



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

PRISCILA DOS SANTOS MOREIRA

**UMA VIAGEM CARTOGRÁFICA ENTRE *ENCONTROS*FORMAÇÃO COM
LICENCIANDOS:
UMA EXPERIMENTAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA
2019



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

PRISCILA DOS SANTOS MOREIRA

**UMA VIAGEM CARTOGRÁFICA ENTRE *ENCONTROS*FORMAÇÃO COM
LICENCIANDOS: UMA EXPERIMENTAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Professores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA
2019



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


PRISCILA DOS SANTOS MOREIRA

UMA VIAGEM CARTOGRÁFICA ENTRE ENCONTROSFORMAÇÃO
COM LICENCIANDOS: UMA EXPERIMENTAÇÃO NO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES)


Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Doutor em Educação.

Aprovado em 26 de abril de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo



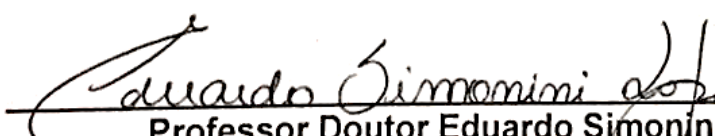
Professora Doutora Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Rosimeri de Oliveira Dias
Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Professor Doutor Eduardo Simonini Lopes
Universidade Federal de Viçosa

Dedico esta tese aos professores que vivenciam a educação básica (nas redes municipais, estaduais e federal) e o ensino superior (nos institutos federais e universidades federais) e também aos licenciandos que compõem os diversos cursos de graduação deste país.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho, por ter sido a minha grande inspiração acadêmica e a minha referência epistemológica nos campos dos *encontrosformação com* (futuros) professores e do currículo durante quase uma década. Esse período incluiu as leituras que eu fazia dos livros e artigos produzidos por ela antes de conhecê-la pessoalmente, as etapas do processo seletivo para o mestrado em educação, o percurso do mestrado, a continuidade dos estudos no grupo de pesquisa, mesmo após a defesa da dissertação de mestrado, e os anos do doutoramento.

Ao meu marido, Leandro Conterini Coelho, meu grande companheiro desta viagem-vida, por todo o apoio durante os anos de produção desta pesquisa e pela compreensão quanto às minhas ausências físicas enquanto eu habitava o mundo-tese e, principalmente, por ter sido um paizão para nossa filha durante essa trajetória. Você soube aguardar o momento propício para experimentarmos juntos outras possibilidades de vida pós-doutorado (férias, feriados, finais de semana) que quase não existiram até então.

À minha filha, Valentina Moreira Conterini, que foi gestada e cuidada no mesmo período desta tese. Ao final do curso de mestrado, tive que conviver com a “finalização” da dissertação de modo concomitante com a perda de um bebê que não chegou a nascer. De forma inesperada, dois meses após iniciar o doutorado, Valentina começou a crescer em meu ventre experienciando todas as suas fases de feto e de bebê ao mesmo tempo em que eu participava de todas as etapas do doutoramento e agora agradeço a existência dela que potencializou a escrita deste trabalho.

Com a defesa desta tese, despeço-me de dois bebês gemelares que tive: uma que continuará a crescer, agora com as sensações dos leitores, e outra que transitou de bebê a criança entre livros, papéis, canetas, notebook e com uma mãe que, por vezes, precisava se afastar para pesquisar e cuidar da “outra bebê-tese”.

Agradeço às minhas enteadas, Gabriely de Freitas Conterini Coelho e Gisely Conterini Coelho, que integraram a minha vida a partir do mestrado tornando-a mais doce, alegre e amorosa. Mesmo sendo tão novas durante o doutoramento, praticaram compreensão com o fato de que eu não podia participar sempre da nossa vida familiar para que fosse possível produzir a pesquisa.

Ao meu pai, José Romualdo Moreira, pela amizade, carinho, confiança que demonstrou a mim desde a minha infância, fazendo-me sempre acreditar que era possível alçar muitos voos pessoais, acadêmicos e profissionais e inventar muitas viagens, mesmo quando eu não tinha autoconfiança suficiente para me mover nesse sentido.

À minha mãe, Abigail Correa dos Santos, por todo apoio e ajuda que demonstrou durante o período de doutoramento como vovó da Valentina, desde a gestação, sendo um amparo para minha filha em várias ocasiões e fazendo-me perceber o estimado valor de uma avó.

Ao meu irmão, Douglas dos Santos Moreira, que desenhou comigo tantas cenas de vida desde a infância, compartilhando quase todas as fases de estudo na mesma sala de aula, em todos os anos do ensino fundamental e tentando participar da minha existência atualmente, apesar dos quilômetros de distância geográfica em que nos encontramos.

À minha irmã, Lísia Pires Moreira, que nasceu quando eu já era adolescente, fazendo-me tecer outros tipos de relação de irmandade e pensar que há laços inexplicáveis no mundo, tamanha a semelhança que temos em perceber-sentir as pessoas, mesmo com o pouco tempo de convivência física que tivemos ao longo da vida por morarmos em regiões diferentes do país.

À minha sogra, Maria das Graças Conterini Coelho, e à mãe das minhas enteadas, Elenícia Xavier de Freitas, que também integraram uma rede de apoio no que tange aos cuidados dedicados à minha filha em vários momentos em que eu precisava me entregar à jornada trabalho-tese.

Aos membros internos da banca examinadora, Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço, Prof.^a Dr.^a Martha Tristão e Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões, que trouxeram inúmeras contribuições a esta escrita, acompanhando-a desde a Qualificação I até a culminância desta produção. Agradeço-lhes por participarem da minha trajetória acadêmica desde 2012 (quando iniciei o mestrado), na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Professores”, e pelas danças de pensamento que vocês provocaram em mim que extrapolaram o ambiente acadêmico.

Aos membros externos da banca examinadora, Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes, que acompanhou os meus estudos desde o período em que eu me preparava para produzir um projeto de pesquisa para ingressar no Mestrado em Educação e participou como membro externo de bancas de qualificação e de defesa no mestrado

e no doutorado, a partir das suas leituras *deleuzo-guattarianas*, e Prof.^a Dr.^a Rosimeri Dias de Oliveira, com a qual me conectei inicialmente por meio de um livro de sua autoria (fruto da tese dela que foi produzida a partir de pesquisa realizada no campo da formação docente, embasada em Gilles Deleuze). Agradeço-lhes por embarcarem comigo nesta viagem cartográfica com os *encontros* formação de um *corpodocência* entre movimentos de (des)(re)territorialização, desde o exame de Qualificação II do doutorado, trazendo sábias contribuições.

Aos colegas do grupo de pesquisa por comporem comigo uma “grupalidade expansiva”, como diria a nossa orientadora, e por compartilhar um universo de sensibilidades com a aposta cotidiana na educação. Obrigada por renovar as minhas crenças na educação pública a partir da dedicação aberta e atenta que cada um de vocês demonstrou em suas pesquisas individuais e nas pesquisas que desenvolvemos juntos durante essa trajetória como grupo.

Aos meus amigos de diversos contextos por compreenderem as minhas ausências nos encontros sociais devido à imersão no mundo-tese. Não os nomearei para não correr o risco de ser injusta esquecendo alguém. Agora, uma nova página da minha vida se vira e podemos produzir diversos encontros juntos.

À Lydia Braga, que atuou na Coordenação da Gestão Pedagógica do Ifes – *campus* Serra – pelo apoio outorgado durante a época em que eu estava lotada nesse setor e precisava conciliar os horários de trabalho visando à continuidade da minha participação no grupo de pesquisa e à realização da pesquisa de campo na Reitoria e no *campus* Vitória, no segundo semestre de 2017 e no primeiro de 2018.

Ao diretor-geral do Ifes – *campus* Serra –, José Geraldo Orlandi, e ao coordenador da gestão pedagógica do respectivo *campus*, no segundo semestre de 2018, Wagner Scopel. Juntos assinaram a concessão do meu afastamento das atividades laborais, tendo em vista a minha disponibilidade para a escrita desta tese. Agradeço, ainda, aos demais integrantes desse setor que também compreenderam o meu afastamento.

Quero registrar meus agradecimentos aos servidores (professores e técnico-administrativos) e aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do Ifes – *campus* Vitória – que aceitaram participar da pesquisa, especialmente ao Prof. Dr. Antônio Henrique Pinto, que recebeu esta proposta de braços abertos, e à revisora desta tese, Alina da Silva Bonella, que fez a correção textual de todos os artigos, projetos, resumos e capítulos de livros que publiquei durante o doutoramento.

Todas as intensidades que tenho são imóveis. As intensidades se distribuem no espaço ou em outros sistemas que não precisam ser espaços externos. Garanto que quando leio um livro que acho bonito, ou quando ouço uma música que acho bonita, tenho a sensação de passar por emoções que nenhuma viagem me permitiu conhecer (DELEUZE, 1996, p. 102).

Resumo

A pesquisa objetiva acompanhar os tracejados cartográficos com os licenciandos de Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) entre as *linhas do desejo* e processos *(des)(re)territorializantes*, com vistas a propagar os múltiplos possíveis de *um corpo* nos *encontrosformação* com (futuros) professores por meio do Estágio Supervisionado. A tese problematiza *o que pode um corpo* docência em processos de *encontrosformação*, perpassando o campo conhecido como “formação de professores” e questionando serializações como “formação inicial” e “formação continuada de professores” no enredamento com outros modos de *pensarfazer* essa área, com base na filosofia da diferença, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Cartografa o *território* licenciatura acompanhando as redes de conversações com agentes da Reitoria e do *campus* Vitória e, principalmente, com os licenciandos por meio dos *encontrosaulas* coletivos do Estágio Supervisionado III (ensino médio) e das conversas individuais entre pesquisadora e alunos (nos quais foram utilizados diário de campo e gravador de voz) e da análise dos relatórios individuais produzidos por esses estudantes. Observa que as avaliações externas “Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo” (Paebes) e “Exame Nacional do Ensino Médio” (Enem) enrijecem e reterritorializam o currículo-régua das escolas de ensino médio no estado do Espírito Santo. Narra, a partir das conversações com os licenciandos, uma condição de professor do ensino médio que se coloca na fronteira entre um currículo-régua que exige rendimento com foco nas avaliações externas em uma *máquina abstrata* que organiza enunciados dominantes ao instaurar um utilitarismo na educação que, por meio dos *aparelhos de poder*, aprisiona em *rostos* professores e estudantes da educação básica e professores e estudantes das licenciaturas. Associa o padrão “par perguntas-respostas prontas (*clichês*)” e o ensino tradicional-(neo)tecnicista com a reconhecimento e os *afetos tristes*, em complexas engrenagens da *máquina* capitalística *sobrecodificante* que produzem estancamento dos fluxos de pensamento. Enfatiza movimentos ziguezagueantes, nos quais linhas *enrijecidasescorregadias* se engendram entre (des)(re)territorializações e produzem fagulhas de possíveis mediante as rasuras nos *espaços estriados* da lógica da educação-mercadoria. Ressalta que, ainda que as linhas de fuga não tenham sido evidenciadas como dominantes nas danças curriculares, as linhas desejantes estavam coengendradas possibilitando a desestruturação do currículo-régua e a invenção de *curriculosdiferença* por meio de brechas. Evidencia *o que pode* uma aula, *o que pode* o Estágio Supervisionado, *o que pode um corpo* de passageiros singulares para fazer vibrar bons encontros com os licenciandos. Propõe a fratura do acento no “é” (representação, identidade, *rostos*, respostas imutáveis, solução do par “perguntas-respostas verdadeiras”) para compor com o “e” entre os inúmeros *encontrosformação* entre “*estágios supervisionados-licenciaturas* e escolas” como *políticaspráticas*. À guisa de conclusão, sugere a ampliação do *tempoespaço* para as conversações coletivas concernentes às experiências tecidas nas escolas, nos Estágios Supervisionados, com vistas à invenção das *licenciaturaspássaros* que podem fazer ressoar invenções de outras viagens a partir da problematização da repetição da “viagem-modelo imóvel” de uma docência-*rostos*, da ilusão dos passageiros homogêneos e dos destinos únicos e iguais que enrijecem os processos de *encontrosformação* com (futuros) professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Instituto Federal. Licenciatura

Abstract

The research aims at monitoring the cartographic strokes along with the Math graduates from the Espírito Santo Federal Institute (Ifes) between the *lines of desire* and *(de)(re)territorializing* processes, in order to propagate the multiple possibilities of a body in the *formation-meetings* with (future) Teachers through a Supervised Practice. The dissertation discusses what the faculty members are able to do during *formation-meetings* processes, going through the field known as “Teachers’ training (formation)” and questioning serializations such as, “initial formation” and “Teachers’ continuing training” regarding the entanglement with other ways of *thinking-building* this area, based on the Gilles Deleuze and Félix Guattari philosophy of difference. The work maps the college degree *territory* monitoring the conversation networks with agents belonging to Rectory and the city of Vitória *campus* and, mainly, with the graduates through the collective meetings-lessons in the III Supervised Practice (high school) and individual talks between the researcher and pupils (in which field diaries and voice recorders were used) and the analysis of individual reports produced by those students. It is observed that the outside assessments, for instance, “Program of Elementary Education Evaluation in the state of Espírito Santo” (Paebes) and “National High School Evaluation” (Enem) stiffen and (re)territorialize the high school *ruler-curriculum* (concept of a standard, single curriculum that follows a certain logics) in Espírito Santo. The work narrates, from the conversations with the graduates, the high school teacher condition placed in the edge between a *ruler-curriculum* that demands a performance focused on the external evaluations in an *abstract machine* that organizes dominant assertions when a utilitarianism is established within education, which, through *power equipment*, imprisons elementary education teachers and students and college degree ones inside faces. It associates the “prompt questions and answers (*cliché*)” pattern and the neotechnicist traditional education with the recognition and *sad affection*, in complex over codifying capitalistic *machine* gears able to create a stagnation of the thinking flows. The work stands out zigzag movements, in which stiffen and slippery lines are engendered among (de)(re) territorialization and generate sparks of possibilities before the erasures striated spaces of the education-merchandise logics. It highlights that, even though the escape lines are not seen as dominant in the curricular moves, the desiring lines were (co)engendered enabling the destructuring of the *ruler-curriculum* and the *curricula-difference* invention through gaps. It also emphasizes what a lesson, the Supervised Practice, a *body* of singular passengers can do in order to organize good meetings with the graduates. The paper proposes the fracture of the accent in “é” (representation, identity, *face*, immutable answers, solution for the “true questions-answers” pair) to compose with the “e” among the several formation-meetings between “supervised-college degree practices and schools” like practical policies. By way of conclusion, the work suggests the enlargement of the space-time used for collective conversations concerning the

experience lived at school, in the Supervised Practice, in order to invent the *bird university degrees* that are able to resound the inventions of other trips based on the discussion of “immovable model-trip” repetition of a teaching-face, the illusion of the homogeneous passengers and exceptional and uniform destinations that stiffen the formation-meetings processes with (future) Teachers.

Keywords: Teachers’ training. Curriculum. Federal Institute. University degree.

SUMÁRIO

CONVITE AO EMBARQUE	14
1 PISTAS	20
1.1 PAISAGEM: LICENCIATURAS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	21
1.2 O <i>TERRITÓRIOLICENCIATURA</i> NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO ENTRE <i>AGENCIAMENTOS COLETIVOS E LINHAS DESEJANTES</i>	27
1.3 O <i>TERRITÓRIOLICENCIATURA</i> EM MATEMÁTICA NO IFES – <i>CAMPUS VITÓRIA</i>	39
2 O QUE PODE UM CORPODOCÊNCIA EM ENCONTROFORMAÇÃO COM (FUTUROS) PROFESSORES?	50
2.1 O CAMPO CONHECIDO COMO “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” NO BRASIL	51
2.2 <i>ENCONTROFORMAÇÃO COM (FUTUROS) PROFESSORES</i>	59
3 CONVERSAS COM AS PESQUISAS	71
3.1 ARTIGOS APRESENTADOS COMO TRABALHOS COMPLETOS À ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) NO QUINQUÊNIO 2013-2017	72
3.2 DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO QUINQUÊNIO 2013-2017	78
3.2.1 Currículo nas dissertações e teses no campo da “formação de/com professores” nos IFs	88
3.3 ARTIGOS BASEADOS NA FILOSOFIA DA DIFERENÇA DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI PUBLICADOS NOS DOSSIÊS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC) NO QUADRIÊNIO 2013-2016	91
4 O MAPA CARTOGRÁFICO E AS REDES DE CONVERSÇÕES.....	99
4.1 CARTOGRAFANDO	101
4.2 OS <i>ENCONTROSAULAS</i> COM OS LICENCIANDOS	108

5 CURRÍCULO(S) EM MOVIMENTOS DE (DES)(RE)TERRITORIALIZAÇÃO.....	113
5.1 “PADRÃO-PONTO ZERO”: AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO “PONTO INICIAL” DO CURRÍCULO-RÉGUA DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO	121
5.2 TRADICIONALISMO E (NEO)TECNICISMO NAS <i>TEORIAS PRÁTICAS</i> CURRICULARES DE RECOGNIÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....	137
5.3 OS MOVIMENTOS DO PENSAMENTO E OS <i>CURRÍCULOS DIFERENÇA</i> NOS <i>ENCONTROS</i> FORMAÇÃO COM (FUTUROS) PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO.....	150
6 ENTRE FORÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMENDO ENCONTROS	
FORMAÇÃO COM (FUTUROS) PROFESSORES E INVENÇÕES DE OUTRAS VIAGENS	171
6.1 A REPETIÇÃO DA VIAGEM-MODELO (IMÓVEL) DA <i>DOCÊNCIA DOGMÁTICA</i> : A ILUSÃO DOS PASSAGEIROS-ROSTOS HOMOGÊNEOS, DOS PERCURSOS IGUAIS E DO DESTINO ÚNICO	172
6.2 O QUE PODE UMA AULA? O QUE PODE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO? O QUE PODE UM CORPO DE AGENTES SINGULARES?.....	182
6.3 “NINGUÉM É O PILOTO DESTA VIAGEM <i>MICROMACROPOLÍTICA</i> ”: UMA PROPOSTA PARA FRATURAR O ACENTO NO “É” E COMPOR COM O “E” ENTRE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E ESCOLAS E INSTITUTO FEDERAL E... ..	197
7 E O DESEMBARQUE? FRAGMENTOS DE UMA TESE-VIAGEM SEM DESTINO E SEM PONTO FINAL.....	215
REFERÊNCIAS.....	224
APÊNDICES	240
APÊNDICE A – QUADRO 1: GUIA DE VIAGEM “GLOSSÁRIO DE CONCEITOS DE DELEUZE E GUATTARI QUE TRANSITARAM NESTA TESE.....	241
APÊNDICE B – QUADRO 2: DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NO <i>SITE</i> DA CAPES DENTRO DO DESCRITOR LICENCIATURA NO INSTITUTO FEDERAL – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO (2013).....	246

APÊNDICE C – QUADRO 3: DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NO SITE DA CAPES DENTRO DO DESCRITOR LICENCIATURA NO INSTITUTO FEDERAL – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO (2014).....	247
APÊNDICE D – QUADRO 4: DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NO SITE DA CAPES DENTRO DO DESCRITOR LICENCIATURA NO INSTITUTO FEDERAL – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO (2015).....	248
APÊNDICE E – QUADRO 5: DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NO SITE DA CAPES DENTRO DO DESCRITOR LICENCIATURA NO INSTITUTO FEDERAL – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO (2016).....	249
APÊNDICE F – QUADRO 6 – DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NO SITE DA CAPES DENTRO DO DESCRITOR LICENCIATURA NO INSTITUTO FEDERAL – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO (2017).....	250

CONVITE AO EMBARQUE...

É possível escapar da lógica que impera na escrita de uma tese – enfatizada hegemonicamente como produto decorrente de constante interpretação e análises com fins utilitários que visam a entender, categorizar, representar, enquadrar, responder? É possível compor uma escrita-imanência, uma pesquisa no campo educacional que coloque os conceitos identitários sob suspeita e busque escapar da criação de novas identidades e representações totalizantes sobre “o que é ser professor”, “como fazer formação de/com professores”, “o que é currículo” e outras *rostificações*¹ (DELEUZE, 1992)? E das linearidades que perpassam as noções de “formação inicial e continuada” e contribuem para fazer vibrar múltiplos modos de *pensarfazer*,² *currículo(s)diferença* (MOREIRA, 2014) e *encontrosformação*³ (MOREIRA, 2014) com (futuros) professores? Poderíamos fazer ressoar *aprendizagensensinagens* docentes, em processos inventivos, na relação *agenciada*⁴ (DELEUZE; PARNET, 1996) entre professores e composições estudantis como corpo coletivo singular nos cursos de licenciatura?

Entre essas indagações que nos afetam, produzimos esta escrita inicial como um convite ao leitor para entrar em composição com um texto que não se quer representado por um *estrato*,⁵ mas uma dança entre multiplicidades e singularidades. Uma tese? Um livro? Uma viagem? Um encontro? Uma abertura? Uma composição? Um bloco de afetos e sensações? Um emaranhado de linhas desejantes? Uma possibilidade de *pensarpraticar encontrosformação* com (futuros professores? Uma

¹ O rosto (a rostidade) são as funções sociais. De modo constante, somos capturados em processos de rostificações; um ser/estar categorizado em imagens congeladas, em representações estigmatizadas e fixadas em determinado rosto/modelo com dicotomias sucessivas (DELEUZE; PARNET, 1998).

² Inspirada em Nilda Alves (2010), por meio da escrita, reforçamos a ideia de que pensamentos e ações, teorias e práticas, práticas e políticas, ensino e aprendizagem – e outras palavras que apreendemos a perceber como dicotomias/polaridades – são conceitos híbridos, indissociáveis.

³ A partir das obras de Deleuze e do diálogo com Carvalho (2009), pensamos os *encontrosformação* como processos aprendentes sem finalizações entre *forçasformas*. Consideramos a premissa de que não é possível formar ou “dar formação” a alguém, entretanto esses encontros de *aprendizagemensinoformação* acontecem com professores e futuros professores nos múltiplos espaços em que eles transitam.

⁴ Segundo Deleuze e Parnet (1996, p. 84), o agenciamento “[...] é uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles”.

⁵ “Os principais estratos que aprisionam o homem são o organismo, mas também a significância e a interpretação, a subjetivação e a sujeição” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 94).

experimentação no campo curricular? Uma complexidade de modos de *fazer pensar micromacropolíticas*⁶ na educação?

Talvez a potência deste trabalho não esteja no que ele é, e nem em nomeação alguma que o aprisione, mas nas linhas com as quais ele procura agenciar conexões coletivas por meio das experimentações. Isso porque não buscamos ser nenhuma das nomenclaturas supracitadas, mas compor com todas elas e muitas outras possibilidades que não conseguimos prever, controlar e que podem fluir entre os infinitos modos de os leitores pensarem com esta escrita. Assim, esta obra é apenas um convite, um convite ao encontro... um convite à experimentação... um convite ao imprevisível... um convite às passagens e às composições com múltiplos passageiros (agentes coletivos).

Inicialmente, é necessário dizer que, se o leitor que recorre a este texto está em busca de uma grande solução, uma excelente resposta, pronta e única, para o campo conhecido como “formação de professores” e/ou para o campo curricular, é (bem) possível que se decepcione. Esta tese busca muito mais produzir pensamentos (inclusive novos modos de pensar), provocar problematizações e abrir possibilidades para inventar, provisoriamente, “respostas” locais, coletivas – e sempre abertas a novas perguntas e problematizações – do que se tornar o ponto final para quaisquer interrogações.

Esta tese propõe um deslocamento. Um deslocamento do eu, da ideia do sujeito autocentrado, de nós – grupo fechado e identitário –, das representações, das respostas às perguntas que as antecedem e das respostas às perguntas que ela faz, intencionando, assim, fissurar as relações cíclicas e lineares de causa-efeito. Ela não se propõe suscitar questões para imediatamente dar respostas ou afirmar o quão próximos ou distantes estamos de uma verdade científica e absoluta para a educação, para o ensino, para a aprendizagem, para o currículo e para o campo constantemente nomeado como “formação de professores” no Brasil.

Este texto não tem esse objetivo, mas, como dissemos, o que (não) acontecerá, a partir das leituras singulares, é impossível prever – inclusive processos bem

⁶Toda sociedade e todo indivíduo são “[...] atravessados [por] duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar [enrijecida] e outra molecular [flexível]. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra [...] mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”(DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 99).

demarcados, *territorializados*⁷ (ainda que o intuito deste trabalho seja propor mais desterritorializações, escapes e fugas para que o pensamento continue a se mover em fluxos sem fim). Ela foi/é produzida entre: conhecimentos, currículos, *encontrosformação* e paisagens moventes que nos constituem e nos desfazem, envolvendo-nos em danças *(des)(re)territorializantes*. O leitor pode, entre essas múltiplas possibilidades, ser *afetado*⁸ (por afetos alegres e tristes) e (não) deslocar-se.

Nosso convite é para uma viagem. E o que seria viajar? Gilles Deleuze (1996), que não gostava de viajar, no sentido de se deslocar fisicamente, ir de um país para outro, afirmou que há viagens, intensidades imóveis, que são verdadeiras rupturas, e que os escritores pelos quais ele tinha admiração provocavam-lhe esse sentido de viagem. A partir dessa concepção é que propomos esta experiência.

Quem aceitaria um convite sem saber exatamente qual é o destino final, onde serão feitas as conexões, seguindo linhas que se embaralham, linhas caóticas, entretanto com alguns fragmentos retilíneos em um mapa que conduz a outros mapas movediços? As chegadas são provisórias e levam a outras viagens em um complexo sobrevoo de possibilidades, sem destino final.

A palavra viagem, neste texto, não é um conceito trabalhado nos capítulos e na produção de dados deste estudo. Ela apenas compõe os títulos como um modo de escapar à escrita acadêmica, cujas normas nos impõem catalogações, separações entre o que é vivido em uma pesquisa e o estancamento desses fluxos dentro de subdivisões que, por vezes, nos levam a letras paralisantes.

Esta tese é uma produção enredada entre alunos do curso de licenciatura, autores, pesquisadores e diversos outros agentes com os quais conversamos para compô-la, entre filosofia, *encontrosformação* com (futuros) professores, currículo, escolas de ensino médio e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Dentro da lógica hegemônica de fazer pesquisa, essa ação tem sido tão convencionalmente enrijecida pela espera de respostas como solução de problemas, que foi necessário, na trajetória da escrita, rasurar as primeiras palavras que vinham

⁷ O território é relativo a um sistema, a uma apropriação, a uma subjetivação que faz o sujeito se sentir “em casa”, isto é, um conjunto de projetos e representações com uma “[...] série de comportamentos e investimentos em tempos e espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

⁸ Entendemos, com Spinoza (2013, p. 163), que “[...] afeto são as afecções do corpo” pelas quais as potências de agir podem ser aumentadas (afetos alegres) ou freadas (afetos tristes).

à mente para tecer outras escrituras, pois também somos capturados, produtores-produzidos nessa racionalidade. Essas *linhas molarizantes*⁹ (DELEUZE; PARNET, 1998) nos atravessaram em meio a *planos de organização*¹⁰ (DELEUZE; GUATTARI, 2012c), por isso há chances de o leitor encontrar vestígios, resquícios dessas armadilhas neste texto-tese que estão emaranhados às *formasforças* que nos formaram (e ainda nos formam) como educadores.

Isso ocorre por vários motivos. Entre eles, destacamos o fato de que, ainda que esta pesquisa seja proposta como impessoal – não no sentido de neutralidade ou de não implicação, mas na percepção defendida por Deleuze (2002), ou seja, modo de individuação que formula o princípio individuador de sujeitos, objetos e indivíduos constituídos –, ela não se desvincula dos muitos e das multiplicidades que agenciam e habitam esta agente-autora. Assim, as diversas paisagens com as quais nos conectamos durante a trajetória que vivemos afetaram e afetam esta composição.

Essas digitais autorais não estão relacionadas com demarcações individualizantes, pois entendemos que não há sujeitos individuais, apenas *agenciamentos* coletivos e mesmo um agenciamento singular de um escritor não pode ser percebido como individual porque o agente que aí se expressa compõe muitos/coletividade (GALLO, 2003). Com essa acepção, conceitos, como *sujeito* e *subjetividade*, ganham outras conotações neste trabalho e mostram diferentes sentidos nesta e em outras *praticasteoriaspolíticas* educacionais.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi acompanhar os tracejados *cartográficos* com os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática ofertado em um IF entre as *linhas do desejo* e os processos *(des)(re)territorializantes*, visando à propagação do *que pode um corpo* em *encontrosformação* com (futuros) professores para a educação básica.

No primeiro capítulo, seguimos pistas atinentes à paisagem das licenciaturas da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, conectando aspectos históricos e legais, especialmente no que tange ao *territoriolicensiatura* em Matemática ofertado no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), entre *agenciamentos coletivos* e *linhas*

⁹ As linhas duras ou *molares* são as que compõem o *plano de organização* e nos recortam em todos os sentidos (DELEUZE; PARNET, 1998).

¹⁰ O *plano de organização* e de desenvolvimento diz respeito ao desenvolvimento da forma e à formação da substância. É estrutural e genético. É um plano de transcendência. É o plano da Lei, da harmonia das formas e do sujeito. Esse plano dispõe de uma dimensão suplementar de sobrecodificação de substância ou de sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 2012c).

desejantes. No capítulo seguinte, problematizamos *o que pode um corpo* docência em processos de *encontrosformação* com (futuros) professores, perpassando o campo, mais conhecido como “formação de professores” e suas decorrentes serializações: “formação inicial” e “formação continuada de professores” no Brasil, enredando outros modos de *pensarfazer* essa área no diálogo com a Filosofia da Diferença, de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

No terceiro capítulo, dialogamos sobre esse campo, buscando as pesquisas, durante um quinquênio, publicadas em formato de artigo nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e as dissertações e teses veiculadas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) concernentes aos cursos de licenciatura dos IFs.

Ainda no mesmo capítulo, devido à vinculação desse campo com o do currículo neste trabalho, e pelo fato de não termos encontrado, durante o período citado, nenhum estudo, dentro do escopo delineado, que estivesse baseado na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, dialogamos com os autores dos artigos – alicerçados nessa referência epistemológica – que integraram os dossiês da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) publicados em três revistas científicas, no último quadriênio de avaliação da Capes.

No quarto capítulo, conversamos sobre latitudes, longitudes, cartografias, mapas e diagramas que enredaram os embasamentos *teoricometodológicos* desta pesquisa no acompanhamento desse processo experienciado com os agentes da Reitoria do Ifes e do *campus* Vitória e principalmente nos *encontrosaulas* do Estágio Supervisionado que integra o curso de licenciatura em Matemática do Ifes.

Assim, a partir das pistas produzidas, no Capítulo 5, acompanhamos o processo de *ensinoaprendizagem* dos agentes licenciandos nas escolas de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, a partir dos movimentos de *(des)(re)territorializações* que produzem subjetividades e *pensamentospraticaspolíticas* que atravessam e agenciam o campo curricular nas danças entre currículo-régua (MOREIRA, 2014) e *curriculosdiferença* (MOREIRA, 2014).

Posteriormente, no sexto capítulo, problematizamos *o que pode um corpo* de passageiros singulares na composição do campo dos *encontrosformação* com (futuros) professores, e de que modos esta tese pode contribuir com as produções de

outras viagens *micromacropolíticas*, especialmente no que tange aos cursos de licenciatura ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

À guisa de conclusão, trazemos fragmentos de uma tese-viagem inacabada que continua a se mover em novas pesquisas, novos leitores, novas possibilidades de vida inventiva. Para o desfecho deste convite, poderíamos dizer, com Spinoza (2013): “Bom encontro!”¹¹ Entretanto, e querendo trazer o mesmo sentido de bom encontro *spinozano*, entregamos ao leitor o “guia”¹² (constante nos apêndices) e dizemos: Boa viagem!

¹¹ Bons encontros são estabelecidos entre corpos que entram em relação e convêm por serem permeados por afetos alegres (SPINOZA, 2013) que os potencializam e os levam à ação.

¹² A palavra “guia” faz alusão aos folhetos que recebemos quando fazemos viagens turísticas para locais que não conhecemos. No entanto, não é nosso objetivo que esta leitura seja preponderantemente guiada/direcionada. O glossário de conceitos é, apenas, o modo que escolhemos para que o leitor possa conhecer os conceitos que aparecem nesta tese e possa, caso queira, se aprofundar em cada um deles, a partir dos agenciamentos experimentados com esta leitura.

1 PISTAS...

[...] o desejo nunca é separável de agenciamentos complexos que passam necessariamente por níveis moleculares, microformações que moldam de antemão as posturas, as atitudes, as percepções [...] etc. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 101).

Figura 1 – “A Grande Cidade Iluminada”



Fonte: Museu Nacional de Belas – Artes, Antônio Bandeira, 2018.

1.1 PAISAGEM: LICENCIATURAS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A partir dos encontros que tivemos com Altoé (2004), Deleuze e Guattari (1995), Lourau (1995) e Rocha (2003), dizemos que a implicação é um conceito dinâmico que remete aos modos de existência engendrados à *experimentação* análise dessas paisagens que vão sendo produzidos entre o afetar dos corpos. Assim, entendemos que não é possível definir, enquadrar, representar as conexões que produzimos e nos produzem nos movimentos de constituição de um campo problemático e de contextualização de uma pesquisa que não almeja se fixar como uma resposta científica, única, totalitária diante dos questionamentos que transpassam o campo educacional.

Durante a nossa trajetória de vida, produzimos encontros entre *agenciamentos coletivos* (DELEUZE; GUATTARI, 2011b) e, nessas múltiplas e complexas composições educacionais, participamos de processos de *encontros* formação com (futuros) professores em diversos espaços em que essas *aprendizagens* ensino formação¹³ aconteceram (universidades, institutos, escolas) com docentes da educação básica e do ensino superior.

Nesse sentido, nas últimas vivências, experienciamos as relações *ensino* aprendizagem em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, nesses movimentos, com os quais nos conectamos por meio de leituras de textos e de composições de *vida* experimentação, percebemos que, quando estamos em uma paisagem, não é possível percebê-la como realidade única, pois múltiplas e complexas realidades vão sendo produzidas entre esses *territórios* (DELEUZE; GUATTARI, 2012c) singulares que se (re)(des)fazem, de modos também singulares e em processos de diferenciação, nas danças de fixação e de escapes a esses modos de tecer *práticas* teorias de aprendizagem ensino formação.

Com essa percepção, iniciamos esta viagem com alguns fragmentos do contexto dos IFs e, por meio dessas cenas, trançaremos alguns fios *passados* presentes desta história no Brasil no que tange ao nosso objetivo de

¹³ Entendemos que a formação é composta de aprendizagem e ensino, não sendo possível separar essas dimensões híbridas para evidenciar apenas processos de ensino ou processos de aprendizagem.

pesquisa: acompanhar as *redes de conversações* (CARVALHO, 2009) tecidas com os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática ofertado no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), visando à propagação do *que pode um corpo em encontros* formação com (futuros) professores para a educação básica, no diálogo com a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Na última década, os cursos de licenciatura foram expandidos de forma expressiva na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ainda que: a) as instituições tecnológicas federais tenham iniciado cursos na área de “formação de professores” bem antes (1978); b) tal formação nos Centros Federais Tecnológicos (Cefets) tenha sido direcionada para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico em 1993 (LIMA, 2013); e c) os Decretos nº 2.406/1997 e nº 5.224/2004 já apontassem o dever de os Cefets ministrarem cursos de “formação de professores” e programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esses cursos de licenciaturas foram incrementados no âmbito dos IFs após a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com o agrupamento dos 38 IFs, dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), da Universidade Federal do Paraná e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais, criando, assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nesse contexto, essas instituições podem ofertar cursos em diferentes níveis (básico e superior); diferentes etapas e cursos (ensino médio dentro do nível básico e, no nível superior, graduação – licenciaturas, tecnólogos, bacharelados, engenharias e pós-graduação – *lato sensu* e *stricto sensu*); e diversas modalidades de ensino, tais como educação profissional, educação de jovens e adultos e educação a distância.

Em suma, conforme expresso nessa lei, os IFs são: “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, art. 2º). Nesse direcionamento, o art. 8º da Lei supracitada prescreve que: “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o

Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir [...] o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º [que trata das licenciaturas]” (BRASIL, 2008).

Essas instituições atuais foram criadas no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, 2003 a 2010, no qual, conforme Verdum (2015), a Educação Profissional Tecnológica (EPT) passou a ser adotada como uma das estratégias de expansão educacional para que o país se tornasse mais competitivo no mercado globalizado. Dessa forma, essa modalidade foi enfatizada em todos os níveis de ensino desde a criação dos IFs.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do ano anterior à criação dos institutos já destacava que uma instituição seria criada com o nome de “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” e se estabeleceria como um “[...] centro de excelência do ensino de ciências”, tendo a obrigação de ofertar “[...] cursos de formação de professores para a educação básica, especialmente para as [...] áreas de física, química, biologia e matemática”, em conformidade com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, 2007d, p. 33).

O relatório “Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” de 2007 foi utilizado para justificar a necessidade de os IFs também terem essa responsabilidade, a partir da denúncia de índices de demanda de 235 mil professores para o ensino médio brasileiro (principalmente para as disciplinas Física, Química, Matemática e Biologia).

O Decreto nº 6.095/2007 estabelecia que os institutos federais, criados no ano seguinte, deveriam aplicar o “[...] mínimo de vinte por cento de sua dotação orçamentária anual [...]” no desenvolvimento dos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2007b, art. 5º). Contudo, a lei que criou os IFs, em 2008, manteve o mínimo de vinte por cento das vagas para essa oferta, mas não fez menção à destinação dos recursos.

Com essa possibilidade de oferta nos IFs, nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) fez uma estimativa de 100 mil matrículas em cursos de licenciaturas a serem ofertados nesses institutos assim que tais ambientes estivessem em pleno funcionamento (BRASIL, 2008). O aumento expressivo dessas vagas ocorreu no período 2003 a 2016, nos governos dos presidentes Lula e Dilma Rousseff.

Após a criação desses IFs, alguns documentos detalharam a oferta da licenciatura, entre os quais “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, em 2009, que propôs uma organização curricular desses cursos a partir de núcleos: a) “Núcleo Comum” (composto pelo “Núcleo Básico” – concernente aos saberes comuns à área de conhecimento e aos saberes “instrumentais” relacionados com a “formação de profissionais da educação” – e pelo “Núcleo Pedagógico” que, conforme consta no documento, deve permear o curso ao longo de toda a formação); b) “Núcleo Específico” – associado à formação específica docente com o aprofundamento dos conhecimentos tecnológicos voltados à habilitação escolhida; e c) “Núcleo Complementar” – relativo aos conhecimentos das áreas correlatas e às atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2009).

Nos dias 24 a 26 de novembro de 2010, ocorreu o primeiro Fórum de Licenciaturas dos Institutos Federais em Natal, Rio Grande do Norte, onde foi produzido o documento: “Carta de Natal: em busca de identidade”, que contém sugestões de ações que visam à construção de uma pretensa identidade dos cursos de licenciaturas nos IFs a partir de quatro eixos: “gestão”, “infraestrutura”, “formação de professores” e “questões pedagógicas”.

Essa busca pela identidade dentro dos IFs é percebida não apenas nos documentos e pesquisas referentes aos cursos de licenciatura ofertados nesses espaços, mas também nas redes de conversas sobre o histórico da instituição que envolve o aglutinamento de escolas agrotécnicas, escolas técnicas, Cefets *etc.* que surgiram após o agrupamento de todas essas escolas em uma única rede.

Na discussão do documento, esse anseio é evidenciado mediante a tentativa de padronizar a oferta desses cursos em uma instituição que, conforme estabelece a regulamentação da sua criação, é diversa, pluricurricular, multicampi e tem como objetivo ser interiorizada nos diversos estados do país, para alcançar os mais variados contextos. Desse modo, será que essa procura incessante por identidade seria a grande potência dessa instituição no que tange aos cursos que objetivam formar professores? Como o conceito *diferença* (DELEUZE, 1988) pode cooperar para pensarmos outros possíveis nos *encontrosformação* com professores e futuros professores nesse cenário?

Em 2010, também foi publicado o documento: “Concepção e diretrizes dos institutos federais” que enfatizou que, nesse lugar, historicamente, a atuação de técnicos e bacharéis, nos mais variados campos, predominou e, na última década, percebeu-se a presença consistente de tecnólogos na função docente, de maneira que foi necessário instituir as licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes.

Nessa escrita, o campo, conhecido hegemonicamente como “formação de professores” nos cursos de licenciatura, foi defendido de forma coadunada com “[...] a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática, a superação da visão compartimentada de saberes [...]” (BRASIL, 2010, p. 28). Por meio de palavras que propagam a superação de polarizações, outras enunciações também foram explicitadas:

Diante desse universo, não se poderia prescindir do traçado de um paradigma para a formação pedagógica que ultrapassasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas. A necessidade é a construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático de rede de saberes como horizonte (BRASIL, 2010, p. 30).

No próprio documento, percebemos uma coexistência de possibilidades curriculares e a ênfase na necessidade de compor com outras propostas de *pensarpraticar* as licenciaturas e romper com os rígidos limites disciplinares. Entretanto, como em um refrão, voltamos a um padrão, a um enquadramento que se repete em busca de igualdades, identidades englobantes, pois, até quando o *rizoma*¹⁴ foi citado, a palavra foi precedida de modelo, desmontando, assim, toda a potência que há nesse conceito – justamente o escape ao modelo, ao território, por ser movido por conexões complexas e relações que se desorganizam em um potente caos de possibilidades inventivas cuja apropriação fazemos para experimentar *encontrosformação* com (futuros) professores.

O aumento expressivo dos IFs (não apenas no que concerne à oferta de licenciaturas) está associado aos governos Lula e Dilma neste século, pois, conforme e-Mec (2017), o número de unidades dos IFs durante a governança desses

¹⁴ Esse conceito, a partir de Deleuze e Guattari (1995), remete à multiplicidade, à heterogeneidade, às conexões complexas, às fugas de determinações de centros ou quaisquer modelos arbóreos da ciência.

presidentes foi mais do que triplicado. Anteriormente, em mais de 90 anos (de 1909 a 2002), foram criadas no Brasil 140 unidades. Em apenas oito anos (2003 a 2010), no governo Lula, mais 214 unidades foram instituídas; nos quatro anos seguintes (2011 a 2014) na política de continuidade e expansão dos IFs do governo Dilma, tivemos mais 208 unidades; e de 2015 a 2016 (tempo que durou o segundo mandato dessa presidenta), mais 61 locais inteiraram as 644 unidades-*campi* dos IFs existentes na atualidade.

Do mesmo modo que o número de unidades foi expandido na rede, a oferta de licenciaturas nessas instituições também foi ampliada, em consonância com os dados do Inep (2016) que informam que, em 2015, havia 430 cursos totalizando 45.140 matrículas em cursos presenciais e a distância: 19.233 na Região Nordeste, 10.163 na Região Sudeste, 6.311 na Região Norte, 4.947 na Região Centro-Oeste e 4.486 na Região Sul.

Contudo, conforme Flach e Forster (2015), há resistência em relação à oferta das licenciaturas nos IFs não apenas por parte de pessoas externas aos IFs (alguns agentes que trabalham em universidades, por exemplo, que defendem que tal formação deveria ocorrer nesses locais), mas também por alguns professores dos próprios IFs. Esses docentes, se pudessem, retirariam, inclusive, a oferta do ensino médio¹⁵ da instituição (ainda que a legislação de criação do instituto preveja a oferta de 50% das vagas para essa finalidade), por acreditarem que o IF deveria assumir somente ofertas de graduação – bacharelados, engenharias e tecnólogos – e de pós-graduação – especializações, mestrados e doutorados (com foco em ciência e tecnologia).

Um dos participantes da pesquisa de Flach e Forster (2015) contou que, durante as discussões que precederam a inclusão das licenciaturas nos IFs, um dos diretores de um dos *campi* falou, em tom irônico, que em pouco tempo os IFs teriam que oferecer educação infantil, como se todas essas etapas da educação básica, assim como as licenciaturas (no caso do nível superior) não tivessem *status* suficiente para ocupar o lugar de prestígio social em que se assenta um Instituto Federal de [Educação], Ciência e Tecnologia, no qual, em nossa percepção, a *palavração* que

¹⁵ Acrescentamos nesse grupo o Proeja em consonância com Moreira (2014).

antecede a Ciência e a Tecnologia, por vezes, é propositadamente esquecida pela mesma falta de *status* no cenário brasileiro.

No documento produzido no Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, é mencionado que a “[...] essência das licenciaturas não [deve] constituir licenciaturas que estejam mascarando bacharelado” (CARTA DE NATAL, 2010, p. 4). Flach e Forster (2015) afirmam que a recomendação não surge por acaso. Ela é decorrente de algumas experiências desenvolvidas na rede federal, cujo enfoque está mais voltado aos cursos de bacharelado.

Nesse cenário de tensões, produzidas com a oferta das licenciaturas nos IFs, escolhemos o Estado do Espírito Santo para continuar esta viagem de experiência entre *encontrosformação* com (futuros) professores. Assim, passearemos por esse cenário no tópico a seguir.

1.2 O TERRITÓRIOLICENCIATURA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO ENTRE AGENCIAMENTOS COLETIVOS E LINHAS DESEJANTES

A Pró-Reitora de Ensino do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes¹⁶), em 2017, afirmou que, quando a legislação dos IFs foi publicada constando a afirmação de que esses espaços abrigariam obrigatoriamente ofertas de licenciatura,

[...] muita gente reclamou: principalmente as universidades reclamaram muito [...] porque a gente não tem o perfil para formar professor [...]. Quando a lei de criação dos institutos foi feita, foi feita com o intuito de que a educação fosse levada para o interior [...] porque o intuito é que o aluno não precise se deslocar até os grandes centros para estudar. Foi para isso que foi feita a Lei de criação. Os Institutos serem pequenos *campi* espalhados pelo estado para que o aluno não precise sair da cidade dele para estudar (PRÓ-REITORA DE ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2017).¹⁷

¹⁶ Esse é o IF em que trabalhamos como pedagoga de 2013 a 2017, no *campus* Venda Nova do Imigrante e no *campus* Serra, de 2017 até o presente momento.

¹⁷ Para diferenciar as citações contidas nesta tese, optamos por registrar a fala dos participantes na letra tamanho 11 e os trechos das obras dos autores no tamanho 10.

Considerando a fala “[...] a gente não tem perfil para formar professores”, pensamos: o que seria esse perfil e ele estaria atrelado a quais conceitos de “formação”? Flach (2014) afirmou, a partir de estudo desenvolvido com os professores dos cursos de licenciatura de um *campus* localizado no sul do país, que a formação promovida pela universidade está muito presente na concepção das licenciaturas dos IFs, porque a maioria dos professores participantes da pesquisa, em seus cursos de graduação, estudaram nas universidades, e quando pensavam em um modelo de curso, remetiam-se às suas próprias experiências.

Os professores entrevistados externaram, ainda, que, como alunos de graduação, tiveram um foco bem maior nas disciplinas específicas da área e que sentiram dificuldade no campo da “Didática da Matemática”. Esses estudos foram realizados em um cenário onde se deslocavam para um centro de educação no qual os professores desse centro e os das disciplinas específicas de Matemática não estabeleciam diálogo entre si. Segundo Flach (2014), os professores participantes afirmaram que o foco da licenciatura na universidade parece ser mais voltado para a preparação da pesquisa, para o mestrado *etc.* com espaço restrito para a interdisciplinaridade entre conhecimentos nomeados “da área” e “pedagógicos”.

Contudo, apesar de a pesquisadora defender a potencialidade da oferta das licenciaturas no IF e concordar com várias afirmações apresentadas pelos entrevistados, ela argumenta que, considerando que os professores do IF cursaram licenciatura anos atrás, as universidades também podem ter alterado os modos de fazer os cursos de licenciatura daquela ocasião até o momento atual, pois várias outras resoluções (e completamos: inúmeros outros movimentos) surgiram após a época em que os participantes da pesquisa estudaram na primeira etapa do nível superior.

Além do que dialogamos na composição desse campo problemático, pensamos que há chance de as avaliações em larga escala (que promovem resultados que alimentam a lógica mercadológica) coadunar com a injeção de recursos nos IFs, ao invés de ampliar os recursos existentes nas universidades (cujo histórico se vincula a essa formação):

Então, eu não sei se você fez um estudo, mas as nossas licenciaturas são muito bem qualificadas, classificadas. Agora, a licenciatura de

Química, em Vila Velha [*campus* do Ifes], ficou com 5 na nota de reconhecimento de curso¹⁸ e, no último ENADE [Exame Nacional de Desempenho de Estudantes],¹⁹ eles ficaram com 4 e agora, no Guia do Estudante,²⁰ com 5 de novo. Lógico que o ‘Guia do Estudante’ é uma classificação, mas avalia a qualidade dos nossos cursos. Então, é interessante a gente ver esse tipo de resultado. É legal [...]. Quando você vê o panorama nacional, nossas licenciaturas todas são bem classificadas no país inteiro. Então, você vê que a gente não está fazendo feio, não, está fazendo bonito (PRÓ-REITORA DE ENSINO, 2017).

Não queremos adentrar nessa discussão específica concernente às razões de os recursos serem outorgados às licenciaturas nas universidades ou nos institutos, porque seria necessário escrever uma tese apenas sobre essa temática (e esse tema já impulsionou a escrita de dissertações e teses logo que os IFs iniciaram a oferta das licenciaturas). O objetivo desta pesquisa não é definir se a licenciatura teria que ser ofertada ou não no IF (mesmo ciente da importância dessa pergunta entre tantas outras fundamentais nos movimentos *macropolíticos*), mas acompanhar cartografias nos *encontrosformação com* (futuros) professores, problematizando-os a partir da filosofia da diferença, em um espaço cujo histórico está relacionado com a EPT.

Portanto, seria incoerente que o que aqui foi produzido e continua a ser (mesmo com o término desta escrita) seja utilizado para fortalecer os engessamentos nas políticas públicas e afirmar, categoricamente, que a oferta de licenciatura nos IFs (não) deveria existir ou que a oferta das licenciaturas é excelente, é péssima, é boa, é ruim. No entanto, mesmo assim, não foi possível deixar de trazer esses *fiões* acima que pulsaram e insistiram em conectar-se às danças de pensamento que pulularam nesta contextualização de pesquisa.

O que buscamos neste estudo é acompanhar *fiões* e fluxos coletivos que enunciam possibilidades de inventividade nos *encontrosformação com* (futuros) professores em uma instituição de educação, ciência e tecnologia e compor com *praticasteorias* que instigam os estudantes a problematizar, criar, *pensarpraticar* o *ensinoaprendizagem* na educação básica por meio das experiências vividas no Estágio Supervisionado.

¹⁸ A avaliação do reconhecimento de curso atribui nota de 1 a 5.

¹⁹ A nota 5 representa a pontuação máxima atribuída no Enade.

²⁰ A menção 5 estrelas representa a nota máxima da avaliação no “Guia do Estudante”.

Com foco nos *encontrosformação* e nos movimentos curriculares, esta pesquisa poderia ser realizada em uma universidade também – nas possíveis relações que os licenciandos estabelecem nas escolas – e nem por isso o objetivo de estudo seria que, ao final do trabalho, a tese fosse resumida em “[...] a licenciatura ofertada na universidade é boa ou não é boa”, por exemplo, ou quaisquer outras dicotomias totalizantes e (re)produtoras de *rostos*.

Especificamente no Espírito Santo, estado em que está o IF no qual produzimos a pesquisa, dialogamos com os dados recentes referentes à “formação” dos que ministram aulas na educação básica (especificamente nos anos finais da etapa do ensino fundamental²¹ e na etapa do ensino médio), apresentados pelo observatório do Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse direcionamento, percebemos um aumento significativo de professores com curso superior (especificamente em licenciatura) nas últimas décadas conforme as Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 – Professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental no Espírito Santo

Ano	Com superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2007	78,9%	10.719	72,1%	9 798			6,8%	921
2008	84,5%	11.782	80,4%	11 223			4%	559
2009	86,3%	11.800	83,4%	11 405			2,9%	395
2010	86,1%	11.951	83,4%	11 579			2,7%	372
2011	91,6%	12.688	80,8%	11 192	8,6%	1.190	2,2%	306
2012	92,4%	13.436	70,8%	10 292	19,7%	2.858	2%	286
2013	93,9%	13.745	82,4%	12 056	9,5%	1.392	2%	297
2014	94,2%	13.788	87,6%	12 822	4,1%	597	2,5%	369
2015	94,2%	13.537	87,8%	12 620	4%	574	2,4%	343

Fonte: MEC/Inep/Deed/Censo Escolar. Preparação: Todos pela Educação, 2015.

Tabela 2 – Professores que atuam no ensino médio no Espírito Santo

Ano	Com superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2007	88,6%	6299	78,2%	5 558			10,4%	741
2008	90,4%	6850	83,3%	6 310			7,1%	540

²¹ O foco desta pesquisa, consoante os movimentos com os licenciandos, é a última etapa da educação básica (ensino médio). Contudo, considerando que os cursos de licenciatura habilitam os docentes a ministrar aulas tanto no ensino médio como nos anos finais do ensino fundamental, entendemos que seria prudente dialogar com os dados dessa etapa anterior também.

Ano	Com superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2009	92%	6890	87,1%	6 521			4,9%	369
2010	87,6%	6817	83,3%	6 485			4,3%	332
2011	93,6%	7564	73,5%	5 940	13,9%	1 119	6,3%	505
2012	96%	8500	57,8%	5 113	33,5%	2 965	4,8%	422
2013	97,2%	8846	80,7%	7 340	11,9%	1 081	4,7%	425
2014	97,1%	9160	87,1%	8 215	3,7%	345	6,4%	600
2015	96,8%	8962	85,5%	7 924	4,4%	406	6,8%	632

Fonte: MEC/Inep/Deed/Censo Escolar. Preparação: Todos pela Educação, 2015.

Desse modo, no caso do ensino fundamental, em menos de dez anos, o índice de professores com licenciatura mudou de 72,1% para 87,8% e, no ensino médio, de 78,2% para 85,5%. Salientamos que o período específico acima abarca aquele em que o Ifes iniciou a oferta dos cursos de licenciatura neste estado. No que tange ao histórico do IF no Espírito Santo, realçamos, com Sueth et al. (2009), que o primeiro *campus* do Ifes, muito antes de ser nomeado dessa forma, estava localizado na capital do estado e começou a funcionar no mesmo período das outras 17 primeiras Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) espalhadas pelo Brasil, em 1909.

Anos à frente, a EAA recebeu a nomenclatura de “Escola Técnica de Vitória”. Nos anos de 1940, uma Escola Agrotécnica Federal foi criada em outro município do estado e, na década seguinte, outra Agrotécnica Federal foi implementada em outro município espírito-santense. A instituição continuou a passar por mudanças (inclusive de nomes) associadas às alterações no cenário macropolítico brasileiro e, nesse sentido, surgiram algumas unidades descentralizadas na ocasião em que esses locais integravam o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefets).

Em 2008, o Ifes foi criado e, até o final dos governos Lula-Dilma, todos os demais *campi* existentes na atualidade, neste estado, foram implementados (22, contando com o Cefor)²². A primeira oferta do curso de licenciatura no Ifes ocorreu em 2006 (Química), e a segunda, em 2008 (Matemática) – ambas no governo Lula e no *campus* localizado na capital (Vitória).

Dez anos depois, conforme documento do Ifes em que constam as matrículas dos cursos regulares de graduação, fornecido pela Pró-Reitoria de Ensino do Ifes para

²² Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes.

esta pesquisa, em 2017/2 e 2018/1,²³ percebemos que ocorreram 50 ofertas desses cursos. Dessas, três são na modalidade de educação a distância (todas essas em licenciatura ou “complementação pedagógica” com vistas a “formar professores”). Das 47 presenciais, apenas 12 são licenciaturas. Todas as demais agregaram bacharelados (incluindo as Engenharias) e tecnólogos distribuídos nos 21 *campi*.

Essas 12 ofertas de curso de licenciatura presencial são compostas de oito cursos diversos distribuídos em dez *campi* da seguinte maneira: Alegre (Ciências Biológicas), Aracruz (Química), Cachoeiro do Itapemirim (Matemática), Cariacica (Física), Itapina (Ciências Agrícolas e Pedagogia), Nova Venécia (Geografia), Santa Teresa (Ciências Biológicas), Venda Nova do Imigrante (Letras Português), Vila Velha (Química) e Vitória²⁴ (Letras Português e Matemática).

Se analisarmos cada *campus* de maneira separada e não o Instituto Federal do Espírito Santo como um todo, perceberemos que menos de 50% dos *campi* disponibilizam 20% das suas vagas aos cursos de licenciatura. Entretanto, alguns *campi* ofertam cursos de pós-graduação (*lato sensu*) na área educacional, cumprindo uma parte do que preconiza a legislação no que tange à oferta consoante à nomeada “formação de professores”: “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, art. 7º, VI, alínea b).

Considerando que o documento de criação dos IFs estabeleceu o mínimo de 50% da oferta para cursos técnicos e o mínimo de 20% para “[...] cursos de formação de professores para a educação básica”, restariam 30%, no máximo, para vagas a serem destinadas a todas as demais possibilidades de oferta: cursos de graduação – bacharelados e tecnólogos – e cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu* – mestrado e doutorado) – nas diversas áreas.

²³ Consideramos os dados de oferta de cursos e matrículas de 2017/2 e 2018/1, pois coincidem com os períodos em que realizamos a pesquisa de campo.

²⁴ Vitória é a capital do estado do Espírito Santo. Quatro municípios compõem a região da Grande Vitória e há *campus* do Ifes em todos eles: Cariacica – onde é ofertado o Curso de Licenciatura em Física; Serra – onde nenhum Curso de Licenciatura é oferecido (*campus* em que trabalhamos); Vila Velha – onde é ofertado o Curso de Licenciatura em Química; e Vitória – no qual são ofertados os Cursos de Licenciatura em Letras-Português e Matemática (*campus* em que esta pesquisa foi produzida).

Contudo, percebemos que, se considerarmos apenas os cursos de graduação presenciais, há aproximadamente o triplo de cursos que não são licenciaturas²⁵ (35) e mais de 80% desse número referem-se a bacharelados e engenharias, em relação aos cursos de licenciatura (12). Ainda assim, os *campi* se mobilizam para ofertar cursos de mestrado em diversas áreas e almejam o momento de poderem ofertar cursos de doutorado.

A partir dessa desproporcionalidade, algumas questões surgiram quanto ao *territoriolicensiatura(s)* nesse espaço e, com essa inquietação, indagamos à Pró-Reitora de Ensino do Ifes, em 2017, quanto a possíveis preferências dos *campi* em ofertar cursos de bacharelado em detrimento das licenciaturas, e assim ela afirmou:

Quando você pergunta se há diferença de aceitação dos *campi* na oferta dos cursos de licenciatura... Geralmente os *campi* querem abrir outros cursos mesmo. Isso é real: primeiro, devido à falta de valorização da carreira docente – enquanto não houver um programa federal, uma proposta federal de valorização, não adianta, porque sempre o professor vai ser considerado subclasse. Então, a falta de valorização da carreira docente leva à baixa procura do curso ou a uma evasão maior do curso do que em outros cursos de graduação. Então, para mim, o principal é valorizar a profissão. Para mim, a licenciatura é a profissão que mais deveria ser valorizada. O professor é quem vai ensinar todas as outras profissões! Mas, infelizmente, não é assim que a gente trabalha no Brasil. Sempre a preferência é por abrir outros cursos, bacharelado, principalmente (PRÓ-REITORA DE ENSINO, 2017)

Um dos motivos explicitados pela agente da Reitoria do Ifes para o desenho desse(s) *território(s)licenciatura(s)* é relacionado com aspectos como:

O Ifes tem discutido a oferta dos cursos de licenciatura no âmbito da Câmara de Graduação. Quais são as tensões e problematizações mais fortemente colocadas em relação a essa oferta? É isso que já citei: sempre na dimensão de que nós temos que oferecer, mas ou o *campus* não tem professor, ou o curso não é procurado; para abrir um curso, os *campi* fazem alguma pesquisa para saber a viabilidade, pesquisa de demanda, e licenciatura nunca aparece na pesquisa. Isso é para você ver como tem esse problema de valorização – [...] ou não vai abrir o curso, porque a evasão é muito grande (PRÓ-REITORA DE ENSINO, 2017).

²⁵ Estamos ciente de que o número de cursos não identifica, por si só, a proporção de número de vagas que preconiza a legislação, pois há cursos com um número de vagas maior e outros menor. Entretanto, é uma importante pista produzida em nossa trajetória de acompanhamento do *territoriolicensiatura* no Ifes.

Nesse sentido, percebemos algumas produções de subjetividades entre as linhas desejanter e agenciamentos coletivos que transitam nesses diversos espaços. O corpolicenciatura compõe-se de linhas molares-moleculares-de fuga e agenciamentos coletivos que (des)formatam esse território. De acordo com Deleuze e Guattari (2010), o desejo é sempre agenciado, faz correr, flui e corta, pois não para de efetuar acoplamentos de fluxos contínuos e de objetos parciais fragmentários e fragmentados.

