conexão dos múltiplos currículos produzidos pelo constante zigue-zague nos entremeios da ampla ecologia de saberes, afirmativos de diferentes existências, imanentes ao cotidiano escolar. Desejo capaz de mobilizar a docência a re-existir enquanto processo, afirmando sua autoria nas práticas de *aprenderensinar* ante às tentativas de formatação da docência.

O zigue-zague do currículo

Para entender como a expansão zigzagueante do currículo pode mobilizar a formação docente a re-existir, é preciso antes expandir o conceito de currículo para além da visão burocratizada que o reduz a produto. Matéria-prima instituída pelo sistema, na forma de legislações, normas, livros, programas e grades curriculares que elegem e catalogam saberes, imagens dogmáticas do pensamento capturadas fora dos *espaçotempos* escolares cotidianos, para reconhecimento estudantil. Imagens do pensamento apresentadas como saberes essenciais e legítimos cujas veracidades são concebidas como universais abstratas. Haja vista que nunca é feita referência às forças que de fato produzem esse pensamento, nunca se relaciona o pensamento e suas imagens com as forças reais que os produzem e supõem. (Deleuze, 1976, p.49). Uma racionalidade ansiosa por homogeneizar e neutralizar as diferentes existências imanentes ao cotidiano escolar, através de um currículo produzido como catálogo de saberes, de insumos.

Um currículo a ser aplicado visando à reconhecimento e cuja eficiência de sua efetivação possa ser mensurada por meio de avaliação (Lopes; Macedo, 2011), verificação dos produtos emitidos pelas/os estudantes sobre as/os quais os insumos curriculares foram aplicados. Avaliação elaborada pelo sistema que gerencia educação e currículo, e a ser aplicada pela/o docente. Currículo reduzido a produto, catálogo, receita, estratégia generalizável e mensurável que pode ser melhor “empacotada para viagem/venda”,

criando a ilusão de ser aplicável onde quer que seja igualmente (Alves, 2019):

[...] gente, olha que atividade mais preciosa. Já vou pedir pra imprimir minhas 25 (*Praticante-pensante* n-1).

Ei, egoísta. Deixa eu ver esse 'papel'. Imprimi 26 que uma vai ser a minha matriz (*Praticante-pensante* n-1).

27, colega (risos) (*Praticante-pensante* n-1). (Informação verbal).

Ponto de vista que naturaliza o currículo como produto universal, que serve para ser aplicado sobre todas/os independentemente das diferenças entre turmas, saberes, experiências e existências. Perspectiva que cada vez mais tem enunciado o currículo como produto “[...] formalizado, abstrato e distante de conversações como um ‘acontecimento’ na mesma proporção em que o processo de educação tem sido institucionalizado e burocratizado” (Carvalho, 2009, p. 183). Um currículo que, tendo sua gênese desconectada do cotidiano escolar onde é *vividopraticado*, não consegue se encaixar ou encaixar nele as/os *praticantes-pensantes* da escola. O que contribui para legitimar “[...] 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). Saberes tidos como produtos da ciência, em vez de processos em expansão pela problematização ziguezagueante entre diferentes saberes e existências.

Basta ver a BNCC, esse produto curricular que, com suas listas de competências e habilidades devidamente ordenadas, aparta a produção curricular das práticas educativas, forçando a existência de “[...] dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo [e que] admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 26). Em um movimento que retira da docência seu fardo/sentido: a responsabilidade de pensar,

produzir, conectar e expandir diferentes saberes e existências, produzindo cotidianamente currículos com quem *vivepratica* a docência enquanto relação de *aprenderensinar*.

Empreitada que formata professoras/es como burocratas e responsáveis pelo fracasso escolar, de um sistema educacional que anuncia como busca pela igualdade seu plano de erradicação das diferentes existências do cotidiano escolar. Pois, estando os saberes ideais elencados e dispostos de maneira correta, científica e “sacrossanta” para o ensino em seu máximo de eficiência, apenas a aplicação do currículo pode ser responsabilizada por eventuais insucessos, recaindo sobre a docência o rótulo do fracasso.