Pensamos, então, com Deleuze e Parnet (1998), que só se deseja em função de um agenciamento no qual se está incluído. Ou seja, o nosso desejo e nossa subjetividade são produzidos na relação com um conjunto de paisagens, pessoas, encontros e entre os emaranhados de fios desejanter. Assim, a subjetividade não é uma idealização ou forma, mas produção ativa, composição de forças, nomadismo. A subjetividade não é uma posse, mas uma produção que acontece entre os encontros vividos entre os corpos (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

Com esse entendimento, a licenciatura é um território de singularidades, intensidades e movimentos em que se compõem agenciamentos coletivos de enunciação e um emaranhado de linhas desejanter em que somos produzidos e produtores, não sendo possível estar “de fora” para tecer quaisquer análises. Estamos todos enredados nesses processos: afetamos e somos afetados nessas redes de conversações (CARVALHO, 2009), tanto que, em diálogo com o primeiro coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática do *campus* Vitória, ele nos contou que:

Muitos [alunos], quando chegam para fazer licenciatura, no primeiro dia de aula, são recebidos por nós com uma dinâmica e perguntamos: ‘Você fez a opção pela Matemática? Foi a primeira, a segunda ou a terceira (quando havia a terceira opção)?’ A gente tinha, no início [2008], um número muito grande de alunos que dizia: ‘Eu ia fazer Engenharia na Ufes ou Engenharia aqui, mas não consegui’. Na época se podia marcar mais de uma opção. Então, a gente tinha muitas respostas assim: por volta de 70% (PRIMEIRO COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFES, 2017).

Há muitas conexões nesses enredamentos desejanter. Segundo Deleuze e Parnet (1996, p. 84), o agenciamento que compõe essas relações:

[...] é uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, por meio das idades, sexos, reinos –

de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o cofuncionamento: é a simbiose, uma 'simpatia.

Conforme Guattari (1992, p. 45), esse é “[...] um agenciamento de campo de possíveis, de virtuais tanto quanto de elementos constituídos sem noção de relação genética ou de espécie”. Assim, “[...] todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial [pois o] território cria o agenciamento e o agenciamento ultrapassa o simples ‘comportamento’” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 128). Com essa premissa, o desejo é sempre agenciado.

Movimentamos o pensamento com Deleuze (1988), entre as *linhas desejantes*, compreendendo que não se deseja nada de maneira isolada, mas na relação com um conjunto de paisagens, pessoas, encontros e entre os emaranhados de fios das três linhas: *dura/molar (as que compõem o plano de organização e nos recortam em todos os sentidos)*, *flexível/molecular (as que causam desvios e cortam o plano macropolítico, evidenciando experiências inusitadas)* e *de fuga (as de tipo desconhecido que nos levam à imprevisibilidades, para o que não foi determinado, nem previsto)* e há que se salientar que elas coexistem nas composições *micromacropolíticas* (DELEUZE; PARNET, 1998) dos *encontrosformação* com (futuros) professores.

Podemos associar o emaranhado das linhas desejantes às composições do *território*, pois, segundo Deleuze e Guattari (2012c), a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território. É a operação da linha de fuga. Dessa maneira, a territorialidade é apenas um dos aspectos do agenciamento e o outro está relacionado com as linhas de desterritorialização que o atravessam e o arrastam.

Em consonância com Deleuze e Parnet (1998), entendemos que não há agenciamento sem território, territorialidade e reterritorialização, mas tampouco há agenciamento sem ponta de desterritorialização, sem linha de fuga, que o carrega para novas criações ou para a morte. Com essa acepção, nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. O desejo e o seu objeto constituem uma só e mesma coisa. Ou seja, não é o desejo que se apoia nas necessidades, entretanto essas é que derivam do desejo, pois são contraproduzidas no “real” que o desejo produz. Ou seja, a falta também é produzida (DELEUZE; GUATTARI, 2010a).

Nesse entendimento, toda produção é ao mesmo tempo desejante e social – o que confere à multiplicidade, que supera tanto o múltiplo como o uno e a relação predicativa entre os dois – possibilidades consoante à produção desejante (DELEUZE; GUATTARI, 2010a). Esse desejo não está à parte dos agenciamentos complexos que passam por *linhas moleculares*, microformações que moldam posturas, atitudes, percepções, subjetividades etc. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a).

Considerando essa premissa, a agente da Reitoria do Ifes continuou a expor elementos que se entrecruzam ao campo conhecido como “formação de professores” no que tange aos docentes que ministram aulas nas diversas etapas e níveis do Ifes: “[...] mas o problema também passa pela falta de docentes formados na área de Educação [...] a gente tem muito que aprender. Muitos professores são extremamente tecnicistas”.

Entretanto, a educadora ressaltou que, considerando a legislação atual, que preconiza que todos os professores devem ter, no mínimo, a formação em licenciatura (ou bacharelado acrescido da complementação pedagógica), o Ifes iniciou a oferta de uma especialização em “Práticas Pedagógicas” no segundo semestre de 2017, na modalidade de educação a distância, com o objetivo de outorgar essa “formação” aos bacharéis que atuam na docência, para que, até 2020, todos os professores do Ifes tenham concluído um curso de licenciatura ou tenham participado dessa especialização. Nas palavras da pró-reitora, “[...] para os nossos servidores bacharéis terem a complementação pedagógica que a legislação obriga”.

Segundo a entrevistada, os profissionais da primeira turma já “estavam fazendo narrativas positivas” acerca dos conhecimentos pedagógicos do curso em uma instituição em que a cisão entre conhecimentos nomeados “específicos” e ditos “pedagógicos” está fortemente colocada:

Então, a gente já tem muitos professores [...] que são engenheiros – nunca quiseram fazer cursos relacionados à Pedagogia, que sempre reclamaram dos pedagogos quando chegam perto para falar o que se deve fazer na prática docente – que estão gostando [do curso]! (PRÓ-REITORA DE ENSINO, 2017).

A agente da Reitoria relatou ainda que há questões atuais relacionadas com a carga horária mínima e com o tempo mínimo de duração do curso estabelecidos pela

legislação mais recente quanto à oferta de cursos de licenciatura que agrega os tracejados do(s) *territoriolicensiatura(s)* no Ifes.

E agora a gente tem outra problemática: havia uma legislação que nos permitia ter alguns cursos com três anos. A gente pensou: um curso com 2.800 horas dá para colocar em 3 anos – era a carga horária que precisava ter. Aí veio a [Resolução CNE] 01/2015 e aumentou para 3.200 [horas] e acabou com a nossa alegria, porque, quando a gente reduziu o tempo [antes dessa Resolução] melhoramos a permanência do aluno porque ele sabia que em três anos estava fora e era licenciado. Agora, em quatro anos, ele faz um bacharelado. Esse é o problema! (PRÓ-REITORA DE ENSINO, 2017).

Assim, percebemos que há vários agentes (inclusive alunos) envolvidos nas produções de subjetividades e movimentos de (des)(re)territorialização das licenciaturas no Ifes. Outro aspecto concernente a esse território é que, em 2015, tinha um documento que preconizava o “Núcleo Comum das Engenharias e das Licenciaturas”, mas, em 2016, a partir de discussões realizadas na Câmara de Graduação²⁶ do Ifes e nos *campi* de modo geral, surgiu o documento que estabelecia o “Núcleo Comum das Licenciaturas”. Conforme a pró-reitora de ensino:

Esse núcleo comum é um leque de disciplinas que todos os cursos de licenciatura têm que ter [...]. Essa matriz unificada é um pouco melhor, mas por conta da DCN [documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores] de 2015, que trouxe a necessidade de se trabalhar com Gestão – o aluno ter esse contato –, a gente teve que aumentar a carga horária das disciplinas do núcleo comum (PRÓ-REITORA DE ENSINO, 2017).

Diante disso, dialogamos com os *campi* com vistas a acompanhar o que fora enfatizado como uma das problemáticas e percebemos que quatro, entre os cursos ofertados, tinham carga horária igual ou superior ao preconizado pela nova resolução e tempo mínimo de quatro anos mesmo na vigência da Resolução anterior; uma outra oferta já tinha carga horária igual ou superior à prescrição atual, mas condensada em três anos e meio; cinco já possuíam organização de quatro anos, porém com carga horária mínima abaixo do estabelecido pela nova resolução; e duas não tinham nem carga horária mínima nem tempo mínimo equivalentes ao que é regulamentado atualmente. As matrizes estavam em conformidade com a Resolução anterior e, por

²⁶ De 2014 a 2017, participamos das discussões dessa Câmara como membro titular representando o Fórum de Gestão Pedagógica do Ifes.

isso, a maioria estava em processo de atualização com as novas prescrições durante o período de produção desta tese.

Envolvida nessa paisagem, captamos alguns enunciados que engendram as *formasforças* do *territoriolicenciatura*, remetendo-nos ao conceito de agenciamento atrelado à composição desse território delineado anteriormente, para pensá-lo, ciente de que “[...] todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial [pois o] território cria o agenciamento e o agenciamento ultrapassa o simples ‘comportamento’” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 128). Com essa perspectiva, em vez de pensarmos em sujeitos que produzem individualmente os discursos/enunciados, enfatizamos os *agenciamentos coletivos de enunciação* (produção de sentidos não centrada em agentes individuais).

Conforme Deleuze e Guattari (2011b), o enunciado é a palavra de ordem. Essas *palavras de ordem* não remetem somente a comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma “obrigação social”. Ou seja, não existe enunciação individual, nem mesmo sujeito de enunciação. A enunciação remete, por si mesma, aos agenciamentos coletivos. É sempre um agenciamento que produz os enunciados. “O enunciado é produzido por um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65). Considerando essa premissa,

[...] um agenciamento é, a um só tempo, agenciamento maquínico de efetuação e agenciamento coletivo de enunciação. Na enunciação, na produção de enunciados, não há sujeito, mas sempre agentes coletivos. Não há objetos nos enunciados, há estados maquínicos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 85).

Assim, não expomos o enunciado pela pró-reitora para enquadrá-lo como um entendimento individual e/ou da Reitoria, mas criado entre o afetar dos corpos nesse cenário movente que (des)(re)formatam o *territoriolicenciatura* no Ifes no qual os inúmeros agentes produzem e são produzidos. Essa composição foi importante durante a trajetória que trilhamos pois desenhou pistas que integraram a escolha do *campus*/curso de licenciatura específico para acompanhar.

1.3 O TERRITÓRIO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFES – CAMPUS VITÓRIA

Conforme Sueth et al. (2009), em 1909, foi inaugurada, em Vitória, capital do Espírito Santo, a primeira Escola de Aprendizes Artífices (EAA) desse estado, localizada no bairro Parque Moscoso (que se configurava como área nobre da cidade). Naquela época, apenas 19 EAAs foram inauguradas no país. Quando o “presidente do estado” (nome dado aos governadores naquele período) do Espírito Santo foi indagado, pelo Ministério da Agricultura, sobre a possibilidade de esse estado outorgar um prédio para ofertar EAA, ele respondeu que “[...] desejava que o Espírito Santo fosse um dos primeiros a colocar em prática o funcionamento do Ensino Profissional” (SUETH et al., 2009, p. 41).

Em 1917, a escola mudou seu funcionamento do bairro Parque Moscoso para Jucutuquara e, segundo Sueth et al. (2009), apesar de “[...] a média nacional de rendimento por alunos do Espírito Santo ser uma das cinco maiores do país”, naquela ocasião, essa escola não recebeu a mesma atenção das autoridades federais dispensadas às melhorias em edifícios que as escolas de outras capitais receberam.

Entre 1932 e 1936, duas áreas foram disponibilizadas para a escola: uma em local próximo ao bairro São Torquato e outra em Jucutuquara. Esta última foi a escolhida para ser a sede (bairro onde funciona o *campus* Vitória, atualmente). De 1936 a 1938, com a mudança de nomenclatura no contexto nacional, a escola capixaba foi denominada Liceu Industrial de Vitória e, de 1942 a 1965, foi transformada em Escola Técnica de Vitória (ETV).

A disciplina nessa escola era muito rígida. O local estava sempre limpo e bem cuidado, os alunos não manchavam as paredes, não quebravam as portas e, apesar da ideia de *glamour* que a envolvia, essa não era uma escola de elite. “A elite estudava no Salesiano, Americano Batista e Carmo [escolas de iniciativa privada]. A ETV ainda era tida como escola correcional, embora ninguém falasse disso explicitamente” (SUETH et al., 2009, p. 67).

Conforme esses autores, houve certa demora para que a Escola Técnica do Espírito Santo começasse a oferecer a formação de técnicos, pois, na década de 1950, ainda ofertava cursos nos quais os concluintes não poderiam iniciar estudo

equivalente ao segundo grau (ensino médio atual). A oferta, naquele contexto, restringia-se a: Alfaiataria, Artes do Couro, Marcenaria, Mecânica de Máquinas, Serralheria e Tipografia e Encadernação.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61, que possibilitou às Escolas Técnicas a oferta de cursos pré-técnicos, com duração de um ano e com disciplinas de caráter geral, desenvolvidas em três séries comuns, a ETV passou a ofertar Cursos de Aprendizagem Industrial, Ginásio Industrial e Curso Técnico.

Essa intensificação, cada vez mais “técnica”, foi institucionalizada com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, mudando-se a denominação para Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etfes), atendendo às exigências da sociedade industrial e tecnológica. No contexto da Etfes – ainda que nos primórdios da história dessa instituição, a regra original fosse o ingresso dos *desfavorecidos da fortuna* – quase a metade dos alunos era proveniente da rede particular de ensino, com renda familiar que indicava a presença da classe média na instituição em 1988 (SUETH et al., 2009).

Considerando-se o cenário nacional, no ano de 1995, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, dentro do sistema técnico de educação, a “parte profissional” foi separada da parte considerada “acadêmica” e, nesse contexto, a Etfes foi sendo transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefets), com a oferta de cursos de nível médio, pós-médio e de graduação (em 1999).

No governo Lula, em 2008, foi criada a Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia por meio do agrupamento dos Cefets, das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e dos Institutos Federais (como mencionado no primeiro tópico). Nesse sentido, no caso do Espírito Santo, as Unidades de Ensino descentralizadas do Cefetes, a sede (Vitória) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa foram denominadas *campi* e integraram a estrutura do IF: Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Após essa mudança, vários outros *campi* foram implantados no estado.

Escolhemos o *campus* Vitória, entre os 21 (além do Cefor) existentes no Ifes atualmente, porque está localizado na capital; é o *campus* mais antigo do estado e o único, entre os quatro *campi* da grande Vitória, a ofertar o Curso de Licenciatura em

Matemática. O Ifes – *campus* Vitória – consolidou-se como um espaço respeitado dentro do Espírito Santo, e quiçá no Brasil, em diversas ocasiões, por exemplo, no ano de 2015, quando foi evidenciado na mídia como “a melhor escola pública do país”,²⁷ conforme *Exame Abril* (2015), *Folha Vitória* (2015), *Gazeta Online* (2015), *Globo* (2015), *Todos Pela Educação* (2015) e *Uol* (2015), entre outros.

Os alunos advindos desse *campus* obtiveram a maior média das escolas públicas do Brasil, nos índices do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2014, e superaram, inclusive, os índices de todas as escolas privadas (algumas dessas com mensalidades caríssimas) localizadas no Espírito Santo. A seguir, podemos observar imagens fotográficas recentes da entrada do *campus* Vitória nas Figuras 2 e 3:

Figura 2 – Entrada do *campus* Vitória.



Fonte: Revista Exame, 2015.

²⁷ Essa informação não foi relevante para a escolha desse *campus* como *locus* de pesquisa, entretanto é importante situar o leitor entre as enunciações que permeiam as produções de subjetividade nesse território.

Figura 3 – Fachada do *campus* Vitória.



Fonte: Folha Vitória, 2015.

Ao tatear esse cenário, buscamos pistas para *pensar/praticar* os *encontros/formação* com (futuros) professores no Ifes para a educação básica entre as linhas desejantes. Nessa tentativa, indagamos: o *que pode um corpo* (coletivo) de alunos de Licenciatura em Matemática, na relação *ensino/aprendizagem* com as escolas de ensino médio, por meio do Estágio Supervisionado, compor com vistas à produção dos *currículos/diferença* e *encontros/formação* com (futuros) professores?

Quando optamos por produzir uma tese com estudantes de um curso de licenciatura ofertado no Ifes, queríamos estudar um dos cursos da área de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física) ou Matemática, pois, conforme os documentos de criação dos IFs, a oferta das licenciaturas ocorreria preferencialmente nesses campos.

Ressaltamos que há um *déficit* de profissionais com formação específica nesses domínios para ministrar aulas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio no Brasil em consonância com os dados já apresentados. No estado do

Espírito Santo, há processos de seleção de profissionais em designação temporária, anualmente, “não habilitados”²⁸. Considerando, ainda, que três quartos das dissertações e teses analisadas na revisão de literatura foram provenientes de pesquisas realizadas nessas áreas, convém problematizar esse campo específico, compondo-o com outras possibilidades epistemológicas para *fazer pensar encontros* formação com (futuros) professores nos IFs.

Tendo em vista que há produções, entre *agenciamentos coletivos de enunciação*, concernentes à Matemática, em que estão coengendradas relações de poder que a desenham como “conhecimento difícil” (e isso é representado, por vezes, como um mérito a ser enaltecido), como nos indicaram as conversas com as pesquisas atuais (constantes na revisão de literatura – no Capítulo 3 desta tese) e que essa é uma das disciplinas com mais aulas nas organizações curriculares das escolas das redes municipais, estaduais, federais e de iniciativa privada dos diversos contextos da educação básica no Brasil, essas pistas também reforçaram os traçados da nossa escolha pela licenciatura em Matemática.

Agrega-se a todas essas justificativas o fato de que, desde o início do percurso de pesquisa, gostaríamos de realizar estudo em um *campus* situado na Grande Vitória (que abarca quatro municípios), de modo que, restrito às áreas citadas, nosso universo de possibilidades estava reduzido entre três cursos: Física, em Cariacica; Química, em Vila Velha; ou Matemática, em Vitória.

Assim, a partir da vontade de compor com o *campus* Vitória – por ser o *campus* mais antigo do Ifes, por ter recebido diversas nomenclaturas ao longo das mudanças *macropolíticas* desde a criação das EAA até os IFs, por ter sido o primeiro *campus* a ofertar um curso de licenciatura no estado (em Química), no governo Lula, quando ainda era Cefets, em 2006, e por ter sido o primeiro a ofertar um curso de licenciatura após os *campi* do Espírito Santo se tornarem Ifes (justamente o Curso de Matemática em questão) – os nossos indicativos para essa escolha se coadunaram.

²⁸ No Estado do Espírito Santo, na rede estadual e em várias redes municipais, em processos seletivos, visando à docência em designação temporária, os profissionais podem ser selecionados, de modo preferencial, como “habilitados” (quando possuem a formação mínima na área em que pleiteiam a vaga) ou “não-habilitados” (quando ainda não concluíram a formação mínima necessária para ministrar aula na área em que concorrem à vaga).

Outra pista que influenciou a escolha pelo *campus* e pelo curso específico foi produzida a partir da análise prévia das matrizes curriculares das licenciaturas dos *campi* da Grande Vitória. A matriz do Curso de Licenciatura em Matemática, do *campus* Vitória, chamou a nossa atenção porque, além da previsão do Estágio Supervisionado que perpassa os quatro últimos semestres, de todos os demais cursos de licenciatura desses *campi*, os estudantes de Matemática (do *campus* escolhido) têm contato com os processos de ensino desde o primeiro semestre por meio de uma disciplina chamada ORTE (I a IV)²⁹ e, em seguida, transitam para o Estágio Supervisionado (I a IV).³⁰ Assim, esses indicativos fizeram corpo com os demais, elencados anteriormente e compuseram com fragmentos como o que está registrado a seguir:

Eu acho que um dos destaques do nosso curso é a grade [curricular], que tem um olhar muito específico para a formação desse aluno, aproximando-o da realidade de sala de aula. Tem uma preocupação com o conteúdo? Claro que tem. Sempre tem! A gente não vai pensar em um professor de Matemática que não saiba Matemática, que não domine o conteúdo de Matemática. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem uma preocupação muito grande com esse profissional e com a relação com a sala de aula; prepara-lo bem para isso. Quando você pegar o Projeto Político-Pedagógico do curso, as ementas, vai perceber essa preocupação e muitas disciplinas voltadas para esse olhar: da formação do professor [...]. Esse equilíbrio [entre conhecimentos da Matemática e da parte pedagógica] é o que eu destacaria na nossa grade, na formação dos alunos (COORDENADOR DO CURSO, 2017).

Com a narrativa, percebemos que o agente coordenador sinalizou que é importante tecer relações entre o que foi nominado por ele como “conhecimentos da Matemática e da parte pedagógica”. Essa enunciação não é individual, ainda que a fala tenha sido produzida por um agente, pois as enunciações referem-se aos

²⁹ Observação e Reflexão do Trabalho Escolar. Em conformidade com o projeto do Curso de Licenciatura em Matemática do Ifes – *campus* Vitória (2010) –, a disciplina ORTE I objetiva estimular o raciocínio lógico voltado à resolução de problemas, aproximando interdisciplinaridade e integração curricular. ORTE II está vinculada à prática docente no ensino fundamental (anos finais); a ORTE III traz a reflexão sobre o ensino médio; e a ORTE IV, uma reflexão-ação sobre a prática pedagógica na EJA e na Educação Profissional.

³⁰ Os Estágios Supervisionados I e II são realizados no contexto do ensino fundamental em parceria com as escolas da prefeitura do município de Vitória; o Estágio III é produzido no ensino médio, em parceria com as escolas do estado do Espírito Santo; o Estágio IV acontece nas modalidades da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos que são ofertadas no próprio *campus* do Ifes. Considerando que o nosso foco estava relacionado com os anos finais do ensino fundamental e especialmente com o ensino médio, optamos por acompanhar a turma de Estágio III, pois os estudantes, em situação regular de estudo, já teriam passado pelas experiências relacionadas com o EF e estariam vivenciando os cotidianos escolares no ensino médio durante a pesquisa.

agenciamentos coletivos. Os agenciamentos produzem os enunciados e por isso são coletivos, estão *foradentro* dos Ifes, das escolas e de outros espaços, entre afetos, singularidades, multiplicidades e movimentos de (des)(re)territorialização.

Para prosseguirmos com a nossa viagem, buscamos, então, um pouco da história desse curso no *campus*, escrita no projeto documentado e principalmente contada pelos agentes educadores que vivenciaram experiências como a delineada abaixo:

Eu sou professor da Educação Básica desde que entrei na Universidade [Ufes]. Fiz Licenciatura em Matemática, entrei na Universidade e já comecei a dar aula [na Educação Básica]. A licenciatura e a paixão por dar aula de Matemática são antigas. Depois vim para a antiga Escola Técnica, também trabalhando com Matemática [...]. Por ser uma Escola Técnica, na época... qual é a grande marca das Escolas Técnicas, e ainda é [do Ifes]? A qualidade do ensino! Principalmente do ensino de Matemática, Física, Ciências da Natureza, que é a formação mais ligada à tecnologia. Isso tudo, quando eu comecei a trabalhar aqui, me instigou a buscar uma certa qualificação profissional. Aí eu fui fazer o Mestrado em Educação Matemática na Universidade [Ufes]. Isso é outro ponto importante. Em nível de Brasil, a gente estava na década de 90, compondo um campo de pesquisa em Educação Matemática. Isso começa na década de 80, mas, na década de 90 esse campo já está mais consolidado: campo de pesquisa e estudos em Educação Matemática. Por que estou chamando atenção para isso? [...]. O campo da disciplina de Matemática com uma nova visão. Diferente daquela visão que é muito específica dos cursos, dos Departamentos de Matemática das Universidades. Então, [...] a Universidade [Federal] do Espírito Santo, o PPGE [Programa de Pós-Graduação em Educação] abre essa linha de Educação Matemática e eu ingresso ali, orientando da [nome da professora do narrador] e começo a desenvolver pesquisas e estudos em Educação Matemática. Aqui, no Espírito Santo, ela [professora orientadora] foi a primeira a desenvolver esse trabalho: pesquisa em Educação Matemática, lá na Pós-Graduação, no PPGE. O que estou querendo dizer com isso? Que a Educação Matemática, a partir desse período, da consolidação desse campo de pesquisa e estudos, começa a dar uma nova visão para o que é a Matemática na escola: não é mais a Matemática pela Matemática, não é mais aquela Matemática tecnicista, a Matemática do matemático. É uma Matemática que vai formar para a vida, que vai formar o aluno nas relações e contexto de sociedade. Enfim, várias outras perspectivas se abrem para a Matemática, que não mais aquela estrita da Matemática – que é a que identificamos muito próprias dos Departamentos de Matemática, que é a que o pessoal pesquisa: Matemática pura (PROFESSOR, primeiro agente a coordenar o curso. Atualmente é professor dos Estágios Supervisionados III e IV, 2017).

Semelhante ao que fora mencionado pelo atual coordenador do curso, quando disse que é importante relacionar a área específica (Matemática) e a “parte

pedagógica” e que esse era um diferencial do curso no Ifes, o primeiro agente a coordenar o curso e um dos atuais orientadores do Estágio Supervisionado III e IV enfatizou a influência do PPGE na área de Educação Matemática para ter uma “[...] nova visão para o que é a Matemática na escola: não é mais a Matemática pela Matemática, não é mais aquela Matemática tecnicista, a Matemática do matemático. É uma Matemática que vai formar para a vida, que vai formar o aluno nas relações e contexto de sociedade”.

Percebemos também as composições atinentes aos *encontrosformação*, agenciamentos, conexões entre diversos espaços em que afetamos/somos afetados com professores que ministraram aulas aos professores dos IFs, professores dos IFs que experienciaram docências em outras instituições escolares, alunos do PPGE que depois se tornaram professores do Ifes ou professores do Ifes que se tornaram alunos do PPGE etc. São muitos espaços de afecções e conexões e cada um que chega não vem/volta sozinho, entretanto se multiplica, ainda mais, a cada novo encontro com os outros múltiplos *eusoutros*, com os quais se enreda e *aprendeensina*:

Então, a consolidação [da preocupação com o ensino de Matemática] começa a agregar pessoas, e aí a gente começa a perceber que as licenciaturas em Matemática precisam mudar. A licenciatura de Matemática – que forma os professores de Matemática – precisaria ser renovada. E aí vem a ideia [...]. A gente começa [a conversar]: por que a gente não começa um trabalho de formação de professor? Mas não tinha muita abertura para fazer isso. Aliás, nenhuma! A criação do Cefet [Centro Federal de Educação Tecnológica] – já era um Centro de Ensino Superior – [...] fortalece a ideia de criar um Curso de Licenciatura em Matemática [...] nos anos 2000/2001. Inclusive, a instituição, na época, fez muito esforço [para isso]: ‘Precisamos ter um curso de Matemática, porque isso consolida a nossa posição de ensino superior. A Matemática é uma área carente, precisa formar’. O Cefet [era] um campo muito propício para isso: um ensino de Matemática de qualidade, [mas] a gente avaliou que, naquele momento, não tinha condições, estruturais mesmo: a gente não tinha profissionais preparados com essa ideia de Educação Matemática. A gente tinha um número muito pequeno (PROFESSOR, primeiro agente a coordenar o curso. Atualmente é professor dos Estágios Supervisionados III e IV, 2017).

O agente demonstrou que nesses engendramentos se compõem tessituras *micromacropolíticas* e em diversos espaços enfatizou que um projeto de licenciatura não seria, por si só, suficiente para a oferta de vagas, mas importaria ter condições estruturais, investimentos, professores *formadosafetados* em uma perspectiva de

Matemática escolar que não exclui, contudo extrapola a Matemática pura e busca agenciar possíveis com a Educação Matemática.

Então, o agente continuou a narrar a história evidenciando uma mudança política ocorrida no cenário nacional, que outorgou investimentos aos IFs e, conseqüentemente, tornou viável a oferta das licenciaturas. Considerando a indissociabilidade dos movimentos *macromicropolíticos*, tais alterações nacionais estavam agenciadas à produção desejante do grupo de docentes do *campus*, no que se refere às possibilidades de ofertar licenciatura em Matemática, salientando, ainda, que o quantitativo desse grupo também se ampliou com o passar dos anos:

Esse grupo começou a crescer, formaram-se outras pessoas no campo da Educação Matemática, outros pesquisadores que vieram se agregar ao campo de Educação Matemática e chegaram aqui no Cefet. E aí, quando a gente achou que tinha um grupo mais consolidado e condições objetivas (estrutura física adequada, investimento do governo, possibilidades para contratação de novos professores, condições que vieram, no governo Lula – que foi a grande abertura que tivemos), [começamos] [...]. A gente achou que tinha condições de ofertar um Curso de Matemática dentro dessa ideia de que é um curso de Matemática que não pode copiar o modelo daqueles Cursos de Matemática dos Departamentos de Matemática, porque são departamentos que – eu me formei em um curso desses na Universidade –, além das licenciaturas, cuidam do bacharelado, da Matemática aplicada. Então, a licenciatura é mais um elemento desse departamento e muitas vezes não tem a ênfase que deveria ser dada ao perfil do departamento [...]. Esse curso nasce com essa ideia bem geral: um curso que tenha a visão do que é a Matemática na escola, da relação da Matemática com a Educação, de um novo currículo para a licenciatura. Esse currículo para a licenciatura precisa ter um diálogo com a escola básica. Então, foi a partir daí que a gente procurou formatar o nosso curso de Matemática (PROFESSOR, primeiro agente a coordenar o curso. Atualmente é professor dos Estágios Supervisionados III e IV, 2017).

Pelo relato apresentado, a proposta do curso nasce com um pequeno grupo que, à época, tentou romper com os modelos percebidos em suas vivências atinentes ao período em que cursaram a Licenciatura em Matemática, buscando ofertar um curso com maiores vínculos com as escolas de educação básica na tentativa de alterar a lógica de um bacharelado ao qual se agregam “disciplinas pedagógicas”, para que seja nomeado licenciatura.

Ainda assim, essa proposta, inovadora àquele contexto, encontrou dificuldades e desafios no que tange ao projeto de curso, devido aos *espaços estriados*³¹ que reterritorializam o Ifes:

Nessa formatação, a gente está numa instituição que tem toda uma estrutura, um viés tecnicista, onde as estruturas tecnicistas são muito bem valorizadas. Não que isso seja ruim, mas quando você se apega a uma estrutura tecnicista, você acaba impedindo novas visões. Acaba impedindo um diálogo com outras visões, com outras concepções: uma concepção mais crítica, uma educação mais humanística. Nas Ciências Humanas, a gente tinha essa preocupação lá no início [...]. A preocupação no início era: qual é o modelo [de licenciatura] que a gente quer? Uma licenciatura que dialoga muito com a Educação. Educação é das Ciências Humanas e nós estamos numa instituição cuja marca é o ensino tecnológico, o ensino técnico. As estruturas são muito técnicas. Só para dar um exemplo, quando a gente foi montar a estrutura do currículo do curso, entendemos que currículo tem que ter um eixo de disciplinas pedagógicas. Embora disciplinas pedagógicas permeiem o curso, você tem que ter um eixo específico de disciplinas pedagógicas: de fundamentos da educação e etc. Quando a gente foi dialogar com a gestão do ensino aqui, na Instituição, [eles disseram]: ‘A gente tem o nosso formato de disciplinas pedagógicas aqui, na Instituição – já estava rodando o Curso de Licenciatura em Química na Instituição’; ‘Vocês vão ter que se adequar a esse formato aqui’. Aí, a gente foi ver, era um formato muito tecnicista, porque eram profissionais que não eram de um campo que discute formação. Mas ele era o primeiro curso, criado em 2006, e Matemática começou só em 2008. Então, ouvimos: ‘Vocês vão ter que adequar a estrutura curricular a essa que já existe’ (PROFESSOR, primeiro agente a coordenar o curso. Atualmente é professor dos Estágios Supervisionados III e IV, 2017).

Assim, entre essas tensões, percebemos também a *formaforça* dos processos identitários que se estabelecem no Ifes. Desse modo, a respeito de um novo curso criado em 2008, conforme o primeiro agente a coordená-lo, alguns agentes da gestão disseram que seria necessário adequar o projeto do curso a uma estrutura existente sem produzir uma discussão coletiva para pensar o curso já em funcionamento e a nova proposta e sem problematizações tecidas com os diversos agentes sobre esses padrões vigentes.

Com a narrativa acima percebemos que o novo projeto da ocasião foi pensado considerando uma perspectiva de “Educação Matemática”, mas foi necessário adequá-lo a uma referência “mais tecnicista” (conforme o agente que o coordenou no

³¹ O espaço estriado é o dos pilares. É estriado pela queda dos corpos, as verticais de gravidade, a distribuição da matéria em fatias paralelas, o escoamento lamelar ou laminar do que é fluxo. Ele é capaz de formalizar todas as dimensões e torná-las homogêneas (DELEUZE; GUATTARI, 2012c).

início dessa oferta), porque um curso de licenciatura em outra área já estava sendo ofertado. Diante disso, questionamos mais uma vez: a potência dos IFs está na busca incessante de identidade, repetição, unidade, eixos únicos entre diversos IFs, diversos *campi* de um mesmo IF, diversos cursos de um mesmo *campus*? De que modos o conceito de diferença, “[...] como o que vem primeiro” (DELEUZE, 1988, p. 415), pode nos ajudar a *pensarpraticar* outros possíveis para as licenciaturas nos IFs?

O Curso de Licenciatura em Matemática do Ifes foi iniciado em 2008, no turno matutino (por falta de espaço físico no noturno na época) e, desde 2010, até o presente momento, ele é ofertado no seguinte formato: no turno noturno, composto por disciplinas distribuídas em quatro anos de estudos e 40 novas vagas a cada ano. Dez anos após o início dessa oferta, produzimos esta pesquisa e convidamos o leitor a continuar a navegar conosco pelos enredamentos desta experiência nos próximos capítulos.

2 O QUE PODE UM CORPODOCÊNCIA EM ENCONTROSFORMAÇÃO COM (FUTUROS) PROFESSORES?

[...] o que pode um corpo?
De que afetos é ele capaz?
Os afetos são devires:
ora eles nos enfraquecem,
quando diminuem nossa potência de agir
e decompõem nossas relações (tristeza),
ora nos tornam mais fortes,
quando aumentam nossa potência
e nos fazem entrar em um indivíduo
mais vasto ou superior (alegria). [...].
Os corpos não se definem
por seu gênero ou sua espécie,
por seus órgãos e suas funções,
mas por aquilo que podem,
pelos afetos dos quais são capazes,
tanto na paixão quanto na ação
(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 73 e 74).

Figura 4 – “Exposição Fronteiras e Impermanência”



Fonte: Gazeta Niteroiense, Silvia Neves, 2018.

2.1 O CAMPO CONHECIDO COMO “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” NO BRASIL

O que seriam *encontrosformação* com (futuros) professores, perspectivados nesta tese? O que pode um corpo docência? De que modos o conceito de *diferença* (DELEUZE, 1988) e de *encontrosformação*, tecidos entre *redes de conversações* (CARVALHO, 2009), são colocados como fundamentais nesta tese?

Para iniciar esta conversa, trazemos alguns fios *passadospresentes* que se entrecruzam no campo, hegemonicamente, denominado “formação de professores”. Assim, remetemo-nos ao século anterior para mapear essas cenas que perpassam à temática atualmente. Em consonância com Carvalho (1992), na década de 30 daquele século, a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi concebida como centro integrador da universidade responsável pela formação do professor e ofertada na Universidade de São Paulo (USP).

Essa visão de unidade universitária direcionada à intitulada “formação de professores” estava na proposta da “Reforma Francisco Campos”³², que impulsionou a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, apregoando a necessidade de uma faculdade que oferecesse cursos de licenciatura para o magistério normal e secundário.

Em 1934, foram criados um Instituto de Educação (responsável por “formar professores”) e uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (responsável pela formação básica em Ciências e Humanidades) na USP. No ano seguinte, foi criada a Universidade do Distrito Federal com o objetivo de desenvolver pesquisa básica e “formação de professores” em todas as etapas. Três anos depois, a Universidade do Rio de Janeiro foi reorganizada, ampliando a sua estrutura com a inclusão da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade de Educação, entretanto não chegaram a funcionar com essas nomenclaturas.

No ano 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Contudo, segundo Carvalho (1992), a Faculdade de Educação, prevista na FNFfi, foi substituída por duas divisões: uma de Pedagogia (que deveria formar o bacharel em Educação)

³² Reforma de caráter nacional proposta pelo ministro de Saúde e Educação Francisco Campos, que consistiu na organização do ensino secundário e superior. A reforma estabeleceu, entre outros, o currículo seriado e o ensino em ciclos e impulsionou a criação de faculdades atinentes à nomeada “formação de professores”.

e outra de Didática (que ministraria a parte pedagógica das licenciaturas para o Magistério Secundário). Além desses marcos – no que se refere às mudanças do século anterior ao século atual, um emaranhado de documentos e legislações educacionais surgiu no contexto brasileiro.

Nesse sentido, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente, nº 9.394/96, que explora esse campo nos arts. 61 a 67 ao explicitar a base das diversas atuações dos profissionais da educação e o que fora nomeado como “formação inicial” e “formação continuada”, bem como o plano de carreira dos professores (entre outros aspectos). O art. 62 desse conjunto de prescrições foi alterado pela Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, com o acréscimo de parágrafos que tratam do regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na “formação inicial e continuada de professores” e enfatiza a preferência pelo ensino presencial nas licenciaturas.

Essa alteração concernente ao aspecto da legislação foi apenas uma, entre outras normativas instituídas neste século, que estabeleceram diretrizes curriculares específicas para a “formação de professores” voltada à educação básica. Nesse direcionamento, surgiu a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2002, que prescreveu as diretrizes para os cursos de licenciatura com a previsão de um prazo de dois anos para a reformulação dos cursos existentes. Em seguida, a Resolução CNE nº 2/2002 instituiu a duração e a carga horária mínima desses cursos e a Resolução CNE nº 2/2004 ampliou o prazo de adequação desses cursos às diretrizes curriculares até outubro de 2005.

No âmbito dessas *macropolíticas* – que atuam no desenvolvimento da “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério” com fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes de cursos de licenciatura de graduação plena –, por meio da Lei nº 11.502/2007, essa atuação foi ampliada para a educação básica, compondo, assim, ações direcionadas à formação salientada na Lei como “inicial e continuada de profissionais”, imbricadas à proposição de projetos pedagógicos para os cursos de licenciatura e pesquisas nesse campo.

Em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) foi implementado pela Capes. O programa iniciou o seu pleno funcionamento em 2009 e tinha por objetivo “[...] contribuir na formação de estudantes de licenciatura plena

das Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, inserindo-os no contexto de iniciação à docência no ambiente escolar”, com recebimento de bolsa.

No mesmo ano, o Decreto nº 6.755/2009 regulamentou a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” e, mais recentemente, a Resolução CNE nº 2/2015³³ revogou as Resoluções CNE nº 1/2002 e CNE nº 2/2002, constituindo-se como base das novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica”.

A Resolução de 2015 abarca os cursos de licenciatura e os cursos de formação pedagógica para graduados com a previsão de três anos para a adequação dos cursos de “formação de professores” em funcionamento, em conformidade com a Resolução CNE nº 1/2017.³⁴ Desse modo, a carga horária dos cursos de licenciatura, que era de 2.800 horas, no mínimo, distribuídas em um tempo mínimo de três anos (BRASIL, 2002a), foi ampliada para o mínimo de 3.200 horas com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE) atual (2010) – com vigência de 2014 a 2024 – também faz menção à formação, no que se refere à docência, na Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Em seguida, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, preconizou a tal formação a partir da fixação de princípios, objetivos e organização em colaboração

³³ Em consonância com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope) (2018), a Resolução CNE nº 2/2015 – pela qual as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores” atuais são aprovadas – é fruto de uma ampla discussão com a sociedade, tanto nas instituições universitárias como em audiências públicas, amplificadas em inúmeros eventos e publicações do campo educacional. Essa Resolução “[...]fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho com implementação do piso salarial em todos os estados e municípios, de promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, impedindo a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada” (ANFOPE, 2018).

³⁴ Considerando que a pesquisa de campo desta tese foi realizada durante um ano (segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018), ela foi produzida no período em que coexistiam matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em consonância com a resolução anterior e discussões concernentes à transição para a legislação mais recente.

com os Sistemas de Ensino e com o PNE vigente. Conforme Carvalho (2017), esse documento demonstrou coerência não apenas com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação, mas também com “dispositivos controladores”, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),³⁵ processos de avaliação da educação básica e superior, programas e ações supletivas do Ministério de Educação etc., em acordo com o Planejamento Estratégico Nacional e com o Comitê Gestor Nacional.

No que concerne aos dados estatísticos recentes no país, enfatizamos: em 2015, dos 2,2 milhões de professores que atuavam na educação básica, 24% não possuíam formação de nível superior; e no ano anterior 15,3% dos docentes da educação infantil não tinham nem o Curso de Magistério (nível médio). Considerando que 2006 foi o prazo final dado pela LDBEN em vigor para que as redes públicas e privadas pudessem cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os professores, somente os que possuíam esse tipo de formação puderam participar dos concursos públicos a partir dessa data, alterando, então, alguns desses indicadores desde 2010 (BRASIL, 2014).

Ainda assim, conforme o Censo Escolar (2016), referente ao ano 2015, quase um quarto dos professores da educação básica não possuía formação em curso superior. Entretanto, tendo em vista as etapas de atuação na educação básica nas quais os agentes licenciandos que compõem esta pesquisa poderão ministrar aulas com a conclusão da graduação, focamos nos seguintes dados: em 2015, aproximadamente 53% dos docentes dos anos finais do ensino fundamental não tinham formação em nível superior na área em que lecionavam e, no ensino médio, esse índice era de 45%. Contudo, a meta constante no PNE é que todos os professores dessas etapas estejam diplomados até 2024.

³⁵ O Grupo de Trabalho (GT) 12 da Anped, que reúne pesquisadores da área do currículo, e a ABdC, em novembro de 2015, assinaram um ofício contendo motivos pelos quais se posicionavam contra a BNCC. Em abril de 2018, a Anfope também se manifestou categoricamente contra esse documento. Entre os motivos expostos por essas Associações de pesquisadores e profissionais da educação, está a denúncia de que a BNCC está embasada em uma lógica orientada para os valores do mercado, impactando negativamente na “formação de professores” ao impor um currículo centralizador vinculado às avaliações em larga escala, com vistas a gerar índices que não asseguram a qualidade desses processos, entretanto responsabilizam/culpabilizam professores e gestores das escolas (ABdC, ANPED, 2015; ANFOPE; 2018).

As notas estatísticas do Censo Escolar de 2016, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2017), quanto à “formação de professores” da área de Ciências da Natureza/Matemática, consoante aos anos finais do ensino fundamental, foram apresentadas da seguinte maneira: 44% dos professores de Matemática não possuíam licenciatura na área em que lecionavam e 40% dos professores de Ciências também não tinham formação em licenciatura nesse campo. Em relação ao ensino médio, os índices são próximos: 21% no caso de Biologia, 26% em Matemática, 39% em Química e 59% em Física não possuíam a formação mínima requerida para a atuação como professor das disciplinas específicas de Ciências da Natureza e da Matemática.

De 2010 a 2015, o número de diplomados em nível superior cresceu de 68,9% para 76,4%. Entretanto, importa ressaltar que há grande disparidade das regiões Norte e Nordeste em relação às demais regiões do país, quanto ao número de docentes com formação mínima na área em que lecionam. Nesse cenário de tensões, o documento PNE atual salienta que a educação básica deve entrar na agenda de prioridade das universidades, pois os currículos das licenciaturas “[...] tratam pouco das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública” (BRASIL, 2014).

Agenciados pela afirmativa do PNE e de outras enunciações que cooperam para a produção de *rostos* (DELEUZE, 1992), no que tange à relação Universidade-Escolas, e delineiam sentidos para os conceitos de teoria e prática como dimensões distintas *a priori*, somos afetada por algumas problematizações: quais são os objetivos do *ensinoaprendizagem* nos cursos de licenciatura? A relação *teoriaprática*, universidade (ou instituto) e escola é/ou deveria ser de apreensão e aplicabilidade, Essas indagações compõem o campo problemático no movimento de pensamento no que diz respeito às aproximações com os objetivos desta pesquisa.

Durante o percurso de escrita desta tese, foi construído mais um documento direcionado ao campo de pesquisa em questão, a saber: “Política Nacional de Formação de Professores”³⁶ (PNFp) com vistas a nortear o currículo consoante o que

³⁶ O documento foi apresentado por Castro (2017), secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), no governo Michel Temer, que, na ocasião – outubro de 2017 – afirmou que essa política era referente à Base Nacional de Formação Docente e que passaria por consulta pública no início de 2018. A consulta pública não aconteceu no início do ano, conforme fora informado e, no dia 13 de dezembro de 2018, o MEC apresentou a proposta de uma “Base Nacional Comum da Formação de Professores de Educação Básica” em coletiva técnica (BRASIL, 2018).

é nomeado na maioria das pesquisas desta área como “formação de professores”. Conforme Castro (2017), tal proposta deveria ser articulada com estados, municípios, instituições formadoras e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Essa Política Nacional aventou um Programa de Residência Pedagógica³⁷ (“formação em serviço”) após o 2º ano da graduação, avaliação periódica dos alunos, convênios com redes e reserva de 75% das vagas para 1ª e 2ª licenciaturas na Universidade Aberta do Brasil (UAB), – ainda que, como dito, a legislação vigente afirme que a “formação de professores” deve ocorrer preferencialmente de modo presencial. Conforme o Censo da Educação Superior de 2015, dos cursos de graduação, 61,8% eram ofertados na modalidade presencial e 38,4% a distância nesse ano. Inversamente, com a PNFp, é possível que o número de formações a distância comece a aumentar consideravelmente.

Em relação ao que é mencionado nesses documentos como “formação continuada”, o mesmo documento preconizou: mestrados profissionais para professores da educação básica, com ampliação para todos componentes curriculares da BNCC; criação de mestrado específico em currículo; e cursos de especialização para professores das redes públicas de ensino e “Novo Ensino Médio”. Além disso, a política incentivava, no ensino médio, a criação de itinerário formativo em educação, incluindo esse tempo como possível etapa inicial da “formação de professores” em nível superior como “[...] forma de incentivar os estudantes de ensino médio a seguirem carreira docente”, entre tantos outros (CASTRO, 2017, slide 20).

O “Novo Ensino Médio” surge a partir de documentos como o Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016 e a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, os quais, conforme Campos Neto, Lima e Rocha (2017), receberam inúmeras críticas dos profissionais e entidades da educação. A tal “Reforma do Ensino Médio” não foi produzida a partir de discussões coletivas com os que vivenciam as questões atinentes a essa etapa da educação básica.

³⁷ No Edital 06/2018 consta a informação de que o Programa de Residência Pedagógica objetiva “[...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da BNCC” e no Edital 07/2018 há a afirmação de que um dos princípios da iniciação à docência é a “[...] intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da BNCC”.

Uma das críticas feitas pelos pesquisadores e profissionais da educação concernente à MP é que essa prevê a organização do currículo por áreas do conhecimento, ofertando apenas três disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Os outros conhecimentos serão disponibilizados conforme definição de cada Sistema de Ensino. Outra crítica decorrente dessa Medida é que os professores poderão ser contratados mesmo sem portar o diploma de conclusão de licenciatura na disciplina que ministrarão (sob a nomenclatura do “notório saber”).

Muitos profissionais da educação, entre as quais se inclui a escritora desta tese, consideram que contratar docentes sem essa formação será um enorme retrocesso, diante das conquistas que alcançamos, paulatinamente, apresentadas resumidamente neste capítulo, porque a exigência da graduação na área,³⁸ como formação mínima para lecionar, foi uma grande conquista garantida nas legislações vigentes até então (CAMPOS NETO; LIMA; ROCHA, 2017). O ensino médio foi retirado do documento BNCC geral para a educação básica e foi ressaltado em uma BNCC específica para essa etapa pelo CNE.

Conforme documento publicado pela Anped (2018), a retirada do ensino médio da BNCC da educação básica também é um ato simbólico que ajuda a compreender a “Reforma do Ensino Médio” (a partir da MP nº 746/16 que resultou na Lei nº 13.415/17) como medida que contraria a LDB vigente, pois essa legislação maior prescreve o ensino médio como parte integrante da educação básica e etapa indissociável das demais. O modo como isso foi feito, na análise dos pesquisadores, foi mais autoritário e reducionista, do que a publicação da BNCC geral para a educação básica.

Ainda em consonância com essa Associação de Pesquisadores (2018), a redução da base curricular a Português e Matemática mostra um “[...] esvaziamento do currículo do Ensino Médio” (ANPED, 2018, p. 3). A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vem desenvolvendo dentro de uma lógica que considera a escola como empresa e a BNCC do ensino médio faz ressoar a

³⁸ Entendemos que a exigência da formação mínima em licenciatura foi produzido por um processo de lutas pela educação e valorização docente. Ou seja, a escolha por afirmarmos os *encontros* formação com (futuros) professores não é aleatória; é uma reafirmação política que enfatiza que é necessário ser licenciado para ser professor.

concepção de currículo como documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente (ANPED, 2018).

A Anfope (2018) também se manifestou contrária à alteração da LDB – por meio da Lei nº 13.415/2017 que impõe uma “Reforma do Ensino Médio” – afirmando que tal “reforma” é um grande retrocesso que promulga o aligeiramento e a precarização dessa etapa da educação básica, submetendo-a às normas e regulações da BNCC. Além das questões consoantes à reforma do ensino médio, a Anfope denuncia as intenções por trás da BNCC quanto à vinculação com a “formação de professores”, utilizando as próprias palavras do documento regulatório:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais (MEC, BNCC, 2018, p. 21).

Em conformidade com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2017), entendemos que a proposta de formação supracitada possui vinculações diretas com a política econômica do governo, pós-golpe,³⁹ com o objetivo de injetar recursos públicos em instituições privadas e formar profissionais do magistério dentro da racionalidade do empreendedorismo e eficientismo mercadológico do “emprego público”.

Uma das evidências que ratificam essa afirmativa é que a “Política Nacional de Formação” não se associa a medidas direcionadas à melhoria do Piso Salarial dos Professores ou do Plano de Carreira e condições de trabalho nas escolas, contudo pressupõe estudantes atuando na função docente, o que torna esse trabalho mais barato do que já é sendo exercido pelos profissionais graduados. Além do exposto, assim como foi produzida a BNCC, a PNFp encomendou pesquisas e estudos a parceiros do MEC associados aos setores empresariais no mercado nacional e internacional, excluindo da discussão os profissionais da educação básica, as entidades acadêmicas e as instituições públicas de formação docente (CNTE, 2017).

³⁹ Processo de *impeachment* ocorrido no Brasil em 2016, que visava à retirada da presidenta Dilma Rousseff da governança do país entre *agenciamentos* de uma maquinaria capitalística em que se compõem engrenagens complexas de interesses econômico-políticos. Nesse período Michel Temer assumiu a presidência do Brasil. É justamente nesses momentos de tensões *macropolíticas* que esta pesquisa foi iniciada.

Nesse sentido, evidenciamos que esta tese foi produzida em um cenário de várias reformulações no que se refere: à política nacional (promulgação da “Base Nacional de Formação de Professores” (BNFp); aos embates educacionais no contexto pós-golpe; ao período de finalização de prazo para todos os professores da educação básica obterem a formação mínima exigida por prescrições anteriores nesse campo; à atual promulgação da BNFp que gera precedentes para essa não exigência; e à coexistência de carga horária e tempo mínimo de licenciaturas em consonância com a Resolução de 2002 e de projetos em conformidade com a Resolução de 2015, tendo em vista o prazo de adequação definido. No que concerne à especificidade do Ifes (conforme externado pela pró-reitora de ensino), também experienciamos alterações consoantes à criação do documento “Núcleo Comum das Licenciaturas do Ifes” (em substituição ao anterior que integrava as Engenharias nesse mesmo núcleo, citado no capítulo 1).

2.2 ENCONTROSFORMAÇÃO COM (FUTUROS) PROFESSORES

Em 2002, o Inep/MEC publicou uma série de análises atinentes às pesquisas realizadas no campo da “formação de professores” no Brasil durante a década de 90. Entre essas, Carvalho e Simões (2002), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), evidenciaram que os estudos publicados nesse período poderiam ser divididos em grupos no que se refere a algumas tendências: a) o professor como o foco/a base de tudo no que tange à educação e, por isso, aquele que precisaria ser modelado/formado; b) a formação inicial e a formação continuada vistas de modos separados, sendo a segunda uma possibilidade de resolver algumas lacunas deixadas pela primeira; c) algumas pesquisas começam a suscitar dúvidas acerca das divisões dessa formação (inicial e continuada) citadas no grupo anterior; d) os estudos apontam a importância de “dar voz” ao professor; e) os artigos começam a trazer problematizações e críticas referentes à ideia apregoada no grupo anterior no que concerne à expressão “dar voz” ao professor.

As pesquisas nesse campo continuaram a ser produzidas a partir de diversas perspectivas teórico-metodológicas. No que se refere a esta tese, a noção de “formação” que queremos fazer ressoar – em consonância com Garcia e Sussekind

(2011) – não está atrelada ao sentido apregoado nos dicionários, que seria “dar forma” ou “constituir-se”. Desse modo, entendemos com as autoras que termos como “formação inicial” e “formação continuada” são precários, porque são derivados de uma perspectiva linear de formação com momentos estanques e específicos com início e fim determinados e respectivas certificações. Assim, “[...] os processos de formação desenham-se na trajetória [...] em múltiplos contextos com os quais se tecem experiências e sentidos para se fazer professor” (GARCIA; SUSSEKIND, 2011, p. 10-11).

Dessa maneira, pensamos que a formação é um processo permanente de vida que se dá em meio aos encontros, entre ações complexas, nas vivências, no contar das experiências e na criação *dos possíveis* (CARVALHO, 2009) no cotidiano escolar. Discordamos do termo “de” professores, pois ninguém consegue formar outro alguém, sozinho, de modo linear, unilateral, direcionado; e ninguém se forma a si mesmo à parte dos encontros e complexas conexões coletivas. Ou seja, a formação é produzida e agenciada “com” professores.

Nesse direcionamento, essa formação não se restringe apenas às/aos prescrições/modelos/moldes, entretanto compõe movimentos imbricados e complexos de *praticasteorias* múltiplas como processos de aprendizagens (FERRAÇO, 2008) nos quais as dimensões oficiais não são percebidas como opostas às práticas, mas como composições, encontros. Assim, investimos na *transversalidade* (GUATTARI, 2004) das relações, potencializando as ações coletivas (CARVALHO, 2009) entre os movimentos e o afetar dos corpos.

Consideramos essas redes de *poderessaberesfazeres* (FERRAÇO, 2008) como pulverizadas, capilarizadas em (des)composição dos enquadramentos dos lugares postos *a priori* – que perpassam a ideia de centros de referências – de modo a criar desenhos fluidos, inventivos e, ao mesmo tempo, (des)(re)territorializantes nos *encontrosformação* com (futuros) professores.

Essas redes não se estabelecem com uma massa passiva, mas com uma multidão de criações no comum e, de acordo com Carvalho (2009, p. 162), esse comum não significa consenso ou adesão a uma única voz representativa, mas é “[...] articulado com o movimento e a comunicação das singularidades [baseado no] reconhecimento do outro e na relação com o outro”, pois a multidão é constituída de

uma série de elementos que podem formar esse comum, e a solidariedade e a cooperação são alguns desses trançados na e em relação.

Então, com Carvalho (2012b, p. 132), perspectivamos a potência de uma inteligência coletiva que problematize e crie outros modos singulares em coletividade(s) como corpo político que “[...] inscreve [os *encontros* formação com (futuros) professores] como conversação e ação complexa conectada com uma produção de subjetividade inventiva”.

Essas conversações poderiam remeter a problematizações atinentes às situações vivenciadas nos diversos espaços de aprendizagem dos licenciandos e potencializar, pela experimentação, a possibilidade do singular dos possíveis (percebendo os conhecimentos, os afetos e as afecções como produções das relações).

Nesse sentido, entendendo que movimento é o ato de percorrer, é o que se está fazendo e exprime uma mudança, uma vibração na duração e que, nas relações entre movimento e repouso, os corpos podem se afetar, aumentando ou diminuindo a potência de agir ou paralisando esses movimentos (SPINOZA, 2013), percebemos como fundamental as noções de transversalidade e rizoma nesta experimentação com licenciandos do Ifes.

Segundo Guattari (2004, p. 110-111), a transversalidade é uma dimensão que visa a superar uma verticalidade pura (presente em organogramas de estruturas hierárquicas e piramidais) e uma simples horizontalidade (estado em que “[...] as coisas e as pessoas se arranjam como podem à situação na qual se encontram”), que é efetivada com a comunicação máxima possível entre diferentes níveis e em diversos sentidos.

Já os princípios do rizoma, em acordo com Deleuze e Guattari (1995), são: *conexão* (qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro sem hierarquizações, sem linearidade, sem relação de causa e efeito); *heterogeneidade* (as linhas são de diferentes composições e regiões, contrapondo-se a quaisquer homogeneizações); *multiplicidade* (não é uma totalidade unificada, contudo é formada por singularidades que criam entre si conexões); *ruptura a-significante* (movimento e criação de organizações e *linhas de fuga* que desmancham essas formas, enfatizando o caráter temporário desses estratos que sempre podem ser rompidos); *princípio de*

cartografia (não é representacional, mas inventivo, e, assim, oferece indícios metodológicos com possibilidades de invenções); e *decalcomania* (ainda que o mapa apreenda os movimentos, há também no rizoma o decalque que capta os bloqueios e os pontos de estruturação).

Conforme Deleuze e Guattari (2012c), essas linhas passam entre as coisas, entre os pontos, ao invés de fazer contornos. A multiplicidade que as constitui não está subordinada ao Uno, mas ganha consistência em si mesma. Portanto, para *pensar/praticar encontros/formação* com licenciandos do Ifes, há que se romper com totalizações e clichês sobre conhecimentos, currículos, formação, pois, nessa dimensão de rizomas e redes, os conhecimentos não são propriedade ou características do indivíduo no singular (FERRAÇO, 2008), mas relações entre conexões.

Nesse entendimento, pensamos com Corazza (2013) que uma formação concebida como encontros, e baseada na diferença, não percebe o professor como fôrma, território da formação, porém inserido em uma rede de formação em processos de (des)(re)territorialização. Para a autora, o objetivo da docência da diferença não é identificar, imitar, estabelecer relações formais e molares com algo ou alguém, mas desencadear devires, ressaltar o próprio potencial de variação contínua em uma crítica ao conceito de docente e à forma docente, visando à produção de traços fugidios do *ensinar/artistar* dos professores.

Com esse viés, a palavra docente não faz alusão a um indivíduo constituído, já pronto, inserido na lógica cartesiana, cuja unidade impede qualquer distanciamento do Eu atual. O “ser-docente” nunca é Uno, já que, por excelência, é pré-individual, mais do que superposto e simultâneo a si próprio. Mesmo individuado, ele ainda é múltiplo, porque é defasado e polifasado, encontrando-se em um devir que o conduzirá a novas operações, em um processo de individuação permanente (CORAZZA, 2013). Movimentando o pensamento entre processos de individuação – que se desdobram e excedem a noção de indivíduos por serem desproporcionais à unidade –, compreendemos que nosso encontro não é feito pelos indivíduos e identidades, mas com um impessoal (DELEUZE, 2002).

Dessa forma, na crença de que diferença não é representação, não é produto, não é resultado, não é diferença entre dois indivíduos, parafraseamos Paraíso (2010,

p. 588), enfatizando que os *encontros* formação com (futuros) professores é “[...] diferença por natureza; pura diferença; diferença em si. Afinal, [são] território[s] de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, [...] de acontecimentos ‘insuspeitados’”. Logo, compactuamos com uma formação em devir com o entendimento de que devir não é uma correspondência de relações, nem semelhança ou imitação ou identificação, contudo é da ordem da aliança. O devir é um bloco de coexistência que

[...] não tem nem começo, nem fim, nem saída nem chegada, nem origem nem destino [...]. Uma linha de devir só tem meio [...]. Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois. Se o devir é um bloco (bloco-linha) é porque ele se constitui uma zona de vizinhança e de indiscernibilidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 96).

Conforme Carvalho (2012a, p. 228), “[...] devir não é progredir nem regredir segundo uma série ou uma estrutura, manifestando-se pedagogicamente por ritos, sequenciações, hierarquizações, vigilância e *espaçotempos* controlados”. Nesse direcionamento, somos afetados por essa pesquisadora que propõe uma formação inventiva docente que escape à “imagem dogmática” de fazer docência, fazer escola e afirma “[...] um devir-docência que processualmente encharque o ensino e a aprendizagem de uma vida potencializada por uma política dos afetos” (CARVALHO, 2012a, p. 225).

Desse modo, movimentamos o pensamento atinente à potência do devir-docência e à produção do pensamento evidenciado em docências: inscritas no plano da imanência (plano da vida) no cotidiano escolar; como busca dos possíveis e dos *bons encontros* entre os corpos; abertas à diferença; traçadas no compartilhamento do desejo coletivo; que escapam ao fomento do medo e de outras *paixões tristes* e agenciam *afetos alegres* (que aumentam a potência da ação política dos corpos em relação) nos *encontros* formação com (futuros) professores.

Com essa pesquisadora, percebemos o “devir-docência” como um acontecimento que pode inventar brechas coletivas que fazem fugir os tracejados da docência representada, burocratizada, normalizada, identitária, *dogmática* (CARVALHO, 2012a). Esse devir resiste à própria fundação da docência e às formatações que imperam na noção nomeada “formação de professores”, pois foge à representação da docência como missão e fascínio ou quaisquer outras

caricaturizações; ao controle; e às uniformizações homogeneizadoras dos estudantes. Nesse cenário, retornamos à questão central: *o que pode um corpo* de alunos de licenciatura do Ifes – em experimentações coletivas no Estágio Supervisionado – fazer ressoar como *diferença para pensar/praticar os encontros/formação* com (futuros) professores na educação básica?

Entendemos, com Deleuze (1988), que a diferença é o próprio motor da criação e que *diferença* e *invenção* são conceitos imbricados. A invenção, segundo Kastrup (2012), não é um processo cognitivo. A invenção é um modo de entender a cognição e, nesse sentido, a *aprendizagem* e *o ensino*, os *encontros/formação* não são processos referentes à solução de problemas, entretanto incluem a invenção de problemas, ou seja, a experiência da problematização.

Em consonância com essa pesquisadora, há ressonâncias políticas nessa perspectiva na qual: os mundos são inventados ao invés de serem salientadas as adaptações aos mundos preexistentes como imprescindíveis; não há possibilidade de se fazer pesquisa sobre alguém/algo, mas com alguém/algo. Essa epistemologia extrapola a concepção tradicional de cognição com os respectivos modelos de representação, sujeitos de conhecimentos e objetos que visam a reproduzir cópias e equivalentes. A formação inventiva vai se fazendo no processo “sem resultados prontos” (KASTRUP, 2012). Trata-se de processos de produção de subjetividades (DIAS, 2011).

Conforme Dias, Barros e Rodrigues (2018), a “formação inventiva” busca problematizar práticas e discursos hegemônicos para engendrar uma posição que coloca tal formação como produções de subjetividades. A formação inventiva busca fugir dos núcleos centrais de verdade, das localizações daqueles que sabem o que os outros devem fazer. A formação inventiva engendra práticas de desaprender aquilo que nos conforma e nos imobiliza e de estarmos atentos ao que nos acontece, ao que nos afeta.

Nesse sentido, com Carvalho (2009, 2012), Dias (2011, 2012), Ferraço e Carvalho (2012) e Lopes (2011), percebemos o conceito “invenção” de modo imbricado às *praticasteorias* que se engendram a forçar o pensamento no encontro com conceitos, afetos, experiências e transformá-lo, entre tensões e movimentos das *forças/formas*. Desse modo, compomos com os possíveis dos *encontros/formação*

visando à produção de *bons encontros* e processos inventivos alegres *com* (futuros) professores, entendendo que tal produção não está em nosso controle e nem é decorrente da simples vontade de quaisquer agentes ou resultado de quaisquer efeitos retilíneos ou cíclicos de ação-reação. Com essa premissa, então, indagamos: *o que pode esse corpo (coletivo)?*

Conforme Deleuze e Guattari (2012c), o corpo não se reduz a um organismo. Com essa premissa, esses autores (2010) enfatizam o conceito de *corpo sem órgãos* (CsO) que é atravessado por eixos e limiares, latitudes, longitudes e geodésicas, além de gradientes que marcam os devires e as paisagens. O CsO não é o contrário dos órgãos. “Os organismos são os inimigos do corpo. CsO não se opõe aos órgãos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 24), ou seja, opõe-se à organização que sedimenta o corpo e o arranca de sua imanência, sua força, seus fluxos, quando busca significações e estratificações constantes.

No CsO nada é representativo. As representações e categorizações são da ordem do organismo regularizado, enquanto, no CsO, “[...] tudo é vida e vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 34). Desse modo, o CsO é uma noção, um conceito e, antes disso tudo, é um conjunto de práticas. É um campo de imanência do desejo, o plano de consistência própria do desejo. O CsO é desejo e é por ele que se deseja. Entretanto, o CsO pode ser arrancado de sua imanência e se tornar organismo, regularizado, submetido a “[...] uma significação, um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 25).

Considerando que o corpo é agenciamento e desejo, esta pesquisa foi produzida entre *linhas desejantes, invenções, subjetividades, agenciamentos coletivos de enunciação* e movimentos complexos de (des)(re)territorialização que produzimos/pelos quais somos produzidos. Com esse entendimento, concernente à composição do corpo (entre *linhas desejantes, molares-moleculares-de fuga e agenciamentos coletivos* que (des)formatam *territórios*), a concepção de sujeito também é consideravelmente alterada. Segundo Deleuze (2001), o sujeito se define como um movimento duplo de desenvolver-se a si mesmo e de *de vir outro* (o sujeito se ultrapassa e inventa uma dupla potência da subjetividade).

Em coro com a indagação do filósofo, perguntamos: “[...] quando falamos do sujeito, que queremos dizer?” (DELEUZE, 2001, p. 84). Podemos dizer, com o autor,

que a imaginação – de *simples coleção* – *devém* uma faculdade e que a *coleção distribuída devém* um sistema. A coleção das percepções *devém* um sistema quando elas são organizadas/reatadas. Desse modo, o dado é retomado por e em um movimento que ultrapassa esse dado, e o “sujeito”, sob o efeito de um princípio de utilidade, persegue um alvo e organiza meios para uma finalidade a partir de princípios de associação, estabelecendo, assim, uma relação entre as ideias. Então, o filósofo afirma: “[...] se o sujeito se constitui no dado, somente há, com efeito, sujeito prático” (DELEUZE, 2001, p. 98).

Com a acepção de que o sujeito se constitui no dado, não há como pensar o sujeito como um ser prévio que permanece, porque ele não está dado, mas se constitui nesses dados da experiência, entre *acontecimentos* e encontros. De acordo com Deleuze (1988), o hábito é a fundação do sujeito, aquilo sem o que jamais se poderia falar em sujeito nem ultrapassar a experiência porque propicia a diferença no espírito que contempla. Assim, o hábito é uma máquina de contrair em funcionamento que subtrai uma diferença à repetição e, como tal, somos compostos de hábitos e, pela diferença subtraída da repetição, constituímos-nos como “sujeito”.

Com essa premissa, o “eu” é uma entidade convencionalizada, representada, organizada, e o pensamento de Deleuze rompe essa concepção de ser pronto. Nessa prerrogativa, o sujeito só pode ser pensado dentro de uma processualidade, de um vir a ser que não se estabiliza de maneira definitiva, mas é produzido na experiência e na ação das forças que circulam *foradentro*. Qualquer tentativa de cristalizar esse movimento de forças faz com que a noção de sujeito ganhe contornos transcendentais, que acarretariam uma compreensão de sujeito relacionada com uma essência, uma entidade, uma identidade, um *rostro*.

Gilles Deleuze e Félix Guattari não compactuam com esse conceito de sujeito “rostificado” e nem com a noção de subjetividade evidenciada na tradição clássica, contudo associam tal problematização ao conceito de *hecceidade* – individuação sem sujeito, sujeito como termo de si mesmo, sua própria duração, estendido em blocos de alianças (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e *acontecimentos* cuja individuação não passa por uma forma e não se faz por um sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

Nesse movimento rizomático, as singularidades desenvolvem devires que implicam *hecceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em

um ou outro; há projetos, *acontecimentos*, individualizações sem sujeito. Essa lógica do acontecimento reinventa o pensamento não como ação de um sujeito individual, mas como enunciação coletiva, criação em domínios heterogêneos e, dessa maneira, as noções de subjetividade e modos de subjetivação são pensadas a partir de outro viés:

Há um modo de subjetivação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de hecceidade. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data tem uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e de ser afetado (DELEUZE, 1997a, p. 47).

Nessa linha de pensamento, a subjetividade não é percebida como idealização ou forma, mas produção ativa, composição de forças, nomadismo. A subjetividade, nessa concepção, não é centralizada no indivíduo e nem pode ser totalizada. A subjetividade não é uma posse, mas uma produção que acontece entre os encontros vividos entre os corpos (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

A composição imbricada desses conceitos coloca em suspeição a primazia do verbo ser e a ideia de sujeito essencializado, dotado de uma identidade unitária, privada, estável e fixa. Com Deleuze (2009b), pensamos, em um território de singularidades, intensidades e movimentos, sendo o sujeito não mais uma unidade-identidade, um centro estabelecido, mas fronteira, fluxos indeterminados.

Nessas tramas movediças, torna-se incoerente a afirmação de uma lógica que ronda o sujeito, porque tal conceito é centrado nas identidades, semelhanças em *linhas molares* e segmentaridades sobre um plano que é *hecceidades* e singularidades. Não consideramos esses processos como individualizantes ou centrados no sujeito, mas produzidos por meio de singularizações em uma vida de pura imanência: “[...] a vida de tal individualidade se apaga em benefício da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome, embora não se confunda com nenhum outro” (DELEUZE, 1997a, p. 17-18).

Conforme Jardim (2004), o “eu-sujeito” só pode ser subjetivado e regulado se pertencer a um território, a uma identificação ou se tiver um rosto (ou seja, se for produzido pela máquina abstrata de rostidade que rostifica e disciplina todo o corpo em identidades). No entanto, assim como esse pesquisador, ao invés de

persistimos nessa noção de sujeito, pensamos os processos de subjetivação e os modos de existência a partir de *dobras, multiplicidades e agenciamentos*.

Nesse direcionamento, Rolnik (2016) enfatiza a experiência-subjetividade baseada nas forças que movem o mundo como corpo vivo e produzem efeitos em nossos corpos entre “perceptos” e “affectos”. Esse é um modo de cognição de “saber-do-corpo” que não se refere à experiência de um indivíduo ou à distinção entre sujeito e objeto, pois o *mundocorpo* compõe todo o processo.

Nesse sentido, Lopes (2010, p. 9) afirma que as “[...] gramáticas erram quando definem o ‘eu’ como pronome pessoal”, pois nada é produzido como entidade isolada (pensa-se e sente-se em uma multidão, em uma intensificação desejanste que faz do “eu” uma coletividade). Desse modo, o “eu” “[...] não é produto nem da psiquê, nem da linguagem, mas de um agenciamento heterogêneo de corpos, vocabulários, julgamentos, técnicas, inscrições e práticas” (ROSE, apud LOPES, 2010, p. 9).

Em composição com todas essas obras e, principalmente, com Deleuze e Guattari (1995), produzimos o entendimento de que as *multiplicidades* não supõem nenhuma unidade ou totalidade e não remetem a um sujeito. Os princípios da multiplicidade compreendem: acontecimentos como *hecceidades*; singularidades com elementos que compõem devires; zonas de intensidade contínuas (platôs); relações rizomáticas; e vetores que atravessam e formam territórios e movimentos de (des)(re)territorialização.

Desse modo, nunca “sobra” nada para o sujeito, pois ele está por fazer, como um foco de resistência (LOPES, 2010), segundo a orientação das *dobras* de *saberpoder* e por isso urge afirmar que não há um “dentro” e um “fora”. Assim, as redes de *saberespoderes* são agenciadas em uma mesma superfície, na qual o “dentro” é uma maneira singular de dobrar o “fora” (LOPES, 2010).

Amorim (2012, p. 4) coopera com esta conversa ao defender que as “[...] dobras são a liberação das singularidades de vida da ‘forma’ sujeito” e que é necessário pensar os sujeitos pelo “[...] jogo da diferença, do devir, e não na órbita do idêntico, do mesmo, da permanência”. Nesse viés, compomos com a percepção de um “pensamento sem sujeito” a partir: de uma linguagem não representacional com a fuga da dinâmica “quem, o quê, como e quando”; da não organicidade dos corpos com o apagamento dos estilos e gêneros e a aposta nas forças de singularidades e

diferença; da intensidade dos encontros; e da insubordinação à subjetivação que remete a linhas de condução ao universal, ao plano de transcendência, à idealização.

Nessa perspectiva, a noção de sujeito nesta tese é substituída por *agenciamentos coletivos de enunciação* (a produção de sentidos não está centrada em agentes individuais), cientes de que “Há processos descentrados de apropriações, de signos heterogêneos que estão em escala extrapessoal (mídia, ecologia, economia) e em escala infra-humana (afeto, desejo, imagens)” (CARVALHO, 2008, p. 126). Desse modo, e em diálogo com Andrade (2015), chamamos as pessoas que participaram da nossa pesquisa de *agentes*.

Com Carvalho (2012a, p. 232), compomos com a noção de “agenciamento do desejo coletivo”, considerando que a noção de individualidade é relativa, pois “[...] todo indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas que se definem por seu modo singular, mas também pelo seu [...] exterior, sendo a autonomia a aptidão do corpo e da mente para [...] o coletivo”, que consiste em uma rede de indivíduos e essas redes são numerosas singularidades.

Em consonância com essa autora, pensamos que a coletividade não é a mera coexistência física de pessoas em determinado território, mas o aparecimento da pluralidade simultânea e da diferença. Essa lógica afirma modos não universais de formação e faz seu devir sempre aberto e permeável com possibilidades de outros possíveis. As problematizações dessa pesquisadora nos afetam e movimentam o nosso pensamento na composição desta tese:

Há um agenciamento que poderia ser potência para aprender e ensinar? A docência pode se realizar de modo não dogmático? Como potencializar um ensinar e um aprender inventivos? É possível uma docência como experiência do pensamento em movimento que desencadeia a aprendizagem inventiva? (CARVALHO, 2012a, p. 223).

Assim, escapamos das nomenclaturas “formação inicial e continuada de professores” e compomos com um dos conceitos que produzimos durante a nossa pesquisa de mestrado: *encontrosformação* com (futuros)⁴⁰ professores. No intuito de tecer relações com esse campo, no que tange à especificidade das licenciaturas

⁴⁰ Na dissertação na qual produzimos a ideia acerca dos *encontrosformação* com professores, a expressão não contemplava a palavra “futuros” porque se tratava de pesquisa com docentes do Ifes e não com os licenciandos, como é o caso desta pesquisa.

ofertadas nos IFs, fomos em busca das pesquisas produzidas na área nos últimos anos e veiculadas por meio de artigos em eventos e revistas, e em dissertações e teses.

3 CONVERSAS COM AS PESQUISAS

A ciência maior tem perpetuamente necessidade de uma inspiração que procede da menor; mas a ciência menor não seria nada se não afrontasse às mais altas exigências científicas, e se não passasse por elas (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 208).

Figura 5 – “Ressonâncias além do amor”



Fonte: Blog do tataritaritata: Ressonâncias além do amor, Doris Savard, 2018.

3.1 ARTIGOS APRESENTADOS COMO TRABALHOS COMPLETOS À ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) NO QUINQUÊNIO 2013-2017⁴¹

A busca de pesquisas concernentes aos cursos de licenciatura ofertados nos IFs apresentadas à Anped e publicadas nos anais desse evento científico foi efetivada por meio de todos os Grupos de Trabalho (GT) que possuem relação profícua com o campo proposto nesta tese: Didática (GT-4), Estado e Política Educacional (GT-5), Formação de Professores (GT-8), Trabalho e Educação (GT-9), Política de Educação Superior (GT-11) e Currículo (GT-12).

Após essa análise, constatamos que, em 2013, nenhum dos trabalhos selecionados como comunicação nos GTs 4, 5, 8 e 11 foram pesquisados em algum IF. No GT 12 apenas um trabalho produzido no IF foi apresentado, entretanto não versava sobre quaisquer cursos de licenciatura. O GT 9 foi o espaço com maior número de publicações de pesquisas realizadas no IF, contudo nenhum desses trabalhos tratava de quaisquer cursos de licenciatura.

Na reunião seguinte,⁴² em 2015, no GT 4, novamente nenhuma das pesquisas veiculadas foi fruto de trabalho realizado em algum IF. Já nos GTs 5, 9, 11 e 12,⁴³ alguns estudos produzidos no contexto do IF foram apresentados (um, quatro, dois e um respectivamente), mas nenhum deles versava sobre quaisquer licenciaturas. Somente no GT 8 um estudo foi apresentado a partir de pesquisa desenvolvida em curso de licenciatura no Instituto Federal: o resumo da tese de Angela Flach, defendida em 2015.⁴⁴

Esse artigo foi escrito por Angela Flach e Mari Margarete dos Santos Forster.⁴⁵ Contudo, conforme dialogaremos no próximo tópico, consoante às dissertações e teses, ainda que a pesquisa de Flach (2014) tenha sido citada no quadro de teses

⁴¹ O período escolhido abarca o último quadriênio de avaliação da Capes (2013-2016) até a última reunião que antecedeu a defesa desta tese para mantê-la atualizada em relação às discussões acadêmicas do campo.

⁴² A partir de 2013, as reuniões nacionais da Anped – que eram anuais – passaram a ocorrer bianualmente (de modo a intercalar, a cada ano, encontros nacionais e regionais da Associação).

⁴³ O único trabalho apresentado no GT Currículo a partir de pesquisa produzida em um IF, nesse ano, foi o resumo da nossa dissertação de mestrado.

⁴⁴ As informações sobre essa tese estão no segundo tópico deste capítulo.

⁴⁵ Alguns fragmentos do artigo de Flach e Forster (2015) foram utilizados na constituição do capítulo anterior.

recentes produzidas nos IFs, ela foi retirada da fase mais aprofundada de análise dessas publicações acadêmicas, porque o foco do seu trabalho estava nos professores dos cursos, enquanto os agentes-foco da nossa pesquisa são os estudantes dos cursos de licenciatura.

Em relação à Anped, Flach e Forster (2015) escreveram um texto sob o título “Formação de professores nos institutos federais: uma identidade por construir”. O objetivo das pesquisadoras era compreender o processo de implantação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), realizando estudo com os docentes desses cursos. No artigo, a necessidade de construir uma “identidade” foi enfatizada de tal modo que, nas cinco últimas páginas, essa palavra foi citada dez vezes.

Distintamente, o nosso trabalho não busca a identidade, contudo a fuga às representações aos enquadramentos e aos processos identitários, visando a propagar a força da *diferença*. Não se trata de uma diferença-desnível (um diferente no sentido comparativo entre um IF e outro, ou de um *campus* em relação a outro ou de um estudante em relação a outros), contudo diferença como propulsora de invenções e conectada às singularidades e multiplicidades (conforme explicitamos no capítulo anterior).

Flach e Forster (2015) finalizaram o seu artigo advogando que é necessário formar quadro docente, montar laboratórios e superar as possíveis resistências institucionais em relação ao perfil de atuação nas licenciaturas que tanto se distancia da tradição até então existente na rede federal de educação profissional e tecnológica. A ênfase na oferta da licenciatura de modo diferenciado da tradição tecnicista do IF foi evidenciada não apenas nesse estudo, mas também na revisão de literatura abordada nas pesquisas que lemos. Especificamente nesse sentido, há certa convergência com um dos nossos objetivos, ainda que de outro modo, pois buscamos acompanhar e inventar, coletivamente, fissuras nos *espaços estriados* do instituto e nos perfis/*rostos*.

Em 2017 (último ano em que ocorreu a Reunião Nacional da Anped antes da defesa desta tese) nenhum texto apresentado nos GTs 4, 5 e 12 foi fruto de vivência em algum dos *campi* do IF. No GT 11, um dos artigos foi desenvolvido a partir de pesquisa que ocorreu em um IF, contudo não estava relacionado com nenhum curso

de licenciatura. Somente nos GTs 8 e 9 apenas um trabalho foi aceito em cada um, relativo à estudo realizado em curso de licenciatura de algum IF.

O artigo apresentado no GT 8 tratava da “Aprendizagem da docência no Pibid:⁴⁶ possibilidade, tensões e fragilidades”, de autoria de Rosenilde Nogueira Paniago, que consistiu em um resumo da tese⁴⁷ dessa pesquisadora. O estudo desenvolvido tinha como objetivo investigar a contribuição do programa “[...] para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores [...] dos cursos de Matemática, Biologia e Química” (PANIAGO, 2017, p. 1).

Ainda que a análise de programas não se constitua como foco desta tese, há que se falar desse estudo para salientar a hegemonia da teoria crítica no campo, nomeado, constantemente, como “formação de professores” – com demarcações sobre a teoria e a prática enfatizadas nesse artigo e nos demais – em trechos tais como: “[...] por uma valorização do conhecimento docente [...], a partir de uma reflexão sobre a prática e teorização da experiência” (PANIAGO, 2017, p. 4).

Além desses, outros fragmentos ratificam essa predominância: “No que tange às posturas, advoga-se a necessidade de os professores desenvolverem postura crítica e política que os ajudará a perceberem as ideologias de opressão, manipulação [...]” (PANIAGO, 2017, p. 5); “A formação [se constrói] [...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, apud PANIAGO, 2017, p. 9).; “[...] se faz necessário maior tempo de dedicação ao programa por parte dos formadores [...] [para] participarem de processos formativos ancorados nos princípios de uma formação reflexiva e crítica de professores, em que esses momentos são espaços de reflexão, [...] intervenção e transformação das práticas de ensino” (PANIAGO, 2017, p. 14).

A necessidade de articular teoria e prática (tidas como facetas distintas *a priori*) também foi evidenciada em discursos como: “Acaso alguém aprende a dirigir apenas

⁴⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

⁴⁷ Ainda que a tese tenha sido defendida em 2016, ela não foi analisada na fase aprofundada de nossa pesquisa no próximo tópico, porque não compõe o arcabouço de dissertações e teses brasileiras. O doutoramento ocorreu na Universidade do Minho (Portugal). Além disso, os estudos restritos a programas específicos de formação foram retirados dessa etapa por não se constituírem foco desta pesquisa. Desse modo, ainda que a tese tivesse sido defendida no Brasil, não iria compor a segunda fase de análise.

com as aulas teóricas?” (PANIAGO, 2017, p. 10). Alguns fragmentos demonstram a concepção de “formação de professores” dessa pesquisa: “[...] o desenvolvimento profissional inclui a aprendizagem a partir da experiência em sala de aula, e [...] ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem ‘acelerada’, disponíveis através de atividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas” (DAY, 2001, p. 18, apud PANIAGO, 2017, p. 4).

A nossa concepção de *encontrosformação* com (futuros) professores destoa, categoricamente, do entendimento dessa atividade como “treino”, por percebermos que tal compreensão está atrelada a processos de reconhecimento e defendemos a força do pensamento ao invés da multiplicação de cópias, treinamentos ou quaisquer reforços e técnicas mecânicas (KASTRUP, 2012; DIAS, 2012). Compactuamos com a perspectiva de professores e licenciandos que criam, ao invés de receber pacotes, modelos em formações utilitárias, cujos objetivos se associam a treinamentos para alcançar determinados resultados.

Semelhante ao que foi percebido nas dissertações e teses brasileiras atuais, a pesquisa de Paniago (2017) denunciou a “formação de professores” no que diz respeito aos docentes dos acadêmicos dos cursos de licenciatura: alguns não vivenciaram essa formação em um curso de licenciatura e outros obtiveram tal vivência, mas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* estudaram as áreas específicas e foram desenvolvendo pesquisas voltadas a esse campo com “[...] poucos estudos vinculados aos fenômenos complexos do ensino” (PANIAGO, 2017, p. 13).

Já o artigo apresentado no GT 9 trazia à tona “A formação do licenciando nos institutos federais do nordeste e o ensino médio integrado à educação profissional”, escrito pelas autoras Olívia Morais de Medeiros Neta, Ulisséia Ávila Pereira e Nina Maria da Guia Silva Sousa, originado de um projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a partir de 2013.

O estudo objetivou analisar as concepções de “formação de professores” direcionadas à Educação Básica (especialmente ao ensino médio integrado à educação profissional) dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática, Química e

Geografia dos IFs da Região Nordeste.⁴⁸ Essas concepções de formação docente foram analisadas a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos IFs e por meio das respostas aos questionários, aplicados de modo *online*, para professores e estudantes dos cursos escolhidos.

Conforme as autoras, mais de 90% dos professores entrevistados apontaram a “[...] grande importância do currículo conceber a formação integral na formação dos estudantes com uma visão sistêmica” e mais de 60% enfatizaram a concepção de “[...] currículo voltado às necessidades requeridas pelo mercado de trabalho”. As pesquisadoras salientaram que mais de 90% dos alunos registraram a “[...] articulação entre teoria e prática na perspectiva transformadora” e mais de 80% referenciaram o “[...] entendimento de formação docente como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação-reflexão-ação” (MEDEIROS NETA; PEREIRA; SOUSA, 2017, p. 11).

Nesse sentido, semelhantemente ao trabalho apresentado no outro GT, essas autoras demonstraram fundamentos da teoria crítica, com ênfase na dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer no desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico. Da mesma forma como ocorreu com a pesquisa publicada por Paniago (2017), as pesquisadoras, no GT 9, expuseram a necessidade de formar os formadores que são bacharéis e “[...] lecionam nos IFs sem formação pedagógica” (MEDEIROS NETA; PEREIRA; SOUSA, 2017, p. 11).

As autoras finalizaram o artigo afirmando que a pesquisa que produziram pode contribuir para tensionar o modelo de formação docente para a educação básica, vigente nas instituições de educação superior do país, que não consideram como objetos centrais de estudo as relações entre trabalho e educação e particularmente a educação profissional. Divergentemente, nosso trabalho não propõe pensar as relações entre trabalho e educação e nem se ancora na educação profissional como aspecto originário ou ponto a que se quer chegar, contudo busca escapar da lógica

⁴⁸ A partir do Censo Escolar de 2010, as autoras escolheram o curso com o maior número de matrículas de cada uma das quatro áreas de conhecimento, conforme são divididos os conhecimentos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio atualmente (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) para a realização da pesquisa em todos os 11 IFs localizados na Região Nordeste do país, por essa ser a região com indicadores mais baixos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

fixa do mundo do trabalho/mercado do trabalho que permeia a maquinaria dos ciclos capitalísticos dos IFs.

As escritoras realçaram que as concepções de “formação de professores” salientes nos PDIs e PPPs estão associadas aos princípios orientadores dos currículos das licenciaturas para atuação de futuros professores no ensino médio integrado à educação profissional. Nosso trabalho também diverge nesse aspecto, porque nos interessa pensar com os alunos nas licenciaturas sobre a etapa do ensino médio regular – e de algum modo dos anos finais do ensino fundamental (pois o mesmo diploma habilita o licenciando a lecionar nessas duas etapas) sem vinculação direta com a educação profissional.

Em suma, no período analisado, nesses GTs, apenas três artigos foram publicados a partir do cenário das licenciaturas no IF, dois desses no GT “Formação de Professores” (em 2015 e em 2017) e um no GT “Trabalho e Educação”⁴⁹ (em 2017). Entretanto, esta tese se afasta amplamente das pesquisas delineadas acima, pois a perspectiva epistemológica em que se fundamenta o nosso trabalho é diversa da teoria crítica que predomina nesses estudos no que concerne aos conceitos de currículo, “formação de professores”, “sujeito”, “teoria e prática”.

Assim, concebemos *currículo* no sentido de que esse perpassa e vai muito além da dimensão formal e de outras que separam essa dimensão do vivido, de nomenclaturas, como *oculto*, pois percebemos o currículo como tudo o que é praticado, experienciado, produzido nos documentos, tecido entre relações nas *redes de conversações* (CARVALHO, 2009) e composto nos diversos encontros com pessoas, documentos, livros, escolas, professores, alunos, Secretarias de Educação, entre outros agenciamentos sem fim.

No mesmo sentido, entendemos *encontrosformação* com (futuros) professores como processos em devir entre produções complexas de subjetividade que se compõem *com* os docentes, produzidas entre invenções ao longo da vida que extrapolam os momentos estanques de “formação inicial e continuada” ou quaisquer outras nomenclaturas que intentem enquadrar tais movimentos

⁴⁹ GT cujo número de estudos apresentados em quaisquer campos de pesquisas desenvolvidos nos IFs, de modo geral, é consideravelmente maior do que os demais grupos de trabalho da Anped.

apreendidos ensinados, ao invés de moldes direcionados *para* eles com vistas à formá-los/enquadrá-los.

Na mesma linha de raciocínio, divergentemente das pesquisas que colocam o conceito de *sujeito* de modo bem demarcado e em conexão estreita com a identidade e com o projeto idealizado de emancipação, substituímos essa palavra pelo conceito de *agenciamentos coletivos*. De modo destoante aos textos que veem a teoria e a prática como partes distintas que precisam se relacionar – essas palavras são pensadas nesta tese como híbridas. Considerando os inúmeros afastamentos, continuamos a nossa busca nas dissertações e teses e as explanamos no tópico a seguir.

3.2 DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO QUINQUÊNIO 2013-2017⁵⁰

A segunda parte desta conversa, atinente às pesquisas publicadas recentemente, foi realizada por meio do Banco de Dissertações e Teses da Capes com o seguinte título: “Licenciatura no Instituto Federal” – área de concentração: Educação. Os trabalhos foram escolhidos a partir dos seguintes pré-requisitos: estudos realizados exclusivamente em cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial nos IFs, desenvolvidos na década vigente. Desse modo, pesquisas produzidas antes desse período (tanto os estudos históricos com recortes anteriores a 2010 – ainda que tenham sido publicados no quinquênio de 2013 a 2017 – como as pesquisas de campo) não foram selecionadas.

Do início de 2013 até 2017, considerando os pré-requisitos gerais acima, foram localizadas treze dissertações e cinco teses. Dentro dessa especificidade, em 2013, foram defendidas seis dissertações e nenhuma tese; em 2014, uma dissertação e três teses; em 2015, quatro dissertações e duas teses; em 2016, duas dissertações e nenhuma tese; e em 2017, uma dissertação e nenhuma tese.

Um terço desses trabalhos foi desenvolvido em algum *campus* localizado na Região Sul, e também quase um terço em *campus* na Região Nordeste. Bem próximo

⁵⁰ O período escolhido abarca o último quadriênio de avaliação da Capes (2013-2016) e o ano seguinte, visando a manter o mesmo corte temporal realizado na análise anterior e a atualização desta tese em relação às discussões acadêmicas do campo.

a esse índice, encontra-se a parcela de pesquisas em algum *campus* da Região Sudeste. Detalhando: seis pesquisas na Região Sul, cinco na Região Nordeste, quatro na Região Sudeste, duas na Região Centro-Oeste e uma na Região Norte.

Dos 18 trabalhos, 50% (9) foram defendidos em universidades localizadas na Região Sul do país e os demais estudos foram apresentados da seguinte maneira: cinco na Região Sudeste, dois na Região Centro-Oeste, um na Região Nordeste e um na Região Norte. Dos 50% (9) defendidos em universidades situadas no Sul do país, quase metade (4) ocorreu na Unisinos. Dessas pesquisas defendidas na Unisinos, metade foi fruto de estudos realizados na própria Região Sul e a outra metade na Região Nordeste.

Importa ressaltar que todas as teses de doutorado publicadas no quinquênio – considerando os pré-requisitos acima – foram defendidas em instituições localizadas na Região Sul ou Sudeste do Brasil. Quase 75% das 18 pesquisas (13) foram realizadas estritamente em cursos na área de Ciências da Natureza/Matemática (Física, Química, Biologia e Matemática) – em consonância com a própria legislação, quando afirma que a “formação de professores” no âmbito dos IFs deve ocorrer nas licenciaturas principalmente dessas áreas; duas pesquisas não focaram nenhuma licenciatura específica – abordaram as licenciaturas nos IFs de maneira geral no país; uma pesquisa foi efetivada em dois cursos (um na área de Ciências da Natureza e o outro na área de Códigos e Linguagens); um estudo foi realizado a partir de licenciatura situada na área de Ciências Humanas e um trabalho em um curso que não compõe as disciplinas obrigatórias para a educação básica, a saber: Licenciatura da Computação. Esse mapeamento inicial está detalhado, por ano, nos apêndices.

Quanto às pesquisas efetivadas no contexto do Ifes – cenário que escolhemos para produzir nossa tese – foram publicadas apenas uma dissertação em 2013 e uma tese em 2015. A dissertação (defendida na Ufes) foi produzida a partir da investigação de concepções, memórias e escolha profissional dos alunos do Curso de Matemática do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e a tese foi defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir do objetivo do pesquisador de identificar as dimensões políticas, culturais e práticas sobre a formação para atuação no campo da educação inclusiva e da diversidade no Curso de Matemática do *campus* Cachoeiro de Itapemirim e no Curso de Letras do *campus* Vitória.

Em uma segunda fase de mapeamento, mais aprofundado, algumas dissertações e teses publicadas, a partir de pesquisas realizadas nos cursos de licenciatura dos IFs no âmbito nacional, foram retiradas da análise por estarem associadas a campos muito específicos, os quais não são tema desta tese (os que tratavam estritamente de programas nacionais de formação; os que foram situados estrita ou prioritariamente em uma modalidade de ensino específica, como a da educação especial, por exemplo; e aqueles que consideravam apenas disciplinas delimitadas do curso de licenciatura ou eram referentes a cursos direcionados a áreas do saber específicas que não compõem o arcabouço de disciplinas regulares cursadas pelos estudantes da educação básica).

Além desses cortes, os estudos que estabeleceram como foco somente os professores das licenciaturas ou tinham como sujeitos apenas os estudantes egressos também foram desconsiderados da fase aprofundada, por não terem relação direta com os agentes desta pesquisa (licenciandos). Assim, a revisão de literatura prosseguiu entremeando alguns diálogos possíveis com metade desses trabalhos (7 dissertações e 2 teses) a saber:

- as dissertações de 2013: 1 – “A prática como componente curricular na formação de professores do curso de licenciatura em Biologia do IFPI” (Francisca Ocilma Mendes Monteiro); 2 – “Enunciações de licenciandos de Matemática sobre sua formação docente: um estudo com estudantes do Instituto Federal do Piauí”⁵¹ (Telma Teixeira do Nascimento); 3 – “Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes” (Fabiano José Ferreira Arantes); 4 – “Futuros professores de Matemática: concepções, memórias e escolha profissional” (Thaís Leal da Cruz Silva); 5 – “Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios” (Maria Celina de Assis); 6 – “Perspectivas de formação no Curso de Licenciatura em Química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório” (Maria Leda Costa Silveira);

⁵¹ A mesma dissertação pode ser encontrada com um título diferenciado, a saber: “Disciplinas pedagógicas em Cursos de Licenciatura em Matemática: um estudo das enunciações de estudantes do Instituto Federal do Piauí”.

- a tese de 2014: “Política de formação de professores nos institutos federais e a licenciatura em Matemática do IFRS – *campus* Bento Gonçalves” (Delair Bavaresco);
- a tese de 2015: “Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade a partir de um estudo de caso no IFRS” (Priscila de Lima Verdum);
- a dissertação de 2016: “A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características” (Maria Flávia Batista Lima).

Silva (2013) buscou compreender os futuros professores de Matemática no contexto do Ifes a partir da identificação de suas memórias sobre as experiências com essa disciplina e suas concepções ligadas à Matemática em seus processos pedagógicos e suas escolhas profissionais. De acordo com a autora, os licenciandos demonstraram a importância da Matemática e expressaram gostar da disciplina, no entanto apontaram algumas visões negativas, devido às “[...] dificuldades de aprendizagem” (SILVA, 2013, p. 211) e às experiências vividas na educação básica e no curso de licenciatura (“insucesso”, “mal relacionamento com professor”, “tipos de aula” ou “explicação do professor”) (SILVA, 2013, p. 211).

Entre as concepções dos estudantes, a autora destacou que a Matemática é vista como disciplina que: “sempre apresenta desafios e problemas”; “é fundamental para todos, pois possui muitas utilidades na vida”; “está presente em tudo”; “apresenta surpresas, pois há sempre algo para se aprender”; “é complexa e está ligada à verdade, pois é exata e precisa”; “é difícil; está ligada à inteligência e estimula o raciocínio”; “é prazerosa e interessante; aqueles que a apreendem gostam dela e aqueles que não a apreendem não gostam tanto” (SILVA, 2013, p. 211).

Nessa pesquisa, percebemos, além da enunciação sobre o lugar da Matemática – relacionada com “[...] a verdade e ligada à inteligência” – representações/clichês nos enunciados dos estudantes concernentes ao que seria “uma boa aula de Matemática”, “um bom professor”, “um professor superficial” ou “um professor teórico”, além de frases romantizadas, como: “O professor deve ter amor pela disciplina”.

A partir das entrevistas com os licenciandos, a pesquisadora categorizou as suas concepções em: instrumentalista, platônica e de resolução de problemas. Diversamente, nosso objetivo não é categorizar as concepções dos alunos, mas compor com múltiplos modos e processos de subjetivação que permeiam o *plano de imanência* (plano da vida) curricular, no Curso de Licenciatura em Matemática, produzindo problematizações coletivas *praticasteóricas* no Estágio Supervisionado com os estudantes.

Já Silveira (2013) propôs pesquisar a perspectiva de formação presente no currículo do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, com habilitação em Química, ofertado no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). De acordo com essa autora, o IFSC atuava em uma concepção tecnicista na formação de técnicos, tecnólogos e engenheiros e passou a ter essa responsabilidade no que tange aos professores, conforme discurso do MEC, assentado em uma perspectiva emancipatória. Nesse contexto, a pesquisadora buscou identificar qual perspectiva de “formação” sustenta o currículo (oficial) do curso, considerando duas possíveis concepções: instrumental/tecnicista e emancipatória.

Essa premissa condiz com as revisões de literatura citadas nas dissertações e teses que lemos, enquanto fazíamos a nossa revisão de literatura, ao enfatizarem que os *campi* dos IFs são locais onde são praticadas concepções (neo)tecnicistas, entretanto se configuram como lugar de onde emanam documentos oficiais com muitos trechos que apregoam perspectivas reflexivas, emancipatórias, em consonância com a teoria crítica, ainda que entremeada aos resquícios tecnicistas que perpassam essas escritas.

Entre as principais considerações da autora, está a de que o currículo é demonstrado como algo que está além da função técnica e assume um caráter político. Ela afirma que há negação, por parte da instituição, da concepção tecnicista com interesse de assumir apenas uma concepção emancipatória. No entanto, para Silveira (2013), ao negar o tecnicismo, é construída uma condição para reafirmá-lo, mais adiante, com outros enunciados a partir da adoção do “modelo de competência” que, mais do que um saber técnico, almeja um perfil de trabalhador “[...] multifuncional, inteligente, competitivo, flexível e submisso às necessidades do mercado” (SILVEIRA, 2013, p. 112).

Nesse contexto, a pesquisadora alegou que há elementos, como “flexibilização curricular”, “interdisciplinaridade”, “princípio da ação-reflexão-ação” e “prática como componente curricular desde o início da formação” (SILVEIRA, 2013, p. 114) nos documentos dentro de uma concepção emancipatória. Contudo, segundo a escritora, a matriz curricular estaria assentada em uma perspectiva instrumental-tecnicista.

Assis (2013) analisou a implantação das licenciaturas nos institutos federais com a realização de pesquisa de campo no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRGS) enfatizando, a partir das rodas de conversas, que a adesão pela licenciatura em Matemática ocorreu principalmente devido à infraestrutura para a realização desse curso que requereria o mínimo de recursos para a implantação e execução associado ao fato de que haveria profissionais na instituição para atuação nessa área.

De acordo com a autora, fazer essa formação na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica tem uma peculiaridade, pois permite um trabalho pautado na integração curricular, na dialogicidade, na territorialidade e na consolidação de uma política que possibilita uma interlocução, interação e integração com a educação básica, já que a proposta pedagógica do IF é verticalizada e pluricurricular.

A pesquisa de Arantes (2013) foi documental, com vistas à análise da criação e do funcionamento dos cursos, por meio das matrizes curriculares, dos projetos pedagógicos e demais documentos de todos os cursos de licenciatura ofertados pelos cinco *campi* do Instituto Federal Goiano (IFGo). Os dados decorrentes desse estudo evidenciaram que, mesmo atendendo à legislação em vigor quanto à estrutura curricular, as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura do IFGo, em sua maioria, demonstram uma “[...] concentração nas disciplinas de área específica em detrimento das questões relacionadas às necessidades formativas de professores” (ARANTES, 2013, p.119), apresentando ainda uma formatação curricular muito próxima ao modelo conhecido como “3+1” (no qual, conforme o pesquisador, se acrescenta um conjunto de disciplinas pedagógicas e atividades de estágio aos três anos de disciplinas de bacharelado sem a articulação necessária à formação docente).

Segundo esse autor, após mais de dez anos de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), não se pode afirmar que os cursos de licenciatura tenham construído “[...] identidades próprias, distintas do bacharelado, que tenham

superado a dicotomia ‘conhecimentos pedagógicos/da docência’ e [...] das áreas específicas ou que a formação de professores tenha superado o caráter ‘inferior’ assumido nas [Instituições de Educação Superior]” (ARANTES, 2013, p.121).

Em outra busca, a dissertação de Monteiro (2013) tratou da investigação da Prática Pedagógica na forma de componente curricular do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPI, a partir do objetivo da autora de compreender se essas atividades seriam elementos articuladores entre teoria e prática e qualificariam a formação inicial e a ação docente. O estudo foi efetivado por meio de análise documental, observação registrada em notas de campo e grupo focal. Segundo a escritora, a percepção dos alunos é que essas atividades de prática contribuem para entender melhor os conteúdos trabalhados pelos professores, aproximar teoria e prática e melhorar a articulação entre conteúdos estudados e sua futura ação docente.

De acordo com a pesquisadora, o conjunto das atividades da Prática Pedagógica, que inclui seminário de contextualização, é pensado e desenvolvido de modo que promova a autonomia dos alunos e estimule a relação concreta entre as dimensões teórica e prática do conhecimento que deve ser (re)construído partindo do concreto, das necessidades percebidas de maneira que os estudantes busquem na teoria apoio e fundamentação, da mesma forma que reconfiguram o teórico ao refletirem e questionarem a prática.

Em outro direcionamento, Nascimento (2013) intentava, inicialmente, estudar o significado atribuído às disciplinas pedagógicas na Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Piauí (IFPI), no entanto, após a utilização dos questionários, a autora decidiu pesquisar os enunciados que compõem o discurso pedagógico no contexto da “formação de professores”, considerando elementos das teorizações de Foucault entremeados à história da Pedagogia até a contemporaneidade. A escritora alegou que, a princípio, pensou que os estudantes fariam pouca referência à importância das disciplinas pedagógicas em sua formação, contudo a conclusão foi diversa: os licenciandos relataram a importância ímpar dessas disciplinas, apesar de não perceberem tal relação na prática dos professores do curso.

Nesse sentido, a pesquisadora salientou três “enunciados pedagógicos” atuantes na formação: a) não basta saber Matemática para saber ensinar Matemática; b) no curso de licenciatura não se ensina a ensinar Matemática; e c) o

desafio do licenciando consiste no “[...] ensino de uma Matemática que conquiste o aluno” (NASCIMENTO, 2013, p. 69). Mesmo considerando a importância das disciplinas pedagógicas, de acordo com a autora, os licenciandos trazem o discurso da técnica, de uma ação docente invariável e imutável há séculos.

Essa dissertação evidenciou tensionamentos entre o Projeto Pedagógico do curso, que utiliza conceitos como “complexidade”, “multiculturalidade e incerteza”, “saberes amplos e contextuais referentes à docência” (NASCIMENTO, 2013, p. 71), e o que foi expresso nas entrevistas e questionários. A autora se declarou surpresa com a importância dada pelos estudantes às disciplinas pedagógicas e sua compreensão no que tange às limitações e aos desafios dessa “formação inicial de professores” enfatizada pela afirmativa de que os licenciandos sentem necessidade de aprender sobre a docência, ainda que o “[...] olhar seja bastante técnico” (NASCIMENTO, 2013, p. 71).

O trabalho de Bavaresco (2014) objetivou compreender o processo de criação dos IFs e a definição da configuração institucional desse espaço de educação – que contempla essa formação em áreas específicas – a partir de entrevistas com os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *campus* Bento Gonçalves (IFRS – BG) – sobre a problemática da formação e da atuação docente.

O autor buscou problematizar quatro questões que direcionaram a tese: a) “Quais as condições de possibilidade da emergência dos IFs com a exigência de 20% das vagas destinadas às licenciaturas nas áreas de Matemática e Ciências?”; b) “Quais movimentos institucionais no IFRS-BG estão associados à implantação da licenciatura em Matemática?”; c) “Como se manifestam os acadêmicos da licenciatura em Matemática do IFRS – BG com relação à sua formação acadêmica e às perspectivas profissionais?”; d) “Que tensionamentos podem ser identificados entre os propósitos da política de formação de professores nos IFs e as perspectivas profissionais dos estudantes da licenciatura em Matemática no IFRS-BG?”.

De acordo com o escritor, foram evidenciados tensionamentos e divergências entre os objetivos dos estudantes relacionados com sua formação acadêmica e a habilitação profissional imediatamente proporcionada pelo curso. O autor destacou que a opção dos acadêmicos pelo ingresso na graduação em questão se associa à

afinidade com a área e com a oportunidade de acessar o ensino superior gratuito e próximo de suas residências.

Segundo o pesquisador, há falta de interesse pela carreira docente na educação básica devido à desvalorização da profissão, agravada por uma região onde há diversas possibilidades de emprego e renda no setor industrial. Dessa forma, três enunciações estudantis foram frisadas: a) “estar professor” na educação básica como alternativa possível no começo da vida profissional; b) permanecer no mercado de trabalho em atividades não ligadas à educação; ou c) investir em educação em nível de pós-graduação para o exercício da docência no ensino superior.

Já a tese de Verdum (2015) nasceu do interesse da autora em pesquisar a “formação de professores” para a educação básica visando a compreender a proposta dos IFs e perceber de que maneira tal formação se coloca em um contexto marcado pela tradição técnica. A partir da revisão de literatura sobre o tema “licenciatura nos IFs”, realizada por meio da análise de trabalhos que também compõem o arcabouço da revisão de literatura da nossa tese – como os de Assis (2013) e Arantes (2013) – a autora percebeu que a instituição tinha muitos desafios: “[...] currículos com desequilíbrio entre formação específica e formação pedagógica, legado da experiência voltada a uma formação técnico-instrumental, atuação em diferentes níveis com necessidade de articular diferentes planos pedagógicos [e] envolvimento em diferentes programas” (VERDUM, 2015, p. 210).

Nesse sentido, a pesquisadora buscou refletir sobre as condições de oferta de “[...] cursos de licenciatura com qualidade, que colaborassem para uma formação mais articulada, em que teoria e prática não fossem momentos distintos, mas uma unidade constante no processo formativo dos docentes” (VERDUM, 2015, p. 210). A autora defendeu a tese de que os IFs, com sua estrutura verticalizada de ensino e formação baseada na tríade ensino, pesquisa e extensão, têm condições de ofertar a “formação inicial de professores” para a educação básica com qualidade, se concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características das licenciaturas e o contexto institucional dos IFs. A escritora advogou, ainda, que a estrutura verticalizada propicia uma vivência pedagógica mais rica, podendo contemplar diferentes campos do saber e o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras.

A partir dessa ideia, estabeleceu como objetivo a construção de indicadores de qualidade para tal formação no contexto dos IFs, considerando quatro dimensões: “gestão”, “currículo”, “práticas pedagógicas” e “formação dos formadores”. Na conclusão da tese, a pesquisadora sugere novas indagações para a continuidade das pesquisas:

[...] como estão sendo organizados os currículos dos cursos de licenciatura dessas instituições? Como a verticalização do ensino tem se manifestado nas propostas curriculares e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de licenciatura? Na concepção da formação de professores, em que a possibilidade de atuar em diferentes níveis de ensino contribui para a qualidade da prática pedagógica? Como são as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro dos cursos de formação inicial de formação de professores? (VERDUM, 2015, p. 214 – 215).

De outro modo, em nossa tese, movimentamos o pensamento sem o objetivo de construir quaisquer indicadores (muito menos ligados a uma pretensa “qualidade” por percebermos as relações desses enunciados agenciados à paisagem neotecnista mercadológica que perpassa os IFs). O nosso intuito é provocar pensamentos e não construir quaisquer novos modelos nos movimentos em que porventura rompamos territórios anteriores e nem criar quaisquer indicadores avaliativos que, em nossa percepção, acabam coadunando com a mesma lógica capitalística, mesmo quando se colocam como críticos dessa. Além disso, não compreendemos “currículo” e “práticas” pedagógicas como dimensões distintas. Entendemos que *praticasteorias* pedagógicas são currículos.

Já Lima (2016), no trabalho publicado no ano seguinte, objetivou explorar a temática dos cursos de licenciatura no contexto da educação profissional, para identificar elementos, características e concepções dos cursos criados no processo de rápida expansão dos IFs. Assim, foram identificados e discutidos os aspectos considerados mais relevantes, para a autora, relativos à criação e ao funcionamento dos cursos de licenciatura no *campus* São Paulo do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), com a afirmação de que “[...] é possível sintetizar que o desenvolvimento desses cursos envolve um processo em construção na instituição, pois depende, ainda, de políticas que promovam a ampliação de espaço, a contratação de profissionais e a aquisição de equipamentos e materiais pertinentes às licenciaturas” (LIMA, 2016, p. 169-170).

A pesquisadora defendeu que, nessas instituições, “[...] é conferida maior ênfase nos conhecimentos específicos disciplinares, havendo ainda poucas discussões em torno das questões propriamente pedagógicas” (LIMA, 2016, p. 170). Entretanto, conforme a autora, não é possível generalizar os resultados dessa pesquisa para a rede federal como um todo, pois há diferentes experiências entre Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Escolas Técnicas Federais e Centros Federais Tecnológicos (alguns já possuíam estrutura física, corpo docente e cursos de graduação em funcionamento e outros não).

Como citamos ao longo desta revisão, ao analisarmos esses trabalhos, percebemos uma série de divergências no que concerne aos nossos objetivos de pesquisa e embasamento epistemológico proposto. Com vistas a dialogar com a especificidade do campo curricular, dentro do campo dos *encontros* formação com (futuros) professores, fizemos um adendo a esse tópico, enfatizando, a seguir, as concepções de currículo acentuadas nesses estudos.

3.2.1 Currículo nas dissertações e teses no campo da “formação de/com professores” nos IFs

Considerando os nove trabalhos analisados, cinco pesquisas citam constantemente o currículo: Arantes (2013), Assis (2013), Monteiro (2013), Silveira (2013) e Verдум (2015). Contudo, todos esses autores evidenciaram o currículo na perspectiva formal/prescrita, enfatizando os documentos, a organização curricular, a matriz curricular, os planos dos cursos e as propostas curriculares, separando essa noção de “currículo” das “práticas pedagógicas”, por exemplo.

Silveira (2013, p. 11) apresentou a perspectiva (técnica/emancipatória) de formação presente no currículo-texto do curso de licenciatura, com o objetivo específico de “[...] discutir o lugar do currículo e seu papel político na formação do professor”. Sem a intenção de descaracterizar a importância desse estudo – porém pensar com outras possibilidades – compactuamos com a ideia de currículo-movimento, buscando escapar das representações e localizações desse currículo e

compondo com as múltiplas facetas que enredam esse campo e estão além do fenômeno estritamente formal.

Nesse direcionamento, Arantes (2013) realizou especificamente uma pesquisa documental que considerava as matrizes e as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura como um todo, enquanto Nascimento (2013) investigou o componente curricular “Prática Pedagógica” dentro de uma estruturação curricular que buscava possíveis articulações entre teoria e prática a partir das 400 horas preconizadas para esse componente dentro do curso de licenciatura em questão.

Já Verdum (2015), considerando a revisão de literatura dos trabalhos de Assis (2013) e Arantes (2013), escreveu sua tese identificando desafios como “[...] currículos com desequilíbrio entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e a falta de identidade dos cursos de licenciatura dentro de uma instituição de tradição técnico-instrumental” (VERDUM, 2015, p. 210).

Uma das quatro dimensões alavancadas por essa pesquisadora, como indicador de qualidade na “formação de professores”, seria o currículo entendido em seu trabalho também dentro da faceta prescritiva/documentada de matrizes, planos, projetos – compreensão ratificada pelo fato de as práticas pedagógicas serem consideradas como uma das dimensões de qualidade e o currículo outra.

Apenas para situar a nossa tese entre esses diálogos, diferentemente de todos esses estudos, compomos com uma noção de currículo que escapa da possibilidade única de estruturação curricular, fugindo da busca de identidades nos cursos de licenciaturas e tecendo escapes às armadilhas postas entre “práticas pedagógicas” e “currículo”, como polaridades. A ênfase na necessidade de articular teoria e prática, defendida nessas pesquisas por serem partes separadas, é demonstrada em citações como:

[...] princípio da relação ação-reflexão-ação (SILVEIRA, 2013 p. 114).

[...] a percepção dos alunos é que essas atividades [do componente curricular], aproximam teoria e prática, melhoram a articulação entre conteúdos estudados e sua futura ação docente [...] com o estímulo de relacionar concretamente a dimensão teórica e a prática do conhecimento [...]. Partindo do concreto, das necessidades sentidas e percebidas, buscam na teoria apoio e fundamentação, da mesma forma que reconfiguram o teórico, ao refletirem e questionarem a prática (MONTEIRO, 2013, p. 93-95).

[...] importante característica dos IFs: verticalização do ensino e seu potencial para contribuir para uma formação docente que melhor articule teoria e

prática com currículos integrados e práticas inovadoras (VERDUM, 2015, p. 212).

[...] o objetivo do trabalho foi refletir sobre as condições de oferta de cursos de licenciatura com qualidade, que colaborassem para uma formação mais articulada, em que teoria e prática não fossem momentos distintos (VERDUM, 2015, p. 210).

Há que se ressaltar a predominância da teoria crítica nos trabalhos aqui analisados, fundamentados nos princípios de conscientização e emancipação, em diálogo com intercessores como Demerval Saviani (LIMA, 2016; SILVEIRA, 2013), José Carlos Libâneo (ARANTES, 2013), Walter Gramsci, Karl Marx e Henry Giroux (SILVEIRA, 2013), entre outros. Diferentemente, pensamos com Alves (2008) que, em nenhuma situação, é possível que teoria e prática sejam polos distintos *a priori*. Práticas são teorias e teorias são práticas.

As representações do que seria a “formação docente” e o “ser professor” bem como a importância da autoconsciência, ação e reflexão, nesses estudos críticos, foram demonstradas e exemplificadas em frases como: “A pesquisa buscou colaborar com a discussão [...] que se insira também a necessidade de constituir nos futuros professores a consciência de seu papel como agente responsável pelo ofício de ensinar, de agente político diante de desafios e conquistas” (ARANTES, 2013, p. 122), entre outras.

Em outro direcionamento, nos trabalhos de Assis (2013), Nascimento (2013) e Bavaresco (2014),⁵² Michel Foucault foi citado como o principal aporte teórico. Assis (2013) e Nascimento (2013) entremeiaram a análise de enunciações a partir de Foucault e de Boaventura de Souza Santos. No texto do último autor, conceitos como complexidade, multiculturalidade, incerteza, saberes amplos e contextuais referentes à docência foram evidenciados ao estabelecer diálogos também com Edgar Morin, Tomas Tadeu da Silva, Zygmunt Bauman e Jean-François Lyotard.

No que tange ao embasamento epistemológico, entendemos que nossa pesquisa-tese se situa um pouco mais próxima aos estudos abordados no parágrafo anterior, ainda que nenhum deles tenha adotado a Filosofia da Diferença a partir de

⁵² O trabalho de Bavaresco (2014) não compõe esse detalhamento de currículo exposto neste tópico (3.2.1), entretanto integra o tópico 3.2 como um todo e dialoga com as referências epistemológicas citadas neste parágrafo.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (nossas referências teórico-metodológicas) – e bem distante de todas as demais pesquisas citadas neste tópico.

Percebemos que os trabalhos de Assis (2013), Nascimento (2013) e Bavaresco (2014) se situam um pouco mais próximas às teorias nomeadas pós-críticas. Segundo Lopes (2013), essa expressão é utilizada para fazer referência às teorias que questionam as bases das teorias críticas (que são influenciadas pelo marxismo, pela Escola de Frankfurt e por alguns aspectos da fenomenologia no campo do currículo), nas quais o poder e a ideologia são destacados. Nessa premissa, o conhecimento não se opõe a poder. Dentro dessas teorias, inserem-se termos como pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno e pós-fundacional.

O que há de comum nesses estudos específicos são as discordâncias com alguns conceitos hegemônicos: o do sujeito centrado com identidades fixas; o de projetos curriculares que têm por objetivo a formação de uma identidade no estudante ou que consideram uma identidade docente; o de projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente que conduz à transformação social; o das verdades absolutas; e o dos projetos de futuros fixos e certos.

No entanto, em conformidade com a autora, ainda que essas teorias, que compõem o termo “pós-crítico”, tenham muitas semelhanças, elas representam estudos bem distintos com problemáticas próprias para a educação, especificamente para o campo do currículo. Assim, focamos nossa tese especificamente na Filosofia da Diferença, a partir de Deleuze e Guattari e, dessa maneira, buscamos pesquisas, explanadas no próximo tópico, que dialogassem com esses autores.

3.3 ARTIGOS BASEADOS NA FILOSOFIA DA DIFERENÇA DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI PUBLICADOS NOS DOSSIÊS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC) NO QUADRIÊNIO 2013-2016⁵³

Considerando o mapeamento dos estudos analisados nos tópicos anteriores, não encontramos pesquisa produzida nos cursos de licenciatura, no cenário dos IFs,

⁵³ O período escolhido abarca o último quadriênio de avaliação da Capes (2013-2016).

que estivesse alicerçada na Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e/ou Félix Guattari. Assim, na tentativa de criar composições possíveis com esses referenciais no campo curricular atrelado aos *encontros* formação com (futuros) professores (ainda que a partir de estudos realizados em *locus* de pesquisa diversos dos IFs e da especificidade dos cursos de licenciaturas), continuamos a nossa viagem buscando artigos com a base teórica firmada nesses autores – como principal ou uma das duas principais referências – nos trabalhos publicados nos dossiês da ABdC (que compõem as revistas científicas *Currículo sem Fronteiras*,⁵⁴ *e-Curriculum*⁵⁵ e *Teias*⁵⁶) no quadriênio 2013-2016.

Desse modo, verificamos que, entre os artigos dos dossiês publicados na revista *Currículo sem Fronteiras*, considerando os pré-requisitos acima, nove artigos foram encontrados:⁵⁷ um em 2013 – “Três crianças a compor um plano para o currículo” (Antônio Carlos Amorim); dois em 2014 – “Tatuagens de sentidos: memórias e invenções de si nos processos de formação docente” (Alexandra Garcia e Graça Reis) e “A *rostidade* da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares” (Janete Magalhães Carvalho e Carlos Eduardo Ferraço); dois em 2015 – “Diferença, identidade e ficção: tecer currículos em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente” (Maria da Conceição Silva Soares e Leonardo Nolasco-Silva) e “Currículos e culturas: entre clichês e identidades e diferenças e...” (Carlos Eduardo Ferraço, Marco Antônio Oliva Gomes, Maria Regina Gomes e Danielle Piontkovsky); e quatro em 2016 – “A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência” (Marlucy Alves Paraíso), “Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices” (Ana Paula Patrocínio Holzmeister, Sandra Kretli da Silva e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni), “Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos” (Renata Lima Aspis) e “Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e...” (Janete Magalhães Carvalho).

Considerando os mesmos pré-requisitos acima, na Revista *e-Curriculum*, apenas dois artigos foram localizados (ambos de 2015) intitulados: “Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-

⁵⁴ Atualmente essa revista possui Qualis Capes A2.

⁵⁵ Atualmente essa revista possui Qualis Capes A2.

⁵⁶ Atualmente essa revista possui Qualis Capes B1.

⁵⁷ Dos nove artigos, quatro foram produzidos por pesquisadores da Ufes. Dos 17 autores/coautores, 10 eram da Ufes.

existência” (Roberto Sidnei Macedo) e “Formação de professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores de múltiplos caminhos da centralização curricular” (Nilda Alves, Alessandra Nunes Caldas e Rebeca Brandão).

Já na Revista *Teias*, encontramos quatro artigos⁵⁸ (todos publicados no dossiê de 2015): “O amigo, o caderno, o pensar” (Rosana Aparecida Fernandes), “Biopotências curriculares: resistências em cenários biopolíticos” (Igor Alexandre de Carvalho Santos), “Produzir a carne da multidão: a entidade acadêmico-científica (ABdC) feita como movimento coletivo” (Janete Magalhães Carvalho) e “O pensamento curricular e os movimentos sociais” (Nilda Alves e Nilton Alves de Almeida).

Macedo (2015), Carvalho (2016), Holzmeister, Silva e Delboni (2016) e Paraíso (2016) usaram o conceito de *re-existência/(re)existência/(re)existir/resistência*, respectivamente, como força inventiva que cria possíveis às tentativas de controle dos currículos oficiais e das formatações docentes. Desse modo, Macedo (2015) insistiu na potência da vida relacionada com a heterogeneidade implicada e o querer “mais-vida” para o currículo vinculado às pautas da formação docente, ao defender os encontros como proposição formacional. Paraíso (2016) também propulsionou um existir de outro modo e uma resistência à criminalização docente a partir da produção do novo, da improvisação e da criação do ensinar-aprender. Holzmeister, Silva e Delboni (2016) e Carvalho (2016) apostaram na invenção de modos e formas singulares de existência que fazem reverberar a força inventiva da diferença como multiplicidade que conecta singularidades e o desejo coletivo como um devir minoritário no sentido da (re)existência nos currículos “pensados-praticados” no cotidiano escolar.

A ênfase no *pensar* também foi um movimento apregoado por Amorim (2013), Carvalho (2015), Fernandes (2015), Aspis (2016) e Holzmeister, Silva e Delboni (2016), que distinguem o “pensar” da imagem do pensamento dogmático, ao enfatizarem que esse é recheado de clichês (CARVALHO, 2015) enquanto o pensamento – a partir de Deleuze – não é reduzido à razão, que é operada pela

⁵⁸ Dos quatro artigos, um foi produzido por pesquisador da Ufes. Citamos esse dado, pois, somando essa participação aos artigos publicados na Revista *Currículo sem Fronteiras*, essa universidade demonstrou grande contribuição nos dossiês da ABdC como um todo, no que se refere às pesquisas com embasamento teórico-epistemológico em Gilles Deleuze (e Félix Guattari em algumas delas).

reconhecimento (associada à representação) mas é criação e rizoma que tende ao infinito, fazendo do pensamento um duplo devir (ASPIS, 2016). Os autores ressaltaram ainda que um pensamento sem imagem deseja transgredir, ultrapassar limites das fronteiras, tornando-se sempre outros/novos (HOLZMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016) e forçando a pensar aquilo que escapa ao pensamento dogmático (AMORIM, 2013).