Goodson (2013), ao discorrer sobre as políticas de currículo e de escolarização, destaca que os novos modelos de globalização e de controle estatal, a partir de 1989, passaram a focar na ação governamental e em órgãos empresariais, nas questões educacionais. Tal movimento gerou uma crise de autoria, na qual as/os agentes internas/os de mudança (docentes e discentes), as/os *praticantes-pensantes* do cotidiano escolar descobrem-se reagindo, aplicando e consumindo e não mais produzindo seus percursos de *aprenderensinar*, seus currículos.

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

Instrumentos para verificação de produtos, produção de índices a partir desses e consequente controle, neutralização e aprisionamento do currículo *vividopraticado* nos cotidianos escolares, freando seus zigue-zagues e extinguindo as diferenças. E, desse modo

[...] ligando o currículo da escola pública aos resultados de testes e, então, exigindo aos professores para produzirem melhorias nos resultados dos testes dos alunos: esta manobra política desempenha para a 'direita', autoritarismo cultural em nome da prestação de contas e, presumivelmente, pelas populações subservidas. Nesta esfera institucional de ação deslocada e diferida a ala 'direita' força os professores a fazerem o 'trabalho sujo' político. E o faz invocando categorias do senso comum como 'prestação de contas'. Assim, a coerção está camuflada como afirmação do óbvio. (Pinar, 2007, p.316, *apud* Carvalho, 2009, p. 182).

Essa força se intensifica através de seguidos ataques governamentais à diferença na educação pública, forçando aquelas/es que exercem a docência como ofício a aceitar o que é curricularmente imposto como algo a ser decalcado no cotidiano escolar. Decalques reproduzíveis ao infinito, como toda lógica arbórea de decalque e de reprodução (Deleuze; Guattari, 1995a) conceituando os saberes conectados, porém de forma hierarquizada, vertical e linear, sobrepostos uns sobre os outros. O que no cotidiano escolar produz situações como a enunciada abaixo:

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

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

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

Registro de um currículo perspectivado como produto/insumo e que toma a avaliação como o método para averiguar e forçar sua efetividade. Avaliação que deverá medir a eficiência docente em aplicar o currículo sobre as/os discentes, através do atingimento das finalidades intencionadas, previstas no processo de organização e elaboração do construto curricular. Um currículo de caráter prescritivo, entendido como planejamento/organização/

previsão daquilo que se deve efetivar na escola, que se dá com base em critérios objetivos e científicos (Lopes; Macedo, 2011). E que tenciona precarizar a profissão docente, erradicando a autoria curricular do cotidiano escolar, reduzindo professoras/es a executores, aplicadores de práticas, de receitas curriculares e recenseadores de seus efeitos quantitativos, através do preenchimento de questionários.

Ante e anti tais perspectivas, enunciamos aqui a possibilidade da docência re-existir, mobilizada pelo zigue-zague entre os diferentes saberes e existências imanentes ao cotidiano escolar. Inclusive aqueles currículos burocratizados. Currículo e formação docente enquanto processos agenciadores das multiplicidades de saberes e existências que, através da docência se encontram, se chocam, se conectam e se expandem, tramando possibilidades de re-existência.

Enunciação que produzimos a partir de cartografia através da qual entendemos que a potência de *aprenderensinar* não se restringe à apropriação e reconhecimento de saberes, mas estende-se através da problematização, compartilhamento, conexão e mobilização das diferentes existências e saberes *vividaspraticas* no cotidiano escolar. Expansão por conexão rizomática da vida em toda sua disponibilidade ecológica, múltipla e coletiva. Composição consistente de heterogeneidades sem pretensões homogeneizantes, mas desejo de re-existir, de afirmar diferentes existências, conectar, expandir e transcriar saberes.

Um festival de disputas tensas e perenes de erosão, mescla e transbordo, em cotidianos escolares atravessados por múltiplos fluxos desejantes, com diferentes e também múltiplos sentidos e intensidades. Como na profusão de intensidades e sentidos de uma aula cartografada abaixo:

[...] o calendário a gente faz igual ao nosso quadro da rotina, vamos lá oh (*Praticantepensante* n-1).

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

Pause, pause. Pausei os dois (*Praticantepensante n-1*).

Isola (*Praticantepensante n-1*).

Brizola? (*Praticantepensante n-1*).

Brizola (*Praticantepensante n-1*).

Leonel Brizola (*Praticantepensante n-1*).

Leonel de Moura Brizola (*Praticantepensante n-1*).

Como faz o som do ZO? (*Praticantepensante n-1*).
(Informação verbal).