A partir da filosofia da diferença *deleuziana*, Ferraço *et al.* (2015), Soares e Nolasco-Silva (2015), Aspís (2016) e Holzmeister, Silva e Delboni (2016) afirmaram essa *diferença* como: processual, característica do vivo (SOARES; NOLASCO-SILVA, 2015); princípio que rompe com o modelo representativo de uma estrutura absolutamente lógica (FERRAÇO *et al.*, 2015), princípio constitutivo da natureza ao invés de identidade e semelhança (ASPIS, 2016); e multiplicidade que engendra singularidades e explora a potência do pensamento em constante devir (HOLZMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016).

Amorim (2013), Alves e Almeida (2015), Alves, Caldas e Brandão (2015), Fernandes (2015), Ferraço *et al.* (2015) e Santos (2015) denunciaram os *clichês* que atravessam os currículos e as formações docentes produzindo dicotomias como “bom professor – mau professor”; “boa escola – escola ruim”; “mau estudante – bom estudante” (ALVES; CALDAS; BRANDÃO, 2015) e outras personificações na figura do professor (FERNANDES, 2015), por exemplo.

Nesse sentido, os pesquisadores problematizaram os clichês: tentando escapar das dicotomias, terminações e subordinações ao verbo “ser” que reforçam a gramática da identificação, da totalização e do Uno (FERRAÇO *et al.*, 2015); inventando um problema de natureza estética que se contrasta no clichê do currículo (AMORIM, 2013); buscando abdicar desses decalques que desconsideram a diferença na repetição (SANTOS, 2015); e investindo nos movimentos rizomáticos curriculares como possibilidade de superar esses clichês existentes no campo educacional, tais como “os professores são malformados”, “os professores não sabem isso ou aquilo” etc. (ALVES; ALMEIDA, 2015).

Nesse direcionamento, Carvalho e Ferraço (2014) analisaram esses efeitos de “rostificação” na docência e no currículo escolar movimentando o pensamento quanto aos possíveis que se compõem com os escapes a esses *rostos* e rostificações que

são práticas de normalização e determinação do corpo. Com esse intuito, os autores salientaram que a:

[...] rostidade [...] dos currículos [...] está coengendrada aos agenciamentos [...] que os reproduzem conforme instituído ou os transformam pela fuga dos territórios fixados, inventando, por meio de movimentos instituintes, outros modos de estar currículo, de aprender, de ensinar, de traçar planos de composição no cotidiano escolar (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 155).

Outro conceito de Deleuze que permeou os artigos foi o de *nômade*, apropriado por Carvalho e Ferraço (2014), Santos (2015) e Holzmeister, Silva e Delboni (2016), que o propagaram para dialogar sobre a/o nomadização/nomadismo do currículo que é criado/a na “[...] força do pensamento que atravessa planos, traça linhas, faz conexões, singulariza-se” em devir (HOLZMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016, p. 419) e não pretende a formação de outro modo curricular a ser imposto (CARVALHO; FERRAÇO, 2014). Nessa perspectiva, Santos (2015) advogou que um currículo carrega virtualidades nômades pelas quais há a possibilidade de subversão dos currículos oficiais entre os movimentos experimentados.

Semelhantemente, Carvalho (2016) e Holzmeister, Silva e Delboni (2016) pensaram o currículo e a docência como *corpo sem órgãos* (outro conceito de Deleuze e Guattari), em uma defesa de que os currículos não se fundamentam em organizações definidas *a priori* – conhecimentos, linguagens e valores universais – e está além de uma política de identidade e representação (CARVALHO, 2016). Nesse entendimento, os movimentos intensivos e a artistagem docente que compõem o currículo e a formação docente não se restringem à produtividade, mas buscam criar um campo sensível para acompanhar as transformações paisagísticas (HOLZMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016).

Considerando essa premissa, Santos (2015) e Garcia e Reis (2016) realçaram o conceito *menor* (no sentido de subversão aos estratos codificantes nos currículos oficiais) e Garcia e Reis (2016) se apropriaram do conceito *território* para falar da “desterritorialização” em relação ao que foi previsto e idealizado para os processos curriculares e para a formação docente, de maneira que a aprendizagem não seria mais entendida como produto final da ação, mas o próprio processo.

Alves e Almeida (2015), Santos (2015) e Aspis (2016) utilizaram o conceito *rizoma* para pensar o currículo como movimentos (ALVES; ALMEIDA, 2015) e virtualidades (SANTOS, 2015), em conexões com as singularidades, com o que ainda

não foi criado e com o imprevisível – que pode vir de qualquer parte, a qualquer tempo, em qualquer velocidade (ASPIS, 2016) – no complexo emaranhado curricular.

Amorim (2013), Carvalho e Ferraço (2014), Carvalho (2015), Fernandes (2015), Ferraço *et al.* (2015), Carvalho (2016) e Holzmeister, Silva e Delboni (2016) exploraram o conceito *experimentação* em seus artigos. Entretanto, de certo modo, todos os autores citados neste tópico propagaram a “experimentação” como potência nos movimentos inventivos curriculares e/ou de formação de/com professores.

Amorim (2013) enfatizou o corpo – nessa condição de experimentação – que força a pensar aquilo que escapa ao pensamento dogmático. Por sua vez, Ferraço *et al.* (2015) afirmaram que não é possível descobrir um método para romper com os clichês, mas viver uma longa preparação para buscar ampliar as nossas redes de sentidos e de encontros com outros acontecimentos e outros possíveis por meio das experimentações.

Nesse mesmo direcionamento, Fernandes (2015) propôs o rompimento das representações e o “borro” dos traços figurativos para produzir outros sentidos para a docência, a partir das experimentações em atenção à lógica das sensações. Carvalho (2016, p. 452) ampliou essa conversa ao enfatizar a experimentação como principal estratégia da micropolítica, compreendendo “[...] currículos como comunalidades expansivas do desejo, que fazem e refazem aprendizagens e ensinos ao caminhar”.

Em outro artigo, Carvalho (2015) defendeu que não sabemos o que pode um corpo e que isso é uma questão de experimentação – e prudência – entre relações que se compõem de modo a constituir uma potência mais intensa. Essa compreensão foi ratificada por Holzmeister, Silva e Delboni (2016) que evocaram as experimentações de artistagens e invenciones das aulas e dos encontros com os movimentos curriculares.

Em suma, fazendo uso dos escritos de Carvalho e Ferraço (2014), todos os autores dos textos analisados nessas revistas, em movimento com Gilles Deleuze (e alguns desses com Félix Guattari também), evidenciaram a criação de um “devir-curriculo” como um estilo singular e a prática de experimentação de docentes e discentes entre conexões que geram saberes inesperados e novas intensidades que fogem às formas estratificadas de viver a docência e o currículo.

O diálogo com esses artigos foi importante para movimentar este/a *pensamentotese* nos campos dos *encontrosformação* com (futuros) professores e do currículo. Entretanto, nenhuma das pesquisas publicadas nos dossiês da ABdC, nas três revistas, com o referencial teórico aqui delineado, foi realizada dentro de algum IF, demonstrando, então, uma lacuna, nos três fios entrelaçados nessas conversas com a literatura, a qual pretendemos habitar por meio desta tese que visa a entremear a Filosofia da Diferença com os *encontrosformação* com (futuros) professores em um IF.

No meio a essas pistas infinitas de possibilidades de pesquisa nesse *locus* e considerando as conversas com os estudos atuais, movimentamos o pensamento a partir de algumas inquietações que surgiram durante esta viagem associada aos múltiplos processos de produção de subjetividades que afetam e movimentam os licenciandos nesse cenário. Entre essas, a grande questão que norteou esta tese foi: *o que pode um corpo* de licenciandos em Matemática do Ifes – no Estágio Supervisionado – fazer ressoar para *pensarpraticar* os *encontrosformação* com (futuros) professores na educação básica?

Nesse direcionamento, objetivamos acompanhar os tracejados *cartográficos* das experimentações coletivas dos estudantes, entre as *linhas do desejo* e processos *(des)(re)territorializantes*, para propagar o que pode esse corpo na educação básica (particularmente no ensino médio). Esse objetivo se desdobrou nas seguintes intenções específicas que foram se desenhando entre as pistas produzidas durante a trajetória de pesquisa:

- compor com os agentes da Reitoria e dos *campi* e com os documentos produzidos no Ifes acerca dos cursos de licenciatura ofertados nesse espaço;
- cartografar as *linhas desejantes* tecidas com agentes do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática do Ifes, visando às composições coletivas no campo curricular que engendra os *encontrosformação* com (futuros) professores entre as experiências na educação básica (especificamente o ensino médio);
- problematizar *o que pode um corpo* (coletivo) de agentes da licenciatura nos *encontrosformação* com (futuros) professores.

Assim, prosseguimos esta viagem compondo movimentos de pesquisa que destoam das bases epistemológicas dos estudos realizados nos cursos de licenciaturas dos IFs (explicitados nos primeiros tópicos) e também *habitando* um *território* de pesquisa diverso (IFs), no que tange aos estudos alicerçados em Deleuze e Guattari (com as quais dialogamos no último tópico).

4 O MAPA CARTOGRÁFICO E AS REDES DE CONVERSAÇÕES

O que chamamos de um 'mapa', ou mesmo um 'diagrama',
é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo
(as linhas da mão formam um mapa).

Com efeito, há tipos de linha muito diferentes, na arte,
mas também numa sociedade, numa pessoa.

Há linhas que representam alguma coisa,
e outras que são abstratas.

Há linhas de segmentos, e outras sem segmento.

Há linhas dimensionais e linhas direcionais. [...].

Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos
das coisas e dos acontecimentos.

(DELEUZE, 1992, p. 47).

Figura 6 – “Materialidade e metamorfose”



Fonte: Exposição Joan Miró e a morte da pintura, Joan Miró, 2018.

Devir-viagem. A artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e 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. [...] no trajeto da fabricação de um currículo, um docente depende da cartografia feita com mapas, caminhos, planos de viagem, encontros e muito pouco (quase nada) de memória. Assim como os desprendimentos: aprendizagens de Octavio Paz (1976, p. 170): 'Viajar não é morrer um pouco e sim exercitar-se na arte de despedir-se para, assim, já leves, aprender a chegar, aprender a receber' (CORAZZA, 2013, p. 131-132).

O que me interessa conhecer aqui são os traços distintivos das diferentes experiências alternativas que estão sendo desenvolvidas e também as linhas de fuga eventuais, as linhas de possível que estariam sendo desencadeadas por esses processos [...]. Sempre considero uma circunstância privilegiada poder conversar com interlocutores reais, em cujas problemáticas nos dá vontade de mergulhar. É algo da natureza de processos, nos quais o que se produz não é uma repetição de ideias e sim uma vontade de criar, de mudar a ordem do pensamento, mudar os afetos e – por que não? – mudar a realidade social que nos cerca (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 360 e 361).

4.1 CARTOGRAFANDO...

Produzir experiências com (futuros) professores e narrá-las em uma tese não é fácil, pois pressupõe habitar fronteiras, afetar e ser afetado em um comum-heterogêneo implicado com a Filosofia da Diferença, o currículo, os *encontrosformação* na e pela diferença tecida entre *redes de conversações* como potência para a *pesquisaformaçãoexperimentalização*.

Nesse sentido, como poderíamos *praticarteorizar* a proposta de pesquisa aqui anunciada? Em nossos encontros com Deleuze e Guattari e pesquisadores, como Carvalho, Dias, Ferraço, Kastrup, Rolnik, Simonini, entre outros, compomos com conceitos como mapas, diagramas, cartografias neste capítulo para nos ajudar a *praticarpensar* uma metodologia de pesquisa.

Segundo Deleuze (1992), o mapa é um conjunto de linhas diversas: linhas que representam e outras que são abstratas, linhas de segmento e outras sem segmento, linhas dimensionais e linhas direcionais, linhas que formam contorno e linhas que não formam contorno. Nesse sentido, temos cartografias, geografias e diagramas dessas linhas desejantes. Para esse filósofo (2005, p. 46), o diagrama é a exposição das relações de forças que constituem o poder: “[...] mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não-localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos, ‘ou melhor, em toda relação de um ponto a outro’”.

Assim, um diagrama é uma superposição de mapas e, de um diagrama a outro, novos mapas são traçados. É por isso que não há diagrama que não comporte, ao lado dos pontos que conecta, “[...] pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência” (DELEUZE, 2005, p. 53). O diagrama se comunica com a formação estratificada que o estabiliza, que o fixa, mas também se comunica com outro diagrama, com estados instáveis “[...] através dos quais as forças perseguem seu devir mutante” (DELEUZE, 2005, p. 92).

Como o diagrama é um conjunto de relações de forças, a força que pode entrar em outras relações e dentro de outras composições jamais é esgotada. Um diagrama contém “[...] singularidades de resistência, [...] ‘pontos, nós, focos’ que se efetuam [...]

sobre os estratos, [...] de maneira a tornar possível a mudança” (DELEUZE, 2005, p. 96).

Nesse entendimento, segundo Carvalho (2011), o mapa cartográfico apresenta o coletivo tecido em rede decorrente de trocas de informação e cooperação, produção de conhecimentos, linguagens e afetos nos possíveis dos *encontrosformação* com (futuros) professores. Parafraseando essa pesquisadora, “[...] propomos uma formação orientada a fazer com que [licenciandos e professores] possam conversar-conversar e que sejam estabelecidos encontros que potencializem os saberes, fazeres e afetos, constituindo um movimento de experimentações sensíveis” (CARVALHO, 2011, p. 73).

Nessa perspectiva, o currículo e os *encontrosformação* com (futuros) professores, consoantes com esta pesquisa, são entendidos como *redes de conversações* e ações complexas, a partir da premissa de que conversação “[...] não é um bate-papo e nem uma simples troca de mensagens ou comunicação de informação, mas combina duas dimensões: a poética da participação e da sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada” (CARVALHO, 2009, p. 189).

As conversações são tecidas em um complexo enredamento de acontecimentos, de acasos, ações emaranhadas, interações e retroações, traçando-se, assim, redes de subjetividades compartilhadas e tornando a potência dessas conversações muito mais relacionada com o *enredamento produzido* – envolvendo *fluxos e forças de agenciamento* como potência constituinte de ações e novas experimentações – do que com a vontade de qualquer interlocutor (CARVALHO, 2009).

Considerar o currículo e os *encontrosformação* com (futuros) professores como *redes de conversações* sugere implicações *politicoteoricometodológicas*, ao concebê-los como conceitos que não pressupõem o objetivo de serem ideais, mas que se compõem a partir das relações e conexões entre singularidades. Nesse sentido, entendemos que esta experimentação com agentes do Ifes, em redes de conversações, pode provocar diversos modos de *pensarpraticar encontrosformação* e a propagação de *praticasteorias* curriculares possíveis (CARVALHO, 2011, 2012b).

Nessas conexões, esta tese foi constituída de uma cartografia de pesquisa entre latitudes e longitudes, considerando o entendimento de que a latitude de um corpo está imbricada aos afectos de que ele é capaz segundo seu grau de potência, e que essa “[...] latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade [e] a longitude, de partes extensivas sob uma relação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 144).

A cartografia, diferentemente da representação de um todo fixo, compõe-se de movimentos que se fazem ao acompanhar o desmanchar de certos mundos (territórios) e a formação de outros. Pelo fato de não possuir regras determinadas e específicas, a cartografia tem um caráter “imetodológico”, pois corresponde mais à proposta de acompanhar um movimento do que necessariamente representar um objeto ou a realidade, tendo “[...] como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa, adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo” (CARVALHO, 2008, p. 129) e dando “[...] língua aos afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 1989, p. 16).

Na perspectiva de Simonini (2018), com a qual nos conectamos, a cartografia não é reduzida a um “método de pesquisa”; ela é um movimento complexo no qual o pesquisador assume uma atitude *epistemologicoexistencial*. Nesse sentido, o objetivo do cartógrafo não é descrever “a realidade” de determinado grupo, mas acompanhar danças múltiplas e singulares de produção de realidades, admitindo a impossibilidade da verdade absoluta e as conexões moventes que são tecidas entre o pesquisador e a paisagem de intervenção em que está inserido.

A cartografia aqui indicada é praticada em vez de ser aplicada (como nos métodos tradicionais de pesquisa) e é realizada por pistas (KASTRUP; BARROS, 2009). Passos e Barros (2009, p. 17) defendem que é impossível separar o conhecer do fazer e o pesquisar do intervir, porque, nessa perspectiva, “[...] toda pesquisa é intervenção e a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência”. Ou seja, a análise, nesse caso, é feita sem distanciamentos, pois o pesquisador também participa da experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados em um trabalho com intervenção e análise dessas implicações coletivas.

Passos, Kastrup e Escóssia (2009) declaram que a decisão cartográfica é uma atitude praticada não por totalização ou unificação, mas por realidade apresentada

com elementos heterogêneos em um plano de diferenças coadunado com a intenção de acompanhar engendramentos e as inúmeras conexões das redes (rizomas). Conforme esses autores, da mesma maneira que no rizoma, em uma cartografia, as entradas são múltiplas.

Assim, com Rolnik (1989), entendemos que um cartógrafo é produzido pelo seu grau ampliado de abertura às experiências. Nesse sentido, pensamos que a invenção de problemas (problematizações), em consonância com Kastrup (2012) e Dias (2012), é potência nos *encontrosformação* e na tessitura da *praticaescreta* de pesquisa. Segundo Escóssia e Tedesco (2009), a cartografia insere o plano movente da realidade nas ações do cartógrafo e as transformações são um coletivo de forças. Então, a cartografia é uma atitude, pois o rigor não é abandonado, mas sofre uma alteração no significado, e a precisão não é identificada como sinônimo de exatidão, mas como compromisso e interesse associados aos movimentos da vida. Baseados nessa premissa, Passos e Eirado (2009) afirmam que a transversalidade e a implicação também compõem esse processo.

No mesmo sentido, Alvarez e Passos (2009) salientam que a pesquisa cartográfica não se realiza *sobre* algo/alguém, mas sim *com* alguém/algo, justificando a afirmação de que esse estudo sempre pressupõe a habitação de um território pelo cartógrafo. Ao habitar o território, o pesquisador não está em uma posição hierárquica diante de um objeto (a ser dominado ou obstaculizado), pois habitar um território “[...] requer um cultivo” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 135), de modo que o cartógrafo se movimenta em uma dedicação aberta e atenta. Importa enfatizar que na pesquisa cartográfica não há nenhum compromisso de entrega de um resultado desejável ou definido *a priori*.

Considerando o exposto, a participação dos envolvidos no processo de pesquisa foi/é defendida nesta tese a partir do entendimento de que um grupo singular apresenta agenciamentos que são coletivos com o *pensarfazer* imbricados como produção de redes de subjetividade compartilhadas, sem delimitações de discursos percebidos como bons ou maus, aceitáveis ou não aceitáveis.

Nesse direcionamento, o *pesquisadorcartógrafo* busca elementos para compor as cartografias que favoreçam a passagem das intensidades no encontro com os corpos. Então, compomos com esses *encontrosformação*, entendendo, com Deleuze

e Parnet (1998, p. 14 e 17), que “[...] um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias [...]. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos”. Ou seja, um encontro compõe-se de linhas ou blocos que passam entre dois, entre cartografias e, assim, perspectivamos com Carvalho (2012, p. 231) um devir-docência que propicie encontros nômades – uma conversa *com* ao invés de falar sobre – e que seja “[...] marcad[a] pelo desejo ético e estético de criação”.

Nesse contexto, esta *pesquisaexperimentalção* foi produzida considerando, com Deleuze e Parnet (1998, p. 129), que “[...] é preciso procurar quais são os perigos que ocorrem no meio de uma experimentação real, e não a falta que preside a uma interpretação preestabelecida”, pois as pessoas estão sempre no meio de um empreendimento no qual nada pode ser identificado como originário e onde as coisas se cruzam.

Nesse mapa movente, entre diferença (como propulsora da criação) *singularidades, multiplicidades e linhas do desejo*, optamos por utilizar diversas estratégias que foram se desenhando, mantendo-se, alterando-se, saindo de cena, nas pistas produzidas durante a trajetória da pesquisa de campo que fizemos durante um ano. Assim, no segundo semestre de 2017, realizamos as seguintes ações:

- pesquisa documental (a partir de documentos produzidos pelos IFs, principalmente pelo Ifes);
- conversa com agentes da Reitoria (pró-reitora de ensino e diretor da graduação); e
- conversa com agentes do curso/*campus* escolhido para a realização da pesquisa cartográfica (coordenador de curso, agentes do setor pedagógico, primeiro coordenador do curso e professor orientador do Estágio Supervisionado III – Ensino Médio).

No primeiro semestre de 2018, produzimos a pesquisa cartográfica de modo intensivo, acompanhando o Estágio Supervisionado III (Ensino Médio) em todas as etapas, com as seguintes práticas: a) cartografia nas redes de conversações produzidas nos encontros do Estágio Supervisionado; b) conversas individuais com os licenciandos antes e após os encontros coletivos do estágio; e c) leitura e análise dos relatos escritos pelos agentes na conclusão do semestre.

Quanto à cartografia dos encontros do estágio, perpassamos: as temáticas do ensino médio que foram ministradas pelos agentes professores orientadores do estágio e os diálogos concernentes à fase de observação dos licenciandos nas escolas; a “etapa” nomeada “Praticando a Docência” (que consistia em uma aula de 30 minutos, apresentada pelos agentes alunos para professores e colegas licenciandos, preferencialmente na temática que pretendiam ministrar a regência nas escolas) e a “fase” de apresentação dos relatórios. Em todas essas etapas, foram utilizados gravador de voz e diário de campo. Excetuando-se as horas de estágio praticadas nas escolas, os estudantes tiveram 11 encontros, no Ifes, os quais acompanhamos intensivamente.

4.2 OS ENCONTROSAULAS⁵⁹ COM OS LICENCIANDOS

Educação. Ensino. Formação Docente. Currículos. Licenciatura. Matemática. Estudantes. Intensidade. Vida. Movimentos. Diferença. Padrão. Pistas. Afetos. Objetivos. Produção de subjetividade. Enredamentos. Agenciamentos coletivos. Alegria. Receio. Problematizações. E se... a proposta da cartografia não compactua com hipóteses prévias... Criar uma *linha de fuga* dentro do *território* (no qual somos capturados, produzimos-somos produzidos em imagens-*clichês* de controle da pesquisa). Cartógrafo. Pesquisa sem centro. Composições. Pesquisar *entre*. Pesquisar *com*. Dançar inventivamente nas brechas. Sensações. E... E... E...

Esses emaranhados de palavras se juntavam a tantas outras e povoavam, aceleradamente, os nossos pensamentos ao experienciar o primeiro encontro com os agentes licenciandos do Curso de Matemática no Estágio Supervisionado III (ensino médio). Assim, entre sensações múltiplas, buscávamos traçar rotas de fuga a algumas imagens-*clichês* que perpassavam essa teia, para que pudessemos criar

⁵⁹ Não há distinção entre *encontrosaulas*, *aulasencontros*, *aulaencontro* e *encontroaula*. Esses termos são diferentes modos de escrever esse termo pois, em nosso entendimento, essas palavras são imbricadas. As aulas são encontros com pessoas, livros, *pensamentospráticas* entre tantos outros múltiplos, singulares, impossíveis de se prever ou enquadrar. Cabe salientar que esses encontros são produzidos coletivamente e podem ser bons ou maus (como salientado nos capítulos anteriores) no afetar dos corpos em relação.

uma abertura efetiva ao encontro, ao inesperado, ao imprevisível, aos *afectos*⁶⁰ (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, 2012c).

Naquele *espaçotempo* (FERRAÇO, 2008), além dos 20 alunos matriculados, dois professores do Ifes compunham a aula, ampliando as multiplicidades das *redes de conversações*. Envolvida pelas primeiras sensações, ouvimos um dos docentes apresentar o plano de ensino do semestre e as etapas que integravam o estágio: leituras acerca do ensino médio; observação nas escolas; prática da regência no estágio (nomeado “Praticando a Docência”); regência nas escolas; apresentação de relatórios e entrega dos relatórios. Quando um dos professores comentou que teria uma pesquisadora no estágio e nos pediu que nos apresentássemos, escutamos comentários como: “Teremos que ter cuidado, então, com o que vamos falar?”.

Isso nos afetou fazendo-nos pensar na importância de se permitir conhecer e ser conhecido entre relações *eticasestéticas* de (co)existência, pois, como aprendizes de cartógrafo, não nos percebíamos como um sujeito-pesquisador diante de objetos a serem conhecidos/pesquisados; contudo, percebíamos-nos como *agente* que também seria conhecido pelos alunos e docentes em relações de troca de composições e afetos, em um espaço-contexto de contágio que é o estágio que seria desenhado, *(des)(re)territorializado* por meio dos nossos movimentos.

Após esses minutos iniciais, o outro docente do estágio fez um risco no meio da lousa branca e pediu que os alunos fossem à frente para escrever, de um lado do quadro, as “lembranças positivas” e, do outro lado, as “lembranças negativas” concernentes às suas vivências como estudantes do ensino médio. Nem todos os licenciandos foram ao quadro para escrever. Após as escritas dos acadêmicos, foi possível visualizar a seguinte composição relacionada com as lembranças julgadas por eles como “positivas”:

- Professores com boa formação;
- Professor do 2º ano;
- Professores dinâmicos;
- Oportunidades;

⁶⁰ “Os afectos são devires [...]. Chama-se latitude de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau [...]. Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 45). “Os afectos atravessam o corpo como flechas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 18).

- Poucos alunos;
 - Folha de exercícios;
 - Melhor comunicação entre professores e alunos;
 - Problemas/Desafios;
 - Ensino público bacana no matutino.
- (ENCONTRO 1).

Dessa maneira, percebemos que um terço dessas respostas, ditas lembranças “positivas”, estava associado unicamente ao ser/estar professor. Foram as primeiras a serem escritas dentro desse agrupamento. Já as memórias do ensino médio que, na aceção dos licenciandos, os marcaram “negativamente”, escritas no quadro, foram:

- Tédio;
 - Professor sem formação;
 - Acabou a merenda;
 - Atividades somente no quadro;
 - Turmas cheias, pouca atenção dos professores;
 - Carga horária pequena comparada ao volume;
 - Livros ruins;
 - Descontextualização de conceitos;
 - Simulados;
 - Repetição de exercícios;
 - Muito corrido;
 - Professor enrolado;
 - Professor engenheiro e bêbado;
 - Preparação apenas para o vestibular.
- (ENCONTRO 1).

Salientamos que o número de “lembranças negativas” escritas no quadro foi um terço maior do que o número de itens citados como “lembranças positivas”. Enfatizamos também que, do mesmo modo que comentamos em relação às “lembranças positivas”, um quarto das “lembranças negativas” fazia referência direta ao *rosto* de professor. Ao agregarmos esses pontos aos aspectos de metodologias que perpassam a docência, constatamos que a grande maioria das respostas estava associada às referências específicas de contextos de aulas.

Assim, lembramos a pesquisa de Carvalho e Simões (2002) para o Inep, que citamos no Capítulo 2, na qual elas analisaram, na década de 90, o campo da “formação de professores” e, atinente ao primeiro agrupamento, essas autoras enfatizaram que o professor era apontado como o centro/a base na área (problema e solução da educação). Nos dizeres dos licenciandos da nossa pesquisa, registramos: aquele que tem “boa formação”, aquele que é “dinâmico” ou simplesmente “o

professor do 2º ano” como lembrança positiva; e, no “lado negativo”, aquele que “não tem formação”, aquele que é “enrolado”, aquele que “não dá atenção”.

Um dos docentes do estágio explicitou que, nas lembranças “positivas” nem nas “negativas”, nenhum licenciando fez alusão aos conteúdos das disciplinas, entretanto eles falaram da ideia de “ser professor” e dos aspectos metodológicos que compõem o exercício da docência. O mesmo professor indagou à estudante que escreveu “professores com boa formação”, como “lembrança positiva”, sobre o que seria essa “boa formação” e ela respondeu: “Eu fiz ensino médio no Ifes, né?! Então, os meus professores tinham mestrado e doutorado”, demonstrando, assim, uma concepção acerca da “boa formação” atrelada, de modo restrito, aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* independentemente da área em que ocorre e/ou do fato de que, nessa concepção, se, simplesmente, um professor concluiu um mestrado e/ou doutorado, ele certamente possui “boa” formação para a docência.

Nesse sentido, captamos uma série de *clichês* que rondam a docência e os modos como são produzidos os *rostos* (função social, identificações) professorais no IF. Conforme Deleuze e Parnet (1998), não é de se surpreender que o rosto tenha grande importância em nosso sistema e que, nessa lógica, há que se ter o rosto do nosso papel, em determinado nível, em escolhas sucessivas possíveis. Desse modo, os rostos impõem modelos por dicotomias sucessivas.⁶¹

Nas revisões de literatura que fizemos, e nas que foram feitas nos trabalhos que citamos, evidenciamos que muitos professores dos IFs são bacharéis com mestrado e/ou doutorado (e, na maioria das vezes, em áreas relacionadas com o aprofundamento dos seus cursos de bacharelado). Nesse sentido, pensamos sobre as *produções de subjetividade* e *linhas desejanter* que transversalizam os *encontrosformação* com (futuros) professores e compõem os *territórioslicenciatura*.

Quanto à relação dessas lembranças, dicotomicamente apresentadas como positivas e negativas, com as noções de tempo, conversamos com Henri Bergson (2010), autor com o qual Gilles Deleuze estabelece diálogo profícuo – que afirma que

⁶¹ A *máquina binária* encabeça a distribuição dos *rostos* e faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas (calculadas sobre as supostas respostas prováveis segundo as significações dominantes). Assim, o poder de Estado não repousa sobre uma *máquina de guerra* (que instaura outros possíveis), mas sobre o exercício das *máquinas binárias* que nos atravessam e da *máquina abstrata* que nos sobrecodifica (DELEUZE; PARNET, 1998).

há dois tipos de memórias e elas são profundamente distintas. A primeira estaria fixada no organismo e se restringiria a um conjunto de mecanismos montados de modo inteligente e faria com que nos adaptássemos à situação presente em reações apropriadas. Assim, ela desempenharia a experiência passada, mas não evocaria sua imagem. Já a segunda seria coextensiva à consciência, retendo e alinhando todos os nossos estados à medida que vão se produzindo, movendo-se no passado definido e não em um presente que recomeça a todo instante (como no caso da primeira).

A marca da docência e do contexto da aula, como predominante nesses relatos, também foi percebida por nós e moveu o nosso pensamento sobre a produção de conceitos como educação, ensino, aprendizagem e docência, entendendo, com Deleuze e Parnet (1996), que a memória não é um produto fixo de regressão do presente ao passado empírico. A imagem-lembrança é um circuito formado de *atual* e *virtual*⁶² e, nessa imagem, os circuitos puramente virtuais atualizam alguma virtualidade que se tornará um novo presente. A “lembrança é a imagem virtual contemporânea ao objeto atual, seu duplo, sua imagem no espelho” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 54).

Com essa premissa, compomos com a noção de que as lembranças dos estudantes de licenciatura são multiplicidades, produções agenciadas, e tais lembranças não evocam uma imagem atual que se forma após a percepção do objeto, entretanto a imagem virtual coexiste com a percepção que é produção atual do objeto. Entendemos, com Deleuze (1996), que as aulas que acompanhamos são encontros e muita coisa acontece em uma aula. As aulas são matérias em movimento, são musicais. Em uma aula (encontro), cada um pega o que lhe convém, pois uma aula não é apenas inteligência, mas emoção também.

⁶²“Toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual [...]. Eles são ditos virtuais à medida que sua emissão e absorção, sua criação e destruição acontecem num tempo menor do que o mínimo de tempo contínuo pensável, e à medida que essa brevidade os mantém, conseqüentemente, sob um princípio de incerteza ou de interdeterminação. Todo atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades, cada um deles emitindo um outro, e todos rodeando e reagindo sobre o atual [...]. São lembranças de ordens diferentes: diz-se serem imagens virtuais à medida que sua velocidade ou sua brevidade as mantêm aqui sob um princípio de inconsciência [...]. O virtual nunca é independente das singularidades que o recortam e dividem-no no plano de imanência [...]. A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade constituída” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 49-54).

Nesse sentido, ainda que seja impossível estancar em letras os fluxos vividos durante as cenas moventes da pesquisa, escolhemos alguns fragmentos desses múltiplos e complexos *encontrosaulas*, experienciados em *redes de conversações* que nos afetaram para *pensarpraticar* o campo do currículo (com vistas à diferença) e dos *encontrosformação* com (futuros) professores nos capítulos adiante.

Figura 7 – Pausa de breve

Fonte: Music-dowblewholorest, 2018.

E as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Uma aula é [...] um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante (DELEUZE – em uma série de entrevistas que concedeu a Claire Parnet em 1988 e 1989).

5 CURRÍCULO(S) EM MOVIMENTOS DE (DES)(RE)TERRITORIALIZAÇÃO

O território é feito de fragmentos
descodificados de todo tipo,
extraídos dos meios,
mas que adquirem
a partir desse momento
um valor de 'propriedade':
mesmo os ritmos
ganham aqui um novo sentido (ritornelos).
O território cria o agenciamento.
(DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.232).

“O número já não é um meio
para contar nem para medir,
mas para deslocar:
é em si mesmo
aquilo que se desloca
no espaço liso”
(DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 69)

Figura 8 – “Da razão à sensibilidade”



Fonte: Bolsa de Arte, Antônio Bandeira, 2018.

Conforme Lopes e Macedo (2011), os currículos são definidos de maneiras bem diferenciadas, considerando: os guias curriculares; a grade curricular e as respectivas cargas horárias; as ementas; os planos de ensino; as experiências vividas; o que ocorre nas salas de aula; o planejamento e a avaliação, entre outros. De acordo com Carvalho (2009, p. 179), essas “[...] divergências nas definições não são uma questão de interpretação semântica, pois fazer currículo não é um ato neutro, mas um ato de comprometimento derivado de interpretações teórico-filosóficas dos que o concebem e o vivem”.

Em 1910, com a dominância do comportamentalismo na Psicologia e do taylorismo na Administração, as noções de eficiência e a demanda do setor produtivo ganharam força nas perspectivas de “escola” e de “currículo” como instrumentos de controle social. Nesse direcionamento, a função do currículo seria preparar o aluno para a vida adulta – economicamente ativa – a partir de dois grupos de atividades: *currículo direto e experiências indiretas* (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22), com uma separação entre “[...] quem formula o currículo [e] quem o cumpre, portanto as tarefas e os objetivos [eram] a centralização desse currículo (eficientismo social)”.

Já o progressivismo considerava os conceitos de inteligência social e de mudança para a elaboração do currículo (a experiência direta vivida pelos estudantes seria o centro curricular) e, assim, ao invés de a aprendizagem ser uma preparação para a vida adulta, consistiria em um processo contínuo com foco na resolução dos problemas sociais, com a aprendizagem de ações democráticas e cooperativas pelos estudantes.

Esses dois movimentos interferiram nas teorias curriculares nos Estados Unidos (EUA) e, no caso do último, o contexto brasileiro foi influenciado pela Escola Nova. Entretanto, em 1949, uma “abordagem eclética” (LOPES; MACEDO, 2011) inspirou as teorias curriculares, associando as perspectivas tradicionais/eficientistas/técnicas e as progressivistas. De qualquer maneira, como defendem as autoras, em todas essas três abordagens já explicitadas (*eficientista, progressivista e eclética*), é enfatizado o *currículo prescrito (formal/documental)* na condição de planejamento das atividades que seriam realizadas na instituição-escola a partir de critérios objetivos e científicos, com uma dinâmica curricular que utiliza dois

momentos: produção do currículo e sua implementação (não necessariamente envolvendo as mesmas pessoas).

Na década de 70, as teorias marxistas criticaram as abordagens anteriores apontando o currículo como mecanismo de controle social e identificando a correlação entre a base econômica e a superestrutura em perspectivas mecanicistas em uma percepção de que o sistema educativo é uma preparação dos sujeitos para assumirem a função que lhes é “imposta” dentro do sistema capitalista.

Além das críticas de base marxista, no final da década de 60, surgiram movimentos de contracultura na Europa e nos EUA (com maior destaque no Brasil, na década de 70, no contexto da ditadura militar), como os dos teóricos de matriz fenomenológica, que defendiam um currículo aberto à experiência e utilizavam um conceito de currículo que extrapolava o que estava prescrito aos estudantes, abrangendo um conjunto de atividades que permitiriam que eles compreendessem o seu próprio mundo.

No final da década de 70, conforme Lopes e Macedo (2011), surgiram estudos “pós-estruturais” do currículo (com definições diferentes das vigentes até então: “formal”, “oculto” e “vivido”), que foram expandidos na década de 90. Nesse direcionamento, há pesquisas que buscam uma perspectiva não linear, com menos rigidez quanto às estruturas predefinidas, transitando entre linhas e fluidos que escapam às organizações, acompanhando os enredamentos dos movimentos curriculares e de seus agentes, ocasionando outros entendimentos sobre “currículo”. Compactuamos com esses estudos concebendo, com Carvalho (2012b, p. 190-191), que:

[...] os Currículos envolvem, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa as *praticasteorias* escolares. Compreende-se que os Currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano. Cabe destacar que o Currículo formal, o operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – os Currículos em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla.

Dessa maneira, percebemos um conceito amplo de currículo que perpassa e vai além de um compêndio no qual se guarda o que deverá ser ensinado ao estudante e os saberes que este possuirá ao final de determinado curso, das dicotomias; das hierarquizações e das nomenclaturas de currículo (oficial/formal/prescrito, oculto, vivido/realizado/ativo, entre outras).

Assim, com Ferraço (2017, p. 535), percebemos o currículo como fluxo e não apenas como forma, ou produto que pode ser objetificado e comercializado. Concebemos o “[...] currículo como intensidades produzidas em meio às relações de poder que se colocam nos planos *lisos e estriados* nos cotidianos das escolas”. Dessa forma, não compreendemos currículo situado em classificações como “bom” ou “ruim”, mas como produção engendrada entre as relações de *forças e formas* (CARVALHO, 2009), em articulações de saberes e poderes no processo de escrita do documento curricular e nos movimentos inventados, cotidianamente, no *corpoescola* que podem produzir e propagar afetos.

Contudo, conforme Paraíso (2010), o pensamento no campo do currículo ainda é, predominantemente, um pensamento identitário, no qual se busca entender o que é o currículo; quais são as semelhanças entre o currículo por competências e o currículo por objetivos, por exemplo; quais as nomações do currículo e identificação de semelhanças e diferenças entre currículos críticos e pós-críticos, tradicionais e construtivistas, (“instrumentais e emancipatórios”, por exemplo, como as pesquisas que citamos no capítulo 3), em classificações sem fim.

Nesse sentido, a identidade permanece, hegemonicamente, como o grande foco – e isso também foi evidenciado na revisão de literatura explanada anteriormente – como se o currículo fosse um espaço de produções serializadas. Isso ocorre porque a noção de diferença, quando evidenciada, é enfatizada, também, em consonância com a produção dos currículo-régua (MOREIRA, 2014) que associa essa diferença à ideia pretensa de falta de algo, imbricada a um modelo comparativo em constante alusão ao que deveria/deve ser e à noção de desnível perante um padrão preestabelecido que (re)produz identidades fixas, estigmas e estereótipos. Um “diferente a partir de...” que busca expurgar a *diferençacriação*.

Entretanto, na perspectiva com a qual nos agenciamentos nos encontramos com Deleuze (1988), a diferença não é uma característica que está a serviço da

generalidade do conceito, mas puro acontecimento. Esse filósofo não busca o consenso sob a diferença e, ao invés de considerar a identidade – que coloca a diversidade dentro de um elemento comum –, utiliza a diferença como variação, multiplicação e proliferação. Para ele, a diferença é o que vem primeiro, é o motor da criação.

Gilles Deleuze (1988, p. 415) enfatiza que, “[...] enquanto a diferença é submetida às exigências da representação (como lugar transcendental), ela não é nem pode ser pensada em si mesma”. Dentro do viés da representação, a diferença é analisada de modo subjugado à: “[...] identidade do conceito; oposição do predicado; analogia do juízo; e semelhança na percepção” (DELEUZE, 1988, p. 415).

No entanto, a diferença, no embasamento *deleuziano*, não é o polo negativo consoante a algo que diverge dentro de uma pretensa unidade; ela refere-se às singularidades, aos fluxos de forças e à complexidade de diferenciações de modo que um currículo, pela potência da diferença, entrelaçaria multiplicidades que criam movimentos ao inventar fissuras nos estratos enrijecidos.

A diferença – na perspectiva com a qual compactuamos – é singularidade, multiplicidade e fuga à rigidez dos territórios fixos, únicos (que se fecham na reconhecimento e operam pelo medo e outros *afetos tristes*, com vistas a cercear o pensamento-problematização, encharcando-o de imagens pré-constituídas). Essa diferença não é sinônimo de respostas para solução de problemas e não é subserviente às lógicas empresariais de treinamentos, ação-reação e par perguntas-respostas corretas e outras dicotomias.

Pensar o currículo com essa diferença é tirar o foco da identidade que procura o consenso sobre a diversidade ou que identifica pessoas e grupos para, em seguida, reagrupá-los como diferentes, conforme os moldes predominantes de um currículo-réguia. Os currículos já formados são os segmentos já constituídos: disciplinas, professores, conteúdos etc. Dessa maneira, a grande armadilha da qual tentamos escapar nesta tese é a de fixar os sentidos no que já foi formado com a intenção de organizar o caos.

Objetivamos fugir da cilada de etiquetar, classificar, identificar e agrupar constantemente. É difícil escapar, fugir pela produção da diferença, porque – em consonância com Paraíso (2010) – e conforme percebemos na análise que fizemos

sobre as pesquisas apresentadas na Anped e nas dissertações e teses publicadas – estamos acostumados a olhar por meio da identidade, a operar com a identidade que parte de um padrão apriorístico e se constitui como diferença-(des)nível.

Contudo, propomos aqui pensar com a diferença e não com o diferente como referência – a partir do que é preestabelecido – em uma propagação de muitos como multiplicidades que não podem ser etiquetáveis, identificadas e agrupadas, visando à experimentação de *currículosdiferença*. Nesse sentido, entre as linhas desejantes molares, moleculares e de fuga, abrimo-nos para os encontros com os licenciandos com o objetivo de acompanhar as composições curriculares, considerando com Amorim (2008, p. 121 e 123) que

Linhas de fuga desta e para esta (ins)(es)tabilidade são pensar o currículo e a formação de professoras e professores ‘tendo como um plano imanentemente acentuado pela experiência, pelas singularidades e pelas fugas possíveis [...]’. Então, que tenhamos, intensificadamente, currículos como espaços de encontros das diferenças, de desdobramentos em um comum-múltiplo, divergente, desfigurante. Para tanto, um currículo cuja força e disposição das disciplinas (formato, espaço-tempo, subjetivação) não seja a tônica.

Considerando essa premissa, trazemos neste capítulo alguns fios produzidos no estágio, concernentes às *concepçõespráticas* curriculares. Assim, lembramos que estávamos no início do terceiro encontro do estágio, quando o agente professor indagou à turma: “O que é currículo escolar?”. As respostas dadas pelos licenciandos foram anotadas pelo docente no quadro:

- Normas a seguir;
- Conteúdos a serem seguidos;
- Conteúdos a serem trabalhados;
- Cada série tem um currículo;
- Não [em sinal de discordância à resposta imediatamente anterior dada pelo colega]! É um currículo para cada ciclo;
- A cada nível de ensino, o currículo é diferenciado;
- Tem a ver com o objetivo da educação que eu ainda não entendi qual é! O que você quer alcançar;
- Organização dos planos pedagógicos com professores;
- Roteiros;
- Planos de ensino;
- Projeto Político-Pedagógico;
- Modelo a ser seguido para nortear o que precisa ser feito;
- Ninguém vai dar o que quer. Já tem pronto. O currículo é o norte;
- O professor pode trabalhar os conteúdos, mas tem que estar *linkado* com o currículo. O professor não pode sair muito. Não é bem um norte. É um eixo central;
- É uma direção;

- São competências;
 - Uma orientação;
 - É mais do que isso. É central;
 - Sim. É o ponto zero.
- (ENCONTRO 3).

Nesse contexto, percebemos que, dito de diversas maneiras, imperava a concepção de currículo de modo restrito à dimensão formal: o mesmo entendimento apregoadado nas pesquisas evidenciadas na revisão de literatura e que já tinha sido denunciado pelas teorias críticas de currículo, quando essas enfatizaram que as correntes epistemológicas que lhes antecederam (inclusive o progressivismo), por mais diferentes que fossem uma das outras, continuavam limitadas à dimensão oficial/prescrita do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Em seguida, o docente fez a segunda pergunta daquela noite: “O que o currículo tem que ter?”. Considerando que a pergunta disparou alguns fragmentos de conversas, as falas foram enumeradas para que pudessem ser percebidos os dizeres de um mesmo aluno:

Agente estudante 1: Tem que ter competências e habilidades? Fui em congressos e uns dizem que tem que ter e outros que não.

Agente estudante 2: As competências e habilidades são o mesmo que objetivos.

Agente estudante 1: Eu não sei o que são competências e habilidades.

Agente estudante 3: Currículo é muito amplo. É como descascar laranjas. Fica dando volta.

Agente estudante 4: Mas tem o currículo que acontece. É muito amplo. Não é só o que está escrito. Não dá para seguir certinho assim. Isso é loucura! Mas, tem gente que consegue! Tem as ementas, mas nem sempre...

Agente estudante 5: Acho que o professor se orienta por meio do currículo para fazer a sequência didática, mas tem que adequar à turma.

Agente estudante 4: Tem que seguir o mínimo necessário para ter a certificação. O que o MEC [Ministério da Educação] diz, mas tem o outro currículo que está aí e não dá para seguir. Esqueci o nome, mas é aquele que acontece e não é registrado. É o não oficial
(ENCONTRO 3).

De repente, ao tentarem responder “O que o currículo tem que ter”, entremearam-se as noções de competências e habilidades como marcas do neotecnicismo atual que engessa as escolas de ensino médio. Inserido nessa paisagem, foi possível perceber *concepções práticas* consoantes ao currículo relacionadas com os modos como agenciamos conceitos: ensino, aprendizagem, conhecimento, relação professor-aluno, como no exemplo a seguir: “É como

descascar laranjas. Fica dando volta”, atrelada às ideias cíclicas que tangenciam as conversas sobre os objetivos, as competências, as habilidades, o que entendemos que seja útil para ser ensinado e a importância que damos a “ter conteúdos úteis” (mencionado neste capítulo quando falamos da “abordagem eclética” no cenário mundial), em uma nova roupagem (ratificada e ampliada atualmente pela BNCC) desse tecnicismo: “competências e habilidades”.

Em seguida, um estudante pontuou que há a dimensão do que é vivido dentro do conceito de currículo – como já nos alertavam as teorias críticas. Enquanto a discussão acontecia, uma agente aluna cochichou conosco: “A prefeitura de Vitória não tem nenhuma diretriz. Nada! Eles não direcionam. Até o estado [do Espírito Santo] não tem muita diretriz...”.

Naquela ocasião, em que a discussão no grupo como um todo acontecia, não era possível entrelaçar uma conversa específica somente com essa aluna que cochichou conosco, mas pensamos: “Ah, quando ela souber quantas diretrizes nacionais, estaduais, municipais nós temos como orientações, prescrições e instrumentos de controle...”. Nosso pensamento continuou a se mover entre esse cochicho e outras problematizações que reverberaram: por que é tão evidenciada a força que se torna forma para representar as regulamentações como sinal de uma “boa Educação” e um “bom ensino”, imbricada à ideia de segurança, direcionamento, controle, caminho correto? Por que, precisamos tanto de modelos? Que *forçasformas* são essas que percorrem o ideário educacional e, por vezes, se repetem em diversas roupagens?

Após o diálogo inicial – sobre o que “seria o currículo” e o que o “currículo teria que ter” –, a aula foi conduzida para os aspectos das “competências e habilidades” previstas no documento “Currículo Base Comum” (CBC) de Matemática da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu/ES). Um dos agentes educadores do estágio perguntou novamente: “O que é currículo e o que tem no currículo?”. Um dos agentes licenciandos, então, respondeu: “Agora fiquei com mais dúvida. É mais fácil responder o que tem no currículo”.

Em seguida, o outro agente educador – que fez as indagações no início da aula – retomou as enunciações dos estudantes, descritas no quadro, completando que tudo o que os licenciandos responderam tinha relação com currículo: “Tem norma?”

Tem! O pedagogo vai lá depois para saber se está seguindo. Tem conteúdo? Tem!”. Influenciada por essas *redes de conversações*, acompanhamos essas linhas cartográficas, buscando as *teorias práticas* curriculares que atravessam os cursos de licenciatura e os sentidos de currículo que poderiam ser problematizados a partir das vivências dos agentes estudantes nos diversos momentos do Estágio Supervisionado (encontros iniciais com discussão de textos sobre o ensino médio; observações nas escolas e conversas nos encontros do estágio; prática de regência no próprio local do estágio no Ifes; regência nas escolas; apresentação dos relatórios individuais e entrega dos relatórios individuais).

Nessas *aulas encontros*, alguns *espaços estriados* se aglutinaram como relevos-padrões que desenhavam os contornos do território curricular e as linhas moleculares e fugidias que produziam outros possíveis em composições de escoamento, deslizos, nas fissuras desses solos firmados por meio de processos de diferenciação. Nesse sentido, nas produções tecidas pelo grupo, foram evidenciadas complexas *forças formas* no campo curricular que delineamos nos tópicos deste capítulo.

5.1 “PADRÃO-PONTO ZERO”: AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO “PONTO INICIAL” DO CURRÍCULO-RÉGUA DAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO

Nas diversas estratégias metodológicas utilizadas, percebemos que as avaliações em larga escala apareceram, recorrentemente, na fala dos agentes alunos da licenciatura quanto às vivências escolares, como origem e finalidade dos processos educativos no ensino médio. A avaliação externa, nomeada Paebes (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo), em diversas fases da pesquisa, foi apontada por eles como a principal influência no planejamento e regência dos professores dessas escolas e na escolha feita por eles consoante as temáticas que os licenciandos ministrariam em suas regências.

Nesse sentido, logo no primeiro dia de encontro do estágio, um dos estudantes fez um comentário acerca não somente dessa avaliação, mas também das avaliações de um modo geral que ocupam excessivamente o tempo da docência: “[...] o problema

é que, na carga horária do professor, para dar conteúdo, ele perde, porque tem prova disso, prova daquilo, Paebes, um monte de prova” (ENCONTRO 1).

No mesmo direcionamento, nas primeiras conversas após a inserção dos alunos nas escolas em que os estágios seriam *praticadospensados*, capturamos outros fragmentos vinculados ao Paebes, como um no qual o licenciando afirmou que, assim que entrou na escola, “[...] teve uma semana que foi revisão de prova Paebes” (ENCONTRO 4).

Durante a etapa de prática de regência, para os agentes professores e licenciandos, isso não foi diferente. Nas conversações produzidas após cada uma dessas aulas, de 30 minutos, outras linhas indicavam a intensa marca do Paebes no que tange às escolhas dos conhecimentos a serem estudados nas salas de aula de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo:

Agente estudante: O professor mudou a ordem da apresentação por causa do Paebes [...]. Ele deu esse tipo de aula para o 2º ano. Eu apliquei essa atividade semana passada porque ele estava dando outros conteúdos. Então, assim, mudou totalmente a ordem dos conteúdos (ENCONTRO 5).

Na última etapa presencial do Estágio Supervisionado, em que os relatórios individuais dos estudantes foram apresentados, novamente o Paebes marcou presença em diversos momentos, como demonstra o diálogo a seguir:

Agente estudante: Ele [docente regente] mudou a ordem dos assuntos durante o ano para encaixar no Paebes [...]. Ele começa o ano falando de *Conjuntos* e depois vem com *Função*. Esse era o esquema. Com esse rearranjo, mudou. A *Função*, agora, foi para o segundo trimestre e seria cobrada na prova. No início, quando eu não estava lá, [...] estava para acontecer a prova do Paebes. Então, a gente teve uma conversa sobre os assuntos de atividades que eu poderia dar [na regência, considerando o Paebes].

Agente pesquisadora: Uma outra curiosidade: quando você falou que ele [o docente regente] readequou todos os conteúdos para ficar de acordo com o Paebes...

Agente estudante: Isso... Ele já tinha uns planejamentos anteriores. Por exemplo, ‘PA’ ele ministrou no 2º ano e teve que colocar no 2º trimestre.

Agente pesquisadora: Essa decisão de readequar ao Paebes foi dele [do docente regente]?

Agente estudante: Sim, foi dele. Foi coisa dele mesmo. Ele é muito estudioso! Ele procura estar sempre antenado! (ENCONTRO 11).

Assim, percebemos o Paebes como um delimitador do que deve ser estudado e em que sequência tais conhecimentos devem ser apreendidos. Nesses moldes, a

temática do que seria ministrado pela agente estudante foi definida, também, a partir desse enquadramento. Importa salientar que, na enunciação produzida pela licencianda, o professor regente foi enfatizado como “estudioso”, “atenado”, por ter decidido alterar toda a ordem dos assuntos que estavam em seu planejamento, com vistas a adequá-lo ao Paebes.

Nos relatórios estudantis, consoante a escrita do tópico que trata da “atuação em relação ao ensino de Matemática na sala de aula”, outros fragmentos foram capturados sobre a influência do Paebes nesse currículo:

Agente estudante: O docente relata que os planejamentos são elaborados de acordo com as diretrizes e a base nacional curricular [BNCC]. O docente busca avaliar os alunos [a partir da] avaliação diagnóstica, participação em atividades. Também são pontuadas provas, como Paebes (RELATÓRIO G, p. 14; RELATÓRIO H, p. 16, – relatórios de dois estudantes diferentes, cujo trecho fora escrito com as mesmas palavras, atinente ao estágio realizado, por ambos, na mesma escola e com acompanhamento do mesmo docente regente).

Agente estudante: O projeto que os professores de Matemática da escola [nome da escola] utilizam é elaborado no início do ano letivo por alguns professores de Matemática. Para elaborar este plano de ação, eles têm como foco a prova do Paebes [...]. É considerada a nota do Paebes para a avaliação [interna] também (RELATÓRIO P, p. 6).

Novamente, então, é possível perceber a consideração dada ao Paebes na análise dos licenciandos, nas práticas dos professores associadas ao planejamento-avaliação. No tópico que trata sobre o “planejamento”, essa mesma racionalidade mercadológica “Paebes” comparece como origem-finalidade do planejamento-avaliação:

Agente estudante: Devido à exigência do sistema de educação em avaliar os alunos por meio da prova do Paebes, o [nome do docente] mudou a ordem dos conteúdos do ano letivo, se comparado a anos anteriores, na tentativa de melhorar as notas dos alunos no Paebes. Sobre esses conteúdos cobrados nas provas, [nome do professor regente] comentou que essas informações ele mesmo teve que buscar no *site*, pois não há um diálogo entre organizadores do Paebes e as escolas, e um professor iniciante ficaria perdido na obtenção de informações e seria cobrado dele o desempenho dos alunos [nessa] prova (RELATÓRIO Q, p. 5).

Nesse sentido, capturamos uma das *forçasformas* que atravessam esses encontros dos licenciandos nas escolas, como *afeto triste* (SPINOZA, 2013), devido à

cobrança de um círculo vicioso de aprendizagem guiada pelos índices avaliativos, com a qual, na percepção dos licenciandos, os professores regentes precisam lidar nessas composições *micromacropolíticas* e, ainda assim: “[...] não há um diálogo entre organizadores do Paebes e as escolas, e um professor iniciante ficaria perdido na obtenção de informações e seria cobrado dele o desempenho dos alunos [nessa] prova”.

Concernente ao tópico em que os alunos deveriam relatar as “atividades de regência”, novamente o Paebes surgiu – ainda que em nenhum momento tenha sido solicitado que os estagiários falassem sobre quaisquer aspectos relacionados com as avaliações externas – para justificar a escolha do tema escolhido para essa ação:

Agente estudante: Quanto ao tema proposto, a professora [nome da docente] me pediu que fosse feita uma revisão para a prova do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes). O único tema faltante para a revisão era *Trigonometria* (RELATÓRIO I, p. 14).

Em outro relatório, a agente também expôs que a escolha do tema que trabalharia na regência foi definida em função do Paebes e depois o tema foi alterado. Entretanto, considerando novamente o Paebes:

Agente estudante: Inicialmente, os conteúdos discutidos foram *Razão, Proporção, Progressão Aritmética, Equação e Sistema do Primeiro Grau*, pois seriam cobrados na primeira prova do Paebes. Mas, devido à data apertada para prova e uma licença de 10 dias do professor regente, foi mudado para *Função*: conteúdo cobrado na segunda prova do Paebes (RELATÓRIO Q, p. 6).

Na introdução de alguns relatórios, os licenciandos teceram comentários nos quais enfatizaram a própria percepção quanto à petrificação proporcionada por essa avaliação:

Agente estudante: Na escola onde realizei o Estágio Supervisionado, observei que alguns dos itens [sobre o currículo do ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] não são contemplados [...]. Não observei nada a respeito do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e nem abordagens metodológicas que estimulem a iniciativa dos alunos. Na verdade, o que guia este processo são as avaliações externas como o Paebes (RELATÓRIO P, p. 3).

Após o Paebes – outra avaliação externa apareceu também como *linha molar* que desenha o currículo-régua do ensino médio: o Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem). Isso pôde ser percebido logo nas discussões iniciais acerca da escola, antes da entrada dos agentes estudantes nas instituições em que os estágios seriam *praticadospensados*. As falas dos licenciandos, no exemplo abaixo, foram numeradas para que as enunciações de um mesmo agente pudessem ser identificadas:

Agente estudante 1: Temos que preparar algo para os alunos fazerem o Enem.

Agente professor: Mas esse não deve ser o objetivo do ensino médio. Temos que pensar nas duas coisas: não podemos negar o Enem, mas preparar para isso e para formação geral.

Agente estudante 2: Acho confuso porque concordo em preparar o aluno para pensar, criticar, mas você vai fazer uma prova e precisa da fórmula. O Estado incentiva o lúdico, mas, na hora da prova, não tem o lúdico. Então, acho isso difícil.

Agente estudante 3: Hoje, se o engenheiro esquecer algo, não vai procurar o livro. Vai no *smartphone* e já tem fórmula. Só prova cobra isso. Na realidade, você não precisa...

Agente professor: A prova do Enem está, assim, com tantas fórmulas?

Agente estudante 2: Fazem prova agora [avaliação externa] até para crianças (ENCONTRO 3).

Assim, entre concordâncias e discordâncias, quando os licenciandos falavam da importância de preparar aulas com foco no Enem quando estivessem em atividade de regência nas escolas, o professor disse que o objetivo do ensino médio não deveria ser restrito a isso – o que disparou conversas que demonstraram algumas das tensões experienciadas não apenas pelos professores regentes das escolas, mas também pelos licenciandos que percebem a importância do pensamento, da criticidade nos processos *ensinoaprendizagem*, mas se veem, por vezes, reféns de avaliações que nesse movimento influenciam os “conteúdos a serem estudados” e os “modos de passá-los” (entre competências, habilidades e fórmulas a serem decoradas). Os licenciandos percebem a *forçaforma* da lógica da avaliação neotecnicista como ponto zero do currículo-régua, denunciando: “Fazendo prova agora [avaliação externa] até para crianças”.

Além de o Enem ter aparecido nos primeiros encontros, ele permaneceu na etapa nomeada “Praticando a Docência”. Agente estudante: “Tem professor que treina mesmo para fazer essas provas [avaliações em larga escala] desde o terceiro ano do ensino fundamental” (ENCONTRO 6) e, ainda nos relatórios em diversas seções, entre as quais a que fazia referência à “atuação no ensino de Matemática na sala de aula”:

Agente estudante: Ultimamente a [nome da docente da escola] realizou uma saída de estudo na Praça do Papa com alunos do terceiro ano [do ensino médio]. A ideia foi visualizar e descrever os sólidos geométricos presentes ao seu redor e fazer uma redação descritiva e argumentativa do que observaram. Junto com a professora de Português iriam trabalhar a parte da redação com a finalidade de preparar os alunos para o Enem (RELATÓRIO E, p. 8).

Agente estudante: A escolha da turma [3º ano na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA em que a regência do licenciando aconteceria] foi realizada em uma conversa com o professor que relatou a necessidade de aplicação de atividades e possíveis questões do Enem para incentivar os alunos em relação à prova (RELATÓRIO F, p. 15).

No caso do Enem, os próprios estudantes do ensino médio são capturados, produtores-produzidos nessa *máquina* (DELEUZE; GUATTARI, 2011b). Ou seja, eles são engrenagens que compõem um complexo desejo produzido entre agenciamentos, como exemplifica o trecho a seguir: “Fiquei feliz, pois, ao final da aula, vários alunos vieram [me] parabenizar, agradecer por ter levado questões do Exame Nacional do Ensino Médio, visto que estão no terceiro ano e vão fazer a prova esse ano” (RELATÓRIO F, p. 11);

Agente estudante: Ministrando uma aula numa turma de ensino médio foi surpreendentemente revigorante, pois, na minha experiência, de regência achei aparentemente simples prender a atenção deles utilizando um tema que era de seu interesse [REGÊNCIA TODA VOLTADA PARA O ENEM] (RELATÓRIO B, p. 11).