Donde enunciamos que “a norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção” (Cherryholmes, 1988, p.149, *apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 37). Processo erosivo, instável, ziguezagueante e imprevisível que se processa entre possíveis na conexão, expansão e transcrição de saberes que, para além de produtos, constituem processos com diferentes sentidos, territorialidades, intensidades e funcionamentos.

Trata-se de uma “conversa complicada”, um zigue-zague entre saberes e existências – sempre em movimento, conexão/expansão/transcrição – comuns às/aos *praticantepensantes* da docência e àqueles perspectivados pelas políticas curriculares sobre e para efetivação no cotidiano escolar. Debate ziguezagueante que mobiliza a docência em devir por diferentes sentidos:

[...] 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).

Um zigue-zague entre possíveis – produzidos nas práticas educativas de um devir docente que, em transformação, conecta agenciamentos, vozes que, mesmo tendo nomes (BNCC, Projeto Político Pedagógico, saber pessoal), característica de discurso direto, são constituídas de discurso indireto (Deleuze; Guattari, 1995b). Diferentes vozes que – quer se enunciem generalizantes ou singularizadas – nos acontecimentos entram em relação através de múltiplas redes de conversações e ações complexas (Carvalho, 2009) tecidas na/pela docência, apostando “[...] na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na escola como uma comunidade” (Carvalho, 2009, p.188).

Expansão, conexão e transcrição coletiva de saberes e afirmação de existências que situam o currículo como processo, “[...] um efeito, um zigue-zague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial” (Deleuze; Parnet, 1998, p.6), que transborda, expande e ramifica-se de modo imprevisível a cada acontecimento da docência. Acontecimentos – contemporanei-

dades do tempo (Lazzarato, 2006) – que se constituem nos *espaçotempos* da docência no cotidiano escolar, como instantes em que algo passa. Em que algo se agencia entre corpos e expressões pela problematização produzindo possíveis, outras potências expansivas de conceitos, perguntas e também respostas a problematizar. Tendo em conta os enunciados cartografados entre as/os *praticantepensantes* de uma aula:

[...] você fez esse como? (*Praticantepensante* n-1).

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

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

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

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

Não sei (Aprendiz-cartógrafo).

É né? (*Praticantepensante* n-1).

Eu não sei (Aprendiz-cartógrafo).

É sim! Eu quero acertar tudo pra minha mãe me dar um presente. Ela falou que vai olhar meu caderno todo dia (*Praticantepensante* 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 diferentes existências e saberes, através dos quais o zigue-zague curricular se intensifica, e nos quais aqueles que já trazem respostas todas prontas, que não estão disponíveis aos possíveis “[...] perdem o bonde do acontecimento” (Lazzarato, 2006, p. 23). Deixam de ser tocados pela experiência e nada lhes acontece, nada lhes passa (Larrosa, 2002), deixam de encontrar, de roubar¹¹ do acontecimento o saber de que “o 16 é o 1 e o 6”, por exemplo. Pois os possíveis, as possibilida-

des de *aprenderensinar* exigem disponibilidade de quem *vivepratica* a docência para acontecer, para efetivar conexão, expansão e transcrição de saberes. É preciso portanto que, as/os *praticantepensantes* da docência estejam disponíveis, abertos aos possíveis.

Abertura que cabe à docência produzir, através do planejamento enquanto preparação de si em vez da aula. Ensaio produtor de disponibilidade aos possíveis, planejamentos que se espraíam e conectam na composição do devir-docente. Tal abertura, “preparada por um trabalho subterrâneo de causas, de metas e de interesses”, só se torna real por meio de algo de outra ordem, pelo desejo “sem meta e sem causa” (Deleuze, Guattari, 2010, p.501) o desejo docente de revolucionar, revolucionar-se, transformar e transformar-se, o desejo de constituir devir-docente!

Devir-docente em transformação e re-existência

A formação docente, assim como o currículo, é um processo, e problematizamos aqui como esses processos se relacionam. Como o zigue-zague curricular mobiliza e expande a formação docente em devir. Devir-docente em constante formação, transformação e expansão pela produção de docências outras, clandestina e coletivamente nos *espaçotempos* do cotidiano escolar em que as práticas de *aprenderensinar* acontecem. *Espaçotempos* de aula e também de planejamento, preparação, abertura e criação de disponibilidade para os acontecimentos, desviando do que é modelo, produzindo possíveis pois

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

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

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

Devir-docente que, mobilizado por currículos em zigue-zague conecta, conjuga e acopla múltiplos saberes e afirma diferentes existências, produzindo a si mesmo como um devir específico, autônomo, imprevisto (Deleuze; Guattari, 1995b). Compositor e co-autor de práticas educativas produtoras de possíveis, através dos acontecimentos que coengendram currículos, planejamento e formação docente, agenciamentos entre diferentes existências e saberes.