A racionalidade das “respostas prontas” e a participação dos alunos é parte de um processo de subjetivação que instaura um utilitarismo na educação que nos atravessa. Atualmente, o recém-eleito presidente do Brasil, a partir de 2019, Jair Bolsonaro⁶³, criticou o último Enem que antecedeu a sua assunção à governança do

⁶³Durante as eleições de 2018, o candidato Jair Bolsonaro anunciou que queimaria as obras de Paulo Freire (um dos maiores intelectuais brasileiros no cenário mundial) como contribuição à educação brasileira, além de utilizar informações inverídicas, por exemplo, a entrega de materiais (“Kit Gay”) pelo MEC às escolas durante a governança da presidenta Dilma Rousseff, como uma das bases fundamentais de sua campanha eleitoral. O candidato venceu as eleições sem apresentar quaisquer propostas para a educação básica e o ensino superior que visassem à ampliação do acesso e da permanência dos alunos brasileiros nessas instituições públicas. Durante o primeiro trimestre de sua gestão, em 2019, o presidente já tinha promovido e validado inúmeros discursos que incitaram ataques à educação, aos professores das universidades e das escolas públicas. Em seus pronunciamentos, influenciava e corroborava práticas que fomentam o medo (afeto triste) nas escolas, sugerindo que os alunos filmassem os professores que produzissem reflexões e críticas ao seu governo e/ou ao respectivo projeto de saber único/padronizado derivado de uma racionalidade excludente. Ele anunciou que os recursos públicos seriam reduzidos para componentes curriculares, como Filosofia e Sociologia e outros da área de

país, alegando que uma das questões, cujo contexto perpassava o dialeto dos travestis, por exemplo, não tinha utilidade educacional o que, na concepção dele, justificava a invalidade do que de fato estava proposto na questão à época: “interpretação de texto”.

Ou seja, o presidente demonstrou, desde a sua campanha, não apenas no episódio exemplificado acima, a intenção de trazer um caráter muito mais utilitário à educação, do que já vem sendo constituído no campo por pessoas que, por vezes, não vivenciam o cotidiano das escolas, mas se veem no direito de atacar o campo e definir como ele deve “funcionar”, moralizá-lo e enquadrá-lo ainda mais. Desse modo, os limites entre respostas definidas e definitivas, dicotômicas e cerceadas como certas e erradas, são evidenciados, em detrimento do movimento do pensamento inventivo que engendra complexas e singulares possibilidades de problematizar e produzir conhecimentos.

No mesmo direcionamento, no tópico destinado à escrita do “planejamento da aula” no relatório, o Exame Nacional também compareceu: “Para a regência, foi-me apresentado o tema ‘Desafio Enem’ [...], além de ajudá-los a se preparar para [esse] exame que será realizado no final do ano” (RELATÓRIO B, p. 10). No tópico sobre “atividades de regência” também: “[...] a escolha da turma foi realizada em uma conversa com o professor que relatou a importância de uma revisão desse conteúdo e a necessidade de aplicação de possíveis questões do Enem” (RELATÓRIO M, p. 11).

Nesse sentido, compomos com o conceito de *máquina* para pensar nessas conexões. Em consonância com Deleuze e Guattari (2011b), as máquinas têm relação com o *plano de consistência*, no qual a *linha de fuga* efetua sua potência, e a *desterritorialização*, sua potência absoluta. Essa linha traça um só *plano de consistência*, que irá formalizar os conteúdos e as expressões segundo os *estratos* ou as *reterritoralizações*. Mas, desestratificada, *desterritorializada* por si mesma, a *máquina abstrata* não tem forma em si.

humanas. Inferimos que a escolha não é aleatória, pois uma sociedade que pensa pode ser perigosa para quem tenta controlá-la.

Com essa acepção, a máquina abstrata é a pura Função-Matéria – o diagrama, independentemente das formas e das substâncias, das expressões e dos conteúdos que irá repartir. As máquinas abstratas operam em agenciamentos concretos: definem-se por um dos quatro aspectos dos agenciamentos – pontas de decodificação e de *desterritorialização*. Traçam essas pontas e abrem o agenciamento territorial para outra coisa, para agenciamentos de outro tipo, para o molecular, o cósmico, e constituem devires.

Logo, as máquinas abstratas são singulares e imanentes. Contrariamente ao que se passa nos *estratos*, e também nos *agenciamentos* considerados sob seus outros aspectos, as máquinas abstratas ignoram as formas e as substâncias. Por isso são abstratas e excedem toda a mecânica. Elas consistem em matérias não formadas e funções não formais. Não se apresentam “[...] por formas organizadoras, programa [...], mas por um conjunto de matérias não formadas que só apresentam graus de intensidade [...] e funções diagramáticas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 242).

No entanto, conforme Deleuze e Parnet, o aparelho de Estado tem uma função: sobrecodificar todos os segmentos a um só tempo, os que ele toma sobre si em determinado momento e aqueles que ele deixa fora de si. “O aparelho de Estado é um agenciamento concreto que efetua a *máquina de sobrecodificação* de uma sociedade” (1998, p. 150). Essa máquina não é o próprio Estado. A máquina abstrata é que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e os sentimentos em conformidade com segmentos que prevalecem sobre outros.

Desse modo, a *máquina abstrata de sobrecodificação* – conceito a que nos remetemos enredada entre as conversações dos licenciandos acerca dos múltiplos agentes que compõem essa máquina, imbricada ao currículo-régua e às avaliações externas – intenta manter a homogeneização dos diferentes segmentos, sua tradução, buscando regular e controlar as passagens de uns nos outros. Com esse entendimento, urge – sobre a linha de segmentaridade dura – distinguir os dispositivos de poder que codificam os segmentos diversos, a máquina abstrata que os sobrecodifica e regula suas relações (DELEUZE; PARNET, 1998).

Nesse entendimento, outras afirmativas constantes nos relatórios pontuaram as avaliações Paebes e Enem, juntas, nessa maquinaria *sobrecodificante* no campo curricular, por exemplo, na seção concernente ao “projeto de ensino da escola”:

Agente estudante: O professor afirmou, e também pelo que observei, que o Paebes e o Enem determinam as diretrizes para o planejamento. Embora [os docentes regentes] criem um planejamento anual, as aulas são adaptadas para cada período das provas exteriores que acontecem na escola (RELATÓRIO K, p. 6).

Essa formatação que influencia os docentes na “adaptação do planejamento”, em conformidade com os períodos das provas exteriores, também foi percebida em outros relatórios que enfatizaram a tríade “Paebes, Enem e Olimpíadas”. Ela compareceu em um dos relatórios, na seção em que a agente licencianda deveria escrever sobre o “ensino de Matemática na sala de aula”: “A partir do contato com o professor, pude perceber que o professor elabora um planejamento baseado nas principais avaliações exteriores da escola (Paebes, Enem, Olimpíadas) e determina os seus conteúdos através disto” (RELATÓRIO K, p. 6).

Essa lógica enrijece os currículos *praticadospensados* nas escolas de ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo, reterritorializado-o, e coaduna-se com enunciados como o que foi veiculado pela mídia nacional, em agosto de 2018, em que se afirmava que essa rede estava em primeiro lugar no *ranking* educacional brasileiro das escolas estaduais.

Percebemos que os agentes graduandos, durante o estágio nas escolas de ensino médio, foram capturados pela *máquina*, como demonstra o trecho a seguir, que integra a seção “coparticipação do estagiário nas aulas”: “A [minha] atuação era tirar dúvidas de exercícios variados como preparação para: a Obemep [Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas], Enem, Paebes e Ifes, entre outros” (RELATÓRIO C, p. 15).

A partir dessas *linhas desejantes*, alguns desses licenciandos foram afetados pela tristeza, por não compactuarem com o império da sujeição das escolas, dos conhecimentos e das aprendizagens aos números, aos *rankings*, enfim, às formas (neo)tecnicistas do currículo – exposto nas vitrines – como no fragmento abaixo, na seção do relatório que questionava qual era o “projeto de ensino da escola”:

Agente estudante: Não tive acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola, mas é bem claro que, se esse documento existe, é por exigência normativa. É sentido que a escola se preocupa em manter os índices do *ranking* entre as escolas do Estado. [A escola está bem posicionada], segundo o resultado divulgado oficialmente, e [isso] traz uma grande satisfação aos professores e alunos. Na minha percepção, enquanto professora, senti uma verdadeira angústia de ter que participar de um sistema tão unilateral e desumano como esse e pensei: 'Não é isso que eu quero para minha vida como docente [...]'. É muito desgastante, pois até os alunos estão acostumados com [essa] dinâmica de aprendizagem [baseada na lógica dos *rankings*]' (RELATÓRIO L, p. 8).

Diante desses enunciados, pensamos, com Benedictus de Spinoza (2013) – filósofo com o qual Gilles Deleuze compôs movimentos de pensamento –, que os *afetos tristes* são aqueles que nos levam à paralisação e, nesse sentido, por vezes, atravessados por eles esmorecemos, chegamos a desistir, pelo receio de não conseguir romper e inventar outros caminhos possíveis.

Assim, percebemos que essas enunciações contribuem para as acepções atinentes ao currículo. No fragmento abaixo, capturado nas *redes de conversações* do terceiro encontro, a partir de vivências prévias dos alunos nas escolas no estágio do ensino fundamental – que ainda estavam em fase de procura de escolas de ensino médio para a realização do Estágio III – podemos inferir tal vinculação:

Agente estudante 1: O currículo não condiz com a realidade.
 Agente estudante 2: Verdade. O que é cobrado é isso mesmo. Só para prova. Só para concurso.
 Agente estudante 1: Não quer dizer que eu concorde. Eu gosto do currículo, mas acho que ele está muito para trás.
 Agente estudante 3: Mas isso não é tão realidade assim.
 Agente estudante 4: É, sim!
 Agente estudante 5: Quando você é bom, você é bom. Eu falo para minhas filhas: 'Tem que estudar para passar' (ENCONTRO 3).

Agente estudante: Se você não tiver feito o seu plano de aula, seu plano de ensino, se você não estiver com seu conteúdo em dia, acompanhando os currículos, ponto negativo, porque é muito engessado, né, você tem que seguir aquele currículo, aquela ordem. Antigamente não! Você podia: hoje eu quero dar "Geometria". Hoje não, semana que vem. Eu vou dar "Álgebra". Hoje não. Agora não. Já tem um currículo! Você tem que seguir aquela sequência, mas enfim... O quê que eu estou querendo dizer? É que a mesma cobrança que o professor [do estágio] faz com a gente nas aulas presenciais não é para diminuir a gente é para poder mostrar a nossa realidade lá fora: o pedagogo vai cobrar o conteúdo. Ele não vai querer saber se você tem família, se você não teve tempo. Tem um prazo e você tem que entregar no prazo (AGENTE ESTUDANTE C em conversa individual com a pesquisadora).

Retornamos aos aspectos dialogados nas páginas iniciais deste capítulo: percebemos conexões dessas *concepçõespráticas* que atrelam a *aprendizagemensino* aos rankings, à exposição dos dados nas escolas como vitrines e de uma concepção de currículo, apregoado equivocadamente como diverso da realidade, porque esse é entendido como imbricado às provas, seja pelos que criticam as provas e afirmam que o currículo “está para trás”, porque entendem que as avaliações estão na origem (ponto zero) do currículo, seja pelos que defendem essa lógica e dizem: “Quando você é bom, você é bom” e deveria, nesse entendimento, provar isso por meio desses testes.

No sexto encontro, quando os licenciandos estavam demonstrando a aula de regência que pretendiam desenvolver nas escolas com professores e colegas no Estágio Supervisionado, capturamos algumas dessas conversas que contribuem para a propagação de um desses sentidos demarcados que desenham o que seria currículo, entre as quais: “Agora está sendo obrigatório seguir o currículo. O professor não pode inverter [o currículo] por causa da prova do Paebes”. Percebemos que o “currículo”, enfatizado como obrigatório ou não, é apresentado em função das avaliações externas. Ou seja, essas avaliações e seus números dão contornos e formas ao currículo-régua e compõem/são compostos por várias enunciações que produzem sentidos acerca dos *conceitospráticas* curriculares.

Isso nos fez lembrar do primeiro encontro do estágio, quando um dos educadores afirmou para os licenciandos que “[...] tem parte diversificada no currículo. Assim, quem é do ensino médio lá de Venda Nova [município do Espírito Santo] vê aspectos diferentes, relacionados à região. Diferente daqui [Vitória]”. Ele foi, imediatamente, replicado por uma agente estudante (a partir da vivência dela quando era aluna do ensino médio): “Mas, lá em Marechal Floriano [outro município do Espírito Santo], nunca vi nada disso: de conhecimento da região. Era mais focado no Enem mesmo!” (ENCONTRO 1).

Esses territórios, percebidos logo no primeiro encontro, perpassaram os demais como um refrão e, no último encontro presencial, novamente, percebemos as avaliações externas compondo relações com os sentidos produzidos sobre o currículo:

Agente estudante: O professor regente da escola me pediu para pegar o terceiro ano por causa do Paebes. Assim, eu comecei a ver isso melhor a partir do momento que a gente começou a discutir sobre o currículo no início do semestre [...]. Eu tenho o Paebes, você tem aquilo que vai cair na prova e aquilo que acaba nortando o professor. Isso é um pouco perigoso porque você não consegue parar para pensar no currículo (ENCONTRO 11).

Diante desse cenário, sentimo-nos interpolada a intervir, ainda que de modo breve, devido à falta de tempo possível para discussões entre uma apresentação e outra dos relatórios individuais (o que, em nosso entendimento, era uma grande perda, pois a potência do estágio está justamente nas conversas tecidas a partir das narrativas dos agentes). Nesse contexto, a nossa intervenção soava mais como uma interrupção dentro de uma sequência linear estabelecida no estágio que precisava continuar no mesmo formato em decorrência do tempo *cronos*, que seguia rápido demais e, por vezes, limitava-nos a ouvir o próximo licenciando e o próximo e o próximo, sem muitas possibilidades de conversações entre um e outro (apenas com comentários individuais).

Ainda assim, dentro do possível, conversamos:

Agente pesquisadora: Só um comentário sobre uma fala sua: 'O currículo amarra, prende, restringe'. Vocês vêm falando, desde o início do estágio, sobre Paebes, Enem e outras avaliações externas. É uma pena que não tivemos tempo para discutir isso que foi uma marca que eu vi durante todo o estágio na fala de vocês. Foi muito forte! Agora, outra questão, com relação ao currículo: não é que 'o currículo amarra', é que nós temos uma ideia de avaliação em larga escala como ponto fundamental para o currículo. O currículo é muito mais do que isso. Nós é que atrelamos essas avaliações externas ao currículo. Precisamos fazer pontuações em relação ao conceito de currículo.

Agente estudante 1: É que o Paebes, eu acho desnecessário, porque lá já tem o conteúdo que vai cobrar.

Agente pesquisadora: Então, eu ouvi nas falas anteriores, que o professor tinha um planejamento, mas ele adequou tudo ao Paebes. O tempo todo, nas falas de vocês, nas escolas, nós estamos fazendo tudo de acordo com o Paebes. É tudo mesmo? O que vocês acham disso? Eu quero ouvir!

Agente estudante 2: Parece que aprender o que vai cair no Paebes é mais importante do que aprender o que está no currículo.

Agente estudante 3: É! Eu não consigo entender isso. Eu não estou falando que eu estou no fim de carreira, não, mas isso era o que mais me decepcionava no ensino médio: eles vinculam as avaliações oficiais ao currículo da escola e do professor. O professor fica amarrado, ele quer dar aquele salto, mas ele não consegue porque é uma cobrança muito grande em cima do professor com relação a essas notas.

Agente estudante 4: É! Eu não sou professor... Se eu já fosse, eu queria ter muita, muita força para conseguir romper com essa prova e falar: 'Dane-se essa prova'.

Agente pesquisadora: É isso que eu queria saber!

Agente estudante 5: É como se você tivesse que fazer um novo planejamento por causa de uma prova.

[Estávamos empolgada com a possibilidade de produzir problematizações entre provocações e puxar outro fio e outro, mas de repente, um dos agentes professores nos lembra de que uma aluna ainda precisa apresentar o seu relatório e só temos dez minutos até o final da aula] (ENCONTRO 11).

Dessa forma, os licenciandos, a partir dos seus afetos e experiências vividas nesses espaços, inventavam modos de *pensarpraticar* a docência e os currículos: “Parece que aprender o que vai cair no Paebes é mais importante do que aprender o que está no currículo”, inclusive considerando que os processos formativos, encontros, acontecem mesmo antes da graduação (como explicitado no Capítulo 2): “[...] mas isso era o que mais me decepcionava no ensino médio: eles vinculam as avaliações oficiais ao currículo da escola e do professor. O professor fica amarrado, ele quer dar aquele salto, mas ele não consegue porque é uma cobrança muito grande em cima do professor com relação a essas notas”; e “É como se você tivesse que fazer um novo planejamento por causa de uma prova”.

Nesse sentido, os licenciandos produziram conversações que deslocam concepções culpabilizadoras dos docentes das escolas, denunciando os *Aparelhos de poder* das lógicas capitalísticas que tentam controlar os movimentos curriculares sob a égide das avaliações externas como origem-finalidade que desenha seus contornos e pontos no currículo-régua. Percebemos essa força que perpassa professores e alunos, por meio da fala do licenciando que afirmou que há que se ter/exercer muita, muita força para inventar possíveis: “É.. Eu não sou professor... Se eu já fosse, eu queria ter muita, muita força para conseguir romper com essa prova e falar: 'Dane-se essa prova'”.

Como dissemos, o *tempoespaço* para problematizações nas *redes de conversações* era pequeno. Na maioria dos encontros, havia pouco tempo entre uma aula ministrada por um licenciando e outra, entre a apresentação de relatório de um licenciando e outra. Ainda assim, nas brechas, tentamos, pelo menos, provocar. Nas *linhas enrijecidas*, foi possível evidenciar que, mesmo quando não falávamos das avaliações externas, a racionalidade das avaliações (internas) permanecia na

reterritorialização do currículo-régua, por meio da regulação dos processos educacionais, enquadrando escolas, professores e estudantes.

Nesse sentido, logo no primeiro encontro que tivemos após os licenciandos terem iniciado as observações nas escolas de ensino médio, essas linhas se coadunaram com *afetos tristes* que são alimentados pelo capitalismo maquínico e reproduzidos pelo currículo-régua como marco central ou “ponto zero”:

Agente estudante: Minha primeira semana [de regência] era semana de prova. Depois, semana de revisar a recuperação [...]. Sinceramente, desisti daquele emprego para mim [...]. Foi ali que eu decidi. Por isso que é bom estágio: recuperação, recuperação da recuperação e ainda vem o pedagogo querer o plano de aula?! (ENCONTRO 4).

A lógica das avaliações internas, em consonância com essa racionalidade do Sistema de Regulação Neotecnista atual, atrelado aos resultados expressos em notas, também apareceu nos relatórios individuais dos agentes licenciandos, como, nos fragmentos seguintes: “Em sua prática, a professora regente busca avaliar os alunos da forma como o sistema educacional exige, ou seja, provas para analisar o aprendizado dos alunos” (RELATÓRIO B, p. 6);

Agente estudante: A preocupação é com as notas nas avaliações oficiais que são registradas no sistema de gestão da Sedu. O projeto ‘Jovens do Futuro’ e a avaliação diagnóstica de entrada realizada em fevereiro de 2018 para as primeiras séries são extremamente valorizados no que se refere aos valores registrados. Não percebi em nenhum momento discussão referente ao aprendizado ou não aprendizado dos alunos, suas causas ou soluções, de uma maneira mais focalizada nas questões sociais do aluno (RELATÓRIO L, p. 8).

Nesse direcionamento, no tópico do relatório que tratava da “atuação em relação ao ensino de Matemática” na sala de aula, novamente a avaliação, como “marco zero” (origem) e finalidade no Sistema cíclico do ensino médio, foi citada como fôrma que enquadrava as atividades que os alunos de licenciatura tiveram que realizar nas escolas:

Agente estudante: Durante esse período, nas turmas por mim observadas, foi muito claro que a professora se sente prisioneira de um Sistema de Ensino e então segue o currículo à risca da Secretaria Estadual de Educação [Sedu/ES]. E, mesmo consciente do seu papel, observei no seu relato [...] que [...] o dia do planejamento do professor é destinado a essas atividades, sobrando pouco tempo para se discutir as questões de aprendizagem dos alunos. É o tempo todo o professor preocupado com avaliações, registros, simulados e recuperação [...].

A atuação da pedagoga, quanto às cobranças impostas pela Sedu, é bem latente, pois há uma preocupação para que os dados sejam atualizados, os simulados sejam elaborados [...]. A preocupação com as notas estarem lançadas – de preferência com bons resultados – é bem caracterizada na fala da pedagoga [...]. [Na primeira semana do dia de planejamento do docente], ajudei a professora a corrigir as provas do simulado do trimestre que já tinha ocorrido. [Na segunda semana do dia de planejamento do docente], reunião com os professores de Matemática para falar sobre os resultados da avaliação diagnóstica e do simulado com orientações para se elaborar a prova de recuperação pelos professores [...]. A elaboração da recuperação do simulado é feita pelos três professores e, a convite da professora, participei da elaboração dessa avaliação [...]. Os resultados da avaliação diagnóstica, feita no início do ano, [são] comentad[os] para que os professores façam uma recuperação das notas obtidas. Nessa reunião, a pedagoga distribuiu os descritores aos professores de Matemática para preparar as novas avaliações (RELATÓRIO L, p. 9-10, 14).

Assim, o “currículo da Secretaria Estadual da Educação” é percebido como o que aprisiona os professores. O agente estudante enfatiza que não há que se culpabilizar docentes, pois, nos dias/horários de planejamento, “Sobra pouco tempo para discutir as questões de aprendizagem dos alunos”. Os agentes professores, pedagogo e o licenciando que habitam esse território, citados no relato estudantil, compõem as engrenagens dessa máquina sobrecodificante, produzem e são produzidos por ela:

Eu senti que deveria mudar alguma coisa na questão das atividades porque a Secretaria exige muito do professor: o cumprimento daquele currículo. Sabe, o discurso é diferente. O discurso que eles falam da questão do currículo, no sentido da vida do aluno, não tinha isso! Mas eu entendo que os professores tinham que seguir aquela regra, e seguiam muito bem, e os alunos numa boa, porque os alunos queriam entrar numa faculdade no terceiro ano. Muitos alunos preocupados com isso! Eu participei muito da questão do conselho de classe, plantão pedagógico com os pais e os pais se sentiam orgulhosos. Ai eu falava: ‘meu Deus, eu achei que era diferente, mas não’ [...]. O que eu percebi? Que os professores ficam muito tensos porque eles querem seguir a grade, o currículo, né, porque é muita matéria para o ensino médio. Eles ficam preocupados. É a dificuldade que a gente tem no curso de Matemática (AGENTE ESTUDANTE L em conversa individual com a pesquisadora).

O medo dos professores em relação à Secretaria, percebido pelos licenciandos, está inserido em uma lógica que envolve os alunos e pais pois esses também são engrenagens, produzidas e produtoras desse viés mercadológico, das respostas certas, esperadas, porque os alunos farão o Enem e outras avaliações para

prossequirem os estudos. Nesse sentido, esses efeitos de modos de subjetivação instituem tipos de escola, de professor, de aluno, de pai/mãe de *concepção prática* de aula.

Essa avaliação, por vezes, condiciona, ao ser formatada pela *máquina abstrata de sobrecodificação* neotecnicista que molda o conceito de aprendizagem pelo viés da *reconhecimento*⁶⁴ e do utilitarismo entrelaçado às noções de resultados, perda ou ganho de pontos. Afetada por essas linhas, problematizamos: quais são os nossos objetivos educacionais e por que avaliamos?

A subserviência do ensino à avaliação tradicional – como se essa fosse uma dimensão estanque realizada ao final daquela – foi delineada também em tópicos nos quais os licenciandos deveriam apresentar os desafios que percebem para a prática docente a partir da vivência no estágio. Entre outros, exemplificamos: “Um desafio observado é conseguir fazer uma avaliação que esteja de acordo com a metodologia de ensino utilizada, sendo que o sistema cobra uma avaliação formal e tradicional” (RELATÓRIO J, p. 4).

Semelhantemente, na seção de “planejamento da aula” de um dos relatórios, o estudante respondeu com uma única frase: “A professora seguiu fielmente o currículo – base da Sedu, a fim de preparar os alunos para as provas e simulados que a Secretaria estipulou para cada etapa” (RELATÓRIO B, p. 8). Em outro relatório, no que tange às atividades realizadas pelos docentes regentes das escolas, a mesma questão foi colocada:

Agente estudante: Nas turmas do terceiro ano, a professora conseguiu seguir com o planejamento. Ela baseou-se na preparação dos alunos para as provas e simulados que a Secretaria estipulou para cada etapa [...]. A primeira prova do trimestre foi em dupla. Ao ver que a maioria dos alunos não alcançou a média, retornou as provas para que, novamente, pudessem refazer e ganhar pontos. Ao ver que muitos dos alunos não estavam conseguindo refazer a prova, solicitou-me que auxiliasse os alunos (RELATÓRIO E, p. 11).

⁶⁴ A experiência de *reconhecimento* envolve uma síntese convergente entre as faculdades. No caso da percepção, trata-se da síntese da sensação e da memória: esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo. As sensações ativam um traço mnésico e aí ocorre uma síntese, que é fonte da atividade de reconhecimento, a qual torna o presente, passado. Diferentemente, a aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização (KASTRUP, 2001).

Assim, percebemos múltiplas engrenagens: Secretaria de Educação e seus agentes, escolas e seus agentes (diretores, pedagogos, coordenadores, professores, estudantes, licenciandos que atuam nesses espaços) coengendrados a múltiplos outros espaços *micromacropolíticos* que continuam a fazer a máquina capitalística, regularizada, funcionar. Podemos perceber algumas dessas pistas na seção que questionava a “coparticipação dos estagiários” nas escolas:

Agente estudante: Acompanhava a professora na elaboração do planejamento de aula em que ela devia seguir o calendário próprio da rede estadual, em especial o currículo básico do ensino médio; e ela conseguia seguir o planejamento, pois a escola possui a semana de provas, e todo o conteúdo que a professora deveria ter passado até a semana de provas foi concluído (RELATÓRIO C, p. 15).

Dessa forma, captamos uma produção de sentidos que alicerçam e fortalecem o currículo-régua a partir da fixação dos processos educacionais em *planos de organização*, sendo as avaliações expostas em *rankings* o “ponto zero” e o ponto a que se pretende chegar nas serializações constantes. Essas *molarizações* tentam transformar o *corpodocência* em *organismo*, arrancando-o de sua *imanência*, da sua inventividade, da sua fluidez, dos *acontecimentos* cotidianos que podem ser produzidos na relação professores e alunos, estagnando-os, controlando-os.

A partir dessas linhas, evidenciamos *praticasteorias* educacionais nomeadas tradicionais e (neo)tecnicistas, cujas estratégias incluem reforços condicionantes, *ensinoaprendizagem* como reconhecimento associado ao medo (afeto triste) em processos de repetição e estabelecidos linearmente como perguntas cujas respostas são esperadas, mecanicamente, no processo de reterritorialização desse currículo-avaliação.

Nas brechas, por meio das conversações com os licenciandos nos encontros do estágio, das conversas individuais (que aconteciam antes e após esses encontros coletivos) e dos relatos escritos, percebemos que, por mais que haja controle e linhas enrijecidas, há escapes que foram observados pelos estagiários nessas vivências nas escolas públicas que cooperam com a aprendizagem à/na docência e demonstram que os professores criam outros caminhos de produção de conhecimento que destoam da subserviência às avaliações externas, como nos mostram os enunciados a seguir: “A professora que eu acompanhei, apesar de todas as dificuldades que há na escola, fez um projeto bacana que envolvia todas as turmas” (AGENTE

ESTUDANTE P em conversa individual com a pesquisadora) e “O que mais me chamou a atenção na escola foi o espaço para a cultura. Os meninos têm um espaço para tocar instrumentos. Eles tocam, eles cantam e os alunos ficam em volta. Eu achei isso muito interessante dentro da escola” (AGENTE ESTUDANTE D em conversa individual com a pesquisadora). Nesse sentido, percebemos que, entre essas linhas desejantes, são criados outros movimentos *enrijecidos e descorregadios*, singulares e complexos e com eles buscaremos compor também nos tópicos adiante.

5.2 TRADICIONALISMO E NEOTECNICISMO NAS TEORIAS PRÁTICAS CURRICULARES DE RECOGNIÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Ainda que as avaliações postas como marco zero do currículo-régua – problematizadas no tópico anterior – tenham relações com as *teorias práticas* tradicionais, (neo)tecnicistas, entre outras, os licenciandos, em vários momentos, trouxeram fragmentos que demonstraram que reconhecem e ratificam quase somente a concepção tradicional de ensino por meio de suas observações das práticas dos docentes regentes das escolas, das análises dos seus próprios processos de formação no ensino médio e de algumas práticas realizadas no estágio.

Os licenciandos narraram uma condição de professor que se coloca na fronteira entre um currículo-régua, que exige rendimento com foco nas avaliações externas, e alunos que são submetidos ao controle docente como modo para manter a atenção aos conteúdos apresentados. Assim, a palavra “tradicional” apareceu fortemente nos últimos encontros, durante a apresentação do “relatório” dos estudantes, e nesses próprios documentos. O tecnicismo foi a única abordagem pedagógica, diversa da tradicional, que foi citada por um aluno de licenciatura (e apenas uma vez).

Quando alguns dos alunos apresentaram os relatórios, os sentidos produzidos acerca da palavra “tradicional” apareceram na maioria das apresentações (ainda que não houvesse nenhum tópico nos relatórios que fizesse qualquer menção às tendências pedagógicas e/ou metodologias de ensino e nenhum dos docentes tenha explicitado a necessidade de falar sobre elas nos relatos escritos e nos encontros). A seguir, trazemos apenas alguns desses exemplos em que a palavra “tradicional” compareceu (in)diretamente durante as apresentações:

Agente estudante 1: Ela [a professora regente] é tradicional: ela explica a matéria e passa muito exercício, mas essa quantidade de exercícios que ela passa, ela vai de mesa em mesa; ela não senta. E quando ela passa exercício pra casa, depois ela vai chamar justamente aqueles alunos que ela sabe que não vão conseguir fazer (ENCONTRO 11).

Agente estudante 2: Gente, não é que o tradicional esteja errado, eu sou muito a favor do tradicional, só que eu acho que tem que juntar as coisas (ENCONTRO 11).

Agente estudante 3: Quando ele [o docente regente] passa exercício, eles [os estudantes] fazem até o final. Eles conseguem acompanhar, porém metade da turma ficou de recuperação no trimestre que cheguei e nas provas do professor não têm as fórmulas. Por exemplo, quando ele estava dando *Geometria Espacial*, provou a fórmula usando o 'princípio de Cavalieri'. Ele não deixa de cobrar. Ele passa bastante conteúdo. É pesado! (ENCONTRO 11).

Agente estudante 4: A professora tem uma maneira bem tradicional que, no caso, eu não faria, mas que tem dado certo com os alunos. Eu não faria porque ela não é uma pessoa muito bem humorada, mas não é totalmente azeda. Ela briga, dá bronca. Uma coisa que você percebe na aula: os alunos são bem comportados, não tem brincadeira, piadinha [...]. Eles já estão acostumados (ENCONTRO 11).

Agente estudante 5: Às vezes os professores são tão azedos dentro de sala de aula que assustam [os alunos]. Se um aluno fizer uma piadinha, uma brincadeira... Nossa! A casa cai [...]. Uma vez, na sala dos professores, os professores estavam conversando, e eu falando com uma colega sobre o bom humor da [nome da docente]. Acho que pensaram que eu estava falando de mim e uma professora disse: 'Você fala isso porque você não está na sala de aula! Se você estivesse na sala de aula...' (ENCONTRO 11).

Assim, os licenciandos enfatizaram a concepção tradicional como predominante nesses territórios, em suas percepções, afirmando que os professores do ensino médio, citados como tradicionais, são aqueles que passam “muita matéria”, “muito exercício”, “conteúdo pesado”, “cobram muito”, “não sentam”, “obrigam os alunos a decorar fórmula, para que consigam iniciar a resolução de questões nas provas”, “dão broncas”, “brigam”, “transformam a aula em um espaço no qual não se pode brincar, rir, conversar” e, no dizer deles, em “um ambiente azedo”.⁶⁵

A palavra tradicional por vezes foi evidenciada como sinônimo de rigor necessário e metodologia utilizada por um professor comprometido, que planeja a sua ação e consegue executá-la conforme o que pensou inicialmente. Esse enunciado

⁶⁵ Em nosso entendimento, em um encontro, múltiplos sentidos são envolvidos, misturados, enredados.

está tão presente nesses enredamentos que uma licencianda, no encontro 11 explicitado acima, sentiu que, para ter o direito de fazer questionamentos em torno dessa temática, era necessário afirmar, *a priori*, para justificar-se, que era a “favor do tradicional”. Na concepção dos estudantes, quase todas as práticas expostas eram “tradicionais”. Assim, quando eles conversaram sobre ações que julgaram interessantes ou não, o nome “tradicional” apareceu de modo frequente.

Esse mesmo aspecto foi percebido nos relatórios, como delineiam os exemplos a seguir: “Já no ensino médio, a Matemática se tornou um ponto forte [...]. O método de ensino que elas [as professoras da escola] utilizavam era o tradicional” (RELATÓRIO E, p. 2); “Porém, ele [professor regente] diz que prefere trabalhar de maneira tradicional e disciplinada, pois encontra dificuldades em relação à frequência e ao comportamento dos alunos” (RELATÓRIO F, p. 10); “A pedagoga na reunião afirma que a escola é uma escola conteudista” (RELATÓRIO L, p. 14); “Foi possível observar que as aulas de Matemática são sempre aulas tradicionais. Ou seja, passar conteúdo no quadro e exercícios para que a turma se aproprie do conceito de determinado conteúdo” (RELATÓRIO G, p. 14). Além desses, outros fragmentos indicaram o quanto a *concepção prática* pedagógica “tradicional” foi lembrada e mencionada nos relatos dos licenciandos:

Agente estudante: E mesmo consciente do seu papel, observei que, no seu relato, a professora em nenhum momento negou seu lado tradicional e conteudista, visto que as cobranças dos registros chegam a ser mais prioritárias que a aprendizagem dos alunos por parte do Sistema escolar (RELATÓRIO L, p. 9).

Agente estudante: As aulas expositivas do professor são dadas com excelência e grande peso de conteúdos. Ele demonstra a maioria das fórmulas que vai passar para os alunos. Uma que achei interessante foi a fórmula do volume de esfera, que ele demonstrou a partir do princípio de Cavalieri. Infelizmente, ao final, nem todos os alunos ficaram empolgados, mas ele [o professor] já ficou feliz de um aluno ter dito: ‘Uau’. Acho que o ideal seria um equilíbrio entre esse tipo de aula e outras práticas que atendam à expectativa dos diversos alunos (RELATÓRIO J, p. 10).

Nessa racionalidade “tradicional”- (neo)tecnicista, na qual o nome “tradicional” foi tão enfatizado pelos licenciandos nos encontros do estágio e nos relatos escritos, percebemos uma reafirmação da ideia de “transmissão e recebimento” de informações, da reconhecimento, dos treinamentos, dos condicionamentos. Em consonância com Dias (2011), entendemos que essa lógica de treinamento é uma

concepção reducionista (seja na educação básica em que os licenciandos atuam, seja nos próprios cursos de licenciatura) engendrados aos processos de reconhecimento. Nesse mesmo sentido, outros escritos estudantis carregavam em seu bojo, constantemente, a palavra “tradicional”:

Agente estudante: O conteúdo abordado pelo professor segue os parâmetros curriculares propostos pela Secretaria de Educação (Sedu), e o projeto proposto pela escola que é revalidado em reuniões com a diretoria, porém o professor prefere trabalhar da forma tradicional [...]. De acordo com o educador, uma das dificuldades enfrentadas para o ensino são as políticas educacionais, pois na sua visão a educação não é vista como valor e a formação não converge para o aprendizado (RELATÓRIO M, p. 05).

Os processos de *formaçãoaprendizagemensino, teoricopráticos*, são híbridos e por isso não há que se dizer que a formação tenha que convergir para a aprendizagem. Trata-se de pensar sobre o que entendemos como formação e o que entendemos como aprendizagem. A fala do professor da escola de ensino médio, registrada pelo licenciando, demonstra esse utilitarismo na educação que reforça processos de reconhecimento, relações *ensinoaprendizagem, teoriaprática*, como se fossem de memorização e, de modo reducionista, de retenção-expurgação. Como já comentamos, não se trata da fala de um professor individual, mas de um agente que é produzido e produz nessas redes, conforme abaixo:

Agente estudante: A professora segue as aulas de maneira conteudista, fazendo com que haja bem poucas ou quase nulas discussões em sala de aula [...], fazendo com que seja difícil para os [alunos] trazerem esses conteúdos da realidade escolar para o seu cotidiano (RELATÓRIO N, p. 3).

Nessas acepções, percebemos também que, conforme relato dos licenciandos, as aulas são formatadas dentro de um enquadramento *crónos*,⁶⁶ que reforça o enrijecimento desse tecido, aprisionando a vida-alunos e a vida-docência, cujas tentativas de respirar de outros modos são, por vezes, sufocadas:

Agente estudante 1: [Os alunos] são até tranquilos. Eu até me admirei. Eu não sei se é o professor que é bem rígido... Eu nunca *vi ele com* problema de disciplina na sala de aula. Ele chega à porta, espera os alunos se sentarem. Em uns dois minutos todos já estão sentados. Ele

⁶⁶ *Cronos* é o tempo da medida que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito. *Cronos* é o oposto de *Aion*, que é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades e, ao mesmo tempo, não para de dividir um algo que vai passar e acaba de passar (DELEUZE; GUATTARI, 2012b).

entra e vai direto. As aulas são expositivas. [...] parece que ele nem sabe o nome dos alunos e ele conversa muito com os alunos, mas não tem aquela intimidade (ENCONTRO 11).

Agente estudante 2: É uma professora tradicional! A professora [nome da professora regente] é aquela que entra na sala de aula, apresenta o conteúdo, passa atividades e dá visto no caderno. É sempre essa sequência. Ela entrou nessas três turmas nessa mesma sequência e eu fiquei admirada. Eu falei: 'Meu Deus, como ela consegue controlar os conteúdos certinho, não tem diferença de uma aula para outra?'. Eu falei: 'Vou ficar perto dela para aprender como ela consegue fazer isso: dar aula, explicar o conceito, depois dar visto no caderno'. Problema de disciplina ela não tem, e ela não é aquela professora radical. Ela interage com os alunos, mas assim não tem realmente muito tempo! A gente percebe que os adolescentes têm essa necessidade de conversar, mas não dá tempo. São 50 minutos. É aquela coisa: exercício, correção e visto no caderno. Então, era esse ritmo assim, bem pesado, e os alunos ficavam apreensivos (ENCONTRO 11).

Capturamos esses enunciados em relação ao tempo nos escritos dos licenciandos:

Agente estudante: A rotina das aulas de 50 minutos não permite muito diálogo entre a professora e os alunos. O tempo todo é passando conteúdo e corrigindo exercícios e dando visto nos cadernos [...]. A sala é muito cheia e o movimento de entrada e saída dos professores é rápido. Não se perde tempo para comentários (RELATÓRIO L, p. 11- 12).

Agente estudante: Os alunos podem entrar na sala, rigorosamente, apenas até sete [horas] e dez [minutos], e a chamada é feita *online* pelo professor. O professor espera na porta da sala até os alunos se acalmarem. Geralmente, demora, no máximo, dois minutos para isso acontecer. Em seguida, dá 'bom dia' e já começa o conteúdo. Não tem tempo de conversas que não sejam sobre os conteúdos. Em nenhum momento o ouvi chamar os alunos pelo nome (RELATÓRIO J, p. 12).

Percebemos as linhas (neo)tecnicistas capitalistas que desenham a fôrma desse território, mas, independentemente das nomenclaturas ("tradicional", "tecnicista", "neotecnicista"), esse engessamento compõe com a reconhecimento (e as tentativas de estancar os fluxos de inventividades na produção de conhecimento), desenhando a *escola-organismo*, o que nos fez pensar quanto às vivências nas instituições e o imbricamento desses processos curriculares com os *encontrosformação com* professores que já estão nas escolas e com os futuros professores nos cursos de licenciatura.

Assim, problematizamos: é possível desterritorializar esse currículo principalmente quando vivenciamos a implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio nas escolas, que vem para reforçar esses enrijecimentos, em processos de *reterritorialização*, por meio de um controle ainda maior? É possível compor um corpo (coletivo) escolar capaz de *pensarpraticar* inventividades curriculares no ensino médio e estar atento às linhas escorregadias, dentro dos *espaços estriados*, visando a provocar problematizações com os licenciandos em processos de *encontrosformação* docentes? De que modos poderíamos compor *bons encontrosformação* com (futuros) professores concebendo as escolas como espaços fundamentais para essa finalidade durante e depois da licenciatura?

Nas escrituras estudantis, os estagiários trouxeram a palavra “tradicional” também para falar das próprias vivências como alunos do ensino médio: “Tive professores excepcionais que faziam você se envolver cada vez mais com as disciplinas, alguns, mesmo com o método tradicional” (RELATÓRIO M, p. 3); e também para estabelecer relações entre as vivências que tiveram e o que percebem atualmente nas escolas de ensino médio:

Agente estudante: Nostalgia. Esse foi exatamente o sentimento expressado por mim no meu primeiro dia de estágio, pois, ao entrar na escola para a qual fui designado, me deparei com uma cena que era muito comum na minha época de 1º ano: alunos enfileirados na sala de aula esperando pelo início das aulas (RELATÓRIO B, p. 2).

Agente estudante: Recordo-me de aulas práticas, trabalhando gráficos e montando tabelas com materiais recicláveis, aulas com brinquedos e jogos matemáticos, principalmente os parafusos que se encaixam, e muitas aulas expositivas. Admito que foram essas aulas expositivas que me atraíram à licenciatura e um forte interesse pela Matemática pura, que existe apenas no mundo das ideias [...]. Em relação ao ensino, infelizmente, não enxerguei muitas mudanças grandiosas ou satisfatórias desde 2012, quando terminei o ensino médio. Na maioria dos momentos, ainda é o professor quem domina o conhecimento e o aluno está ali apenas para receber a informação (RELATÓRIO J, p. 3-4).

Nesse sentido, novamente pensamos: é possível romper com as fôrmas percebidas e transbordar em resistências e alternativas possíveis, estando

*dentrofora*⁶⁷ do redemoinho, com o coletivo, de modo a não sucumbir, a não ser sugado, sufocado, a não esmorecer? É possível problematizar essas lógicas, percebendo-as e resistindo à sua reprodução, com vistas a instaurar *acontecimentos* cotidianos, processos de diferenciação produzidos nas multiplicidades dos corpos mesmo em um território que, por vezes, está empedrado?

No que tange às nomeadas “concepções pedagógicas”, além da palavra “tradicional”, somente a “tecnicista” apareceu rapidamente (apenas uma vez em um dos últimos encontros) em uma crítica: “Mas nosso papel é de aproximar eles [estudantes do ensino médio] de outro tipo de linguagem também, senão é uma Matemática tecnicista: só aprender aquilo que vão usar” (ENCONTRO 8). Ainda que haja vários outros indícios dessa *concepção prática* tecnicista, de condicionamento, entremeada à tradicional, ela é identificada pelos licenciandos simplesmente como “tradicionais”:

Agente estudante: A professora regente busca interagir com os alunos e saber das dificuldades que eles apresentam perante a Matemática. Porém, seja pela personalidade forte que ela possui ou pela impaciência dos alunos, alguns se abstêm do ato de tirar dúvidas com a professora, ficando sem esclarecer suas dificuldades. Apesar de parecer criteriosa em seu falar, [a professora] possui uma visão clara do esforço que os alunos podem demonstrar durante a realização de uma atividade/avaliação, buscando sempre premiar tal esforço, minimizando a taxa de reprovação (RELATÓRIO B, p. 07).

Nos registros, foi evidenciado que alguns docentes regentes das escolas demonstravam o quanto julgavam importante usar outros modos de *pensar praticar ensino aprendizagem* quando foram entrevistados pelos estagiários do Ifes. Entretanto, alguns licenciandos relataram que, no tempo em que estiveram nas escolas, não conseguiram perceber essas “metodologias sendo aplicadas”:

Agente estudante: [Nome da professora regente] mencionou gostar de utilizar lista de atividades, jogos, cartazes, trabalhos de pesquisa, atividades usando planilhas eletrônicas, pesquisas na internet e consultas a livros didáticos e paradidáticos como recursos metodológicos para preparar e ministrar suas aulas. Mas não foi possível ver essas metodologias sendo aplicadas (RELATÓRIO M, p. 10).

⁶⁷ Entendemos, com Deleuze (1991), que as relações de saber-poder não são compostas por um dentro e um fora, mas sim por *dobras*, nas quais o dentro é um modo singular de dobrar o fora (LOPES, 2010).

A partir da frase “[...] não foi possível ver essas metodologias sendo aplicadas”, mais uma vez, percebemos um enunciado que produz o território “teoria *versus* prática”, como se essas fossem dimensões separadas, e uma ênfase na aplicabilidade (utilitária) educacional. Na perspectiva da invenção, ensinar e aprender não são aplicabilidades, são indissociáveis e compõem um campo problemático no qual são engendradas as nossas implicações.

Acompanhando esses percursos, a partir das conversas com os licenciandos, há pistas que trazem duas palavras que rondam o ensino médio e reforçam o espaço *estriado*, mais um cerceamento do território, que visa a evitar que esse se desmanche, se desterritorialize: “competências” e “habilidades” coengendradas ao neotecnicismo atual (citadas nas páginas iniciais deste capítulo) que transitaram nos fragmentos abaixo:

Agente professor 1: Isso [competências e habilidades] foi empurrado para mim de goela abaixo. *Competências e habilidades* me lembram muito o trabalho, mas não sei se esse é o objetivo da educação [...]. Se você vê os objetivos do ensino médio, vai bater com alguns itens que estão nas competências. Mas é bom pensar no sentido das palavras. Na Educação Profissional, isso foi demonizado porque, na Educação Profissional, era algo pontual. Mas aqui não é ruim. É no sentido mais amplo. Lá, na Educação Profissional, era só apertar o parafuso, mas aqui [no CBC] é mais amplo.

Agente professor 2: Até a década de 90, não tinha isso de competência e habilidade. Qual foi a crítica feita depois? Começaram a substituir os objetivos pelas competências e habilidades [...]. A valorização do fazer, mas não do saber. Na Educação Profissional, tem muito essa discussão. As competências do CBC são todas relacionadas a um fazer, a uma ação, a um domínio de uma prática. Você vai ver: reconhecer, identificar, mas não vai encontrar um verbo, como analisar, que remete a um saber.

Agente estudante 1: Os verbos são bem do fazer: ‘operar’.

Agente professor 1: Em 98, quando veio isso de competências e habilidades, nós éramos Escola Técnica, passando para Cefets. Tivemos que adequar o currículo. Tinha muita polêmica. Hoje não muito, porque as escolas estaduais e particulares usam isso. Para as escolas particulares, a matriz de referência é o Enem, e o Enem é feito considerando competências e habilidades. Você tem, então, [no CBC] competências, habilidades e depois conteúdos.

Agente estudante 2: Mas não teria que ser o contrário? Pensar conteúdos, para depois pensar essas habilidades e competências?

Agente professor 2: Na prática, é o contrário mesmo. Mas, no planejamento, você pensa o objetivo primeiro.

Agente estudante 2: Não seria interessante construir o currículo nesse movimento? Pensar os conteúdos primeiro? Não seria, politicamente, mais interessante? Pensar os conteúdos antes das competências ou objetivos?

Agente professor 1: Para mim isso acontece junto. A escrita é que é separada. Se vou fazer primeiro conteúdos ou competências, não faz diferença. Quando fomos discutir a Base⁶⁸ [Base Nacional Comum Curricular], tentamos escrever algo que tivesse um verbo, depois conteúdo e aplicação. Se não souber o porquê, a aplicação, então, não precisa estar ali. Essa é a melhor forma de decidir se deve ensinar ou não o que está ali. Por isso, sugeri tirar 'Matrizes' da Base [e foi tirado] (ENCONTRO 3).

Podemos produzir diversas problematizações a partir de vários desses trechos do encontro 3, explicitado acima, a partir das nossas implicações e dos nossos objetivos delineados durante a produção desta pesquisa. Quando o agente professor 1 diz "Competências e habilidades, me lembra muito o trabalho, mas não sei se esse é o objetivo da educação", ele nos faz movimentar o pensamento acerca do tecnicismo presente no ensino médio, vinculado ao mercado, e do reforço do utilitarismo na lógica empregatícia.

Mesmo quando o docente afirma que "Lá, na Educação Profissional, era só apertar o parafuso, mas aqui [no CBC] é mais amplo", indagamos: o que seria esse amplo? É uma nova roupagem, o novo tecnicismo que abarca mais aspectos e se adapta aos novos outros interesses mercadológicos, mas, ainda assim, pode permanecer atrelado à sujeição/servidão?

De acordo com Lazzarato (2014), a sujeição social nos relaciona com uma subjetividade individual, quando nos atribui uma identidade, uma profissão, criando a distribuição de lugares e papéis dentro da divisão do trabalho. Nessa perspectiva, a sujeição social produz um "sujeito individuado" cuja forma paradigmática no neoliberalismo tem sido a do "capital humano" e do "empresário de si".

No entanto, esse conceito – difundido na Filosofia e na Sociologia nos últimos 50 anos – não é a única maneira pela qual o capitalismo age sobre a nossa subjetividade. Deleuze e Guattari (1997) contribuíram com essa análise ao trazerem a noção de "servidão maquínica" para ampliar as conexões sobre os múltiplos modos de funcionamento do capitalismo.

Na servidão maquínica, o indivíduo não é mais instituído como um "sujeito individuado", um "sujeito econômico" (capital humano, empresário de si mesmo),

⁶⁸ O Agente professor comentou, nos primeiros encontros do estágio, que integrou a equipe de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atual no campo da Matemática.

contudo é considerado uma engrenagem, uma parte integrante do agenciamento “empresa” e seus “equipamentos coletivos” (por exemplo: as instituições escolares). A servidão maquínica é um modo de comando, de regulação e de governo apoiado pelos aparatos tecnológicos como uma especificidade do capitalismo. Dessa forma, a sujeição produz e sujeita os indivíduos e, na servidão, os [in]divíduos se tornam “individuais”, pois as massas são amostras, dados, mercados ou bancos (LAZZARATO, 2014).

Nesse entendimento, o capitalismo é caracterizado por um duplo regime de subjetividade, a sujeição – centrada na subjetividade do sujeito individual –, e a servidão maquínica – que envolve uma multiplicidade de subjetividades e protosubjetividades humanas. Esses dois processos da subjetividade são complementares, interdependentes e contribuem para o funcionamento do capitalismo.

As sujeições não apenas geram as representações de “trabalhador”, como também outras figuras que fazem a máquina social funcionar (homem/mulher, burocrata/funcionário, empregador/empregado) entre outras identidades que compõem o arsenal do que nomeamos “mercado de trabalho” e sua estreita relação com a aprendizagem de competências e habilidades como ápice da função escolar capitalística especialmente no ensino médio.

A sujeição desempenha um papel essencial, pois permite ao capitalismo impor hierarquias diferentes na interseção entre o molecular maquínico e o molar social e na conversão da multiplicidade a uma série de dualismos (sujeito/objeto, natureza/cultura, indivíduo/sociedade, proprietário/não proprietário, empregável/não empregável, saberes “transmitidos” na escola que tornam os alunos “empregáveis”/“não empregáveis” etc.).

Segundo Lazzarato (2006), o capitalismo, como produção de modos de vida e captura da proliferação de mundos possíveis, revela-se uma força de antiprodução e de destruição da cooperação entre cérebros e de suas condições (incluindo as biológicas) de existência. Trata-se da destruição da potência de criação das singularidades individuais e coletivas, porque o capitalismo continua a mensurar o processo de constituição da diferença e da repetição por meio do trabalho. Nesse

sentido, nas danças acorridas entre os sons da produtividade capitalista, há a desqualificação do conhecimento como modos de reinvenção da vida.

Conforme Kastrup afirma – na apresentação do livro de Dias (2011) – nas abordagens cognitivistas, a formação é colocada como uma questão de competências e habilidades para a realização de tarefas e solução de problemas em associação com uma teoria da informação. Nesse sentido, o conhecer, o ensinar e o aprender são vistos como processamento de informações.

Nesse entendimento, em consonância com Dias (2011), a noção de competência – tão utilizada no campo curricular e no de “formação de professores” – está relacionada com um conceito de inteligência entendido como processamento de informações. As competências e as habilidades, conforme essa pesquisadora, estão apoiadas sobre ideias abstratas de solução de problemas, sucesso, alternativas analíticas, práticas e criativas para aquisição, codificação e execução de tarefas escolares associadas à ideia de um saber-fazer (de professores e alunos).

Por meio da fala do agente professor 2, a noção do utilitarismo na educação e a separação entre teoria e prática podem ser ratificadas: “As competências do CBC são todas relacionadas a um fazer, a uma ação, a um domínio de uma prática”. Outro aspecto que chamou a nossa atenção durante esses fragmentos de conversa supracitados é referente ao fato de que o agente professor 1 afirma que a matriz de referência das escolas particulares é o Enem.

Contudo, em vários momentos, capturamos pistas produzidas pelos licenciandos e pelo próprio professor que falou dessa matriz de referência que anunciam que essa vinculação também está fortemente colocada nas escolas públicas (“as escolas particulares e públicas usam isso”) em uma produção política ampla e complexa na qual o campo educacional é copartícipe com outros campos.

Durante o acompanhamento dessa conversação, pensamos sobre as inúmeras influências dessa lógica ao considerarmos o fato de que “competências e habilidades”, em diversos momentos, estão sendo enfatizadas como sinônimos de objetivos de *aprendizagem* e, por fim, das relações propaladas de tudo isso com a atual BNCC expostas por um dos orientadores do estágio que colaborou na produção desse documento no que tange à Matemática.

Assim, esse território é coengendrado com o ensino dogmático⁶⁹ e reterritorializado, quando vivenciamos no Brasil a propagação de um projeto tal como o “Escola sem partido”⁷⁰ – composto de “respostas prontas” em detrimento do movimento do pensamento, de outras invenções curriculares e da produção do conhecimento por meio de problematizações. Nessa perspectiva, encontramos várias pistas nas escritas dos licenciandos que indicam que os agentes professores das escolas, os estudantes das licenciaturas e do ensino médio são produzidos e produtores nessa/desta racionalidade de “respostas prontas”, esperadas, respostas-padrão, respostas-*clichê*.

No tópico relacionado com a “coparticipação nas aulas”, a agente licencianda apontou a participação do professor regente da escola nesse enquadramento: “Eles [alunos] ficam muito confusos [de] tal maneira [a] considerá-lo como um algoritmo e memorizar os passos sem saber o que eles estavam fazendo” (RELATÓRIO B, p. 8). Mais uma vez, percebemos a ênfase da recongnição, da memorização, da ideia de aprendizagem associada a respostas decoradas para resolver determinadas questões inseridas em um modelo específico. Nos primeiros encontros, logo após a entrada dos licenciandos nas escolas, os estagiários comentaram que os estudantes do ensino médio também foram capturados nesse território:

Agente estudante: Estou acompanhando turmas de 1º, 2º e 3º ano com ênfase no 1º [...]. O interessante que acontece é que o aluno já quer a resposta! Eles querem a resposta da gente. Teve um aluno que veio falar comigo e eu disse: ‘Como você chegou a esse raciocínio?’. Como eu não dei resposta para ele, ele ficou com raiva de mim. Ele falou: ‘Deixa, deixa’.. A professora falou: ‘Não dá a resposta para ele, não’ [...]. Eu sabia o caminho que ele tinha que percorrer para chegar à resposta, mas ele queria a resposta (ENCONTRO 4).

⁶⁹ Em consonância com Carvalho (2012, p. 7), “Uma docência dogmática ou ‘tirana’ [...] aprecia a existência de disposições tristes no âmago da sala de aula”, a partir do medo e do ódio e é fechada em verdades absolutas, com tentativas de estancar os movimentos do pensamento.

⁷⁰ Conforme Saraiva e Vargas (2017), esse projeto está ligado a grupos de extrema direita e religiosos fundamentalistas com vistas a produzir um modelo único educacional sob a nomenclatura de “neutralidade” política em um campo (educação) que é eminentemente político por se tratar de *teoriaspráticas* humanas. A própria LDBEN vigente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica enfatizam que todas as escolas devem ter um Projeto Político-Pedagógico, pois Pedagógico e Político são palavras indissociáveis na educação. O projeto “Escola sem Partido” (ou, dito de um outro modo: “de um partido só” ou “de um pensamento único/padrão”) é uma “[...] política de coação e intimidação de docentes” (SARAIVA; VARGAS, 2017, p. 70) que induz à criminalização de professores depositando neles todas as responsabilidades político-pedagógicas que envolvem vários espaços sociais e políticos de uma Nação.

Do mesmo modo que os professores, pedagogos, gestores, licenciandos que habitam a paisagem, os alunos também produzem e são produzidos nessas lógicas que estão *dentrofora* das escolas e são reforçadas pelas avaliações (externas e internas). Um dos professores do Estágio Supervisionado demonstrou o entendimento de que os estudantes das escolas também já estão “treinados” nesse *espaço estriado*, tecendo a seguinte observação (após a apresentação da agente estagiária cuja regência na escola o agente professor acompanhou):

Agente professor: Uma coisa que eu percebi nos alunos: no primeiro obstáculo eles não tentavam resolver e já chamavam a [nome da estagiária]. E tem mais: um *slide* que você projetou tinha uma fórmula, e eles ainda ficaram perguntando. Então, eles passam a vida inteira sem resolver problemas. Eles estão acostumados com as respostas, e também o professor já vai e fala a fórmula. O professor está ali já dando a resposta (ENCONTRO 11).

Percebemos pela fala do professor que, mesmo tentando escapar ao tradicionalismo e ao padrão “perguntas-respostas”, a ênfase ainda permanece colocada na aprendizagem para resolução de problemas, com foco no aluno que integra o progressivismo. Os licenciandos também expressaram, em suas escritas, o quanto os estudantes do ensino médio também estão amarrados a essa *linha enrijecida*, como nos seguintes fragmentos: “[...] mesmo a professora se colocando à disposição dos alunos, os mesmos, em sua grande maioria, apenas copiavam as respostas presentes no final do livro” (RELATÓRIO B, p. 8);

Agente estudante: Poucos alunos realizam as atividades propostas pelo professor, a não ser que valha nota [...]. Os poucos alunos que copiam matéria utilizam cadernos de pauta. Eles não utilizam nenhum recurso, apenas escutam o professor no quadro e olham o que o professor escreve (RELATÓRIO A, p. 14).

Assim como os docentes, os alunos não devem ser culpabilizados, pois são produzidos nessas relações complexas de *forçasformas*. Afetada por essa paisagem, problematizamos os possíveis a serem inventados para manter vivo um campo problemático. De que modo as respostas imediatas limitam as invenções coletivas e os movimentos de forçar o pensamento a pensar? Entendemos, com Holzmeister, Silva e Delboni (2016), que um pensamento sem imagem deseja transgredir, ultrapassar as fronteiras e tornar-se outros/novos e, com Ferraço *et al.* (2015), que essa filosofia da diferença-pensamento rompe com o modelo representativo de uma

estrutura absolutamente lógica. Assim, mais uma vez, indagamos: como podemos inventar outros possíveis?

5.3 OS MOVIMENTOS DO PENSAMENTO E OS *CURRÍCULOSDIFERENÇA* NOS ENCONTROSFORMAÇÃO COM (FUTUROS) PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

De que modos as nossas problematizações e experiências nas escolas contribuem para a ampliação dos *currículosdiferença*? Entendemos, com Orlandi (2012, p. 131-132), que a diferença (intrínseca à noção de *currículosdiferença*):

[...] não é uma determinação, mas, é nessa relação essencial com a vida, uma diferenciação [...]. A diferenciação vem da resistência encontrada pela vida do lado da matéria, mas, inicialmente, ela vem, sobretudo, da força explosiva interna que a vida traz em si [...]. A vida difere de si mesma, de tal modo que nos acharemos diante de linhas divergentes e, em cada linha, diante de procedimentos originais; mas é ainda e somente de si mesma que ela difere, de tal modo que, também em cada linha, acharemos certos aparelhos, certas estruturas de órgãos idênticos obtidos por meios diferentes.

Em diálogo com Corazza (2010), compactuamos com o pensamento de que as diferenças não são mercadorias rentáveis ao consumo, nem que os diferentes sejam culpados nem vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemônizar e normalizar, pois os padrões, “os diferentes” a partir de quaisquer modelos atuam como instrumentos para dar ou negar determinados recursos, aprofundar as divisões e reforçar as desigualdades.