Um devir em constante formação e luta para que esta “[...] não se limite às exigências da capacitação e do mercado, mas se expanda com abertura para a experiência presente, fazendo vibrar e enlaçar modos experienciais” (Dias; Barros; Rodrigues, 2018, p.950), em constante deriva, germinação. Ou nas palavras de Guimarães Rosa, “um rasgar-se e remendar-se” (2009, p.83), tal como a vida, encharcada de experiências, encontros e acontecimentos. Um processo para o qual a visão propedêutica de in-formar/en-formar, em vez de transformar as/os *praticantespensantes* da docência, é uma “questão de prefixo”, como a infelicidade (Rosa, 2009). O que situa a nossa aposta aqui como sendo a de desmanchar da fixação pela potência de um devir-docente em constante composição nas/pelas práticas educativas e docências possíveis, mobilizadas por constante zigue-zague curricular conector e expansivo de saberes e existências.

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, 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 hierárquicos e preexistentes às/aos *praticantespensantes* que neles se inserem. Onde problematizamos a formação docente como um processo contínuo de produção, expansão, que a cada acontecimento produz-se “docente-hora-do-dia” (Corazza, 2008), um movimento perene de transcrição de si.

Formação que através dos planejamentos, que, de ensaio em ensaio e a cada aula, potencializa a expansão de um devir-docente infinitivo – impessoal, re-existente, não idealizado, sem identidade a ser construída, sedimentada, segmentada, dimensionada, produzida – sem a obsessão de remeter a um “Eu”, remetendo tão somente um “Ele” do acontecimento, da docência. Processo formativo que erode, desmancha, expande, transforma e produz docências possíveis, sempre provisórias, dada a constante variação do grau de transformação do devir. Expansão do devir-docente, compondo-o, povoando-o com múltiplas, ziguezagueantes e diferentes vozes, encontros e devires outros com múltiplas intensidades e sentidos: agenciamento de agenciamentos, de docências outras.

Relações de *aprenderensinar* resultantes de atravessamentos efetivados em diferentes redes educativas *vividaspraticadas* pelas/os *praticantespensantes*, ao longo de suas trajetórias.

rias de vida, desde muito antes de exercerem a docência como ofício (Alves, 2019). Posto que essas/es *praticantepensantes*, ao passarem pela educação básica, obrigatoriamente tiveram pelo menos 11 anos de relações com a escola (Alves, 2019), *vivendopraticando* a docência com *praticantepensantes* outras/os a exercer a docência como ofício. Relações que agenciadoras de enunciados 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 apontam a influência de diferentes currículos na formação docente anteriores à comumente chamada formação inicial – graduação ou magistério – e que podem inclusive restringir a docência ao instituído, àquilo que comprovadamente “funcionou” no passado. Uma visão metonímica (Santos, 2007) que impõe a crença nos métodos a despeito da heterogeneidade de modos de *aprenderensinar* existentes, re-existent e que não de-vir, nas/os/das/os/com as/os *praticantepensantes* da docência. Afinal, se funcionou uma vez, por que haveria de falhar em uma outra? Não basta que seja feito “do mesmo jeitinho” que levou ao aprendizado na infância? A mesma cartilha que alfabetizou no passado não funciona mais? E se em vez de “aprender com ela” – a cartilha – for possível às crianças *aprenderensinar* “com” professoras/es, estudantes nos encontros, pelas relações de docência e também naquelas interrelações que tecem com o mundo intra e extraescolar?