De outra maneira, os *currículosdiferença*, nesse escopo, não são defendidos a partir de conceitos e critérios técnicos e empresariais baseados no produto, nos mecanismos do mercado e na eficiência econômica. Lembramos com Lopes e Macedo (2011, p. 227) que:

Abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação [...]. Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir identidades. O que ele produz é diferença pura.

Os licenciandos fizeram pontuações concernentes à vinculação das “respostas prontas”, não apenas quanto aos professores regentes e estudantes do ensino médio,

mas também sobre as próprias formações que vivenciaram na educação básica: “[...] a gente precisa formalizar sempre para resolver [...] porque nós estamos muito domesticados” (ENCONTRO 6).

Agente estudante: Assim que aconteceu comigo: o professor já chegava e falava o que é *seno*, *cosseno*, direto. Ele não construía essas relações. Ele falava: ‘O seno é isso’; e a gente: ‘O seno é isso? Então tá...’ A gente aceitava! (ENCONTRO 6).

Agente estudante: Eu estudei Matemática na época da tabuada. Tudo decorado! Eu tinha um professor que, para ele, tudo era axioma. Perguntava ao professor: ‘O que é isso?’ ‘Ah, não se preocupa com isso, não. Isso é um axioma. Você não precisa saber disso agora, não’. Tudo o que ele não sabia a resposta, ele dizia que era um axioma (ENCONTRO 11).

Os mesmos aspectos também foram frisados nos relatos escritos desses agentes:

Agente estudante: [...] meus professores de Matemática eram de nível mínimo. Nunca entrávamos em discussões relevantes e que fizessem com que o aluno reflita. Nossa aula era baseada simplesmente em decorar fórmulas e exercitar na hora da prova (RELATÓRIO A, p. 4).

Ou seja, mais um enunciado nos fez perceber a *formaforça* que enrijece os currículos na lógica utilitarista e do (neo)tecnicismo educacional. Lembramos que a palavra “nível”, supracitada, é uma das que integram a tríade “palavras-refrão” que capturamos no *territoriolfes*, que nomeamos à época da pesquisa⁷¹ (“perfil”, “seleção” e “nível/nivelamento”) como aspectos fundamentais nesses *agenciamentos*, considerando-se a necessidade de constituir *rostos* a partir de modelos.

Assim, percebemos a ênfase em clichês como: “alunos com defasagem de conhecimento”, “estudantes que chegam ao ensino médio sem o conhecimento mínimo”, “aluno com dificuldade de aprendizagem”, “aluno que não sabe”, entre outros que continuam a sustentar o pedestal da Matemática como “conhecimento difícil”, “conhecimento que não é para qualquer um” e a busca ilusória pelo padrão, pelo homogêneo, pelo nivelamento, pelo perfil, pela identidade, pelo *rostos*:

⁷¹ A pesquisa que culminou na dissertação de mestrado foi produzida no campo do currículo interconectado com o campo dos *encontrosformação* com professores do Ifes, considerando o cenário do Proeja (2012-2014). Nela percebemos um tripé em que se assentava o que nomeamos currículo-régua: perfil, seleção e nivelamento. Duas dessas palavras (perfil e nivelamento) também apareceram, com novas roupagens, nesta pesquisa-tese.

Agente estudante: Os principais desafios que vejo hoje como professor são as diversidades que possui cada classe. Como lidar com diversidades culturais e econômicas em uma turma de 40 alunos? Pretendo estudar os casos específicos para colocar a turma em nível equilibrado para que a aula possa caminhar (RELATÓRIO A, p. 4).

Essa busca incessante pelo perfil/*rostro*/ideal, associada a um nivelamento, enquadramento de saberes e a uma pretensa homogeneidade de uma turma, também foi evidenciada em outros tópicos dos relatórios, entre os quais o que questionava sobre o “projeto de ensino da escola”: “O professor tem seu trabalho atrapalhado devido ao fato de os alunos chegarem despreparados para fazer a matéria” (RELATÓRIO A, p. 13); na seção que tratava da “atuação em relação ao ensino de Matemática na sala de aula”: “A professora possui um cronograma que ela tenta seguir, porém não consegue desenvolvê-lo completamente, pelo fato de os alunos chegarem despreparados das séries anteriores” (RELATÓRIO A, p. 13); e nas análises e objetivos dos estagiários expressos nesses relatos escritos:

Agente estudante: Na minha opinião, as escolas precisam de profissionais formados em Psiquiatria, para que os alunos que se sentem mal – psicologicamente – tenham um acompanhamento para desenvolver melhor seu lado emocional. Só assim acho possível termos uma sala de aula mais homogênea e prazerosa no ambiente de estudo (RELATÓRIO A, p. 15).

As mesmas pistas apareceram na seção que indagava sobre o “planejamento da aula”: “[...] nos foi pedido [o professor regente da escola o fez] que tivéssemos o mesmo planejamento para aplicar em todas as turmas e mantê-las niveladas” (RELATÓRIO O, p. 14); no tópico que tratava da “atividade de regência”: “Algo que tive como principal dificuldade durante a atividade de regência foi mensurar o nível de conhecimento dos alunos acerca do conteúdo da aula” (RELATÓRIO B, p. 11); e para falar das principais dificuldades/desafios que os estagiários tiveram durante essa experiência:

Agente estudante: A professora não conseguiu seguir da maneira que queríamos nosso planejamento, devido ao fato de termos que retomar conteúdos que deveriam ter sido estudados em séries anteriores [...]. Nossas principais dificuldades foram que os alunos chegavam às nossas mãos sem a noção mínima de conteúdo necessário para o andamento da matéria [...]. Nosso planejamento foi seguido, embora tenha faltado um pouco de tempo, pois não esperávamos que os alunos não soubessem *Unidades de Medida*. Nossa dificuldade foi com o fato de os alunos serem desinteressados e não dominarem certos conteúdos que são de suma importância para dar a aula (RELATÓRIO A, p. 16 e 18).

Assim, percebemos *linhas molares* que, milimetricamente, *reterritorializam* esse currículo. Contudo, outras linhas também estavam engendradas como movimentos zigzagueantes que ensejavam desterritorializações e produziam outras subjetividades no que tange aos *encontrosformação*, inclusive no deslocamento da noção do professor como “aquele que apenas ensina”:

Essa experiência [do estágio] para mim foi maravilhosa: eu tive alunos idosos [a estudante realizou o estágio na etapa do ensino médio na modalidade EJA] que tinham uma dificuldade imensa de fazer o raciocínio no papel, mas faziam contas fora do papel que surpreendiam a gente, fora do raciocínio do papel, do formal. A gente aprende a ouvir o aluno. A gente aprende a aprender com nossos alunos (AGENTE ESTUDANTE F – em conversa individual com a pesquisadora).

A surpresa da licenciada ao perceber que o aluno não dava as respostas esperadas pela escola, mas traçava seus modos de pensar, não significa, por si só, que escape da lógica da reconhecimento, memorização e retenção. Entretanto, faz-nos problematizar quanto às relações de *poderessaberes* nos processos de *aprendizagemensino* que envolvem *docentesdiscentes* para extrapolar papéis e binarismos e produzir danças de pensamento inventivo.

Considerando que a nossa pesquisa não foi produzida nas escolas de ensino médio, esta cartografia não deve ser utilizada para apregoar a ideia de que há muita produção de tristeza nas escolas públicas, no que compete ao processo de *aprendizagemensino* de Matemática ou outros componentes curriculares. A pesquisa foi realizada com os licenciandos, a partir das conversações com eles, sem quaisquer objetivos de culpar esses alunos ou seus próprios professores ou os professores das escolas nas racionalidades em que, por vezes, vemos serem reforçadas nas imagens que se criam, em vários meios de comunicação, para tentar – de modo vil – dizer o que as escolas públicas não têm, estigmatizá-las e lançar enunciações de que elas precisariam ser salvas, pois os seus professores estão “malformados”, entre outros clichês.

Contudo, esses movimentos fizeram-nos problematizar sobre a importância de, nos cursos de licenciatura – ao longo dos anos em que os futuros professores lá se encontram, serem produzidos o estranhamento e a suspeição da produção dos sentidos dos próprios docentes e dos licenciandos para que eles rompam com a Máquina sobrecodificante que fixa o nosso “olhar” (todos os sentidos) para o que a

escola não tem, o que os alunos e os professores não *sabemfazem*, pois todos nós somos envolvidos nesse processo.

Nas escolas há *espaços estriados*, entretanto os “olhares” dos licenciandos são produzidos em todos os espaços nos quais transitam e, assim, problematizamos sobre a importância de, no estágio e nas demais disciplinas das licenciaturas, produzirmos outros pensamentos e modos de tecer sentidos-olhares sobre as escolas para fissurar *clichês* que são colocados sobre elas e cooperam, inclusive, para a própria responsabilização/culpabilização docente.

Ainda que as escolas sejam produzidas, também, entre *afetos tristes* e *linhas duras*, será que nossos olhares-sentidos não estão fortemente atravessados por isso, fazendo esses movimentos enrijecidos serem ressaltados nas conversações dos estagiários e em seus relatórios? Não podemos fechar uma resposta a esse questionamento, mas podemos mover o nosso pensamento a partir disso problematizando as danças que envolvem os *encontros* formação com licenciandos e os modos como eles são tocados em diferentes espaços pelos quais transitam, para perceber alguns aspectos da docência e das escolas e não outros.

Segundo Arêas (2017), o ato de pensar implica um risco, pressupõe uma aventura perigosa, pois o pensamento não é uma atividade inerente aos nossos hábitos ou uma consequência de nossas ações. Para pensarmos involuntariamente, é necessário romper com o que julgamos como a natureza do pensamento. Quando abrimos uma fissura na “realidade”, pensamos de outra maneira e nos implicamos nos *devires* que vão se abrindo.

O pensamento, ou o ato de pensar, conforme esse escritor, é um tipo de grito que evocamos quando as nossas convicções rotineiras desabam e somos arrancados das certezas do senso comum e das diretrizes do bom senso e somos, então, lançados em uma aventura que não planejamos rumo ao desconhecido. A aventura do pensamento está relacionada com os encontros que produzimos na vida. O encontro com o pensamento é o encontro com forças e relações de forças impetuosas, desconhecidas e não esperadas. Esse encontro é um ato de resistência e uma experiência de criação.

Já o formato das “respostas prontas”, seja na relação tecida entre processos formativos nas escolas de ensino médio, seja nas próprias licenciaturas, associa-se a

imagem do pensamento – em consonância com Deleuze e Parnet (1998) – que impede as pessoas de pensar. O pensamento fica esmagado pelas imagens dadas que o sufocam. Essa noção de imagem remete a uma organização que adentra o pensamento para se exercer segundo normas de uma ordem estabelecida, instalando nela um *aparelho de poder*.

Nesse sentido, todas essas imagens se integram à palavra de ordem: “Tenham ideias justas (verdadeiras)!” É a imagem da boa natureza e da boa vontade. É a imagem de um “senso comum” (harmonia de todas as faculdades de um “ser pensante”). É a imagem da reconhecimento (“reconhecer” em um modelo das atividades do pensador que exerce todas as suas faculdades sobre um objeto que é supostamente o mesmo). É a *imagem do erro*. É a *imagem do saber* (como lugar de verdade e a verdade como aquela que sanciona respostas ou soluções para questões e problemas supostamente “dados”) (DELEUZE; PARNET, 1998). Essa imagem dogmática corrobora os tracejados de perfis/rostos na “racionalidade eficientista” do pensamento em que se propaga a diferença como um “diferente a partir de”, que integra os currículos-régua em tentativas de uniformização das multiplicidades por meio de pretensos consensos e “harmonia”.

Entretanto, o pensamento pode abalar o modelo (a imagem do pensamento/o *clichê*/o pensamento adequado) ao fazer brotar sua grama nas margens, até mesmo localmente, a partir da violência sofrida pelo pensamento. Forçar o pensamento leva *cada faculdade ao limite de sua discordância com as outras*, de modo que não se feche sobre a reconhecimento, contudo se abra a encontros; não se proponha a lutar contra o erro; e se faça no movimento de aprender e não no resultado de saber; e não outorgue a ninguém, a poder algum, o lugar de “colocar” questões ou de “criar” problemas (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 334).

Com esse adendo, lembramo-nos que as *linhas moleculares* e *linhas de fuga* também estavam presentes nesses enredamentos, entremeando essas produções de subjetividade nos *bonsmausencontros* com (futuros) professores que inventamos de modo a fazer brotar acontecimentos. As vivências curriculares no ensino médio não estavam/estão fadadas à repetição, à subserviência, à maquinaria capitalístico-educacional com suas avaliações (principalmente externas), ainda que o currículo-régua, de modo evidente, compusesse essa *formaforça*.

Entendemos que conversar, nesta tese, sobre as *linhas duras* não necessariamente nos despontencializa, entretanto nos ajuda a problematizar e compor com esse território, movimentando o pensamento no que concerne às possibilidades outras nos *encontros* formação com e entre (futuros) professores, alunos, e em diversos espaços, escolas, universidades, IFs, no diálogo atinente à Matemática e tantos outros componentes curriculares.

Desse modo, problematizamos as composições com os escapes à *máquina de sobrecodificação* e às serializações desses *rostos* perfis e dos “nivelamentos” com seus *clichês* e com a invenção de acepções de currículo de outros modos que não sejam “o que amarra, o que prende” os agentes educadores e alunos, como ouvimos e citamos no início deste capítulo. Assim, o que podemos *pensar praticar* nas *dobras* desse cenário, movendo-nos com ele e, por vezes, apesar dele?

Novamente, dizemos que a imagem do pensamento opera nos *espaços estriados* e converge às universalizações. Diversamente, o pensamento *nômade*, movimento do pensamento, não recorre a um sujeito perante um universal e não se funda numa totalidade englobante. O pensamento inventivo é produzido “[...] sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 52).

Nesse sentido, as composições cartográficas com os diversos agentes não ocorreram de forma dual, dicotômicas, de modo a serem evidenciadas apenas *linhas molares* em alguns momentos, *linhas moleculares* em outros e *linhas de fuga* em outros. Essas linhas coexistiram nesses movimentos, como sempre coexistem. Contudo, problematizamos primeiro as linhas enrijecidas neste capítulo para que fosse possível pensar especificamente a respeito dessas modelizações, devido à força com que se apresentaram constantemente durante a pesquisa (pelo menos no que concerne à percepção dos licenciandos). Ainda que de modo menos evidente nas falas dos estagiários, as tentativas de escapar a essa maquinaria das respostas-*clichê* também ocorreram *praticaspensamentos* de professores das escolas, dos estudantes de ensino médio, de professores do Estágio Supervisionado e dos licenciandos.

Dessa forma, algumas interrupções surgiram, em vários momentos do estágio, de modo breve (devido à organização desses encontros e suas subdivisões dentro de um semestre no calendário acadêmico cujos espaços para tecer conversações sobre

o que era apresentado nas regências e nas apresentações de relatórios eram, por vezes, muito pequenos, ao considerarmos a perspectiva que propagamos nesta *viagemtese* – a qual enfatiza que as conversações coletivas são potências no estágio). Ainda assim, essas fissuras ocorreram mediante a participação, jamais neutra, dos envolvidos. Abaixo trazemos alguns desses fragmentos, como no exemplo extraído de comentários que ocorreram após as regências dos agentes licenciandos:

Agente professor: Eu vi resoluções em que não apareceram fórmulas e eu achei isso legal. Eu acho que muitas dessas coisas [...] apareceriam se a gente, na escola, desse oportunidade, [...] espaço para o aluno pensar. Não seria algo mais interessante? Para ele ali construir os significados, entender o que está aprendendo [...]. Depois você organiza e sistematiza. Essas questões aqui – a 2 e a 3 – foram resolvidas sem a fórmula. Você pensou em outras formas, trouxe situações num contexto mais real. A minha observação é esta: primeiro problematizar e depois sistematizar. Isso é complexo, mas isso pode mudar a escola! (ENCONTRO 4).

A fala do professor também demonstra que ele está inserido na rede que produz e pela qual é produzido, quando afirma que “[...] seria legal se a gente desse oportunidade para o aluno pensar”, demonstrando que essa condução pode estar centrada no docente. Entretanto, não podemos e não objetivamos interpretar e categorizar tal enunciado pois o professor pode ter tentado simplesmente lembrar aos futuros professores um fato aparentemente simples, mas que faz grande diferença: “os alunos pensam”. Outros comentários, após as regências, também enfatizaram a importância da escuta dos estudantes da educação básica e a composição coletiva com eles:

Agente pesquisadora: Só uma sugestão que eu daria, além do que já comentaram: Quando você perguntou: ‘Mais alguém fez diferente?’ [falando dos exercícios praticados], e aí alguém falou: ‘Fiz’. Teria sido legal se tivéssemos tempo para vermos esses outros modos de pensar, que os alunos – quando vocês estiverem lá, nas escolas – demonstram também: essas outras possibilidades, percebidas, para serem pensadas coletivamente (ENCONTRO 4).

Então, em um mesmo encontro, após a apresentação de aula de dois estudantes diferentes, os agentes professores, a agente pesquisadora e alguns agentes licenciandos tentaram alterar o padrão estabelecido, propondo outras frequências para movimentar o pensamento a partir de composições com respostas não esperadas, respostas não óbvias nas escolas (por estudantes, professores, estagiários), problematizações que escapam aos *clichês*.

Nesse direcionamento, em encontros à frente, após as práticas de regência que trouxeram fios que foram trazendo outros fios, que estavam emaranhados a diversos outros fios, que podiam ser puxados e agenciados a múltiplos outros e compor intervenções... inventamos outra fagulha em momentos em que eram possíveis tais tentativas a partir de fragmentos da “regência” dos licenciandos:

Agente pesquisadora: Eu também queria parabenizar o fato de você ter começado a aula com aquelas perguntas [...]. Uma situação do cotidiano escolar [...], e como você se apropriaria dessas respostas para poder pensar junto, coletivamente [...]. Eu penso que a questão que os colegas comentaram sobre essa didatização, colocar, de forma didática, cada ponto do problema, é importante, mas eu acho que o seu objetivo foi chamar a atenção para a problematização [...]. Você tem esse caminho para tentar aproveitar essas possíveis respostas e aproveitar as diferentes possibilidades [...]. Eu achei muito interessante você ter começado assim na introdução: ela traz uma ruptura daquilo que a gente está acostumado. Eu entendi como uma proposta de romper um pouco isso (ENCONTRO 6).

Agente pesquisadora: Mesmo no início da sua aula, você ficou o tempo todo fazendo muitas perguntas. Isso instiga os alunos [...]. Não é para aceitar tudo como resposta única e fechada! Você fez muitas perguntas. Eu acho isso bacana! (ENCONTRO 7).

O fato de fazer perguntas ou iniciar as aulas com perguntas não significa, por si só, um rompimento com a cognição, pois ainda poderia ser um processo em que se apregoa o par perguntas-respostas esperadas/verdadeiras/clichês. Conforme Dias e Vasco (2016), é importante ter prudência para não entender interrogações como problemas. Para as pesquisadoras, enquanto as interrogações nos remetem à ação de pensar para solucionar as questões, para controlar os problemas, as problematizações são inventadas, criadas, constituindo-se como singularidades que não se deixam representar.

Esse *pensamentoproblematização* não é avaliado por um modelo. Desse modo, esse pensamento escapa da (re)cognição, da adesão a um *rostro*, à imagem moral do pensamento, inventando processos de diferenciação. Traçar um campo problemático que não se fecha em si mesmo, mas se expanda em possíveis múltiplos a serem inventados, força o pensamento nos tracejados *diferençascriação*. Nesse sentido, naquele contexto do encontro com os licenciandos, o “não aceitar tudo”, que dissemos, associava-se ao entendimento de tentarmos escapar às respostas-padrão, absolutas, únicas, verdadeiras e evocar a movimentação do pensamento pela diferença.

Isso porque, ainda que o pensamento defendido por Deleuze e Parnet (1998) e Deleuze e Guattari (2012c) não seja atinente ao par perguntas-respostas e/ou solução de problemas, em um *território* que percebemos, por vezes, endurecido, conversar sobre o fato de podermos nos abrir, pelo menos, a outras respostas, respostas múltiplas, singulares, provisórias, já fazia surgir um furo pelo qual poderia passar um líquido a desestruturar o *espaço estriado* – conectado à *imagem do saber* / à *imagem do erro*, podendo, assim, contribuir com, quem sabe, problematizações insurgentes.

Essas interrupções criavam lampejos a instaurar outros possíveis. Um dos agentes professores também interveio comentando a prática de regência realizada pela agente licencianda em sua regência no estágio, levando questões atinentes à potência do pensamento guiado por perguntas e novas perguntas dos estudantes – e não por respostas prévias explicativas dos (futuros) docentes: “Agente professor: Eu acho que é interessante primeiro deixá-los pensar [...] eu acho que esse é o momento de experimentar uma coisa diferente [...] e deixá-los pensar um pouquinho” (ENCONTRO 7).

Novamente, o “deixar” pode se referir à noção de que o professor é o centro do processo que compõe o ensino tradicional – dito pelos próprios estagiários – mas também ao fato de que o professor orientador estava falando com (futuros) professores, que estão experienciando essas relações nas escolas cujo contexto pode indicar que esse “deixar” significa: Atenção, você, como (futuro) professor, não é o centro, entre outros. Entretanto, considerando que o nosso objetivo não é interpretar esses dados e fechá-los em sentidos e categorias únicas ou fixá-los como individuais, prosseguimos nesta viagem conversando com outros autores para continuar a mover o nosso pensamento.

Em diálogo com Lopes (2010), consideramos a acepção de que, nos processos de aprendizagem, tanto vivenciados entre professores e alunos quanto em pares nos *encontros* formação com licenciandos, *os grupos são escritores de suas trajetórias*, montando, assim, diversas conexões e encontros, produzindo agenciamentos e sendo produzidos por eles, também, em uma relação imbricada entre aprender e agenciar.

Entendemos que a aprendizagem se dá nesses agenciamentos, nessas conexões estabelecidas nos encontros e, nesse sentido, os binarismos e as lógicas

de quem aprende e ensina e os lugares imagináveis para esse *aprenderensinar* podem ser desmistificados. Enredamo-nos criando ligações e rupturas entre afetos e afecções, ou seja, esse processo de aprendizagem se dá na relação, não sendo possível estabelecer culpados a partir dessa perspectiva.

Nesse direcionamento, pensamos com Kastrup (2001) que a sintonia *mestreaprendiz* é um campo de criação, um espaço híbrido, com um mecanismo não de identificação, mas de contágio e propagação. De acordo com essa autora, “[...] não há transmissão de informação, nem interação professor-aluno, mas habitação compartilhada [...] a zona molecular [...]. O professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem [...] ele faz circular afetos e funciona como atrator” (p. 25-26). Assim, o professor tem o poder de atrair, de arrastar consigo.

Além das rápidas intervenções que visavam a romper o “ciclo das respostas prontas”, os professores contribuíram para inventar fissuras nas duas palavras (de três) que compõem o tripé do currículo-régua, aqui já ditas: *perfil* e *nivelamento*. Assim, percebemos que esses movimentos *repetição**diferença*, linhas desejanter *molaesmolecularesdefuga* são ziguezagueantes e estavam sempre juntos, transversalizando os encontros nos estágios no Ifes e nas escolas de ensino médio desde os primeiros encontros:

Agente professor: Sobre a diferença... A experiência na EJA deveria ser obrigatória para todos os professores porque, na verdade, a diferença não existe só na EJA. No regular a diferença está disfarçada de mesmidade, mas essa mesmidade não existe [...]. Parear, nivelar, são metas que não têm sentido. Toda sala tem diferença (ENCONTRO 1).

Embora esses movimentos *de fuga* não tenham sido dominantes nessas danças, afirmamos a potência das escolas públicas de ensino médio e dos estágios. Não está tudo dominado pelas formas enrijecidas (o território não está imóvel a ponto de não podermos inventar brechas para desestruturá-lo). Desse modo, foram criados caminhos no tempo das intensidades – ainda que rápidos no sentido *crónos* e com fortes pontas de retorno em um processo de *reterritorialização* endurecido que insistia em manter o currículo-régua no enquadramento das avaliações externas (e internas). Esses caminhos compunham com os escapes, tracejando, assim, complexos movimentos de *(des)(re)territorialização* curricular.

Nos processos de liquidez, escorridos entre os *espaços estriados*, foi possível romper, ainda que provisoriamente, o ciclo das “respostas prontas”, automáticas, tradicionais, neotecnicistas, coengendradas às competências e habilidades atuais, a partir das movimentações de pensamento que desenharam linhas, processos de diferenciação e docência inventiva e fizeram reverberar, nos movimentos de pensamento dos licenciandos, a potência das escolas na produção de caminhos outros que não os fixados pelas avaliações externas:

A escola é, sim, um lugar único. É somente nela e com a permissão do estágio que compreendi a intensa necessidade da socialização dos alunos e a importância da multiplicidade de pensamentos, culturas e personalidades em uma sala (RELATÓRIO D, p. 11).

Independentemente dos estratos constituídos nas escolas, na percepção dos licenciandos, não há apenas *linhas duras* nessas instituições. Há também muitas tentativas de *praticaspensamento* dos professores das escolas públicas que visam ao movimento do pensamento dos estudantes de ensino médio (ainda que sejam, por vezes, capturados e enrijecidos pela lógica da reconhecimento). Assim, um agente licenciando, no último dia de apresentação do relatório, ressaltou: “Uma coisa que eu gosto: a professora [...] sempre leva o aluno a raciocinar” (ENCONTRO 11).

Não é nossa intenção tentar interpretar as falas dos agentes, contudo compor com elas. Desse modo, não cabe dar respostas nesta tese e desenhar representações que (des)confirmem, dicotomicamente, se a frase acima que afirma o professor como “aquele que leva o aluno a raciocinar” seria uma ênfase de que o centro desse processo continua nesse indivíduo, na percepção de quem o diz, como uma categorização. Entretanto, o docente também afeta e mobiliza esse movimento de pensamento – como os demais que ali estão – tecendo *encontrosaulas* com o que expõe, agenciando e formando, a partir do seu processo permanente de formação entre e com pessoas, livros, filmes, conversas, revistas e...e...e...

Nos relatórios, isso também foi ressaltado no tópico concernente à “atuação dos alunos em relação à aprendizagem”: “A participação dos alunos é ativa, e a professora sempre procura aproveitar o momento, deixando-o aberto a questionamentos e sempre instigando o aluno a pensar sobre determinado exercício” (RELATÓRIO C, p. 12); “Percebi que os alunos participam intensivamente das aulas. Falam o que pensam sem medo de errar. O professor dá essa liberdade de falar na

aula” (RELATÓRIO J, p. 10); e na seção que tratava do “[...] ensino de Matemática na sala de aula”: “O que chamou a atenção é quando o aluno ia tirar dúvida: [nome da professora regente] não dá resposta, mas faz o aluno pensar. Acho essa atitude importante” (RELATÓRIO B, p. 9).

Percebemos, então, que o *ensinaraprender* permanece centralizado, muitas vezes, no professor entre essas subjetividades que produzimos e pelas quais somos produzidos. É difícil, mas necessário perceber esses processos como fluidos, deslocados, considerando que muitos movimentos acontecem ao mesmo tempo, ainda que não estejamos atentos a eles. Assim, pensamos com Deleuze (1996):

Por que [alguém] acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente.

Quando enfatizamos o docente como núcleo desse processo, a responsabilização da aprendizagem é lançada para ele como regente, aquele que ocupa o lugar de quem sabe e por isso leva o aluno à resposta correta. Entretanto, mesmo que algumas falas dos licenciandos demonstrem que o centro do processo ainda está preponderantemente atrelado ao professor como aquele que “leva o aluno a pensar”, “aquele que instiga”, “aquele que dá a liberdade”, “aquele que passa orientações”, há fios que nos dizem que os alunos participam ativamente desses processos e, além disso, que esse espaço não é apenas de reconhecimento. Mesmo que os movimentos sejam aparentemente de repetição unicamente, há inventividades no fazer-se professor e estudante. O erro nem sempre é visto, nessas tramas, como o problema, como o que precisa ser expurgado do processo:

Agente estudante: De acordo com a professora, o erro é importante no processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno deve se permitir errar para ter coragem, para tentar resolver novas atividades [...]. A avaliação da professora quanto ao erro: em primeiro lugar, a professora pede que o aluno resolva um exercício [...]; caso este aluno não consiga resolver, ela vai auxiliando através de questionamentos [...]. Durante a observação, pude perceber que a professora utiliza um método/didática importante para o processo ensino-aprendizagem em que faz o aluno pensar sem dar a resposta, mesmo que o aluno desenvolva todo o método e erre alguma operação (RELATÓRIO C, p. 10).

Entre esses movimentos de instigação do pensamento, inventados por diversos agentes, um dos professores do estágio chamou a atenção para a prática exercida

pela estagiária, após a apresentação do relatório dela, apontando que assistiu à regência da licencianda em questão na escola e, a partir disso, podia afirmar que os caminhos que fogem aos *clichês*/respostas prontas são possíveis e foram percebidos na prática da agente aluna:

Agente professor: Estavam lá a [nome da estagiária] e o [nome do professor regente da escola]. O [nome do professor regente da escola] não gastava muito tempo: ele dava a resposta. Você [direcionado à estagiária] gastava mais tempo, porque você questionava. Eu acho isso muito legal. Com uma aula, não deu para atender todo o grupo, mas, com mais tempo... Esse é o caminho: questionar e não dar as respostas (ENCONTRO 11).

Os próprios estagiários citaram, em algumas partes dos seus escritos, as tentativas que fizeram nesse sentido, como demonstram os fragmentos a seguir: “Os poucos momentos em que consegui participar [...], procurei ajudá-los sem fornecer a resposta final, apenas indagando acerca de cada questão” (RELATÓRIO B, p. 8) e “Após decididas as questões, pensou-se em como apresentar o desafio [...] fazendo com que os alunos apresentassem sua forma de pensar perante o tema proposto” (RELATÓRIO B, p. 10 – falando do planejamento da aula da agente estagiária junto com a docente regente).

A partir de tudo isso, percebemos que há multiplicidades, singularidades, linhas emaranhadas nessas produções desejanter. Ou seja, ainda que haja uma *molaridade*, um *espaço estriado* com avaliações externas e internas que centrifugam os processos e tentam organizar o *corpo*, tornando-o *organismo*, com funções definidas *a priori* para todos os “órgãos”, arrancando esse corpo de sua *imanência*, há também escapes e processos de *diferenciação* pela (e na) vida *com* e *entre* os estudantes do ensino médio e das licenciaturas e professores das escolas e do Ifes.

A seguir, podemos acompanhar algumas falas dos licenciandos que enfatizam o quanto aprenderam com os alunos do ensino médio, ao exercerem o trabalho docente, no sentido de desmistificar rótulos, por exemplo, de que “O aluno não quer aprender”; “O aluno está na escola apenas para ouvir a resposta”; “O professor é quem sabe e o aluno é quem aprende”; “Os alunos estão ali com o interesse apenas de responderem a prova e alcançar êxito nessas”:

Agente estudante: Eu aprendi várias coisas com eles [os alunos do ensino médio – ofertado no noturno – EJA]: mesmo em escola sem computador, eles queriam aprender e se esforçavam. Isso me dava

mais vontade de aprender [...]. Para mim foi muito gratificante ver o interesse deles, essa motivação: trabalhar o dia inteiro, pegar ônibus, filho doente em casa. Isso, assim, me deixava bastante feliz [...]. Essa experiência para mim foi maravilhosa. A gente aprende a ouvir o aluno, que é muito importante. A gente aprende a aprender com nossos alunos: as histórias de vida, os conhecimentos que vêm com eles são muitos (AGENTE ESTUDANTE F – em conversa individual com a pesquisadora).

Agente estudante: No período em que estive na escola, o que mais me chamou a atenção foi a cooperação entre os alunos no desenvolvimento das atividades (AGENTE ESTUDANTE A – em conversa individual com a pesquisadora).

Agente estudante: A partir da regência das aulas de Matemática nas classes escolhidas [...], pude notar, principalmente, que é importante ter tipos de avaliações diferentes dentro da sala de aula, pois alguns alunos, durante minhas observações nas aulas, faziam bagunça, não participavam, não faziam os exercícios e tiravam notas baixas nas provas. Porém, durante a atividade que apliquei, eles se envolveram, conseguiam calcular área de triângulos, terminavam rápido, faziam perguntas interessantes e ajudavam os outros colegas. Dou ênfase a [nome da estudante da escola em que a regência aconteceu], aluna que eu vi dormindo em todas as aulas, que observei [mas durante minha regência] participou da discussão [...] e completou toda a atividade. Outra surpresa foi a [nome de outra estudante da escola], que só tira nota baixa em Matemática: ela me encheu de perguntas e conseguiu realizar toda a atividade (RELATÓRIO J, p. 1).

A partir desses enredamentos, compomos com a percepção de que o pensamento não se produz como resposta a perguntas para as quais já existem respostas, nem a partir de postulados previamente definidos. Pensar é criar (uma criação coengendrada a um pensamento sem imagem). Por meio do encontro com Carvalho (2012), entendemos que evidenciar o pensamento consiste em rasurar a noção desse como imagem pré-constituída, já dada e naturalizada.

Nesse sentido, no âmbito escolar, urge romper com o pensamento-imagem, conformado a um modelo interpretativo previamente dado. A base do pensar é afetiva e, desse modo, está além dos modelos prescritivos de ensinar e aprender. Há que se compor nas *redes de conversações*, problematizações relacionadas com o *plano de imanência* das vidas estudantis do ensino médio (e da educação básica de um modo geral) e dos docentes em processos de *encontrosformação* nas licenciaturas.

Os professores regentes da educação básica e os (futuros) professores, por vezes, são circunscritos por um modelo professoral que intenta estancar um devir-

docência. Essa imagem do pensamento se inscreve nas escolas pelas relações hierárquicas, pelos conteúdos tomados como “verdades”, pela despotencialização do *pensamento invenção*.

Ainda assim, compomos com a produção da *diferença* que consiste em tirar o pensamento do repouso, forçá-lo, movimentá-lo e, então, rasurando as perspectivas homogeneizantes do currículo-régua (com os seus *rankings* que ignoram os processos complexos e transversais dos múltiplos cenários escolares do ensino médio), problematizamos com Carvalho (2016, p. 446):

[...] qual a finalidade de moldar a aprendizagem? Por que modelar as aprendizagens, visando ao alcance de padrões internacionais, de aquisição de habilidades e competências predeterminadas e determinantes do sucesso ou do fracasso escolar? Diante de um processo de globalização, qual a justiça de um processo baseado na [tentativa de] eliminação das singularidades locais? [Como problematizar a produção do desejo nessas paisagens?]

Os movimentos escorregadios, assim como os endurecidos, também produzem outros sentidos acerca do currículo que extrapolam as noções de prisões, grades, enquadramento de professores e alunos e engendram outros modos de *pensar praticar encontros formação* com (futuros) professores no Estágio supervisionado: “Agora, no Estágio III, eu acabei vendo currículo: tudo, toda prática, não somente o ponto de vista do conteúdo” (ENCONTRO 11).

Assim, em consonância com Carvalho (2016), pensamos que os currículos são como *corpos sem órgãos*, que não se fecham em organizações universais e definidas *a priori*, contudo são *espaçotempos* ocupados por intensidades. Os currículos são agenciados por multiplicidades de desejos intensivos que escapam às modelizações e ultrapassam a passividade, podendo, assim, produzir inventividades cotidianas. Desse modo, os currículos inscritos no *plano de organização molar* também estão coengendrados aos agenciamentos das *máquinas desejanter* que, mesmo podendo reproduzir o instituído, pode, de outro modo, também desterritorializá-lo por deslizes, movimentos *moleculares e linhas de fuga*.

Com essa pesquisadora, salientamos que há relação entre desejo (produções desejanter) e currículo, e há que se investir em movimentos de composição no *plano de imanência* dos currículos, de modo a: evidenciar a *biopolítica* que conecta desejos coletivos; minimizar fatores que induzem à passividade, à paralisação dos

movimentos de invenção; e fortalecer a experimentação de outros mundos *possíveis* para o ensino médio (e educação básica de um modo geral).

Podemos visualizar, a seguir, fragmentos que indicam que essas produções nas escolas são feitas de conexões, relações entre pessoas, saberes, diversos espaços que extrapolam a sala de aula (inclusive as escolas) e que, nas vivências escolares, não podemos afirmar clichês tais como: “A Matemática é um saber isolado” que ocupa um lugar magistral no qual os seus docentes, alunos e outros o colocam. Há múltiplas linhas que se interconectam e não são coesas e nem devem ser fechadas em representações únicas: “Outra coisa que me chamou a atenção na escola foi a interação entre alguns professores para incentivar os alunos no aprendizado, a preocupação, a responsabilidade dos professores” (AGENTE ESTUDANTE Q em conversa individual com a pesquisadora); “Eu fiquei surpreso com o desenvolvimento do ensino de Matemática de forma interdisciplinar, tangenciando professores dos campos como História e Geografia” (AGENTE ESTUDANTE A em conversa individual com a pesquisadora).

Agente estudante: O estágio ajuda a gente não só no crescimento profissional, mas também pessoal, na forma como a gente está lidando com as pessoas, a interação mesmo: aluno-aluno, professor-professor, professor-aluno, coordenador, diretor, pedagogo. Ajuda a gente a conhecer todo o ambiente escolar (AGENTE ESTUDANTE C em conversa individual com a pesquisadora);

Agente estudante 1: Uma coisa que eu gosto: a professora tem muita propriedade para falar sobre Matemática [...]. A [nome da professora em questão] tem essa facilidade de se relacionar com os alunos [...]. Ela está sempre atualizada, com as problemáticas que acontecem dentro da sala de aula. Há um tempo, houve uma questão de um aluno que estava sofrendo *bullying*, e ela tentou resolver o problema, conversou com a pedagoga [...] ela tem essa sensibilidade.

Agente estudante 2: A [nome da mesma professora regente da escola que esse outro estagiário também acompanhou] nem faz chamada, né? Ela já sabe quem está na sala e quem não está. Quando ela chega, já fala: ‘Fulano não está aqui hoje né?’ (ENCONTRO 11).

Dessa forma, entre essas linhas complexas, movimentamos o pensamento com as dissonâncias e desafinações no pretenso coro harmônico, regularizado, compassado do currículo-régua. Propagamos um currículo dançante, que foge aos ensaios performáticos, milimetricamente compassados. Tentamos escapar das vinculações restritas às partituras dos currículos dançantes, os *planos de organização* (DELEUZE; PARNET, 1998), entendendo que dança é movimento. Não apenas

movimentos repetitivos, mas movimentos inventados entre o afetar dos corpos dos parceiros em relação com o que é produzido nesses encontros corporais.

Se, conforme Spinoza (2013), os *afetos alegres* nos levam à ação e os *afetos tristes* nos paralisam, há que se investir nos *bons encontros*, na propagação das paixões alegres que promovem o pensamento no ensino médio e nas demais etapas da educação básica na produção das *praticaspensamentos* dos estágios nas licenciaturas. Os currículos dançantes não param de se movimentar porque, ainda que uma música acabe, os parceiros *macromicropolíticos*, *endurecidosescorregadios* bailam entre refrãos *(re)territorializantes* e composições de novas estrofes *(des)territorializantes*, tanto na duração de uma faixa sonora como em suas rupturas que provocam novas melodias, não apenas harmônicas, mas também entre as suas dissonâncias.

Por vezes, as novas melodias inventadas nessas fissuras causam estranhamentos aos ouvidos afinadíssimos e enrijecidos pela mesmice de compassos regulares e sons não sincopados, devido ao medo (*afeto triste*) do que é novo. O novo enseja riscos e não garantias de trazer aplausos da plateia por vezes à espera de shows de exposição dos *rankings*. Dessa forma, fazemos ressoar, preponderantemente, as mesmas notas nos enquadramentos das pautas musicais, com quatro espaços e cinco linhas, milimetricamente retilíneas e formatadas.

Ainda assim, as desafinações vibram entre esses coros e corais coletivos, ilusoriamente homogêneos, em complexas rasuras nas partituras dos *planos de organização*. Com esses dedilhados, pensamos com a diferença e não com o “diferente a partir de algo”. Esse devir curricular – produzido entre essas conexões do Estágio Supervisionado e as escolas de ensino médio – não é um ou dois, e nem relação de dois, mas habita as fronteiras, as *linhas de fuga* e as novas composições desterritorializantes e inventivas nos currículos formados. Com essas tentativas *pensamospraticamos* possíveis no campo dos *encontrosformação* com professores e licenciandos sobre o qual dialogaremos no capítulo adiante.

Figura 9 – Rizoma

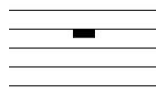
7 vedi NOTE

XIV piano piece for David Tudor 4
disegno del 1949
adegione pianistica: 27.3.1959

SYLVANO BUSSOTI

Fonte: Casca de Noz: Carta Capital, 2018.

Figura 10 – Pausa de semibreve



Fonte: OnMusic Dictionary, 2018

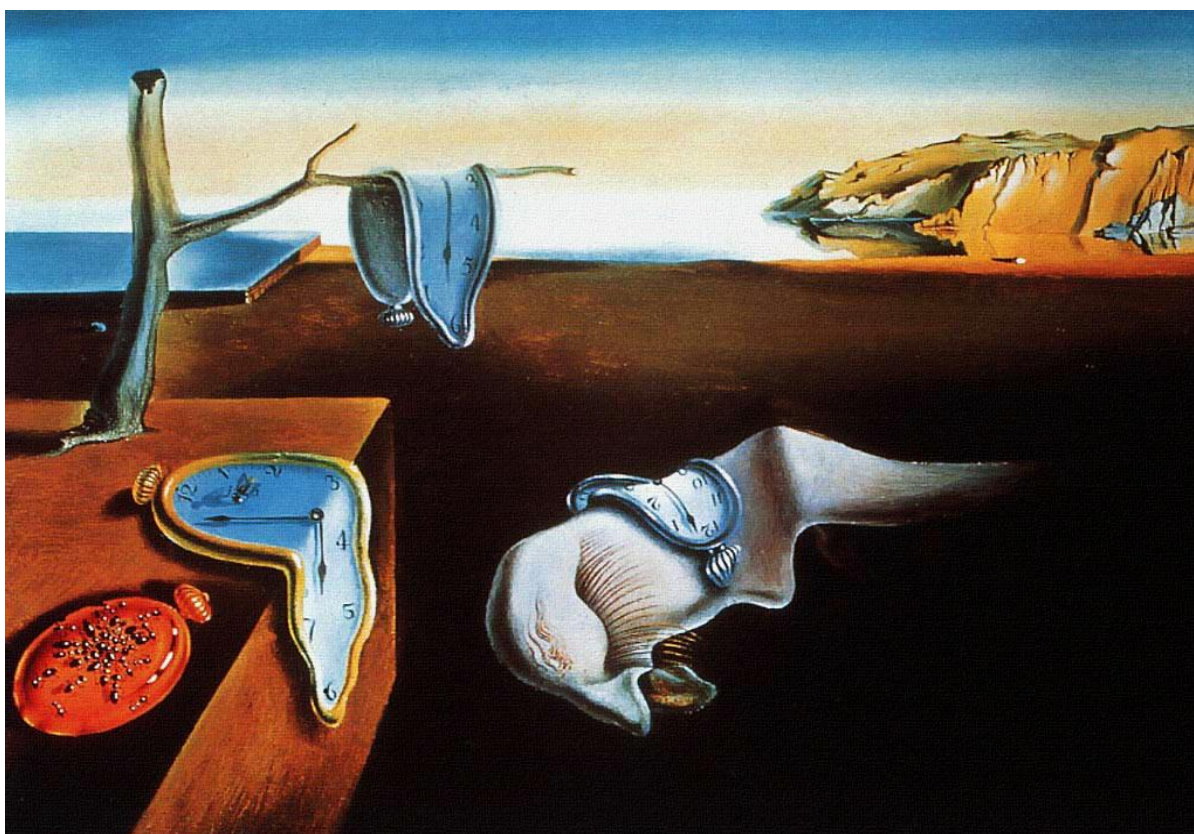
“Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura”. (DELEUZE – em uma série de entrevistas que concedeu a Claire Parnet em 1988 e 1989).

6 ENTRE FORÇAS E FORM-AÇÃO DE PROFESSORES: COMPONDO ENCONTROSFORMAÇÃO COM (FUTUROS) PROFESSORES E INVENÇÕES DE OUTRAS VIAGENS

Subjetivação, acontecimento ou cérebro, parece-me que é um pouco a mesma coisa. Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (DELEUZE, 1992, p. 222).

Até mesmo, se há apenas dois termos,
há um E entre os dois,
que não é nem um nem outro,
nem um que se torna o outro,
mas que constitui, [...] a multiplicidade.
Por isso é sempre possível
desfazer os dualismos de dentro,
traçando a linha de fuga
que passa entre os dois termos.
(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 45).

Figura 11 – “A persistência da memória”



Fonte: “Arte e artistas”, Salvador Dali, 2018.

Movida pelos fragmentos delineados no capítulo anterior, entre brechas de um território, questionamos: *o que pode* o Estágio Supervisionado no curso de licenciatura? De que modos os *encontros* formação com (futuros) professores podem nos ajudar a *praticar* pensar outros caminhos na docência: *docência inventiva* (CARVALHO, 2012)? Quais contribuições esta tese pode trazer para *pensar* praticar os Estágios Supervisionados nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais e de outros espaços? Várias pistas foram produzidas na trajetória de pesquisa com essas problematizações e culminaram na composição deste capítulo.

Entre elas, fomos afetada com o que continua a reverberar: *o que pode um corpo?* Não é possível afirmar todas as composições de forças, potências, limites, frequências, afetos, devires, intensidades, estratos, fugas, processos *molares-moleculares-de-fuga* e *estriados-lisos* de que um corpo em *encontrosformação* é capaz, mas podemos experimentar, inventar, compor *com*. Com essa premissa, prosseguimos nesta viagem.

6.1 A REPETIÇÃO DA VIAGEM-MODELO (IMÓVEL) DA *DOCÊNCIA DOGMÁTICA*: A ILUSÃO DOS PASSAGEIROS-ROSTOS HOMOGÊNEOS, DOS PERCURSOS IGUAIS E DO DESTINO ÚNICO

Após os três encontros iniciais do estágio, tecendo reflexões sobre o ensino médio, iniciamos a “etapa” nomeada pelos professores orientadores desse espaço como “Praticando a Docência”. Essa parte consistia em uma aula individual – preferencialmente na mesma temática da aula que os licenciandos ministrariam na ocasião da regência nas escolas (caso esse tema já tivesse sido definido) – com duração de 30 minutos, direcionada aos professores e colegas do estágio, seguida de comentários que poderiam ser apresentados por qualquer um dos presentes.

Assim, no quarto encontro, após a apresentação do segundo aluno, um dos professores do estágio expôs uma grande indignação com a aula em questão o que foi seguido de comentários de outros alunos que assistiram à aula do colega:

Agente professor: Eu olhei aqui uma aula da forma que meu professor de Matemática do ensino médio dava [...]. Sobre a questão metodológica: a pessoa fazer uma aula antiga dessa forma?! É preciso romper com algumas coisas [...]. A questão é não ter receio de fazer diferente do que vem sendo feito: repetir modelos. O meu professor, lá, em 1983, deu aula para mim desse mesmo modelo.

Agente estudante 1: Professor, essa questão de aprender novos modelos é que nós não aprendemos. Nós aprendemos do mesmo jeito que o senhor aprendeu. Assim, a gente sai com aquela visão: não aprendi uma nova forma de ensinar. Eu não sei o que fazer...

Agente estudante 2: Acho que já está habituado àquilo ali. Tenta fazer de outra forma, mas... (ENCONTRO 4).

Afetada por essa enunciação, lembramos, com Deleuze (2010b) e Carvalho (2014), que tudo são signos (plurais e heterogêneos), e esses podem ser situados em quatro grupos (*mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos*). Os *signos mundanos* concernem às relações sociais em contextos sociais diversos e – conforme Dias,

Barros e Rodrigues (2018) – possuem um aspecto estereotipado e vazio, funcionando como um antecipador da ação e do pensamento, ao mesmo tempo em que os anula. Segundo Sordi (2009), esses signos são aqueles que descrevem a vida frívola e superficial de sua época e anulam o pensamento por sua carência de sentido. Os *signos amorosos*, por sua vez, não são vazios, porém são mentirosos, pois escondem o que exprimem e suscitam o sofrimento de um aprofundamento (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018). De acordo com Carvalho (2014), nesse segundo grupo, o amado aparece ao amante como pluralidades de signos que implicam multiplicidade de mundos inacessíveis e misteriosos.

Já os *signos sensíveis* são aqueles das impressões ou das qualidades sensíveis, que produzem signos verídicos, dão uma sensação de alegria, afirmando a materialidade da tentativa de decifrar signos por meio de um esforço que pode fracassar (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018). São compostos, inclusive, pela memória involuntária (CARVALHO, 2014). Conforme Sordi (2009), esse terceiro sistema diz respeito aos signos que se diferenciam dos anteriores por causarem efeitos imediatos. São signos que forçam a pensar, pois a sensação provocada e o que é experimentado não aparecem como propriedade do objeto, mas de algo diferente. Por fim, os *signos artísticos* integram e transformam todos os demais, desmaterializando-os para dar-lhes um sentido estético (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018). Segundo Sordi (2009), esse caminho da arte requer uma ruptura com as cadeias associativas, sem, entretanto, negá-las.

Estabelecemos relações entre esses signos e o tempo, em consonância com Deleuze (2010b), que afirma que há quatro categorias temporais que são agrupadas em duas maiores: *tempo perdido* e *tempo redescoberto*. Os *signos mundanos* associam-se ao *tempo perdido*, pois passam, e o agente se perde no vazio da vida social. Do mesmo modo, os *signos amorosos* também se engendram ao *tempo perdido*, porque fazem perder tempo, ainda mais radicalmente do que o que ocorre na vida social. Já os *signos sensíveis* podem, de modo ambivalente, compor com o *tempo redescoberto* dentro do *tempo perdido*. Finalmente, os signos artísticos possibilitam o “tempo puro”, “o estado complicado do tempo”, o *tempo redescoberto* (CARVALHO, 2014).

Nesse sentido, quando o professor comentou que assistira, em 2018, “à mesma aula” – explanada pelo seu professor de Matemática – em 1983, entendemos que é impossível que uma aula seja sempre a mesma, ainda que seja ministrada em um mesmo dia e na mesma escola, pois há invenções, movimentos de diferenciações e múltiplas composições produzidas entre agenciamentos tecidos no afetar dos corpos. Percebemos, a partir da enunciação do agente, uma associação de um *tempo perdido* coengendrado a repetições de alguns padrões nos quais as marcas do *rostro*-professor de Matemática acompanharam o professor do professor do (futuro) professor.

Os demais estudantes, que também assistiram à aula do colega, tentaram apresentar contra-argumentações ao desapontamento demonstrado pelo educador, alegando que, quando forem professores, terão dificuldades em não exercer a docência nesse formato “tradicional”, porque aprenderam a docência com os professores deles – naquele mesmo modelo – e esses, por sua vez, com os professores que tiveram.

Na situação evidenciada pelo docente, orientador do estágio, percebemos a forma, a linha enrijecida em um *tempo perdido*, pelo qual perpassam imagens que ressaltam a repetição, a reprodução de modelos e que nos fazem problematizar acerca dos escapes e de como poderíamos inventar *possíveis* nos *encontros* formação nos contextos das licenciaturas.

Entretanto, até para comentar o que o agente professor citou – sobre o modelo que foi reproduzido –, uma agente estagiária afirmou que não aprendeu “novos modelos” para que pudesse exercer a docência de modo diverso do padrão, como se sempre fossem necessários moldes para sair de uma fôrma e criar outra. De outro modo, o agente professor persistiu na tentativa de intervir:

Agente professor: Mas é isso aqui que a gente está fazendo: a gente não tem que esperar modelos. A gente vai aprendendo ao longo da vida. [...]. A gente tem que ter a liberdade de olhar isso aqui, nesse momento, e falar: ‘O que vocês acham que poderia ser diferente?’ E falar: ‘O que fazer para romper o modelo?’ (ENCONTRO 4).

A mesma agente que alegou não ter aprendido novos modelos continuou a rebater o exposto pelo docente, afirmando que é “muito difícil não repetir esse mesmo modelo”, e o diálogo se estendeu, observado pelos demais presentes:

Agente estudante: Assim, você entra numa sala às 5 e 5 [17h5]. Tem 55 minutos para dar uma aula. Eram 5 e 35 [17h35] e os alunos não tinham calado a boca ainda e o professor tinha só 35 minutos para falar o que vai dar durante o trimestre e durante a semana. Ele tem seis aulas para preparar. Já corrigiu 35 milhões de provas. Eu acho até pecado exigir do professor. A realidade não deixa a gente fazer isso.

Agente professor: Essa forma de pensar é perigosa, porque se a gente parte disso como premissa... Não estou falando que isso não é verdade, mas, se isso é desculpa para eu dizer que por isso eu não vou fazer diferente... porque a realidade é difícil...

Agente estudante: Mas, se aqui [no Ifes], que o professor tem uma carga horária de 40 horas [por semana], ele só dá aula 14 horas [por semana], se não me engano, ele não consegue dar uma aula diferenciada... A gente vê a metodologia de *História da Matemática, Modelagem* disso, daquilo e, no final das contas, a gente dá aula como a gente aprende.

Agente professor: Você, fazendo essa observação, está mostrando a maneira como você enxerga as coisas. Isso não pode ser um discurso para a gente dizer: 'Eu não vou fazer diferente, porque a realidade lá fora é difícil'. A questão é que a gente não vai conseguir fazer diferente sempre, mas também não pode fazer igual sempre (ENCONTRO 4).

A partir desses fragmentos, percebemos que alguns licenciandos parecem resistir às investidas do orientador de estágio para que façam “diferente” e anunciam as dificuldades dos professores da educação básica que, por sua vez, são sufocados pelas cobranças e pelo tempo. Diante da paisagem em que estávamos envolvida, entre enunciações acerca dos professores e dos “modelos”, sentimo-nos também tocada a compor:⁷²

Agente pesquisadora: Eu quero fazer um comentário, [nome da estagiária], sobre algo que o [nome do professor] falou, e vocês comentaram: é sobre essa questão de ‘ficar na mesma aula desde a década de 80’ e o que vocês disseram: ‘Mas eu também tive essa mesma aula, como eu vou fazer de outro jeito?’; ‘Isso aqui é sempre no mesmo formato, só tem esse tradicional’; ‘Não dá tempo de fazer diferente’ e *etc.* Um exemplo fora da relação professor-aluno: se eu tenho um pai ou mãe, que sempre foi autoritário, e sofri as consequências disso, reclamava disso – na condição de filho – eu posso, ainda assim, reproduzir várias dessas ações, que aconteceram comigo, quando estiver naquela mesma condição [de pai/mãe]: aparentemente é mais fácil, e eu não tenho muito tempo para romper esse ciclo, para pensar, para fazer diferente. Mas aí é que está: alguém tem que romper! E aqui, quando estou falando de alguém – e já pensando no contexto da escola –, estou falando de um corpo coletivo. A não ser que o tradicional, que vocês tanto disseram, seja o desejável, se for assim mesmo, então, não temos que pensar outros

⁷² As questões atinentes aos aspectos didático-metodológicos que também perpassam a docência, entre outras, foram predominantes neste mapa cartográfico e por isso foi a via pela qual consideramos ser possível tecer composições nas paisagens que acompanhamos.

caminhos. Mas, se achamos que outros meios, outras alternativas, vão produzir algo mais interessante, temos que pensar. Então, como eu, como professor, consigo – apesar de não ter tempo, não conseguir dar todo o planejamento em todas as aulas, estar envolvido em todas as dificuldades que vocês já apontaram sobre as escolas – produzir diferença, naquele contexto, naquela escola, com aqueles alunos? Realmente não é algo fácil, mas, que tal se essas pessoas que farão esses movimentos inventivos sejam vocês, que serão professores agora?! Por que não podemos ser nós os grupos que vão produzir essa diferença? Eu quero compor com a diferença ou quero continuar reproduzindo aqueles modelos? Como a gente pode pensar nessas possibilidades? Outras possibilidades para os alunos: isso deve ser pensado, conversado. Como o professor [nome do docente] disse, não conseguimos produzir diferença sempre, mas podemos nos sentir incomodados e, entre as brechas, buscar outros caminhos e alternativas possíveis para essa criação (ENCONTRO 4).

Os bons e maus encontros, a repetição e a diferença acontecem nas escolas. Assim, o nosso convite como pesquisadora não estava atrelado ao entendimento de que apenas esse grupo de (futuros) professores poderia produzir essa diferença (como se ela já não existisse). Entretanto, esse foi o modo que encontramos para provocar, no sentido de que nós também poderíamos nos implicar nessa composição, estar atentos ao que escapa e inventar fagulhas outras que não a repetição de modelos e/ou a criação de novos modelos. Após a nossa fala, o docente continuou a demonstrar o seu posicionamento *políticoeducacional*, e outros licenciandos começaram a trazer contribuições no tempo curto que tínhamos entre uma apresentação e outra:

Agente professor: Não que você muda de uma hora para outra, mas você tem que olhar para aquele modelo e pensar: esse modelo tem isso que me incomoda.

Agente estudante: Nós já estamos na reta final da licenciatura, então acho que nós temos ferramentas. Eu vou me dedicar para fazer aula de uma forma diferente [do modelo instaurado]: seja no conteúdo, seja na apresentação, em alguma coisa. Acho que não é a função do curso nos ensinar como ensinar Matemática, porque, senão, perde até a função que cada um tem que ter sua metodologia, sua criatividade...

Agente professor: Uma coisa que precisamos entender é que a grande maioria dos professores antigos não fizeram uma licenciatura. Vocês, sim, e vocês têm a oportunidade de mudar muitas coisas (ENCONTRO 4).

Nesse sentido, a noção de diferença que imperava era atinente às *teorias metodologias* que escapam ao modelo, ao padrão, à repetição. Ainda que a noção de diferença que pretendemos fazer reverberar nesta tese componha com a *diferença invenção*, diferença como o que vem primeiro, de modo mais abrangente, e

não esteja condicionada à diferença-desnível, diferença como diversa do padrão e que não esteja restrita aos aspectos *teoricometodológicos* dos processos de *ensinoaprendizagem*, a invenção de movimentos que destoavam do padrão nomeado por eles como “tradicional” apresentava-se para nós como *linha molecular* e *linha de fuga* possível, para engendrar outros modos, outros caminhos de *pensarfazer* docência naquele cenário em (des)composição.

Do mesmo modo que no primeiro encontro da etapa “Praticando a Docência” (na sala do estágio com os demais colegas), no último encontro dessa fase, uma aula nos afetou devido à frequência exacerbada de frases-*clichês* que endurecem e reforçam a docência dogmática, a docência da reconhecimento, a docência dos *afetos tristes* (sendo o medo o principal deles). Em menos de 30 minutos, de uma única oportunidade de aula que os licenciandos tinham para ministrar na sala do estágio, foram evidenciadas demarcações desses *estratos*, desses enquadramentos, desde o início da aula experienciada até o final:

Agente estudante: Boa noite! Só [para] avisar que a nota foi ruim na prova: 70% ficaram abaixo da média! Então, eu vou dar uma atividade: a atividade vai valer 5 pontos! Pelo que percebi, os alunos não aprenderam o conceito de *Área* e *Perímetro*. Alguém pode me responder o que é *Perímetro*? (ENCONTRO 8).

Ou seja, após o cumprimento “Boa noite”, a primeira frase dita pelo aluno em processo de formação à docência consistiu em afirmar que 70% dos colegas (que naquela ocasião vestiam os *rostos* de estudantes do ensino médio) ficaram abaixo do mínimo esperado na avaliação realizada que, conforme vimos no capítulo anterior, permanece como “núcleo central”, origem-finalidade no que tange ao endurecimento dos processos de ensino. Ele enfatizou, em seguida, o que os alunos não sabiam. Então, esse licenciando continuou a ministrar a aula com o “ar professoral”-*clichê*, nesse último encontro da etapa “Praticando a Docência” no estágio:

Agente estudante: Vamos lá, turma! Vamos acordar! Todo mundo dormindo aí! [...]. Se ninguém entendeu, nós vamos fazer uma atividade que vai valer 5 pontos para ajudar na nota da prova, que foi muito ruim [...]. Se ficar fazendo gracinha, vai para a coordenação! (ENCONTRO 8).

A partir de cada frase pronunciada, pensávamos nas escolas e o quanto essas enunciações, por vezes, não são mais questionadas, o quanto já nos acostumamos a ouvi-las como “naturais”, como perfeita sintonia que fixa modos de se dançar nas

escolas e as formações do território Matemática nessas instituições: “Vamos acordar! Todo mundo dormindo aí”. Essas falas pareciam como se fossem enunciações esperadas mesmo em um cenário figurativo de sala de aula do ensino médio.

Além disso, novamente estava lá o nosso “centro” (“ponto zero”) empedrado: a tal da avaliação, de modo que o agente alegou que, se ninguém tivesse entendido, ele faria uma atividade que valeria 5 pontos (e isso já tinha sido mencionado, também, no início da aula), como se o fato de dar pontos resolvesse o problema de que “ninguém entendeu” (evidenciado por ele).

Assim, problematizamos: por que nos acostumamos a ouvir tudo isso de modo tão “naturalizado”? Que produções de subjetividade são evocadas entre essas enunciações? Já não importa mais “entender”/aprender, desde que os alunos do ensino médio recebam nota suficiente para alcançar a média e obter a aprovação? Depois, ao explicar os conteúdos propostos, o agente afirmou que quem fizesse “gracinha [iria] para a coordenação”, afinal, não há docência “perfeita”, regularizada, organizada, docência-*organismo* que consiga manter os esquadros, o controle, se não souber instaurar o medo como um potente *afeto triste* e um instrumento de manutenção da ordem estabelecida!