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

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

Processo formativo composto por relações, encontros e ações de *aprenderensinar* abertas aos possíveis, experimentais, transcriadoras de conceitos num contínuo trans-formar de *praticantepensantes*, em vez de in-formar ou en-formá-los. Agenciamentos sempre coletivos – entre corpos – como exemplifica Gilles Deleuze, ao citar sua experiência com Félix Guattari, em que, problematizando sobre o conceito de agenciamento,

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

Diferença “sempre entre” (Deleuze; Guattari, 1995a) que desloca e expande rizomaticamente os processos de formação das/os *praticantepensantes* da docência, as/os quais através dos acontecimentos produzem possíveis nas práticas educativas. Possíveis produzidos a partir das múltiplas intensidades e sentidos em problematização nos *espaçotempos* em que a

docência acontece, conectando, expandindo e transcriando saberes afirmativos de diferentes existências.

Processo que expande e faz correr o currículo num zigue-zague frenético entre os possíveis produzidos nas práticas educativas, através da intensa preparação do planejamento docente. Esse agenciamento coletivo de enunciação que expande/ramifica currículos e fomenta a produção de docências possíveis a compor e expandir um devir-docente em contínua formação, povoação. Um processo que, através da problematização de práticas e discursos hegemônicos – atenta ao presente – torna visíveis e faz falar políticas que são compostas, tramadas entre formação acadêmica e educação básica (Dias; Barros; Rodrigues, 2018).

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

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

[...] as políticas são práticas, ou seja, são ações de grupos políticos sobre questões específicas com a finalidade explicitada de mudar algo existente

em algum campo de expressão humana. Ou seja, as políticas são, necessariamente, práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e mesmo contrárias (Carvalho; Ferraço, 2012, p. 3, grifo nosso).

Lutas que se dão ao longo do processo de formação, variação, produção e expansão do devir-docente, travadas cotidianamente nas microrrelações tecidas entre as/os *praticantespensantes*, artistas da docência nos cotidianos escolares, impulsionadas pelo zigue-zague do currículo. *Praticaspolíticas* tecelãs, inventoras e produtoras de um devir-docente aprendiz, um modo educante polifônico, múltiplo e atento aos territórios movediços de/em formação, transformação. Ação que projeta a formação docente para além da capacitação profissional, alargando-a com as experiências do presente *vividopraticado* no cotidiano escolar, fazendo vibrar e enredar modos experienciais de *praticarcarpensar* a docência (Dias; Barros; Rodrigues, 2018). Como narrado a seguir:

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

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

Movimento que forma, transforma, expande e deriva por diferenciação – tornando outro o que existe, fazendo-o re-existir, produzindo potência pela relação entre diferentes – um devir-docente que confere consistência às experiências de enunciar modos outros de *praticarcarpensar* a docência nos *espaçostempos* escolares. Devir-docente desejante por produzir movimentos curriculares e não produtos – trans-formações em vez de in/en-formações

–, e que resiste com conceitos e com arte para fazer ver e falar, enunciar e constituir sentido (Deleuze; Guattari, 1997).

Praticaspolíticas de docentes que re-existem “[...] para inventar outros modos de fazer, coletivos, que desindividualizem e operem por vibração, enlace, abertura, contágio e aposta na diferença” (Dias; Barros; Rodrigues, 2018, p. 951). Re-existência que, produzida nos acontecimentos escolares, tenciona romper com a burocratização de currículos e docência:

[...] olha só Pedagoga que fofo, prova que esse é seu (*Praticantepensante* n-1).

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

Eu sei, é muita coisa né, Pedagoga? Não vai se perder no meio de tanto papel (*Praticantepensante* n-1).

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

Praticaspolíticas efetivadas nas relações *vividaspraticadas* pelas/os *praticantepensantes* do cotidiano escolar. Disputas inventoras de mundos e de devires, agenciadoras de territórios e currículos em zigue-zague. Agenciamentos em que “[...] os fios e tecidos que ligam as experiências artesanais não permitem ser pensados como causalidade ou representação, mas como devires que os atravessam na arte de viver” (Dias, 2010, p. 13). Sendo o devir-docente aquele que atravessa e conecta – revolucionária e coletivamente – as/os professoras/es *praticantepensantes*, produzindo 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).

Artistagens criadas, *vividaspraticadas* em um processo de formação, expansão, diferenciação, variação e produção contínuo de um devir-docente, “[...] avançando de metaesta-

bilidade em metaestabilidade” (Simondon, 2003, p.107, *apud* Corazza, 2008, p. 94), de agenciamento em agenciamento, variando seus graus de transformação. 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; de diferentes que por sua aleatoriedade direcional tornam seus componentes uma “materialidade energética em movimento” (Deleuze; Guattari, 1997, *apud* Escóssia; Tedesco, 2015).