Após essa última frase, uma das colegas – que naquele momento vestira o *rosto* de estudante do ensino médio – deu algumas risadinhas, baixas, diante de tudo o que ouvira, e o licenciando regente, na ocasião, em seguida, retrucou: “Está rindo do quê? Sua nota não foi nada boa! Vamos aproveitar e tirar nota boa porque nunca passaram comigo na Recuperação Trimestral” (ENCONTRO 8).

Novamente, o agente licenciando empunhou a arma que tinha nas mãos: a tal “avaliação” – mesmo artifício utilizado na constituição de *linhas molares* que problematizamos anteriormente nesta tese – lembrando à licencianda (estudante do ensino médio, naquele momento) que ela não teve uma boa nota e aproveitou para reforçar o seu poder, diante de todos os demais, afirmando o que por vezes é visto como grande vantagem das “matérias frisadas como difíceis” e “para poucos”: “Nunca passaram comigo na Recuperação Trimestral”.

Ou seja, se o medo infiltrado não foi suficiente, ele foi intensificado para evitar quaisquer perdas nas ordens estabelecidas. Isso nos fez pensar acerca do *território Matemática* e das relações de poder estabelecidas com os agentes nas

tramas com os demais componentes curriculares da educação básica. Esse aspecto também apareceu, de modo evidente, nos relatos escritos dos acadêmicos, quando os agentes licenciandos citaram, por exemplo, que o professor de Matemática tinha acordos com o professor de Educação Física, entre os quais o de que os estudantes de ensino médio que não tivessem feito atividades de Matemática, a contento, eram “liberados” da aula de Educação Física para realizar as atividades matemáticas.

Assim, aquela aula – com menos de 30 minutos no tempo *crónos* – parecia durar horas ou talvez anos, devido à coexistência *atualvirtual* a que nos remetia. O futuro docente prosseguiu: “Tivemos um dez na turma, galera: o aluno [nome do agente professor da turma que naquele momento também perpassava o *rostos* de aluno da educação básica] está de parabéns!”.

Naquele contexto, ouvíamos mais uma frase-*clichê*, mais um reforço do pedestal da Matemática, do lugar inatingível e majestoso que esse saber ocupa entre *agenciamentos coletivos de enunciação e produções de subjetividade*: “conhecimento que não é para todos”, disciplina em que, quando um aluno acerta todas as questões, ele é visto como fenomenal ou o ponto fora da curva/reta do currículo-réguas.

Então, percebemos que pensar os *encontrosformação* com (futuros) professores nos remete aos diálogos sobre os currículos. Esses campos estão imbricados e, desse modo, problematizamos: as avaliações não são produzidas com o objetivo de que os estudantes demonstrem o que foi estudado por todos? Qual é, afinal, o objetivo das avaliações internas nas escolas? Seria estranho se todos os alunos aprendessem o que é objetivado pelo docente, naquele momento e, conseqüentemente, demonstrassem nas avaliações que esses objetivos foram alcançados? Quais são os objetivos do ensino de Matemática, dos conteúdos selecionados e das estratégias metodológicas escolhidas? Enquanto o agente licenciando (vestindo o *rostos*-professor) passava o exercício que deveria ser feito pelos demais colegas, ele fez um lembrete que reforçou tudo o que já fora exposto: “Pessoal, cada um faz o seu. A atividade é avaliativa!” (ENCONTRO 8).

Diante de todas as enunciações – em um curto intervalo de tempo – indagamos, silenciosamente, sobre o *tempoespaço* do Estágio Supervisionado. Pensamos no quanto esse espaço poderia ser mais potente se fosse ampliado no sentido de possibilitar conversações entre esses agentes a partir dos seus movimentos de

pensamento acerca das experiências nas escolas e pudéssemos problematizar tudo isso, extrapolando, assim, a lógica das “apresentações, das regências, dos relatórios, com alguns diálogos entre um e outro”.

Não desmerecemos, de modo algum, e nem descaracterizamos a importância de os alunos apresentarem a regência e os relatos escritos, mas compomos com a percepção de que a maior potência dos estágios está nas problematizações coletivas tecidas em redes de conversações a partir e com essas múltiplas vivências *teoricopráticas* nas escolas entre os agentes. Inserida nessa paisagem movente, novamente perguntamos: *o que pode um corpo* (estudantes de licenciatura)?

Nesses movimentos, entre *linhas desejanter*, lembramos que as *praticasteoriaspesquisas* são *rizomas*: não éramos/estávamos o/no centro, ninguém era/estava o/no centro (nem mesmo os professores orientadores). Não há sujeitos individuais nesses processos. Desse modo, urgia fugir às pretensões *molarizantes* que localizam sucessos, culpabilizações e movimentar *com* e encontrar platôs, *afetos que pedem passagem, linhas de fuga*, pois eles podem, em nossa concepção, ser inventados.

Ainda que as tentativas apareçam como pequenos fragmentos de interrupção, de irrupção –, essas *linhas moleculares e de fuga* podem, na força do coletivo, produzir um *acontecimento*. Em nosso entendimento, esse *acontecimento* não é sinônimo de uma macrorrevolução, mas compõe com a instauração de lampejos de possíveis que podem reverberar, ressoar e propagar outros *agenciamentos*.

Dentro de um mesmo minuto, pensamos sobre tudo o que fora exposto pelo aluno – em momento de regência – com os colegas licenciandos e sentimos que não poderíamos nos eximir de alguma intervenção, mesmo que as nossas tentativas não fossem garantias (e em nossa perspectiva jamais as tenhamos) e não tivéssemos tempo para longas conversas, buscamos compor, sem desconsiderar o agente que falou, entretanto problematizando essas *enunciações* sem que elas fossem estigmatizadas como questões individuais, pessoais, contudo em uma tentativa de que fossem recebidas de um modo que não constrangesse quem tentou exercer a arte da docência dentro de um *território* social de *subjetividades* que produz e também o produz.

Assim, decidimos iniciar a composição com elogio ao agente pelo fato de ele ter compartilhado conosco frases que provocam problematizações em todos, inclusive em quem apresentou a aula, de maneira que as ponderações pudessem surgir aos poucos no coletivo entre movimentos de pensamento que fôssemos produzindo e não fortalecessem outros *rostos*, como: “mau (futuro) professor” e as respectivas “culpabilizações”:

Agente pesquisadora: Eu quero parabenizar você por ter trazido alguns discursos na sua aula, porque nós precisamos pensar muito sobre eles. Eu não sei quais foram os seus objetivos em trazê-los, mas eles nos ajudam a pensar... O que eu queria comentar não é só efetivamente sobre a sua aula: eu acho lamentável a gente não ter tempo para refletir sobre as aulas [...]. Se a gente tivesse um tempo... É uma pena não ter tempo para a gente refletir, pensar que as nossas falas são discursos que, ao longo da história, vêm sendo produzidos e reproduzidos, porque nós estudamos nessas escolas, né?! Não só na Matemática, mas, talvez, principalmente em algumas ciências exatas. Uma dessas questões já foi pontuada pelo professor [nome de um dos agentes professores], que trouxe a sua fala, [nome do agente licenciando], sobre os ‘70% dos alunos que não alcançaram a nota’. Eu gostaria de puxar outras, também: ‘Comigo ninguém nunca ficou aprovado na Recuperação Trimestral’ e outras. Eu achei bacana você trazer isso, porque dá uma reflexão extraordinária para a gente pensar várias questões em relação à escola, ao processo ensino-aprendizagem e a ‘esse lugar da Matemática’, historicamente construído. E, também, quando você falou: ‘Tem um aluno que conseguiu’, ou ‘Você está rindo, mas você não está com a nota boa’. Então, em vários momentos, você usou várias falas dessas e achei interessante você ter trazido porque elas compõem as nossas vivências e podemos pensar essas questões como futuros professores de Matemática. Como essas falas, que ouvimos nas escolas, vêm nos afetando? Nós precisamos pensar sobre cada uma dessas falas. Como é que a gente está vivenciando a Matemática nas escolas? Se a gente pudesse conversar sobre isso... Infelizmente, não temos tempo, mas fiquei pensando: como a gente está ouvindo, pensando e compartilhando esses discursos? Eles estão o tempo todo colocados nas escolas...

Agente estudante [que ministrou a aula]: Eu fiz algo para parecer ao máximo com as aulas do nosso dia a dia.

Agente professor: É isso mesmo que a gente está falando: a gente tem que mudar. E isso aí a gente encontra: os professores, sempre, dessa forma.

Agente pesquisadora: É isso que a gente fica pensando: como romper essas lógicas, como professores, quando estamos nessa pele? Nós vamos reproduzir ou criar outras possibilidades, novos discursos? (ENCONTRO 8).

Nessa paisagem, gostaríamos de destacar que, durante a pesquisa, foi possível lançar perguntas, entretanto não pudemos tecer conversações a respeito das questões levantadas (o que, em nossa percepção, é realmente lastimável, porque

entendemos que a maior potência dos *encontros* formação com (futuros) professores, no Estágio Supervisionado e em outros espaços, está nas conversações, nas composições, nas problematizações e movimentos do pensamento coletivo sobre as experiências e experimentações produzidas nas escolas), pois outros agentes licenciandos precisavam apresentar as respectivas regências dentro da organização-tempo prevista.

Novamente, o nosso limite, “tempo *crónos*” e modos de usá-lo, não nos permitia tecer muitas problematizações coletivas, apenas ouvir outra apresentação e fazer comentários breves e outra apresentação, seguida de comentários de outros agentes, e assim por diante, enquanto tentávamos aproveitar instantes, a partir das brechas, com essas colocações entre uma aula ministrada e outra para, pelo menos, provocar. Assim, a pergunta permanecia: *o que pode* o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura fazer lampear como possíveis entre as frestas desse tempo *chrónos* nos *encontros* formação?

6.2 O QUE PODE UMA AULA? O QUE PODE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO? O QUE PODE UM CORPO DE AGENTES SINGULARES?

Em um dos “relatórios”, consoante a aula do professor da escola, um agente estudante escreveu: “A aula foi proveitosa, mas muitos alunos não se interessaram e não tiraram proveito de nada na aula” (RELATÓRIO A, p. 18). Assim, indagamos: como a aula pôde ser proveitosa, se “os alunos não se interessaram e não tiraram proveito de nada?” Então, ela foi proveitosa para quem? O que é uma aula? O que compõe uma aula? Que corpo, coletivo, é esse que compõe a aula? Quais composições são estabelecidas entre *agentes* singulares nas *aulas* encontros?

Gilles Deleuze, em uma das entrevistas outorgadas a Claire Parnet, no período de 1988 e 1989, afirmou que as aulas são blocos de *espaçotempo* sucessivos que introduzem ritmos e frequências em um processo para o qual é necessário muito preparo para alguns minutos de inspiração. Assim, o encontro entre professor e estudante é produzido no *devenir*, um novo que é experimentação. O encontro acontece no *plano das forças*, na propagação de experiências não cognitivas, não repetitivas,

contudo aprendizagem inventiva que pode fazer ressoar um *devoir-mestre* (KASTRUP, 2005).

Conforme Deleuze (2003), aprender diz respeito essencialmente aos signos. Falamos em signos, não em representações, quando pensamos nesses *encontrosaulas* porque os signos nos remetem aos modos de vida que resistem a todas as formas de captura e se engendram às possibilidades de existência (SORDI, 2009). Com esse entendimento, aprender não é uma aquisição ou simplesmente um fim a ser alcançando ou soluções de respostas, nem está fechado em habilidades e competências, contudo se inventa a cada movimento (DIAS; BARROS; RODRIGUES 2018).

Ou seja, conforme essas pesquisadoras, um encontro é um afeto, um signo que põe em comunicação os pontos de vista e os torna sensíveis. O signo força o pensamento e conecta-o com forças de um aprendizado. Enquanto a reconhecimento, em consonância com Deleuze (1988), é esse modelo que se define pelo exercício concordante e harmonioso de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo, com vistas ao idêntico, o signo é encontrado e nunca é o que só pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos em um objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido. O encontro faz realmente nascer a sensibilidade no sentido. Não é uma qualidade, mas um signo. Não é um dado, mas aquilo pelo qual o dado é dado (SORDI, 2009).

Conforme Deleuze e Parnet (1998), um encontro é um *devoir*. Podemos encontrar pessoas, às vezes sem conhecê-las, e tecer encontros com movimentos, ideias, *acontecimentos*. Os encontros são efeitos ziguezagueantes, algo que passa ou que se passa entre dois sob uma diferença de potencial. Assim como o *devoir*, o encontro não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único *devoir* que não é comum aos dois – já que eles não têm nada a ver um com o outro – mas que está entre os dois.

Desse modo, compreendendo que encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar – ainda que seja necessário fazer uma longa preparação (DELEUZE; PARNET, 1998) – compomos com esses autores na percepção de que as aulas são encontros que não acontecem de modo retilíneo (uma aula jamais é igual

a outra e elas não provocam os mesmos sentidos nos agentes que ali se conectam, mas múltiplos *agenciamentos* entre e com elas):

E as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Uma aula é [...] um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma seqüência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante [...]. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura (DELEUZE em entrevista concedida a Parnet – DELEUZE; PARNET, 1996).

Nesse direcionamento, Corazza (2012) afirma que é um equívoco o professor pensar que a “sua aula” é inexistente e que seja possível reproduzir uma aula que “funcionou” em determinado contexto, pois, antes mesmo de iniciar, uma aula já está cheia (e tudo está nela, inclusive o próprio professor). Assim, nenhum docente poderia afirmar que vai dar a “sua aula”, pois essa está recheada, *atual* ou *virtualmente*, de dados. A pesquisadora expõe que, se quisermos que uma aula não seja feita de dados-*clichês*, entretanto, que seja uma aula singular, não podemos planejá-la como se estivesse vazia ou nos restringir à tarefa de apenas prever as etapas serializadas de ensino: objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação.

A autora evidencia que a aula não é algo que possamos agarrar ou dar; podemos, contudo, produzi-la, inventá-la, ficcionalizá-la. Ela enfatizou a importância de se viver a aula como intensidade, para que possa ser criada uma nova sensibilidade para sentir, desejar e fazê-la; pensar a *diferença* pura na produção de uma aula; fissurar identidades, compor com *signos* heterogêneos; praticar a fantasia; pensar se a aula não está operando com pretensas buscas de verdades absolutas; pensar se a aula não suspende, nos estudantes, a vontade de criticar; pensar se a aula produz efeitos de inspiração e criação.

Nesse sentido, urge pensar a aula como coletivo, como encontro, como *espaçotempo* de multiplicidades, singularidades, experimentações que deslocam

valores preestabelecidos e descodificam *formas de conteúdo e de expressão* vigentes e, desse modo, não é evidenciada como resultado, fracasso ou sucesso do professor, do(s) aluno(s), contudo a aula é (des)formada de composições múltiplas e zigzagueantes de *bonsmaus* encontros produzidos. Ou seja, não há fórmulas para compor uma aula: a aula é encontro, composição, *dançamovimento* entre corpos e produção de *agenciamentos coletivos de enunciação entre e com* os elementos singulares que formam o corpo coletivo.

No quarto encontro presencial do Estágio Supervisionado, um dos professores trouxe uma frase que ressalta o entendimento dele acerca “do que é uma aula”: “Tem para mim uma coisa que faz falta numa aula: é atribuir algum sentido àquilo que eu [como aluno] estou passando” (ENCONTRO 4). Um dos estudantes também expôs a sua percepção no relatório: “É na sala de aula que o tímido conhece a satisfação de ser ouvido e compreendido. De fazer amigos e encontrar alguém que admira: o professor” (RELATÓRIO D, p. 11).

Desse modo, a aula não é apenas um local ou um momento de exposição de conteúdos. Os dois trechos “que estou passando” e “encontrar alguém” exemplificam que esse espaço é de relação, conexão, *agenciamento*, mistura de afetos, de encontros, de *redes de conversações*, de sentidos múltiplos e singulares. Desse modo, entendemos, com Deleuze e Parnet (1996), que, em uma aula, cada um *pega o que lhe convém*. Não é possível mensurar se algo foi efetivamente “proveitoso” e quanto o foi para o outro, muito menos afirmar que os estudantes “não tiraram proveito de nada”, como expresso nos primeiros parágrafos deste tópico.

Ou seja, o Estágio Supervisionado é composto de *aulasencontros*. *Aulasencontros* com colegas licenciandos e professores; *aulasencontros observadaspraticadas* nas escolas com estudantes do ensino médio, professores e outros agentes que compõem esse cotidiano; *aulasencontros* ministradas nas escolas; *aulasencontros experimentadas* nos estágios (quando se problematizam as aulas vivenciadas como estudantes, estagiários, professores) em múltiplas composições.

Assim, indagamos novamente: *o que pode* o Estágio Supervisionado? *O que pode um corpo* coletivo de agentes singulares? No acompanhar dessas tramas, percebemos que as escolas de ensino médio e os estágios das licenciaturas não estão

totalmente dominados pelas *linhas enrijecidas* e que há pequenas interrupções que fazem ressoar *acontecimentos* cotidianos, que desestabilizam o *plano de organização* e trazem o que não está previsto nos tracejados incertos do *plano de imanência* (*plano de consistência*, plano da vida).

Nesse sentido, a produção de conhecimentos no estágio não configura, linearmente, “retenção” de saberes e “expurgação” desses nas práticas escolares (seja na formação experienciada nos contextos das universidades, seja nos institutos federais). Compondo com a superfície desses diagramas, conseguimos puxar alguns fragmentos que exploraremos a seguir.

O Estágio Supervisionado, e sua importância nos *encontrosformação* com (futuros) professores foram enfocados apontado nos escritos dos alunos: “Em 2013, decidi fazer Licenciatura em Matemática. No início, pensei que o curso seria parecido com o que eu já conhecia de Matemática até então. Estivera enganado! Descobri que tornar-se professor é muito mais complexo do que parece” (RELATÓRIO A, p. 4);

[...] ser estagiário é estar numa posição privilegiada, reflexiva e crítica. Não crítica ao outro, em particular, mas crítica a um possível eu no futuro, de modo que todas essas críticas são, sob certa ótica, uma autocrítica a respeito de uma prática a que eu possivelmente estarei sujeito. Mas é essa atividade de estágio que me tornará um educador melhor do que eu mesmo seria (RELATÓRIO I, p. 13).

As demonstrações concernentes à importância do estágio foram variadas. Uma agente aluna alegou que o estágio no ensino médio proporcionou que ela tivesse o primeiro contato com a escola pública, pois cursou todos os anos da educação básica em escolas privadas: “Ao voltar para a sala de aula do ensino médio como observadora, [...] foi o primeiro contato que tive com a sala de aula de uma escola pública” (RELATÓRIO J, p. 3), enquanto outros licenciandos explanaram outras conexões estabelecidas no estágio:

É o estágio que me permitiu, por fim, visualizar e atravessar a linha que separa o profissional da educação do estudante em sala de aula. Ele, o profissional, não é apenas e unicamente um ‘adulto que manda’, mas alguém que deve compreender as nuances e personalidades sempre com a meta comum em vista: educar a todos (RELATÓRIO D, p. 12).

[...] o estágio permite aos licenciandos a oportunidade de presenciar o que vão encontrar no futuro local de trabalho. Não só observar na prática os conceitos estudados no Instituto, mas também descobrir

conceitos dentro desta prática [...]. Permite aprender a ter iniciativa, relacionamento humano, respeito e envolvimento com atividade da sala de aula. O estágio promove integração entre o mundo do trabalho e a profissão que escolhi. Propicia também uma profunda reflexão. Reflexões sobre as atividades que vou realizar, sobre planejamento, sobre como vou lidar com certos obstáculos. Isso é analisado a partir da vivência que temos dentro da escola que nos acolheu para o estágio (RELATÓRIO J, p. 11).

Além das experiências singulares, vividas por meio do estágio, exploradas nas escritas individuais, evidenciamos alguns fragmentos das conversações nas aulas ministradas pelos licenciandos nos encontros do estágio; nas aulas ministradas por eles nas escolas e nas aulas ministradas pelos professores das escolas públicas que foram observadas pelos licenciandos (e comentadas nas aulas do estágio como alternativas que escapam ao padrão, ao currículo-régua e desenham outras possibilidades para o currículo nos *encontros formação* com licenciandos e professores).

Assim, a primeira aula ministrada por uma das agentes estagiária no “Praticando a Docência” consistiu em deslocar a Matemática de alguns de seus *rostos*, associando-a ao conceito de “Tecelagem” e estabelecendo conexões com a cultura africana para pensar momentos como o “Dia da consciência negra”. Nesse sentido, a aula ministrada se iniciou assim: “Tecelagem é a arte de produzir tecidos. Tecer é entrelaçar. Então, nós vamos discutir a origem da Tecelagem Africana e a importância da tecelagem na cultura africana e seu simbolismo” (ENCONTRO 4).

A partir disso, a licencianda apresentou diversas imagens coengendradas à tecelagem africana para associá-las à Geometria. Inicialmente, isso estilizava o *clichê*, o que era esperado para uma aula de Matemática nas enunciações produzidas acerca do modelo-Matemática. A aula foi composta de encontros com Arte, Língua Portuguesa, enunciados sobre “tecer, entrelaçar”, História da Matemática, questões étnico-raciais – ainda que esses pontos não tenham sido esmiuçados (inclusive porque eram apenas 30 minutos de aula) –, para dialogar com a Geometria. Desse modo, percebemos o que pode o Estágio Supervisionado nas licenciaturas fazer ressoar para *pensar praticar* as produções de conhecimento, os encontros com a Matemática de múltiplas maneiras que escapam aos clichês.

O Estágio Supervisionado também foi citado nos relatórios dos licenciandos como espaço para conhecer as singularidades das escolas e experienciar esses

cotidianos em um contato vivo e único que não pode ser previsto nos momentos em que se estudam as diferentes disciplinas que integram o curso de graduação:

Agente estudante: Algo que eu preciso deixar claro é a importância do estágio. Esta experiência não é apenas para ‘mostrar ao estudante como é o ambiente escolar’ como eu ouvi, mas, sim, inseri-lo no universo escolar. Entendo que cada escola é um microcosmo em si [...]. Entender as particularidades de cada aluno, perceber nuances sutis e quase imperceptíveis a estranhos – e até a si mesmo – quando se muda de humor ou se compreende algo, sentir-se parte da vida dos estudantes, e mesmo as frustrações de não conseguir atingir determinada meta ou ambição são sensações únicas que jamais experimentaria unicamente sentada nos bancos da universidade. Sendo honesta, não as vivenciaria em nenhum outro lugar ou tempo. A escola é, sim, um lugar único. É somente nela e com a permissão do estágio que compreendi a intensa necessidade da socialização dos alunos e a importância da multiplicidade de pensamentos, culturas e personalidades em uma sala (RELATÓRIO D, p. 11).

No estágio também há possibilidades de experienciar criações coletivas a partir dos receios e de outros afetos produzidos nas escolas – que são explicitados no grupo e pensados entre produções múltiplas. É nesse sentido que evidenciamos o fragmento da conversação abaixo, na ocasião em que uma agente estudante apresentou o seu relatório:

Agente estudante 1: Um desafio para mim: eu sou tímida. Eu não consigo me relacionar tanto com os alunos.

Agente professor: Você acha que isso é importante?

Agente estudante 1: Sim, eu acho isso importante. Eu acho que muitos professores, às vezes, conhecem muito sobre a Matemática, mas é importante conhecer a problemática da turma, porque isso também interfere no aprendizado.

[...]

Agente estudante 2: Vou te dar uma dica: é só você dar abertura para eles [estudantes do ensino médio]. Quando você dá abertura para eles, vão vir e vão começar a falar (ENCONTRO 11).

Além dessas relações de *aprendizagemensino* produzidas com os próprios colegas licenciandos, no espaço do estágio também ocorreram intervenções que fizeram reverberar a importância desses encontros para questionar *praticaspensamentos* que são constantemente reproduzidas:

Agente professor: Na sala de aula, nós temos que desmitificar isso: ‘O aluno foi mal!’ Gente, vamos eliminar do nosso vocabulário essa palavra ‘dificuldade’. Nosso papel é levá-lo à frente, levá-lo adiante na aprendizagem. Se sempre ficar pontuando ‘O aluno foi mal’, ‘Ele tem dificuldade’, o aluno vai assimilar esse discurso de que ele foi mal, de

que ele não sabe. Não existe problema de aprendizagem [...]. Enfim, pensem nisso! Porque isso é uma coisa muito séria. A gente pega TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] de alunos para ler, e a primeira coisa que colocam é que ‘o aluno tem dificuldade de aprender Matemática’. Todo mundo escreve isso! Como mudar isso? Esses dias, uma editora me mandou a cópia de um rascunho de um livro que iria ser publicado. Na introdução do livro – é para alunos de licenciatura em Matemática – estava lá que ‘Os alunos chegam ao curso de Matemática sem saber Matemática’ e que ‘Os alunos têm dificuldade’ e vai falando isso o tempo todo... Isso é sério! (ENCONTRO 8).

A partir dos trechos acima – fala de um dos orientadores e trecho de enunciações produzidas no grupo – pudemos perceber ressonâncias *do que pode o estágio* nos movimentos de pensamento dos *encontros* formação nos cursos de licenciatura. Algumas aulas ministradas pelos licenciandos evidenciaram a potência desses espaços com invenções singulares dos estudantes.

Essas invenções não foram produzidas simplesmente pelo fato de se constituírem como novas metodologias de *ensinoaprendizagem*, mas por produzirem diferença, pequenos acontecimentos, por estilhaçarem clichês, por movimentarem o pensamento para outros modos de pensar a Matemática, a *aprendizagemensino*, a arte de *fazerpensar* a docência a partir dessas conversas e fazer-se docente no corpo coletivo enredado entre escolas de ensino médio e seus agentes e lfes e seus agentes.

Assim, no quinto encontro, uma agente aluna compôs um espaço de *aulaencontro* que nos fez pensar na vivacidade da Matemática e No quanto esse saber pode ser deslocado do *lugarpedestal*, no qual, por vezes, é enquadrado, e compactuar com os movimentos da vida. Expomos algumas imagens atinentes a essa *aulaencontro* nas Figuras 12 e 13:

Figura 12 – Experimentações de *aprendizagemensino* de Matemática I⁷³

⁷³ No que tange às imagens deste capítulo, as quais nomeamos “*experimentações de aprendizagemensino*”, importa ressaltar que os movimentos das aulas experienciadas no estágio não podem ser transpostos como decalque, representação do que seria uma aula com os estudantes do ensino médio ou com licenciandos, e nem utilizados para enquadrar esses encontros como modelos. As imagens são pequenos fragmentos que nos afetaram. Entretanto, inúmeras outras conexões foram produzidas, concomitantemente, pelos demais agentes que habitaram essas *aulasencontros*. Sendo assim, o nosso objetivo não é resumir a força do encontro coletivo em uma imagem, como um enquadramento de verdade, mas compartilhar alguns fios com os quais nos agenciamos.



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora, 2018.

Figura 13 – Experimentações de *aprendizagem ensino* de Matemática II



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora, 2018.

Experienciando aquele encontro, não nos contivemos em enfatizar o que vivenciamos, compondo, assim, com a força do acontecimento, com o *que pode* reverberar, agenciar e produzir sentidos outros sobre o *ensino aprendizagem* de Matemática:

Agente pesquisadora: Eu achei legal a aula da [nome da estagiária]. Fez a gente pensar [...]. Eu achei legal, porque a gente pôde pensar em outras possibilidades [...]. Ela começou fazendo perguntas. Interessante que outras questões dos alunos [colegas que naquele

momento vestiam o *rostro* de estudante da educação básica], que não estavam planejadas, apareceram, e você [estudante que ministrou a aula] tentou retomar através de perguntas também. Você não pensou: 'Ah vou deixar para lá'. Você tentou relacionar essas perguntas na conversa. Isso é legal: produzir conhecimentos pelos questionamentos que vão aparecendo.

Agente professor 1: Eu, na verdade, só tenho elogios para essa atividade e para sua desenvoltura. Primeiro, porque começar um experimento é sempre mais motivador e traz *pra* gente mais significado, e você tem um ponto de partida que não é falando alguma coisa, é experimentando [...].

Agente professor 2: Foi fantástico! Você traz uma aula que é dinâmica, que mostra que a Matemática é função em movimento, quando está construindo [...]. Então, você fez um experimento. Você foi provocando... (ENCONTRO 5).

Ainda que haja múltiplos e complexos sentidos entre os enunciados dos estudantes e os dos professores, aproveitamos o fragmento das conversações acima para dizer que o sentido de experimento com o qual compactuamos nesta pesquisa não é o da prática que se opõe às teorias, como um estrito fazer, contudo entendemos que *teoriaspraticasproblematizações* são termos indissociáveis e é a partir dessa premissa e dos conceitos *acontecimento*, *diferença*, *invenção* e outros explicitados nesta tese que pensamos a experimentação. Importa ressaltar que a inventividade aqui frisada não significa criação de metodologias ou de estratégias ou técnicas de aprendizagem, mas de produção de multiplicidades que pode acontecer nesses e em tantos outros processos.

No encontro seguinte, outros fragmentos demonstraram que, entre as *linhas molares* – que desenham um currículo-régua – há sempre líquidos que *desterritorializam* tais territórios, desmoronando-os em outras composições provisórias que podem ser percebidas pelos comentários tecidos referentes à aula produzida por outro licenciando em regência:

Agente professor: [Nome do estagiário], quero falar para você que eu adorei essa estratégia: problematizando e deixando eles [os estudantes] fazerem. Eu acho fantástico! Para mim, não passar exemplo, não partir de algo esquematizado, sempre é a melhor forma. Quero te parabenizar pela sua ousadia.

Agente pesquisadora: Eu também queria te parabenizar pelo fato de você ter começado com aquelas perguntas [...]. Acho que seu objetivo foi chamar a atenção para o problema [...]. Sugiro tentar aproveitar essas possíveis respostas, considerar as diferentes possibilidades [...]. Eu achei muito interessante você ter começado assim. A introdução trouxe uma ruptura daquilo que a gente está acostumado com a Matemática [...]. Eu entendi a introdução da sua aula como uma proposta de romper um pouco isso (ENCONTRO 6).

Na escrita não é possível externar todas as *sensações*, tudo o que se passa e atravessa em um *encontroaula*. Entretanto, por meio de algumas expressões acima e abaixo, é possível situar o leitor quanto aos sentidos múltiplos e complexos vividos *com* e nesses enredamentos. Assim, uma aula ministrada por uma aluna nos afetou muito e ampliou demasiadamente a nossa potência de agir como *educadorapesquisadoraestudante*. O título da aula, dado pela licencianda, era “Descobrimo o número PI”. Quando a aula “terminou”, imediatamente enfatizamos o *acontecimento* experienciado que reverberou, agenciou e produziu outros sentidos acerca do ensino da Matemática, pois fora um *bom encontro*! Então, impressionada com e naquele bloco de *sensações*, extravasamos:

Agente pesquisadora: Eu queria começar falando que eu gostaria de ter ‘descoberto’ o ‘PI’ com você [fazendo alusão ao título da aula da estagiária: ‘Descobrimo o número PI’]! Por que eu não ‘descobri’ o PI com você, [nome da licencianda]? [Brinca] Quando eu estava estudando Matemática [na educação básica], eu aprendi a memorizar. Se você me perguntasse o que é o ‘PI’, eu falaria que é ‘3,14’. Só isso! Se eu tivesse ‘descoberto’ assim, como foi hoje, meu olhar seria outro. Estou encantada! Acho que você trouxe isso de uma forma leve. Você foi aos grupos para ver se estavam entendendo o que você estava propondo. Em nenhum momento você se impôs. A aula fluiu sem nenhuma necessidade de demonstrar autoritarismos. Você, logo após cada exposição, sempre detalhava o que estava depois da vírgula, o porquê de estar lá, e ainda relacionava com partes da ‘História da Matemática’ de modo muito envolvente. Você entrava nos grupos dando atenção para todos participantes e buscando interação com eles e deles entre eles. Você mostrou seu objetivo, onde você queria chegar, trouxe elementos da História que eu não conhecia e, provavelmente, muitos dos alunos que você terá também não conhecerão e poderão ser atraídos à Matemática. Hoje estou vendo de uma outra forma. Não da forma como eu ‘descobri’. Hoje eu, finalmente, ‘descobri o PI’ [fazendo menção ao título da aula]. (ENCONTRO 6).

Os agentes professores e licenciandos também demonstraram que essa aula foi um *bom encontro* para outros presentes:

Agente professor 1: Então, eu acho que sua aula foi fantástica! [...].
 Agente estudante 1 [que ministrou a aula]: Essa parte da História realmente eu não conhecia. Praticamente nada. Eu gastei mais tempo pesquisando.
 Agente professor 1: [Por causa da] rotina de escola pública, a gente sabe que não dá para fazer isso sempre. Mas dá para fazer de vez em quando, pelo menos.
 Agente estudante 2: Eu, particularmente, adoro toda aula que tem material manipulativo. Eu acho que o aluno consegue entender

conceitos que só a gente falando eles não entenderiam. Não que com esse material atenderia a todos, mas há mais possibilidade de alcançar a todos. Eu adoro material assim.

Agente professor 2: É, eu também (ENCONTRO 6).

No último encontro da etapa “Praticando a Docência”, uma das aulas ministradas também trouxe aspectos que puderam ser capturados como um rompimento da lógica cíclica-padrão da Matemática no ensino médio, a partir de uma agente estudante que, devido ao fato de propor uma aula para o contexto da escola pública, na qual estagiava – cujos recursos eram mínimos (não sendo possível comprar equipamentos necessários para apresentar um experimento que a licencianda gostaria de *praticarpensar* com os estudantes do ensino médio) –, criou um objeto com uma caixa de papelão, botões, fios e tomadas que faziam com que uma lâmpada acendesse em diferentes cores, dependendo do grau de força (dentro de uma escala numérica) que lhe era aplicado.

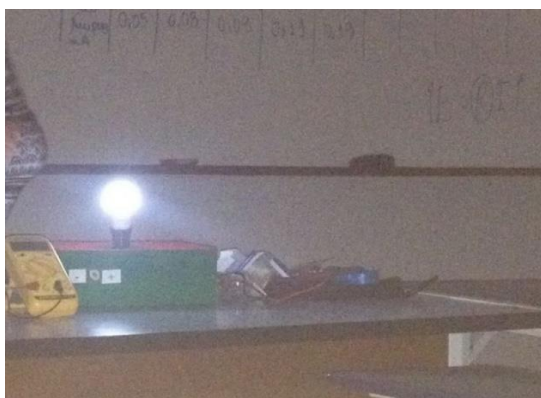
Esses fenômenos estavam atrelados aos números inseridos nos gráficos e escritos no quadro coletivamente, advindos de jogos realizados com estudantes (colegas licenciandos que vestiram esse *rosto*), divididos em pequenos grupos, com vistas a explorar a Matemática em suas conexões com a Física. Nas Figuras 14, 15, 16 e 17 compartilhamos alguns desses momentos:

Figura 14 – Experimentações de *aprendizagem ensino* de Matemática III



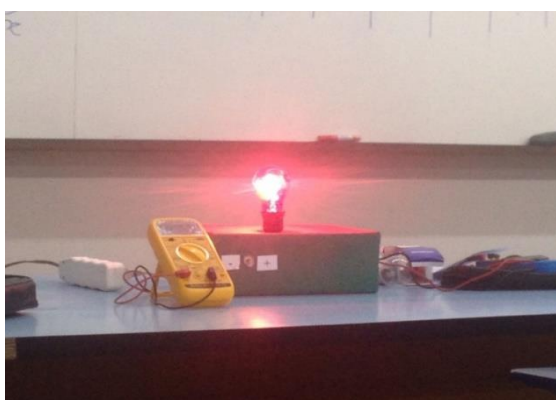
Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora, 2018.

Figura 15 – Experimentações de *aprendizagemensino* de Matemática IV



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora, 2018.

Figura 16 – Experimentações de *aprendizagemensino* de Matemática V



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora, 2018.

Figura 17 – Experimentações de *aprendizagemensino* de Matemática VI



Fonte: Acervo de imagens registradas pela autora, 2018.

Apontamos a ressonância dessas *praticasteorias* não porque os *encontros* formação com (futuros) professores requeiram, necessariamente, inventar materiais manipulativos e/ou metodologias diversas do que nomeamos aula expositivo-tradicional – inclusive porque nem um nem outro trazem quaisquer garantias de bons ou maus encontros, mas porque, na composição entre os possíveis experienciados por esses licenciandos nos cotidianos escolares, eles foram afetados e afetaram esses movimentos que envolvem também as criações supracitadas.

Essa invenção não está atrelada à feitura da caixa em si, a qualquer outro material manipulativo ou à criação de metodologias de ensino; está relacionada com a potência da experimentação, uma tentativa de romper com a lógica de uma regência vinculada ao que é exigido pelo Paebes e pelo Enem.

Dessa forma, a invenção é ressaltada, também, porque o jogo foi uma criação coletiva produzida pela futura professora com os alunos do ensino médio, entre os movimentos que criavam uma desestruturação em um empedramento no qual parecia ser necessário praticar “muita e muita força” para quebrá-lo. Ou seja, foi produzida entre as *linhas desejantes* e as conexões que moveram a licencianda, os alunos do ensino médio, o professor da escola e reverberaram no *encontro* aula com os licenciandos, a pesquisadora e os professores do estágio no Ifes.

Agente pesquisadora: Eu queria te parabenizar porque você traz o contexto da escola pública, que não tem laboratório, está com recursos escassos, não tem isso, não tem aquilo. Vejam bem, entendam o que eu direi: ‘Eu acredito que a gente não tem que aceitar as coisas como estão estabelecidas, temos que lutar pela educação, inclusive nos aspectos estruturais, físicos. Mas, às vezes, nós já estamos nesses contextos e os alunos estão lá também’. Então, você [licencianda que ministrou a regência] não pensou assim: ‘Por não ter condições para tais atividades, farei algo de qualquer jeito porque não

tenho possibilidades'. Você pensou em outras alternativas possíveis e, com certeza, deu muito trabalho para fazer isso [fazendo alusão aos materiais que a aluna criou utilizando caixas, interruptores e lâmpadas]. A leveza que você tem na sala de aula, eu vejo como forma de resistência. Destaco também que, mesmo no início da aula, você ficou o tempo todo fazendo muitas perguntas. Isso instiga os alunos. Matemática também é para você pensar. Não é para aceitar tudo como resposta final (ENCONTRO 7).

Nas escrituras estudantis, também presenciamos sentidos concernentes às singularidades, inerentes aos encontros, às aulas, ao espaço escolar:

Agente estudante: Dentre outras situações, essas foram as que mais me chamaram bastante a atenção auxiliando para o meu processo de ensino-aprendizagem: cada dia em sala de aula é um novo aprendizado; não tem como ensinar a partir de um único aluno, e cada rosto chama por um ensino diferente (RELATÓRIO C, p. 13).

Desse modo, não há um dia em que seja possível repetir exatamente um planejamento “que deu certo” em um outro dia, em uma mesma turma ou em uma turma diferente. Perfis e repetições exatas são palavras ilusórias no cotidiano escolar. Entre singularidades que transitam nesses espaços, nós *aprendemosensinamos*. Isso também foi percebido no tópico referente à “atuação em relação ao ensino de Matemática na sala de aula” no relatório de outra agente:

Agente estudante: Começo me reportando novamente a Esteban: ‘Entrando na sala de aula, em qualquer uma das imagens de que dispomos, encontramos a compreensão, por parte dos docentes, de que seus alunos e alunas são diferentes, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, trazem para a escola saberes diferentes, vivem em contextos diferentes, como participantes de arranjos familiares também diferentes. Diferente torna-se uma palavra naturalizada na sala de aula, como se portadora de um único sentido; como se destituída do conteúdo ambíguo e conflituoso que carrega. A diferença parece compor o ambiente da sala de aula, em harmonia com seu mobiliário, em consonância com as práticas ali realizadas, sendo levada e trazida a cada dia nas mochilas de cada um’ (ESTEBAN, 2006, p. 9). Digo isso pelo fato de ver novamente, como estagiária, agora no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação, que, dentro daquelas mochilas que os jovens e adolescentes carregam, cada um com suas histórias, suas angústias e seus desejos e sonhos – que são tão diferentes – são igualados quando estão enclausurados naquelas salas de aula (RELATÓRIO L, p. 8-9).

Essas paisagens nos remeteram à importância do conceito de *singularidade* nos *curriculosdiferença* e nos *encontrosformação* com (futuros) professores. Conforme Deleuze (2009), o *acontecimento* é uma *singularidade*, um conjunto de singularidades e de pontos singulares. A singularidade não é generalidade ou

universalidade. A singularidade não se engendra à dimensão da significação. Assim, a multiplicidade que buscamos fazer reverberar nesta tese não é uma totalidade unificada, contudo é formada por singularidades que criam entre si conexões (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Com essa percepção, percebemos *o que pode* o estágio, quando damos “[...] língua aos afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 1989, p. 16). Nesse momento, uma pergunta ressoa: se os agentes da *formação pesquisa* são passageiros singulares, quem, afinal, pilota esta viagem no território *encontros formação* com (futuros) professores?

6.3 “NINGUÉM É O PILOTO DESTA VIAGEM MICROMACROPOLÍTICA”: UMA PROPOSTA PARA FRATURAR O ACENTO NO “É” E COMPOR COM O “E” ENTRE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E ESCOLAS E INSTITUTO FEDERAL E...

No terceiro encontro, os professores do estágio apresentaram o Currículo Base Comum da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (CBC) de Matemática. A partir da exposição deles, os agentes licenciandos teceram enunciações que fizeram emergir questões coengendradas com o campo conhecido como “formação de professores” durante a licenciatura e após essa, nesse Estado:

Agente estudante 1: Isso já cai em outro problema: formação de professores. Os professores [de Matemática] estão sendo formados nessa base? Os professores [de Matemática] são pessoas formadas em Administração. Vão lá e fazem complementação [complementação pedagógica é o curso cuja conclusão habilita o bacharel a ministrar aulas também] e depois vão para a escola traumatizar os alunos. Claro que têm as exceções, mas...

Agente professor: Mas uma proposta dessa só avança se vier junto com a formação de professores. É triste porque as ações são descontinuadas. O governo [do Espírito Santo] anterior tinha o ‘Multicurso de Matemática’. Os professores eram pagos. Depois, o mesmo governador, e mesmo secretário [de Educação do Espírito Santo] tiraram esse projeto e preferiram investir em Olimpíadas [de Matemática]. Agora não sei se o professor lê o CBC. Ele não tem tempo para isso. Não tem formação continuada.

Agente estudante 2: Como os professores souberam do CBC?

Agente professor: Os professores participaram do processo, mas foi pouco. Teria que ter mais tempo. Com pouco tempo e sem uma grande bagagem teórico-prática, eles se manifestaram menos do que poderiam.

Agente estudante 3: Formação de professores não dá lbope. Não aparece na *Gazeta* [nome de um jornal situado no Estado do Espírito Santo], mas Olimpíadas sim.

Agente estudante 4: Deveria ter os dois investimentos: Olimpíadas e Formação.

Agente estudante 3: Não! Teria que investir no professor, na formação dele (ENCONTRO 3).

Nessas questões, compõem-se diversas paisagens *micromacropolíticas* nacionais, estaduais, municipais, atinentes aos contextos das escolas, das universidades, dos institutos federais, produzidas antes e após a conclusão do curso de graduação, tecendo, assim, complexos *agenciamentos* nesses *espaçotempos* em que se entrecruzam professores, alunos, futuros professores e outras pessoas. Entre essas transversalizações, objetivamos compor com a perspectiva dos *encontrosformação* pássaros, no que concerne às licenciaturas, os quais podem fazer ninhos, mas continuam a bater asas e alçar novas rotas, novas viagens, sem engaiolar-se em territórios eternos.

Nesse sentido, propomos uma formação coletiva como *corpo sem órgãos*, sabendo que esse é atravessado por eixos e limiares, latitudes, longitudes, geodésicas e gradientes que marcam os devires e as paisagens. Buscamos escapar da lógica de uma formação-*organismo* que sedimenta o *corpo* e o arranca de sua *imanência*, sua força, seus fluxos, quando busca significações e estratificações constantes. Os *encontrosformação*, como *corpo sem órgãos*, não visam a representações e categorizações, mas a experimentações no *plano de consistência* do desejo.

Quando problematizamos o campo conhecido como “formação de professores”, há que se citar que esse campo é composto pelos percursos de “aprendências”: dos próprios professores dos cursos de licenciatura do Ifes; dos estudantes de licenciatura nesse *espaçotempo*; dos professores regentes das escolas de educação básica com os quais os licenciandos produzem relações de *aprendizagemensino*; e dos alunos que estão nessas escolas em processo de formação no nível básico.

Entretanto, como o nosso foco, nesta tese, é conversar sobre os *encontrosformação* dos licenciandos e a influência do Estágio Supervisionado nesse processo educativo, ativemo-nos a compor com as redes, problematizando as

enunciações concernentes a essa temática. Assim, ainda que o Pibid não tenha sido relacionado com quaisquer objetivos iniciais da nossa pesquisa – e não tenhamos provocado nenhum questionamento acerca disso –, é necessário citá-lo aqui, pois ele foi evidenciado pelos licenciandos nos escritos individuais e pelos professores do Ifes e coordenador de curso durante as conversas, no que diz respeito ao âmbito das licenciaturas, como exemplifica o trecho a seguir (narrado pelo primeiro agente a coordenar a licenciatura de Matemática no *campus* Vitória):

Agente coordenador de curso: Coincidiu de 2010 a gente começar a implementar aqui o Programa do Governo Federal, o Pibid. Está até hoje. A gente está na expectativa se ano que vem [2018] vai continuar ou não. O Pibid foi uma oxigenação no curso que você nem imagina. Tanto para os alunos, quanto para nós, professores, para pensar o curso, porque a gente sempre defendeu aquela ideia desde o início: a gente precisa ter um vínculo muito estreito com a educação básica, com as escolas [...]. Esse vínculo institucional, se não tiver um projeto amarrando... No estágio, a gente consegue, a duras penas, entrar nas escolas parceiras, mas não é fácil. Então, o Pibid traz essa articulação muito fácil: do espaço da formação da licenciatura com a escola básica. No início, em 2010, quando estava começando o Pibid, a gente ia falar, e as pessoas [das escolas] olhavam com desconfiança: ‘Que negócio é esse? Colocar o aluno aqui, para ficar aqui, para me vigiar?’ Também olhavam com desconfiança para a gente como formador. No primeiro ano, foi essa relação meio de desconfiança. A partir do segundo ano, as escolas perguntavam: ‘Não vai trazer mais aluno para cá?’ A escola que sabia que tinha Pibid em outra escola dizia: ‘A minha escola também quer. A gente está precisando’. Então, foi um projeto que, para formação, foi muito bom, porque atendeu aos alunos, até em questões socioeconômicas. Nós temos um perfil de alunos das licenciaturas – isso já foi base de pesquisa de vários pesquisadores – , em média de classe média baixa, [alunos] que vêm para um curso superior na expectativa de concluí-lo a duras penas, porque ele já trabalha ou tem expectativa de conseguir um trabalho para se manter no curso, e a bolsa do Pibid fez uma diferença enorme. A gente começou com 15 [bolsas de alunos do Pibid], depois aumentou para 30, e a gente está com 30 até hoje [2017] (PRIMEIRO AGENTE a coordenar o curso, 2017).

Os orientadores do estágio também demonstraram a importância do Pibid – no formato em que o vivenciaram até 2017 – para as licenciaturas e para o fortalecimento do Estágio Supervisionado nas relações que são produzidas antes das vivências desses estágios nas escolas públicas, como no exemplo a seguir (no qual um dos professores do estágio parabenizou um dos agentes pela regência, pois já conhecia a professora regente da escola por meio da relação desenvolvida no Pibid): “Você está de parabéns! [Nome da professora regente] é uma professora muito exigente:

trabalha Matemática com rigor [...]. Nós fizemos várias atividades no Pibid” (ENCONTRO 11).

Os licenciandos também apontaram indícios atinentes à importância do Pibid na relação construída entre escola-licenciandos, que contribuiu significativamente para a realização do estágio no ensino médio posteriormente:

Agente estudante: Eu tive uma participação bem ativa no planejamento nas atividades, mais uma relação de colegas de trabalho, de parceria do que de um Estágio III. Tive liberdade de falar: ‘Essa atividade não será legal para trabalhar agora, não’. A gente dialogou. Foi uma parceria (ENCONTRO 11).

Na ocasião em que a agente fez a explicitação acima, questionamos se ela já conhecia o docente regente da escola, já que tanto ressaltou o trabalho de parceria e de diálogo no exercício desse estágio. Em seguida, a agente respondeu: “Eu fiz dois anos de Pibid com ele. Então, foi uma coisa que foi construída antes” (ENCONTRO 11). Nesse mesmo encontro, outra agente também citou o Pibid, durante a apresentação do seu relatório, quando falou da escolha da temática da sua regência: “Enfim, minha jornada no Pibid e na regência, eu já estava com isso no pensamento: vou aplicar uma atividade sobre ‘Função Afim’ e ‘Função Quadrática’. Deu certo!” (ENCONTRO 11).

Nos relatos escritos, essas pistas também foram delineadas: “O curso de licenciatura em Matemática me ajuda a ampliar minha visão sobre a prática docente mediante a articulação dos conceitos pedagógicos com as experiências que obtenho por meio do Pibid e do Estágio Supervisionado” (RELATÓRIO E, p. 3). Uma licencianda falou do motivo pelo qual a atividade de regência foi produtiva: “[...] devido à relação construída anteriormente no Pibid com o professor regente” (RELATÓRIO Q, p. 6).

Conforme expresso no relatório dos estudantes, o Pibid não contribuiu apenas para o processo de aprendizagem deles, mas também para a produção de conhecimentos dos alunos do ensino médio, como exemplifica a escrita a seguir, extraída do tópico que tratava da “atuação dos alunos em relação à aprendizagem”:

Agente estudante: Neste tópico, percebo uma clara diferença entre a atuação dos alunos que vivenciaram o contato com bolsistas do Pibid e aqueles que não tiveram. Isso se torna claro, pois, nas turmas de terceira série [na qual os estudantes já tinham recebido alunos do

Pibid], os alunos questionam a professora, participam ativamente das atividades, perguntam aos estagiários [...], entre outras coisas (RELATÓRIO B, p. 6).

Os licenciandos enfatizaram a importância do Pibid para pensar com as escolas, para conhecer o próprio curso, para pensar sobre a docência, para diminuir a evasão, entre outras justificativas: “A pouca experiência que adquiri em sala de aula foi por meio do Pibid” (RELATÓRIO M, p. 3).

Agente estudante: A partir do 2º período, iniciei no Pibid, onde comecei a interagir um pouco mais com colegas e professores. Mesmo com certa dificuldade, prossegui com o meu propósito em ser professora, e foi neste programa que tive o primeiro contato com a sala de aula [...]. Fazer parte do Pibid foi um ponto importante para dar continuidade na faculdade e na carreira, pois, a cada momento com aqueles alunos, eles me fizeram pensar na realidade do que é ser professora e nas dificuldades encontradas dentro de uma sala de aula. No decorrer de minha permanência no programa, acompanhei por mais de dois anos a realidade daquelas crianças e professores no ambiente escolar, confirmando o meu desejo em manter firme em minha jornada (RELATÓRIO C, p. 4).

Agente estudante: Serei honesta ao admitir que iniciei o curso sem qualquer expectativa. Absolutamente nenhuma [...]. E, admito, cultivei este pensamento até iniciar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o Pibid, e sentir o acolhimento do aluno, seu carinho e esperança. Algo que, francamente, nunca senti igual em nenhuma ocupação que possuí (RELATÓRIO D, p. 4).

Entretanto, o Pibid – veementemente ressaltado nas falas-escritos dos alunos de licenciatura, dos professores do estágio e dos coordenadores de curso (o primeiro e o atual) nas escolas –, criado em 2007, no governo Lula, pelo MEC, e implementado pela Capes, com o objetivo de “[...] contribuir na formação de estudantes de licenciatura plena das Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, inserindo-os no contexto de iniciação à docência no ambiente escolar”, com recebimento de bolsa), foi redesenhado no contexto pós-golpe.

Em 2018, conforme exposto no *site* da Capes, esse programa foi reestruturado: as bolsas passaram a ser destinadas às instituições de ensino superior privadas também, e o investimento, além de reduzido, foi dividido entre um Pibid reformulado e o Programa de Residência Pedagógica, no qual, diversamente do Pibid, os estudantes passaram não apenas a acompanhar as regências, mas também a exercer um trabalho professoral, ainda “mais barato” do que já o era (ao ser realizado pelos

professores – profissionais graduados) antes dessa nova lógica do programa que enfraquece os movimentos de valorização docente.

Isso nos fez pensar sobre o conceito de política e como ele se compõe nas danças *micromacropolíticas* no campo dos *encontrosformação* com (futuros) professores entre os múltiplos espaços em que transitamos. A política, como perspectivamos, é um *ethos*, é um modo de existência. Em consonância com Dias, Barros e Rodrigues (2018, p. 950), “O pensamento em potência-ato, sendo relação, é necessariamente político”.

Entretanto, quando falamos de políticas educacionais, a partir dos modos mais adotados frequentemente para conceituá-las, algumas *imagens* pré-dadas, alguns modelos aparecem, pois nos acostumamos a operar com esses *clichês*, com essa repetição de padrões inseridos em estruturas verticalizadas. Assim, há que se pensar em outras propostas, outros possíveis no cenário *macromicropolítico*, no que concerne a esses *encontrosformação com* (futuros) professores em suas múltiplas dimensões.

Dessa maneira, dialogamos com Nilda Alves (2010), que afirma que há uma variedade de contextos em que essas *praticaspolíticasformação* acontecem. Esses espaços são engendrados e agenciados de modo que não podemos controlá-los e eles se influenciam. A pesquisadora afirma que a “formação de professores” ocorre em múltiplos *espaçostempos*: o das práticas da formação acadêmica, o das práticas pedagógicas cotidianas, o das práticas políticas de governo, o das práticas políticas coletivas dos movimentos e o das práticas das pesquisas em educação. Assim, conforme defende essa autora, as políticas são práticas, sempre coletivas e há múltiplos contextos em que essas práticas são produzidas.

Ou seja, as *praticaspolíticas* estão engendradas aos modos de fazer e de viver. Parafraseando Tristão (2004, p. 200), os *encontrosformação* “[...] ocorrem num *continuum* de ações, informações e conhecimentos, ao longo da trajetória profissional que é coletiva”. Nesse sentido, com Ferraço e Gomes (2013), extrapolamos as *concepçõespráticas* de currículo e de formação docente que percebem esses campos de modo restrito às prescrições e/ou à reprodução de modelos sociais vigentes ao pensarmos as *politicapráticas* como enredadas.

Dessa maneira, os próprios estagiários enfatizaram que compreendem que essa formação da docência é um processo que não se restringe à licenciatura, mas perdura ao longo da vida do educador e ocorre em diversos espaços:

Agente estudante: Tem que se atualizar, buscar uma pós [curso após a conclusão da graduação *lato sensu*], mais formação, um mestrado. Sempre buscar mais conhecimento! Acreditamos que, quando sairmos daqui, não vamos poder dizer: 'Ah! Eu sou expert'. Isso é com o tempo, com a busca do conhecimento, a prática, a troca de experiências com outros professores (ENCONTRO 4).

Agente estudante: Agora, o mais importante: a experiência que eu tive lá, na escola com [nome da docente regente]. Eu não fiz o Estágio II. Só fiz o I e no meu Estágio III observei (quer dizer, eu observo até hoje) que, às vezes, a gente acha que sabe uma coisa e a gente não sabe nada (ENCONTRO 11).

Como relatam os alunos de licenciatura, os *encontrosformação* de um docente não se encerram com o recebimento de um diploma de graduação. Eles acontecem ao longo da vida e a escola é um espaço privilegiado nos processos desses *encontrosaprendizagemensinopolíticas* tanto durante a graduação, por meio também do Estágio Supervisionado, como após a conclusão dessa etapa do nível superior. Nos relatórios, essas linhas também se entrelaçaram “[...] cada dia em sala de aula é um novo aprendizado” (RELATÓRIO C, p. 13).

Agente estudante: Percebo que meus saberes de hoje não serão os mesmos de amanhã e que a cada ambiente estou me refazendo [...]. E pensando assim, estou mais aberta a mudanças, com menos pensamentos fechados. A experiência em sala de aula traz sobretudo uma reaprendizagem (RELATÓRIO K, p. 13).

Agente estudante: O que acredito ter contribuído, de certa maneira, foi observar que, mesmo esses professores que acompanhei tendo tanto tempo de experiência (ambos mais que 30 anos), eles passam por algumas situações complicadas, não tendo domínio total de sala de aula. Sempre acreditei que conseguiríamos isso com o tempo (RELATÓRIO P, p. 11).

Nesse sentido, percebemos que, nesses encontros com as escolas, há múltiplos processos concomitantes de *aprendizagemensinopolíticas* nas vivências com o ensino médio, nos pensamentos movidos nas redes de conversações com os colegas licenciandos e na produção da escrita individual sobre essas experiências. Considerando os múltiplos espaços em que transitamos e que nos (des)formam ao longo da nossa trajetória de vida, ainda que esse não fosse o nosso objetivo – e nem imaginássemos que isso compareceria nas escritas estudantis –, após a leitura dos

relatórios, percebemos o quanto os próprios professores de Matemática da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) dos atuais licenciandos em Matemática – apesar de não terem sido determinantes – influenciaram a escolha do curso de licenciatura desses futuros professores (nos casos em que o curso fora uma das primeiras opções de escolha de curso dos acadêmicos) nesses complexos *agenciamentos*:

Agente estudante: Quando iniciei o ensino médio [...], senti uma inclinação pela Matemática, principalmente após conviver com um professor no 2º ano. Ele tinha uma paixão por lecionar e isso me fazia gostar de aprender aquele conteúdo (RELATÓRIO B, p. 2).

Agente estudante: Como estudante, era extremamente tímida em sala, pois sofria muito com as brincadeiras de extremo mau gosto dos alunos e da professora de Educação Física – o que, nos dias de hoje, seria imediatamente caracterizado como *bullying* [...]. Assim, fui me isolando e mergulhando na introspecção até a chegada de um profissional que marcou minha vida para sempre: um professor de Matemática. Diferente do que estava acostumada na escola, este professor não fazia diferença entre alunos [...]. Deste modo, conseguia atender a todos de maneira particular e respeitando suas especificidades [...]. Percebo a importância deste professor para o restante de minha carreira escolar [...] a escola se tornou um local onde pude sentir satisfação em estar, independentemente, do modo como era tratada por algumas pessoas (RELATÓRIO D, p. 3-4).

Agente estudante: Durante o ensino médio [...], sempre tive um bom relacionamento com os professores e alunos, mas os professores de Matemática eram os meus preferidos, pois, além da facilidade de aprender os conteúdos, eu gostava de auxiliá-los durante as aulas: ir ao quadro resolver exercícios, ajudar meus amigos e *etc.* (RELATÓRIO F, p. 4).

Agente estudante: Numa época em que ser *nerd* não era um fato favorável, sofri diversos tipos de violência e *bullying*: desde ter uma caricatura minha ofensiva estampada numa charge no colégio, a ter minha cabeça lançada contra a trave do gol na quadra poliesportiva da escola durante uma aula de Educação Física [...]. Durante todo o ensino médio, eu tive três professores de Matemática: um em cada ano [...]. Aos 15 anos, eu estava terminando o terceiro ano do ensino médio e precisando decidir meu futuro e carreira profissional [...]. Eu acreditava que qualquer área que eu escolhesse e me dedicasse eu me daria bem. Foi quando um professor de Matemática me incentivou a cursar bacharelado em Física (RELATÓRIO I, p. 3-4).

Agente estudante: Minha relação com os professores era pacífica e otimista. Sentia-me à vontade para tirar dúvidas e para fazer reclamações. Principalmente com os professores de Matemática [...]. Recordo-me de aulas práticas, trabalhando gráficos e montando tabelas com materiais recicláveis, aulas com brinquedos e jogos

matemáticos, principalmente os parafusos que se encaixam, e muitas aulas expositivas (RELATÓRIO J, p. 3).

Agente estudante: A partir da sétima série, fui para outra escola. Neste mesmo local, concluí o ensino médio. Tive professores excepcionais, que faziam você se envolver cada vez mais com as disciplinas. Um professor, em específico, marcou o início do meu envolvimento com a área de exatas: o Sr. [nome do professor] foi um grande incentivador do meu processo de aprendizagem: esperava sempre mais de mim (RELATÓRIO M, p. 3).

Agente estudante: Tudo começou na minha 6ª série... Lembro ainda hoje quando meu professor, [nome do docente da época], me pediu para rodar pela sala e ajudar os colegas que tinham dificuldades. Gostei muito daquela situação e me sentia como um professor. Essa situação continuou por todo o ano letivo; não somente em sala de aula, mas também nas casas dos amigos de classe. No ano seguinte, fui transferido de escola pelos meus pais [...] logo conheci minha nova professora de Matemática: a [nome da docente], e é dela que vem a maioria de minhas lembranças (RELATÓRIO O, p. 6-7).