Contínuo processo de agenciar – desterritorializar, reterritorializar e territorializar – conectar, transcriar e expandir um devir-docente produtor de docências artistas, elevando o trabalho docente ao plano de ato livre e revolucionário: livre para se abrir aos possíveis do planejamento docente, aos acontecimentos *vividospraticados* no exercício da docência e revolucionário para subverter as lógicas racionalistas, fissurando-as, expandindo a vida em sua multiplicidade de saberes e existências. Afinal, como enunciado na escola Leonina, no cotidiano escolar quem *praticapensa* a docência, quem a tem como ofício, “tem que ser artista”.

Considerações finais

O que ao longo da pesquisa-intervenção foi enunciado por suas/seus *praticantepensantes* como “planejar sem pirar”. Planejar, preparar-se para a aula, mas sem a ânsia de fazer da aula uma reprodução idêntica ao que se prescreve fora dela. As/os *praticantepensantes* compositoras/es da docência e do cotidiano escolar esgarçaram o conceito de currículo e com ele o de formação docente.

Currículo que, ziguezagueando entre diferentes saberes e existências, expande e ramifica-se rizomaticamente em currículos outros, possíveis, possibilidades outras de *aprenderensinar* e afirmar a heterogeneidade própria da vida em comunidade, em sociedade.

Diferenças entre as/os *praticantespensantes* da docência que, mobilizando a composição do devir-docente com táticas outras de *aprenderensinar* mais autorais e emancipadas da lógica neoliberal conservadora. Como por exemplo a possibilidade confabular que em “Brizola” está foneticamente contido o “isola” da brincadeira e que depois da sexta-feira talvez devesse vir a sétima-feira.

Possíveis que movimentam o pensar em zigue-zague entre diferentes saberes, promovendo conexão, transcrição e portanto a expansão desses em sua processualidade e afirmação de existências. Modos de vida outros, emancipados da lógica racionalista ansiosa por formatar saberes em produtos, docentes em técnicos de vendas e estudantes em consumidores. Uma racionalidade que produz políticas prescritoras do currículo enquanto lista de saberes a ensinar, plano de ensino a cumprir.

Políticas que as/os *praticantespensantes* cotidianamente fissuram pela ação ziguezagueante de produzir/expandir currículos entre possíveis, entre prescrições e rascunhos, entre formas e forças. Processo mobilizado e intensificado pela transcrição de diferentes saberes que, expandindo por problematizações e conexões entre si, tramam currículos singularizados, ramificados, conectados rizomaticamente.

Transcrição que esgarça as tentativas de formação docente, desenrolando-se como processo constante de expansão do devir-docente pela produção de docências possíveis: discurso indireto em constante produção, polifonia, coletividade, trabalho clandestino, insurgente, rebelde e de variação contínua nas/pelas diferentes redes educativas *vivaspraticadas* pelas/os professoras *praticantespensantes* cotidianamente.

Redes tecidas entre quem *praticapensavive* a docência, *praticapolíticas* artistas de um devir-docente minoritário e aprendiz. Um modo educante que tenciona transbordar a formação docente da mera capacitação profissional para a composição expansiva com as experiências *vivaspraticadas* a cada acontecimento coen-

gendrados por planejamento docente e currículos ziguezagueantes.

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: 24 set. 2024.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

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.

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: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hg9PQjwFfKsndjDbDNCsBdf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2024.

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria Billig. Discussões sobre a BNC-FI: regulação e uniformização dos currículos de formação docente? In: VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Brasília. **Anais [...]** Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/issue/view/13>. Acesso em: 25 set. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/3422/2348>. Acesso em: 25 set. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

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. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 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: Ed. 34, 1995b. 2 v.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. 4 v.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. tradução de Luiz B. L. Orlandi. — São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário Deleuze**. Produção: Direção: Pierre André Boutang. Entrevistadora: Claire Parnet. Exibido no Brasil pelo Ministério da Educação 183 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: 25 set. 2024.

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: 25 set. 2024.

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.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.

GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyn. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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: 25 set. 2024.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo; Helsinque: n-1 Edições; Edições Sesc São Paulo, 213p., 2014.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

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: 26 set. 2024.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Tutameia: terceiras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em: 27/09/2024

Aprovado em: 12/03/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.