Nesse direcionamento, inferimos que as relações entre professores e estudantes, professores e possíveis novos professores, apesar de não serem determinadas pelos docentes de cada um desses futuros professores, influenciaram bastante a escolha dos licenciandos cujos cursos estavam entre as primeiras opções de estudos de graduação (entre outras múltiplas composições e afetos complexos que também afetaram essa escolha ao longo da vida deles).

Na mesma linha de raciocínio, uma agente licencianda expôs a relação estabelecida – inicialmente de modo conflituoso – com a sua professora na época do ensino médio, e, depois, o surgimento do interesse e envolvimento com a área da Matemática a partir da convivência, também, com outros docentes que a afetaram:

Agente estudante: No ensino fundamental I, a Matemática não estava entre minhas matérias favoritas. Lembro que não conseguia raciocinar os exercícios e os problemas matemáticos. Minha mãe sempre esteve do meu lado me ajudando nas tarefas, mas eu não conseguia compreender. Ao me preparar para as provas, eu tinha que memorizar ou lembrar o desenvolvimento de alguns problemas. Dessa maneira, conseguia a média. No ensino fundamental II, aqueles problemas que não conseguia fazer, pedia as resoluções para meus colegas. Um dia, minha professora pediu para que eu resolvesse no quadro um dos problemas, e eu obviamente não consegui fazer. Minha desilusão nesse dia fez com que me resignasse com a Matemática. A professora não gerava confiança em mim, talvez porque ela tinha o hábito de elogiar os melhores alunos na frente dos outros, a tal ponto que isso reforçava o sentimento de inferioridade que eu tinha frente à Matemática. Nos últimos anos do ensino fundamental, tive professores espetaculares: eram pessoas alegres, carismáticas, acessíveis e, pela

primeira vez, consegui compreender mais do que os anos anteriores [...]. No ensino médio, a Matemática se tornou um ponto forte (RELATÓRIO E, p. 2).

Trouxemos esses fragmentos não para afirmar que os docentes são responsáveis pelo sucesso ou fracasso, interesse ou desinteresse dos estudantes ou que são determinantes nas escolhas pelos cursos de graduação que eles (não) farão, mas para mostrar que os professores afetam, agenciam esses encontros e produzem saberes com os alunos nos *espaçosaulas* da educação básica.

Desse modo, investir nos *encontrosformação* docentes, inclusive no que tange ao financiamento público, é investir na produção de conhecimento, na educação como um todo. É contribuir, ainda, com os professores que teremos em anos vindouros, já que percebemos a confluência dos múltiplos “locais” de aprendizagem nos *encontrosformação* dos licenciandos em um processo que é iniciado muito antes de entrarem nos cursos de licenciatura.

Mesmo ciente de que o âmbito *macropolítico* nesse campo também é de suma importância, nesta tese, enfatizamos os possíveis nas danças *micropolíticas* – sem desconsiderar que há complexos enredamentos e indissociabilidades entre esses parceiros nos movimentos *micromacropolíticos*. Com essa premissa, sugerimos um posicionamento que extrapole a modelagem moralizante das *palavras de ordem* ainda que por meio de fissuras quando tais territórios estão predominantemente enrijecidos.

Propomos uma abertura ao novo e a ressonância das tentativas de escapar ao pensamento-*imagem*, ao *clichê*, às respostas prontas, ao esperado. Ou seja, *pensamento(s)diferença*, *pensamento(s)invenção*, *pensamento(s)singularidade*. Compomos com o entendimento de que nenhuma escola é igual a outra, nenhum professor é igual a outro, nenhuma turma de alunos é igual a outra e, na mesma turma, não há estudantes iguais e alguns “menos iguais do que outros” ou alguns “diferentes da grande maioria” e nem adotamos nenhum perfil, nenhum espelho para o qual devêssemos olhar para medir quão parecidos ou diversos desses nós estamos ou quaisquer outras divisões de grupos identitários nomeados como “diversos de outros”. A diferença não é desnível, não é a imagem mal refletida. A diferença vem primeiro. A diferença é invenção. A diferença é pensamento, é dança, é movimento, é a vida que não se permite ser aprisionada em moldes únicos de viver.

Além disso, conectamo-nos com o pensamento de que as aulas são encontros produzidos não apenas por alunos e professores, mas também entre e com múltiplos saberes que agenciam tantos outros espaços de produção de conhecimento e encontros ocorridos anteriormente e de forma paralela em outras paisagens que coabitam aquela aula. Há, o tempo todo, diferenças, apesar de termos nos acostumado a tentar enquadrá-las constantemente no currículo-régua cujas *linhas molares*⁷⁴ (avaliativas) o *reterritorializam*.

Nesse sentido, a potência dos *encontrosformação com* (futuros) professores (seja nas licenciaturas, seja em outros encontros que continuam a acontecer nas universidades, institutos, escolas e em outros espaços após a conclusão da graduação) está na provocação de pensamentos, movimentos, produção de possíveis tecidos nas experiências nos múltiplos espaços em que esses agentes se conectam/conectarão e compõem/comporão coletivamente.

Em nossa perspectiva, o maior objetivo dos *encontrosformação com* (futuros) professores é abrir-se ao encontro, às composições, às experimentações. Essa abertura não significa um vazio apriorístico ou um espontaneísmo que descaracteriza a importância do estudo, das *teoriaspráticas* pedagógicas, pois, como disse Deleuze na entrevista que concedeu a Parnet: “Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação”.

Nesse direcionamento, há que se conhecer as fundamentações epistemológicas educacionais no âmbito das licenciaturas, para *pensarpraticar* a docência com vistas à captura das formações dos *territórios* escolares em que transitamos/transitaremos e a experimentação do *que pode* um *corpoescola*, *corpoencontrosformação* em processos de *(des)(re)territorializações* nas danças *micromacropolíticas*.

Baseada nessa premissa, conversamos com Carvalho (2012), que afirma que a docência pode se constituir como *devir* (processo de problematização e experimentação): inscrita nos *planos da imanência* da *micropolítica* do cotidiano escolar; constituída de *bons encontros*; aberta à *diferença*; delineada no

⁷⁴ As linhas molares não são formadas apenas pelas avaliações, entretanto, nesta tese, percebemos que essa lógica foi fortemente evidenciada nas conversações com os licenciandos.

compartilhamento do desejo coletivo e que se contrapõe ao medo e ao fomento dos demais *afetos tristes*.

Assim, com essa pesquisadora, pensamos na docência como um propiciar de encontros *nômades*, que extrapolam as palavras de ordem. Um ressoar das conversas *com* o outro, visando ao desejo ético e estético de criação. Um *devirdocência* que resiste à própria fundação da docência, à sua identidade, ao(s) seu(s) *rostos*, aos seus *estratos*, às suas *reterritorializações* e aos seus *clichês* pedagógicos. Entendemos que esse corpo político é coletivo, cuja diferença interrompe a mesmidade e se produz como *coletividade multiplicidade*, *coletividade singularidade*, *coletividade diferença*.

Nessa linha de pensamento, entendemos, com Carvalho (2009, 2011, 2012), que a noção de *inteligência coletiva*, referente à *potência da ação coletiva*, é fundamental nos processos dos *encontros formação* com (futuros) professores nos Estágios Supervisionados e nos demais componentes curriculares das licenciaturas. Com essa acepção, compomos com a ideia de que esses encontros, experimentados como *redes de conversações*, nos Estágios Supervisionados, podem provocar um outro modo de *pensar praticar* esses *tempos espaços* cujas criações *nos/dos/com* os cotidianos das escolas de educação básica seriam a tônica, no que concerne à constituição de um corpo político *rizomático* e de produção de currículos enredados entre escolas de educação básica e agentes dos institutos federais.

Nesse sentido, com Dias e Vasco (2016, p. 315) problematizamos:

Ali onde reside a impossibilidade, o cansaço, a desistência e o medo nos territórios escolares, o que nos acontece? No espaço-tempo escolar disputado pelo imperativo da informação veloz, fugaz, descartável, como são produzidas outras formas de habitá-lo e pensá-lo?

E ainda: “Como experimentamos o nosso processo de aprendizagem? [...] Seria talvez possível suscitar experiências de problematização? [...] Como se fazer intercessor para um trabalho que luta por singularizações?” (DIAS, 2014, p. 41, apud DIAS, 2016). Pensamos esses *encontros formação* como espaço *éticoestético político* que envolve as nossas implicações, a constituição de campos de intervenção com problematizações e experimentações criadas entre encontros, entendendo que essa política é produzida por meio de um *dever minoritário* que afirma a diferença no

trabalho coletivo. Com essa premissa, e em diálogo com Simonini (2016, p. 102), propomos:

[...] seguir os movimentos que se fazem nos cotidianos não enquanto entidades totais e acabadas, mas enquanto dinâmicas agenciadas em (e agenciadoras de) múltiplos modos de subjetivação e, por conseguinte, múltiplos mundos. Mundos esses que não são capturáveis em sua complexidade por um sistema de medida ou um regime de olhar que insiste em fixar um ponto de essência ou de imutabilidade. Por estarem em movimento, só podem ser acompanhados por um olhassentir vagabundo que traça trajetórias erráticas.

Na perspectiva da “imagem dogmática” (CARVALHO, 2012) do pensamento, os resultados estão, *a priori*, previstos e determinados em função dos modelos recorrentes dos Estágios Supervisionados. Afetada pelos possíveis que essa pesquisadora apresenta, buscamos fazer reverberar as experiências singulares, pensamentos que escapem às imagens pré-dadas, movimentos com imprevisibilidades e acasos (não por serem decorrentes de encontros não planejados,⁷⁵ não estudados, não preparados pelos professores orientadores, mas porque se abrem à invenção de outros caminhos, outras viagens que nascem no coletivo de alunos a partir dos múltiplos cenários que eles estão compondo nas diversas escolas).

Nesse não modelo,⁷⁶ entendemos que há potência nas problematizações produzidas com licenciandos nas danças com essas indagações, visando à intensificação das *forças* e das linhas coletivas no *Plano da Imanência*. Não há receitas que possam fazer a licenciatura “funcionar” em um *pensamentodiferença*. Dialogamos, assim, com uma formação inventiva (KASTRUP, 2005; DIAS, 2011) forjada entre afetos e sempre aberta aos questionamentos, ao invés de se fechar aos jogos mecânicos do par “perguntas-respostasclichês”, inclusive das perguntas e respostas apriorísticas na relação: *ensinoaprendizagem, educadoresalunos*, professores das escolas e licenciandos do estágio, educação básica e ensino superior e institutos federais (ou universidades) e escolas. Ou seja, participamos desse

⁷⁵ A palavra “planejados”, aqui citada, não significa controle sobre o que ainda não ocorreu e nem controle durante a aula; significa estudo, preparação, não espontaneísmo.

⁷⁶ O não modelo não é sinônimo de um não território. Os movimentos de (des)(re)territorializações se entrelaçam e são inventados constantemente. O não modelo, aqui citado, engendra-se à proposta de não se fixar em possibilidades únicas, definitivas e verdadeiras para/no campo curricular e dos *encontrosformação* com (futuros) professores. O não modelo demarca a importância da composição com os escapes aos territórios enrijecidos (percebendo-os como jamais eternos) e a necessidade de estilhaçar espelhos e *rostos* que vão sendo criados nas trajetórias reterritorializantes.

movimento político para fazer ressoar uma produtiva insurgência, uma resistência ao instituído e uma inventividade que busca perfurar os territórios empedrados da educação regularizada em deslizes de outras experimentações.

Durante a pesquisa que culminou na escrita desta tese, compomos uma experiência vestindo um *rostó*-imagem (ainda que exercendo escapes a esse em alguns momentos) de quem não era nem professora do estágio, nem estudante (semelhante aos estagiários-licenciandos nesse entrelugar nas escolas de ensino médio). O fato de ocuparmos uma posição de quem não propunha as temáticas a serem discutidas e nem o tempo que poderia ser outorgado às *conversaspensamento* entre “cada apresentação de aula e relatório”, apenas intervindo nas brechas, nos possíveis e breves intervalos, fez com que sentíssemos ainda mais a sensação de não condução, de descontrole que perpassa uma pesquisa cartográfica.

Ainda assim, apesar de não propormos um modelo de formação para os professores no Brasil, e/ou para os cursos de licenciatura nos institutos federais, e/ou para os Estágios Supervisionados de um modo geral, entendemos que os *espaçotempos* de *encontrosformação* dos licenciandos nos Estágios Supervisionados poderiam ser mais potentes, se tivéssemos mais tempo⁷⁷ dedicado às conversações, análises e produções de pensamento dos estudantes não simplesmente porque, como pesquisadora, poderíamos intervir de outros modos – em nossa perspectiva, mais potentes – mas porque, coletivamente, poderíamos produzir mais problematizações e compor com e entre essas danças de pensamento, invenções, experimentações.

Se, por um ângulo, não ter esse tempo para mais problematizações-conversações-experimentações foi uma falta para nós, por outro, possibilitou-nos transformar essa lacuna em um possível: uma das propostas produzidas nesta tese, para movimentarmos os currículos dos *encontrosformação* com (futuros) professores nos cursos de licenciatura dos IFs e seus engendramentos com os currículos da educação básica. Assim, ciente de que não há pilotos nesta e nem em outras viagens cartográficas, trazemos um fragmento retirado do nosso diário de campo:

O professor do estágio, que abriu as portas para a realização da minha pesquisa – no último dia dos nossos encontros com os alunos –

⁷⁷ Ampliação do tempo destinado às problematizações coletivas e outros modos de *pensarpraticar* o Estágio Supervisionado.

despediu-se de mim com a seguinte frase: ‘Obrigado pela participação. Você foi a pesquisadora com mais intervenção que eu já vi’. Fiquei pensando sobre essa frase, não para representá-la como ‘boa’ ou ‘ruim’, ou para tentar entender se ela foi dita como um elogio ou estranhamento... Para mim, de qualquer modo, foi um afago. Se, por dentro e sem comentar com ninguém, eu sentia que não tinha feito grandes intervenções – porque eu queria muito ter tido mais tempo para conversar, refletir, compor e produzir mais experimentações – ouvir que, em um espaço [Ifes-campus Vitória] que recebe frequentemente pesquisadores das mais diversas áreas, eu fiz a maior intervenção já vista por ele, fazia-me sentir feliz; não pela comparação, mas por saber que, de algum modo, consegui compor nessas relações, no mínimo, um estranhamento, algum tipo de deslocamento! Esses movimentos continuam, com e sem a minha participação, na habitação desse território, pois é rizoma: não tem centro, não tem sujeitos e objetos, não tem piloto na viagem! É o movimento da vida, da educação, do ensino, da aprendizagem, entre multiplicidades, singularidades, diferença, invenção! (DIÁRIO DE CAMPO: após o último dia do encontro do Estágio Supervisionado III).

A partir desse fragmento, importa reiterar que uma experiência é algo do que se sai transformado (FOUCAULT, 2010) e cada experiência é única. Produzimos encontros com alunos, professores e servidores do Ifes e com esta escrita a partir da escuta dos encontros gravados, e as mesmas gravações propiciavam, a cada nova escuta, um novo encontro e novas aprendizagens agenciadas às novas leituras de livros, artigos e conexões com pessoas com as quais compartilhávamos paisagens e movimentos que afetaram a (re)escrita deste trabalho. Desse modo, essa tessitura compôs os nossos processos de *encontrosformação* como professorapedagogadoutoranda também. Estamos, sempre, em processo de *formaçãoaprendizagemensinopolítica*.

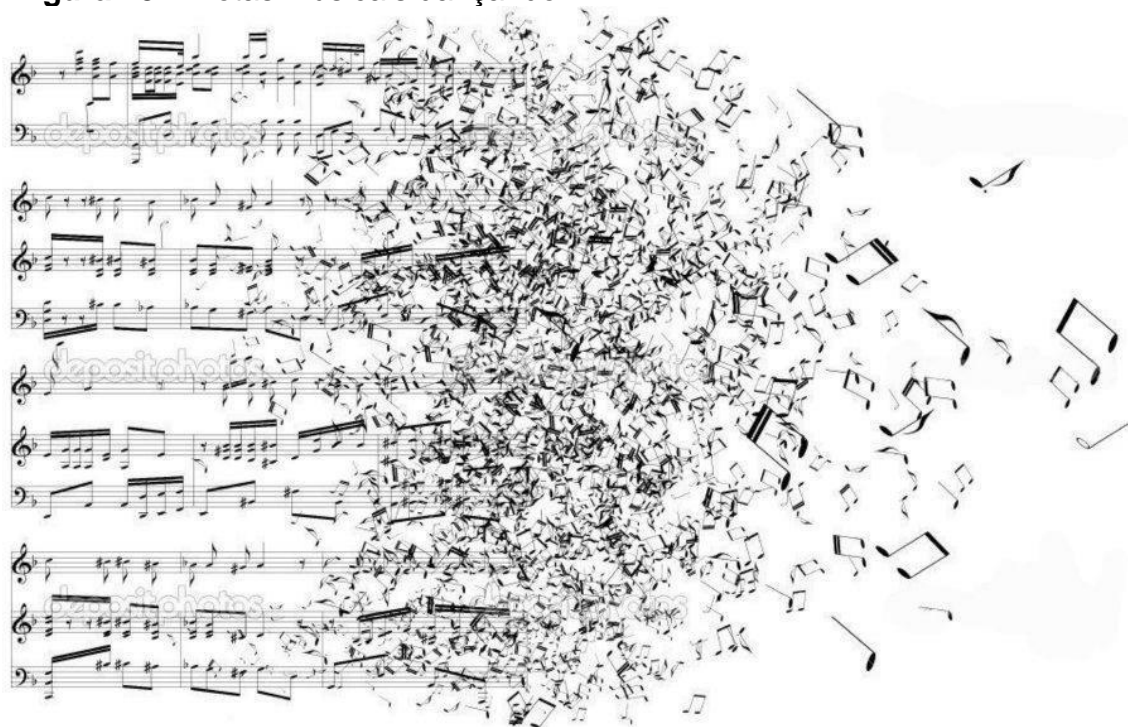
Assim como Deleuze (1996) disse, não sabemos por que alguém desperta em determinado momento, quais são os atravessamentos, as conexões, os agenciamentos nessas danças. Do mesmo modo, não foi nosso objetivo produzir um texto-tese que fizesse com que todos os leitores obtivessem a mesma leitura e nem entendemos que isso seja possível. Ou seja, a nossa implicação influencia as nossas escritas-leituras e as leituras que, porventura, farão os que navegam/navegarão nesta tese.

Nesse sentido, ainda que tenhamos alguns pontos que nos moveram nas escolhas que fizemos neste percurso e que queríamos fazer reverberar, interessa-nos muito mais que esta tese impulse os leitores a multiplicar os seus

pensamentospráticas agenciados a seus múltiplos outros encontros, do que fixar o que seria a nossa tese. Importa-nos, muito mais, que, ao invés de os leitores identificarem qual é a tese contida neste texto no campo dos *encontrosformação*, que eles possam produzir, com esta, múltiplos pensamentos, inimagináveis previamente, e façam seus deslocamentos, suas viagens, suas experiências singulares, agenciados com e entre outros espaços de *encontrosformação* nas escolas, nos institutos e nas universidades.

Esta tese não é um devaneio e talvez não seja, por si só, um deslocamento, mas desejamos que ela provoque deslocamentos singulares nos que a lerão e continue a trazer estranhamentos, choques nas composições entremeadas entre a leitura e as tensões cotidianas nas escolas, nos institutos e nas universidades. Se esta tese tiver que ser, paradoxalmente, enquadrada em intencionalidades e *rostos*, que seja a de uma multiplicadora de pensamentos de pessoas diversas, inclusive de um mesmo agente, a cada nova leitura/novo encontro, com vistas a produzir uma nova *invenção de si, da docência e do mundo* (KASTRUP, 1999).

Figura 18 – Notas musicais dançando



Fonte: Depositphotos, 2018.

Figura 19 – Pausa de semínima

Fonte: Teoria Musical Web, 2018.

SEGUIR VIAGEM

Engenheiros do Hawaii
 Álbum: Seguir Viagem
 Compositor: Humberto Gessinger

Seguir viagem, tirar os pés do chão
 Viver à margem, correr na contramão
 [...]

 Se dizem que é impossível
 Eu digo: é necessário!
 Se dizem que estou louco (fazendo tudo ao contrário)
 Eu digo que é preciso
 Eu preciso... é necessário
 Seguir viagem, tirar os pés da terra firme
 E seguir... viagem
 Seguir viagem, tirar os pés do chão
 Outros ares... sete mares... voar... mergulhar
 O que nos dá coragem
 Não é o mar nem o abismo
 É a margem, o limite e sua negação
 Se dizem que é impossível
 Eu digo: é necessário!
 Se dizem que é loucura (eu provo o contrário)
 E digo que é preciso
 Eu preciso... é necessário
 Seguir viagem, tirar os pés da terra firme
 E seguir... viagem

7 E O DESEMBARQUE? FRAGMENTOS DE UMA TESE-VIAGEM SEM DESTINO E SEM PONTO FINAL

Uma experiência é qualquer coisa
de que se sai transformado.
Se eu tivesse de escrever um livro
para comunicar o que penso,
antes de começar a escrevê-lo,
não teria jamais a coragem de empreendê-lo.
Só o escrevo porque não sei, ainda,
exatamente o que pensar sobre essa coisa
em que tanto gostaria de pensar. [...].
Cada livro transforma o que eu pensava
quando terminava o livro precedente
(FOUCAULT, 2010, p. 289-290).

Em nossa viagem, na paisagem dos *encontrosformação* com (futuros) professores no Brasil, especificamente no IFs, buscamos tecer diálogos entre as pesquisas publicadas nos artigos apresentados à Anped, nas dissertações e teses e nos dossiês da ABdC no que tange às licenciaturas ofertadas nesses espaços engendradas à filosofia da diferença.

Nessas rotas, percebemos uma lacuna, pois não encontramos pesquisas no campo das licenciaturas dos IFs produzidas com base na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari e, nas pesquisas alicerçadas nessas referências teórico-metodológicas, não localizamos esse *espaçotempo* da licenciatura em algum Instituto Federal. Assim, objetivamos acompanhar os tracejados *cartográficos* com os licenciandos de Matemática do Ifes, entre as *linhas do desejo* e processos *(des)(re)territorializantes*, com vistas a propagar os múltiplos possíveis de *um corpo* nos *encontrosformação* com (futuros) professores com foco na relação com a educação básica (especificamente o ensino médio), por meio do Estágio Supervisionado.

Percebemos pistas que indicavam que há várias questões imbricadas à formação docente dos licenciandos nesta paisagem movente, tais como os desenhos que formatam o(s) *territoriolicensiatura(s)* em que estão coengendrados: os *encontrosformação* experienciados pelos próprios professores que ministram as aulas nos cursos de licenciatura do Ifes, pelos licenciandos, pelos professores das escolas de educação básica em que os estágios são *praticadospensados* e pelos alunos que integram essas escolas e também tecem *encontrosformação* de

aprendizagemensino. Na composição que trançamos com os estudantes dos cursos de licenciatura em Matemática do Ifes – *campus* Vitória –, no Estágio Supervisionado III (ensino médio), notamos que as avaliações, principalmente as externas Paebes e Enem, enrijecem e reterritorializam o currículo-régua das escolas de ensino médio no estado do Espírito Santo.

Os licenciandos enfatizaram a pressão sentida pelos professores das escolas enredados por essas lógicas que instauram um utilitarismo na educação. Essa *máquina abstrata* organiza os enunciados dominantes, tentando controlar as passagens de uns nos outros. Nessas linhas enrijecidas, alguns estudantes foram afetados pela tristeza, por não compactuarem com o império da sujeição das escolas aos *rankings*, às formações neotecnicistas do currículo.

Os graduandos narraram uma condição de professor que se coloca na fronteira entre um currículo-régua que exige rendimento com foco nas avaliações externas e os alunos que são submetidos ao controle docente como modo para manter a atenção nos conteúdos apresentados. Considerando que a nossa pesquisa não foi produzida nas escolas de ensino médio, mas com os licenciandos de Matemática, essas linhas da cartografia não devem ser utilizadas para apregoar a ideia de que há muita produção de tristeza nas escolas públicas, no que compete ao processo de *aprendizagemensino* de Matemática ou de outros componentes curriculares.

A pesquisa foi realizada com os licenciandos a partir das conversações com eles, sem quaisquer objetivos de culpar esses alunos ou seus próprios professores ou os professores das escolas nas racionalidades em que, por vezes, vemos serem reforçadas nas imagens que se criam, em vários meios de comunicação, para tentar – de modo vil – dizer o que as escolas públicas não têm, estigmatizá-las e lançar enunciações de que elas precisariam ser salvas, pois os seus professores estão “malformados”, entre outros *clichês*.

Além disso, os movimentos trançados eram ziguezagueantes e engendrados a outras linhas que também ensejavam desterritorializações e produziam outras subjetividades no que tange aos *encontrosformação*. Nesses movimentos, buscamos deslocar e descolar os modos de *pensarfazer os enconstrosformação* com (futuros) professores dos moldes curriculares que vêm sendo repetidos, por vezes, como refrãos (avaliações – prioritariamente externas) no ensino médio. Propagamos as

rasuras nos *espaços estriados* desses currículos dessa etapa da educação básica que, por vezes, produzem-são produzidos na lógica da educação-mercadoria que, por meio dos *aparelhos de poder*, aprisionam em *rostos* professores e estudantes da educação básica e professores e estudantes das licenciaturas.

Percebemos, ainda, que há associações entre o padrão “par perguntas-respostas prontas (*clichês*)” e o ensino tradicional-(neo)tecnicista que reterritorializam esse currículo-régua, a partir da reconhecimento e dos *afetos tristes*, em complexas engrenagens da *máquina* capitalística *sobrecodificante* em ações de estancamento dos fluxos de pensamento.

Entretanto, evidenciamos que os movimentos de *repetição* *diferença* e as *linhas desejantes molaes moleculares de fuga* estavam sempre juntos em composições *transversais* – ainda que em vários momentos os *espaços estriados* fossem proeminentes no desenho do *território*-currículo da educação básica – agenciando as relações *ensinoaprendizagem* dos licenciandos no Estágio Supervisionado e produzindo pequenas fagulhas de outras possibilidades, ainda que o território estivesse, por vezes, predominantemente enrijecido em uma Máquina complexa na qual as escolas produzem e por ela também são produzidas.

Ainda que esses movimentos *de fuga* não tenham sido dominantes nessas danças, afirmamos a potência das escolas públicas de ensino médio e dos estágios. Não está tudo dominado pelas formas enrijecidas (o território não está imóvel a ponto de não podermos inventar brechas para desestruturá-lo). Desse modo, foram criados caminhos, no tempo das intensidades – ainda que em pequenos fragmentos e com fortes pontas de retorno em um processo de *reterritorialização* endurecido que insistia em manter o currículo-régua no enquadramento das avaliações externas (e internas) – que compunham com os escapes, tracejando, assim, complexos movimentos de *(des)(re)territorialização* curricular.

A partir dos fios que escapavam entre as brechas desse currículo-partitura – com cinco linhas e quatro espaços milimetricamente retilíneos – compomos dissonâncias e desafinações para escapar de um pretense coro harmônico e compassado, cartografando currículos dançantes, não ensaiados, não performáticos, compostos de movimentos não repetitivos.

Assim, tentamos fazer ressoar a experimentação de melodias estranhas que insistem em fugir dos enquadramentos dos *planos de organização* e das pautas musicais perfeitamente alinhadas e formatadas, considerando que as invenções e composições dos sons curriculares podem produzir partituras, mas não precisam se tornar reféns delas para instigar o bailar dos *corposmultiplicidades*, entre encontros, nos currículos dançantes. O pensamento pode abalar o modelo (a imagem do pensamento/o *clichê*/o pensamento adequado) ao fazer brotar sua grama nas margens localmente.

Embora as tentativas apareçam como pequenos fragmentos de interrupção, de irrupção –, essas *linhas moleculares e de fuga* podem, na força do coletivo, produzir um *acontecimento*. Em nosso entendimento, esse *acontecimento* não é sinônimo de uma macrorrevolução, mas compõe com a instauração de lampejos de possíveis que podem reverberar, ressoar e propagar outros *agenciamentos*.

Esses movimentos fizeram-nos problematizar sobre a importância de, nos cursos de licenciatura ao longo dos anos em que os futuros professores lá se encontram, serem produzidos o estranhamento e a suspeição de enunciações que contribuem para fixar o nosso “olhar” (todos os nossos sentidos) para a busca “do que falta nas escolas”, “do que os alunos e os professores não *sabemfazem*”.

As *praticasteorias* dos licenciandos são produzidas em todos os espaços nos quais transitam e, assim, problematizamos sobre a importância de, no estágio e nos demais componentes curriculares das licenciaturas, produzirmos outros pensamentos e modos de tecer sentidos com as escolas para fissurar *clichês* que são colocados sobre elas e cooperam, inclusive, para a própria responsabilização/culpabilização docente.

Entre *formasforças*, buscamos produzir tessituras nos *encontrosformação* com (futuros) professores e invenções de outras viagens, problematizando a repetição da viagem-modelo imóvel de uma docência-rostos, a ilusão dos passageiros homogêneos e dos destinos únicos e iguais que enrijecem esses processos de *encontrosformação*. Percebemos nesse percurso *o que pode* uma aula, *o que pode* o Estágio Supervisionado, *o que pode um corpo* de passageiros singulares para fazer vibrar bons encontros com os licenciandos, ainda que na escrita não seja possível externar todas as *sensações*, tudo o que se passa em um *encontroaula* e o atravessa.

Os alunos expressaram a importância do Estágio Supervisionado como um espaço para conhecer as singularidades das escolas, a aprendizagem partilhada e experienciar esses cotidianos em um contato vivo e único que não pode ser previsto nos momentos em que se estudam as diferentes disciplinas que integram o curso de graduação. Os licenciandos demonstraram, ainda, que há possibilidades de experienciar criações coletivas, invenções de modos de *pensar/praticar* a docência, *aprender/ensinar* Matemática a partir dos afetos vividos nas escolas, que são explicitados no grupo e problematizados entre produções múltiplas.

Ainda que não tenha sido objetivo desta tese dialogar sobre quaisquer programas da área docente, percebemos, a partir das conversas com agentes coordenadores de curso, professores orientadores e licenciandos, que o Pibid (no formato em que o programa se apresentava desde a sua criação até o ano 2017) foi salientado como fundamental nos cursos de licenciatura no que tange: ao fortalecimento do próprio Estágio Supervisionado; aos vínculos com as escolas que são produzidos antes das vivências desses estágios nas escolas públicas; às relações construídas entre escolas-licenciandos; à produção de conhecimento dos alunos do ensino médio nas escolas; à produção de pensamento sobre e com as escolas, o curso específico de licenciatura e a docência; à diminuição da evasão.

No que compete aos *encontros/formação* docentes, percebemos que as relações entre professores e estudantes, professores e possíveis novos professores – apesar de não serem determinadas pelos docentes de cada um desses futuros professores – influenciaram bastante a escolha dos licenciandos cujos cursos estavam entre as primeiras opções de estudos de graduação (entre outras múltiplas composições e afetos complexos que também afetaram essa escolha ao longo da vida deles).

Nesse sentido, ressoamos durante esta viagem (que ainda continua, mesmo com o encerramento provisório deste texto): o *pensamento sem imagem*, o *pensamento diferença*, a *experimentação* coletiva, as *singularidades*, as *multiplicidades* e as *redes de conversações* como potências para a constituição dos Estágios Supervisionados, com vistas a ampliar os processos inventivos na relação emaranhada entre institutos federais, escolas de educação básica e tantos outros espaços complexos de *aprendizagem/ensino*.

Nesta tese, compomos com o entendimento de que ninguém é o piloto das viagens *micromacropolíticas* dos *encontrosformação* com (futuros) professores os e que há inúmeros *espaçostempos* formativos nos quais os licenciandos transitam que os (des)formam. Com essa premissa, e a partir dos dados produzidos, compartilhamos uma proposta que visa a fraturar o acento no “é” (representação, identidade, *rostro*, respostas imutáveis, solução do par “perguntas-respostas verdadeiras”) para compor com o “e” entre esses inúmeros *encontrosformação*, principalmente no que concerne à especificidade desta pesquisa: nos agenciamentos “*estágios supervisionados-licenciaturas e escolas*”.

No que tange às políticas educacionais, importa salientar que, nessas conversações, percebemos uma responsabilização dos docentes (destinada tanto aos professores das escolas de ensino médio quanto aos futuros professores) no sentido de serem aqueles que podem mudar a educação, sozinhos, e por isso se tornam unicamente responsáveis por produzir um “bom encontro”, uma “boa aula”, um “bom ensino”. Esses enunciados entrecruzaram as nossas conversas, pois nos formamos em inúmeros *espaçostempos*.

Nesse sentido, há que se produzir suspeições e estranhamentos a essas *praticasteorias* nos diferentes espaços com os quais compomos (inclusive a partir do que vemos e ouvimos por meio da mídia) durante todo o percurso acadêmico das licenciaturas (não apenas nos Estágios Supervisionados). É imprescindível estar atento a essas linhas, principalmente quando os movimentos experienciados estão coengendrados ao *discursospráticas* do atual presidente do país (2019) que enfatiza, declaradamente, a culpabilização dos professores e instiga a população a se mobilizar contra esses profissionais. Isso ocorre sobretudo quando eles produzem, com os alunos, críticas ao pensamento único, ao governo e incitam a movimentação do pensamento coletivo dos estudantes. As *micromacropolíticas* educacionais são produzidas coletivamente e os *encontrosaulas* não são experienciados apenas pelo docente, de maneira que as regências dos licenciados (e as aulas ministradas pelos professores regentes) não podem ser representadas como “boas” ou “ruins” ou “produtos” de “bons” ou “maus” (futuros) professores.

Desse modo, conversamos sobre os possíveis das *licenciaturas* pássaros que podem fazer ninhos provisórios, mas insistem em bater asas e alçar novas viagens sem se deixar engaiolar em *territórios* eternos. Durante esse percurso, acompanhamos as formações-*organismos* que sedimentam o corpo e o arrancam de sua *imanência* a partir das significações, estratificações e regularizações constantes e a formação-*corpo sem órgãos* que, nesse coletivo-*multiplicidades*, pode produzir *diferença* entre *experimentações* no plano movente da *vidaaprendizagem* *sino* de modo imbricado.

Nesse caminhar, compartilhamos a noção de *encontrosformação* com licenciandos como abertura aos encontros e às experimentações, baseada no entendimento de que o Estágio Supervisionado é um espaço profícuo a essas composições devido às relações tecidas com as escolas e com as problematizações que poderiam acontecer/acontecem entre as *redes de conversações* complexas coletivas.

Essas aberturas, sobre as quais conversamos nesta tese, não significam vazios ou falta de bases epistemológicas acerca da docência ou de quaisquer espontaneísmos, entretanto são *teoriaspráticas* que, agenciadas no afetar dos corpos, transitam nessas conversas nos *encontrosformação*, a partir das vivências escolares, e podem desterritorializar modelos e fazer lampear novos possíveis nos processos de *aprendizagem* *sino nômade*.

Não há “receitas” que possam fazer a licenciatura “funcionar” em um *pensamentodiferença*. Ainda assim, apesar de não propormos um modelo de formação para os professores no Brasil, e/ou para os cursos de licenciatura nos institutos federais, e/ou para os Estágios Supervisionados, entendemos que os *espaçostempos* de *encontrosformação* dos licenciandos nos Estágios Supervisionados poderiam ser mais potentes, se tivéssemos mais tempo dedicado às conversações e composições com e entre essas danças de pensamento, invenções, experimentações, *curriculosdiferença*.

Enfim, esta pesquisa não buscou destituir modelos para construir novos, mas mover o pensamento no sentido de enfatizar a *diferença como o que vem primeiro* (DELEUZE, 1988) e a potência das *redes de conversações*, do investimento nas

relações coletivas e da abertura aos encontros e à escuta sensível nos Estágios Supervisionados dos cursos de licenciatura.

Assim, a experiência singular vivida no *campus*/curso escolhido não deve ser generalizada e transporta como decalque e colagem para outras paisagens (seja em institutos, seja em universidades). O que intentamos propagar – a partir da pesquisa local – é que, em qualquer lugar em que se intente *praticarpensar encontrosformação* com (futuros) professores, haja *espaçostempos* para conversar e conversar, problematizar, desterritorializar e compor com o outro (professores das escolas, colegas licenciandos, professores dos estágios, pesquisadores e...), com vistas ao *pensamentodiferença* produzido no coletivo-*multiplicidades* que pode, como *corpo*, quebrar solos petrificados.

Afinal, o que podemos dizer sobre esta tese? Ela continuará a movimentar, compor, dialogar com *educadoresestudantes* singulares que a lerão e com os diversos efeitos que serão produzidos nesses encontros de leitura. Ela continuará a se fazer por meio das ressonâncias e dos afetos coletivos entre *linhas desejantes* que talvez a enquadrarão (ainda que o objetivo primordial dela seja escapar) e a representarão, possivelmente, com estudos díspares e referências teóricas distantes, entretanto também poderá se conectar a linhas desformes, complexas e multifacetadas em invenções curriculares e em *encontrosformação* docentes inventivos.

Esta escritura poderá ser percebida entre tantas *formasforças* as quais é impossível prever e controlar, mas nosso desejo é que, nos modos múltiplos de estabelecer relações com ela, nos *encontrosformação com* licenciandos e professores nos IFs e em quaisquer outros espaços (des)formativos, ela possa atravessar, cutucar, movimentar – independentemente das (dis)(com)cordâncias – e passe, como uma *linha de fuga*, provocando modos de estranhamento e de diferenciação. Se ela tiver que ser – “identitariamente”, “representadamente”, “nomeadamente” – alguma coisa, que seja, ironicamente, uma tese em *devir*.

Nos últimos parágrafos desta tese, lembramos, com Deleuze (1997b), que escrever é *devir*; um *devir* “sempre inacabado”, sempre em via de se fazer e que extravasa mesmo quando tentamos estancá-lo em letras. Assim, com Dias e Santos (2016, p. 328), sem a intenção de trazer quaisquer respostas totalizadas e totalizantes,

indagamos: “[...] que [outros] variações, intensidades, escritas, inscritos, problematizações são necessários para nossas novas viagens?”.

Pensamos em nos despedir desse encontro, produzido entre conversas e movimentos de pensamento, com um novo convite: “vamos viajar (de novo)?” – como iniciamos este percurso; porém, “abrimos mão” desse ilusório e fascinante controle, assumindo que talvez o leitor queira inventar outros trajetos (e essa é mesmo a nossa proposta complexa de diferenciação). Assim, não há palavras para finalizar esta tese. Fazemos simplesmente uma interrupção, uma pausa, um “silenciamento conversador”.

Há multiplicidade dos planos sobre o plano, e os vazios fazem parte do plano. Do mesmo modo, “[...] o silêncio faz parte do plano sonoro, sem que se possa dizer falta algo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 110). Nos intermezzos desta tese, entre um capítulo e outro, utilizamos grafias musicais que significam pausas, silêncios, e finalizamos esta escrita com um símbolo que significa uma pausa coberta pela *fermata*, para enfatizar que o silêncio agora perdura. Esse silêncio não significa falta, mas sim um intervalo com variadas frequências que podem ser vibradas em múltiplas *redes de conversações*, pois o texto-tese acaba aqui, mas as inúmeras conexões e os complexos *agenciamentos* continuam a se fazer e reverberar em outros *pensamentospráticas* e novas escrituras.

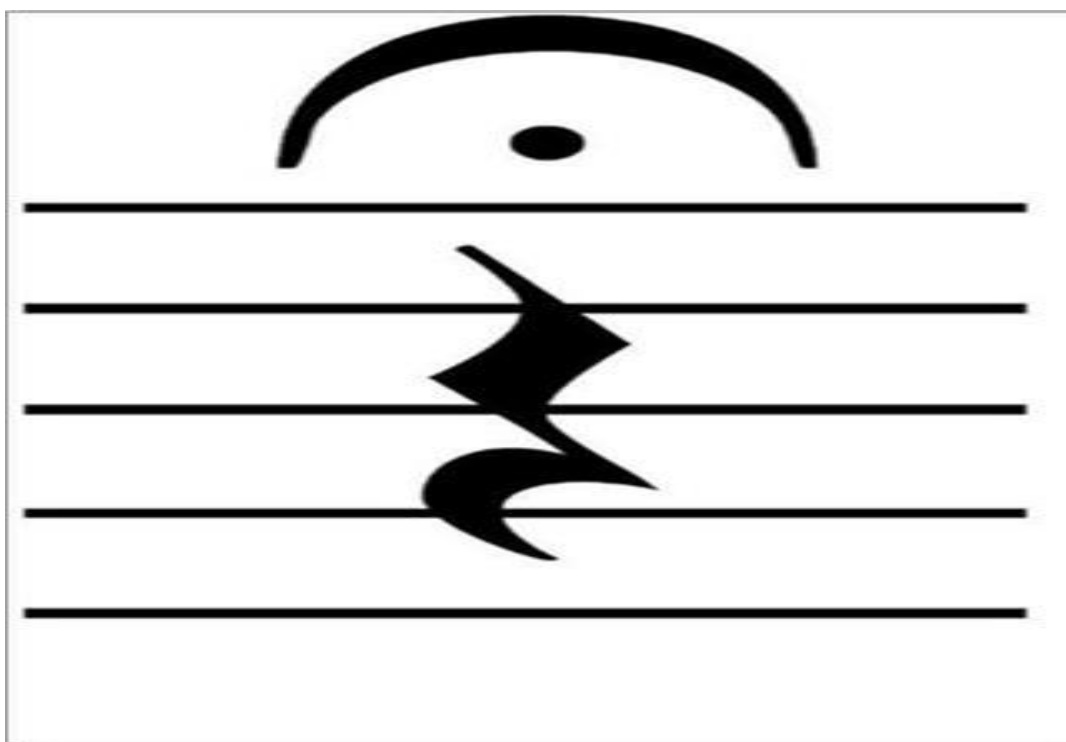
Não nos permitimos trazer um ponto final para encerrá-la, mas criar, com ela, um espaço para outras falas, outras produções de sentidos, outros *agenciamentos*, outros *blocos de sensações* e outros *devires*, grifando, assim, em vez de um ponto, travessões para a escuta de “[...] outras línguas e afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 1989, p. 16):

– ...

– ...

e [...] [sem ponto final]

Figura 20 – Fermata



Fonte: Big Unha: ensinamentos espontâneos de música, 2018.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Formação do jovem professor para a educação básica. **Caderno Cedes**, São Paulo, v. 17, p. 5-20, 1996.

ALVES, N.; ALMEIDA, N. A. O pensamento curricular e os movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 2015.

ALVES, N.; CALDAS, A. N.; BRANDÃO, R. Formação de professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores de múltiplos caminhos da centralização curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, 2015.

ALVES, R. M. S. **(Des)caminhos da profissão docente**: sobre a experiência do Curso Parfor no IFMA/Campus Codó (2010-2014). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

AMORIM, A. C. R. Deleuze e currículo no intervalo de palavras e imagens. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. R. (Org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2012 (E-book GT Currículo).

_____. Photo *grafias*, escritas *cotidiano* e currículos *deformação*. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Três crianças a compor um plano para o currículo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set./dez. 2013.

ANDRADE, R. V. F. **Experimentações curriculares e juventudes em redes conexonistas e inventivas na contemporaneidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC). **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em 3 fev. 2019.

ARANTES, F. J. F. **Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano**: políticas, currículos e docentes. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

AREAS, J. A aventura involuntária: sentidos e devires em Gilles Deleuze. In: BRUNO, M; QUEIROZ, A. CHRIST, I. **Pensar de outra maneira a partir de Claudio Ulpiano**. Pazulin, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

ASPIS, R. L. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, set./dez. 2016.

ASSIS, M. C. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: implantação e desafios. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília, 9 de abril de 2018.

BANDEIRA, A. **A grande cidade iluminada**. Disponível em: <<http://mnba.gov.br/portal/colecoes/pintura-brasileira.html>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Da razão à sensibilidade**. Disponível em: <<https://www.bolsadearte.com/oparalelo/antonio-bandeira-da-razao-a-sensibilidade>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BAVARESCO, D. **Política de formação de professores nos institutos federais e a licenciatura em matemática do IFRS: campus Bento Gonçalves**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Flores, 2010.

BIG UNHA: **ensinamentos espontâneos de música**. Fermata. Disponível em: <<https://bigunha.com/2012/08/05/fermata-que-simbolo-e-esse-e-o-que-significa>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRANDÃO, X. S. G. **Uma análise da formação de professores de física do IFRN a partir da epistemologia de Ludwik Fleck**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

BRASIL. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6691&Itemid=>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 25 abr. 2007b.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília, 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das universidades e escolas técnicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 ago. 1965. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei Federal nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 12 jul. 2007c.

BRASIL. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 23 dez. 2016.

_____. **Lei Federal nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002b.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP) nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 9, 4 mar. 2002a.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP) nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Pibid e residência pedagógica incluem instituições privadas com fins lucrativos**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8793-pibid-e-residencia-pedagogica-incluem-instituicoes-privadas-com-fins-lucrativos>>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007d.

CAMPOS NETO E.; LIMA, E. M.; ROCHA, A. C. Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba: Educere, 2017.

CARTA Capital. **Rizoma**. Imagem disponível em: <<http://umacascadenoz.cartacapital.com.br/alguns-conceitos-para-entender-maio-de-68-rizomas-molares-moleculares-e-devires-sejamos-a-revolucao/rizoma-2/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CARVALHO, J. M. **A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945-1964)**. 1992. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992. v. 1.

_____. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e... **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, set. /dez. 2016.

_____. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Endipe, 2012a.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. **Políticas de formação e valorização de professores**: conjuntura nacional e estadual. Mesa-redonda. Palestra apresentada no IX Encontro Estadual de Política e Administração da Educação e 2ª Reunião Estadual da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Vitória, 2017.

_____. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. (Org.). **Universidade-escola: diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

CARVALHO, J. M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. Produzir a carne da multidão: a entidade acadêmico-científica (ABdC) feita como movimento coletivo. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 2015.

CARVALHO, J. M.; FERRAÇO, C. E. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3 – set./dez. 2014.

CARVALHO, J. M.; RANGEL, I. S. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In: CARVALHO, J.; FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: RJ: DP et Alli; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2012.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; ROSEIRO, S. Z. Poetando e pintando uma “formação de professores” com Manoel e Martha Barros. **Cadernos de Educação: FAE/PPGE/UFPel**, Pelotas, p. 85-103, jan./abr. 2014.

CASTRO, M. H. G. **Política Nacional de Formação de Professores** (Apresentação de slides). Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 dez. 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Formação de Professores – MEC**, 2017. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/19242-politica-nacional-de-formacao-de-professores-mec.html>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

CORAZZA, S. M. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Endipe, 2012a.

_____. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre / RS: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, S. M.; FISCHER, R. M. B.; TADEU; T. Dossiê Giles Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.

DALI, S. **A persistência da memória**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2009/08/the_persistence_of_memory_1931_salvador_dali.jpg>. Acesso em: 16 dez. 2018.

DELEUZE, G. **A imagem-movimento**: cinema 1. Tradução de Sousa Dias. 2. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2009a.

_____. **A imanência**: uma vida. Tradução de Jorge Vasconcelos et al. In: VASCONCELLOS, J; FRAGOSO, M. A R. (Org.). **Gilles Deleuze, imagens de um filósofo da imanência**. Londrina: UEL, 1997a. p. 15-19.

_____. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

_____. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins. Revisão da tradução de Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salina Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009b.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

_____. **L'abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo 202 Éditions Montparnasse, 1996. (Transcrição sintetizada, em inglês, por Charles J. Stivale). Disponível em: <<http://www.langlab.wayne.edu/CStivale/D-G/ABC1.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Como criar para si um corpo sem órgãos. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, p. 9-30.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 1.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011a. v. 1.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011b. v. 2.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a. v. 3.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012b. v. 4.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012c. v. 5.

_____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010a.

DEPOSITPHOTOS. **Notas musicais dançando**. Disponível em: <<https://pt.depositphotos.com/4558449/sock-illustration-music-notes-dancing-away.html>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, R. O.; BARROS, M. E. B.; RODRIGUES, H. C. B. A questão da formação a partir de “Proust e os signos” – o acaso do encontro e a necessidade do pensamento. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, 2018, p. 947-962.

DIAS, R. O.; VASCO, D. S. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações. In: LEMOS, F. C. S. et al. **Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política** (Org.). Curitiba: Editora CRV, 2016.

DOCUMENTO “CARTA DE NATAL: EM BUSCA DE IDENTIDADE”. Fórum de licenciaturas dos institutos federais em Natal, 24 a 26 de novembro de 2010, Natal/RN, 2010.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

EXAME ABRIL. **O Ifes de Vitória é a melhor escola pública do país pelo Enem**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/geral/melhor-escola-publica-do-brasil-e-de-vitoria-por-nota-no-enem/>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

FERNANDES, R. A. O amigo, o caderno, o pensar. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 2015.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 19, n. 3, p. 529-546, 14 nov. 2017.

FERRAÇO, C. E. et al. Currículos e culturas: entre clichês e identidades e diferenças e... **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, set./dez. 2015.

FERRAÇO, C. E. GOMES, M. R. L. Sobre as redes que tecem *praticaspolíticas* cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

FLACH, Â. **Formação de professores nos institutos federais**: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

FLACH, Â.; FORSTER, M. M. S. **Formação de professores nos institutos federais**: uma identidade a construir. Trabalho completo. Trabalho apresentado no GT 8. 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada de 4 a 8 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Florianópolis, 2015.

FOLHA VITÓRIA. **Ifes de Vitória tem o melhor desempenho do Brasil no Enem entre instituições de ensino públicas**. Disponível em: <<http://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/2015/08/ifes-de-vitoria-tem-o-melhor-desempenho-do-brasil-no-enem-entre-instituicoes-de-ensino-publicas.html>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 289-347.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, A.; REIS, G. Tatuagens de sentidos: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, set./dez. 2014.

GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. (Org.). **Universidade-escola**: diálogo e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

GAZETA ONLINE. **Confira o ranking com as notas das melhores escolas do Espírito Santo no Enem**. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2015/08/confira-o-ranking-com-as-notas-das-melhores-escolas-do-espírito-santo-no-enem-1013904941.html>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

GLOBO.COM. **No Enem, Ifes de Vitória tem maior nota entre as escolas públicas do Brasil**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2015/08/ifes-de-vitoria-tem-maior-media-nas-provas-objetivas-do-enem-no-es.html>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Aparecida/ SP: Ideias & Letras, 2004.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

HOLZMEISTER, A. P. P.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, set./dez. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Cursos de graduação que o Ifes oferece**. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/index.php/cursos/graduacao>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

JARDIM, A. F. C. Impessoalidade e modos de vida em Gilles Deleuze: breves considerações. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 6, n. 1, jan./jun. 2004.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

_____. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: PARENTE, A. (Org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. Dossiê: "Entre Deleuze e a Educação". **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

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

_____. **Signos, máquinas, subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech Oneto com a colaboração de Hortência Lencastre. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

LIMA, F. B. G. A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

LIMA, F. B. G. **A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**: percursos e características, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, R. S. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, 2015.

MEDEIROS, J. L. **O Pibid e a formação do professor de Ciências no Instituto Federal Goiano – campus Rio Verde**: avanços, limites e perspectivas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015.

MEDEIROS NETA, O. M.; PEREIRA, U. Á.; SOUSA, N. M. G. S. **A formação do licenciando nos institutos federais do nordeste e o ensino médio integrado à educação profissional**. Trabalho apresentado no GT 9. 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada de 1 a 5 de outubro de 2017, na Universidade Federal do Maranhão, Campus Dom Delgado, São Luís / MA, 2017.

MELO, E. N. M. **O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva**: representações sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática – Noturno**. Vitória, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional para formação do professor**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MIRÓ, J. Exposição Joan Miró e a morte da pintura. Disponível em: <<https://mag.sapo.pt/showbiz/artigos/nova-exposicao-com-obras-joan-miro-inaugurada-em-serralves>>. Acesso em 10 dez. 2018.

MONTEIRO, F. O. M. **A prática como componente curricular na formação de professores do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPI, campus Florianópolis**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MOREIRA, P. S. **Cartogrando movimentos curriculares produzidos nas redes de conversações nos encontros/formações do Proeja/lfes/ES**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MOTA, R. M. **Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MUSIC DOUBLEWHOLEREST. **Pausa de breve**. Imagem disponível em: <<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a4/Music-doublewholerest.png>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

NASCIMENTO, T. T. **Disciplinas pedagógicas em Cursos de Licenciatura em Matemática: um estudo das enunciações de estudantes do Instituto Federal do Piauí**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

NEVES, S. Gazeta Niteroiense. Imagem que integra a exposição Fronteiras e Impermanências. Disponível em: <<http://www.gazetanit.com.br/216/expo.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 15: formação de professores: indicadores da meta**. 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/dossie-localidades>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

ONMUSIC DICTIONARY. **Demi-pause**. Imagem disponível em: <<http://dictionary.onmusic.org/term/1044-demi-pause>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

PANIAGO, R. N. **Aprendizagem da docência no Pibid: possibilidade, tensões e fragilidades**. Trabalho apresentado no GT 8. 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada de 1 a 5 de outubro de 2017, na Universidade Federal do Maranhão, Campus Dom Delgado, São Luís / MA, 2017.

PARÁISO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, set./dez. 2016.

_____. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V. (Org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 04**. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/162-trabalhos-gt04-didatica>> Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. 2013, Goiânia. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 05**. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/163-trabalhos-gt05-estado-e-politica-educacional>> Acesso em: 21 dez. 2016.

_____. 2013, Goiânia. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 08**. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/166-trabalhos-gt08-formacao-de-professores>> Acesso em: 23 dez. 2016.

_____. 2013, Goiânia. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 09**. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/167-trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao>> Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. 2013, Goiânia. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 11**. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/169-trabalhos-gt11-politica-de-educacao-superior>> Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. 2013, Goiânia. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 12**. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/170-trabalhos-gt12-curriculo>> Acesso em: 15 out. 2016.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 04**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

_____. 2015, Florianópolis. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 05**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. 2015, Florianópolis. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 08**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37.. 2015, Florianópolis. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 09**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

_____. 2015, Florianópolis. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 11.** Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. 2015, Florianópolis. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 12.** Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 04.** Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=7>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. 2017, São Luís. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 05.** Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=8>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. 2017, São Luís. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 08.** Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=11>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. 2017, São Luís. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 09.** Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=12>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. 2017, São Luís. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 11.** Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=14>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. 2017, São Luís. Todos os trabalhos completos apresentados. **GT 12.** Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ROLNIK, S. A hora da micropolítica. **Revista Humboldt do Goethe Institut** (especial direita x esquerda), Disponível em: <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/fok/rul/pt15625837.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2016. (Publicado por laboratório de sensibilidades em 7-6-2016).

_____. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, B. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, I. A. C. Biopotências curriculares: resistências em cenários biopolíticos. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 2015.

SARAIVA, K.; VARGAS, J. R. Os perigos da escola sem partido. **Revista Teias**. 2017. Disponível em: <<https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30651>. Acesso em: 2 jan. 2019.

SAVARD, D. **Imagem Ressonâncias além da vida**. Disponível em: <<https://blogdotataritaritata.blogspot.com/2016/08/ressonancias-avidas-alem-do-amor.html>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Currículo Base da Rede Estadual**. 2010. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/curriculo-base-da-rede-estadual>>. Acesso em: 18 mai0 2018.

SILVA, G. V de Viagem (do Abecedário Deleuze). **Revista Lugar Comum**, n. 23-24, p. 129-134, 2010. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/110810121142V%20de%20Viagem%20%20do%20abeced%C3%A1rio%20de%20Deleuze%20-%20Gerardo%20Silva%20.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

SILVA, T. L. C. **Futuros professores de matemática: concepções, memórias e escolha profissional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SILVEIRA, M. L. C. **Perspectivas de formação no Curso de Licenciatura em Química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SIMONINI, E. Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, A. O.; SOUZA, R.; RIBEIRO, T. (Org.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Unirio, 2018.

_____. O cotidiano: rotina, imitação e invenção. **Revista Momento: diálogos em educação**, v. 25, n. 1, p. 93-105, jan./jun. 2016.

_____. Variações sobre o “eu”. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, jan./abr. 2010.

SOARES, M. C. S.; NOLASCO-SILVA, L. Diferença, identidade e ficção: tecer currículos em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, set./dez. 2015.

SOARES, S. J. **A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do Instituto Federal do Tocantins**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SORDI, R. O. Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte. Periódicos Eletrônicos em Psicologia (P@PSIC). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, 2009.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Edição bilíngue: latim/português.

TEORIA MUSICAL WEB. **Pausa de semínima**. Imagem disponível em: <<https://teoriamusicalweb.wordpress.com/2016/10/08/nomes-das-figuras/>>. Acesso em 12 jul. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Melhor escola pública do Enem é de Vitória**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/34639/melhor-escola-publica-do-enem-e-de-vitoria/>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo/SP: Annablume; Vitória, ES: Facitec, 2004.

UGLAR, A. M. **Formação inicial de professores**: um estudo das disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *campus* São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

UOL. 2014. **Enem 2014 por escola**: ES tem melhor escola pública do país; veja top 20. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/05/enem-2014-por-escola-es-tem-melhor-escola-publica-do-pais-veja-top-20.htm>>. Acesso em: 4. jan. 2018.

VERDUM, P. L. **Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs**: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

APÊNDICES

APENDICE A – QUADRO 1: GUIA DE VIAGEM “GLOSSÁRIO DE CONCEITOS DE DELEUZE E GUATTARI QUE TRANSITAM NESTA TESE (continua)

Acontecimento	Deleuze 1 (p. 1 a 13, 23, 25, 26, 37, 53, 55, 56, 59, 152 a 155) Deleuze 4 (p. 46, 214, 215) Deleuze e Guattari 7 (p. 27) Deleuze e Parnet 1 (p. 78 e 83)
Afectos	Deleuze e Guattari 6 (p. 44 a 46) Deleuze e Guattari 7 (p. 18, 26)
Agenciamentos	Deleuze e Guattari 5 (p. 122) Deleuze e Guattari 6 (p. 154) Deleuze e Guattari 7 (p. 82 a 84, 94, 95, 232 a 234 e 238) Deleuze e Parnet 1 (p. 65 a 67 e 84 a 87) Guattari 1 (p. 45)
Agenciamento maquínico do desejo	Deleuze e Parnet 1 (p. 93, 95, 105, 107, 112, 121 a 123)
Agenciamento coletivo de enunciação	Deleuze e Guattari 4 (p. 25 a 27, 29, a 32, 47, 48) Deleuze e Parnet 1 (p. 93, 133 a 135 e 164) Guattari 1 (p. 19, 35 e 38) Guattari 2 (p. 366)
<i>Aion e Cronos</i> (tempo e velocidade)	Deleuze 1 (p. 6, 56, 64 a 67, 153, 168 e 169) Deleuze e Guattari 6 (p. 51)
Atual e virtual	Deleuze e Parnet 1 (p. 174 a 179)
Binarismo/dualismo	Deleuze e Parnet 1 (p. 44)
Conceitos	Deleuze 4 (p. 46)
Consistência	Deleuze e Guattari 6 (p. 146)
Corpo (o que pode)	Deleuze e Parnet 1 (p. 73 a 76)
Corpo e organismo	Deleuze e Guattari 7 (p. 33) Deleuze e Guattari 8 (p. 21 a 23, 26, 28, 34, 50 e 63)
Corpo sem órgãos	Deleuze e Guattari 7 (p. 236) Deleuze e Guattari 8 (p. 11 a 33)
Desejo	Deleuze e Guattari 5 (p. 101 e 122) Deleuze e Guattari 8 (p. 16, 41 a 45, 62, 152, 158, 159 e 390) Deleuze e Parnet 1 (p. 93, 114, 111, 115 e 117)
Devir	Deleuze e Guattari 6 (p. 18 a 20, 25, 74, 77, 92, 97 a 104 e 113) Deleuze e Guattari 7 (p. 53) Deleuze e Parnet 1 (p. 9 a 18 e 39)
Deslocamento	Deleuze e Guattari 8 (p. 414)
Diagrama	Deleuze 4 (p. 47)

QUADRO 1: GUIA DE VIAGEM “GLOSSÁRIO DE CONCEITOS DE DELEUZE E GUATTARI QUE TRANSITARAM NESTA TESE” (continuação)

Diferença	Deleuze 3 (p. 119 a 123, 129 a 133, 140 a 143 e 148)
Duração	Deleuze 3 (p. 31 a 39)
E	Deleuze e Parnet 1 (p. 45)
E versus É	Deleuze e Guattari 4 (p. 45) Deleuze e Parnet 1 (p. 70 a 73)
Encontro	Deleuze e Parnet 1 (p. 14 a 17, 25, 38, 39)
Entre/Intermezzo	Deleuze e Guattari 6 (p. 73 e 102) Deleuze e Parnet 1 (p. 45 e 68)
Enunciado	Deleuze e Guattari 4 (p. 12, 16 a 21 e 25) Deleuze e Parnet 1 (p. 65, 85, 124 e 165)
Esquizoanálise (objetivos)	Deleuze e Guattari 8 (p. 143, 504 e 505)
Estratos	Deleuze e Guattari 4 (p. 94) Deleuze e Guattari 5 (p. 27) Deleuze e Guattari 7 (p. 230 a 232)
Estriado e liso	Deleuze 4 (p. 47 e 48) Deleuze e Guattari 7 (p. 26, 29, 30, 39 a 41)
Ética	Deleuze 4 (p. 209)
Grupo e identidade coletiva	Guattari 2 (p. 363 a 365)
Hecceidade	Deleuze e Guattari 5 (p. 101 e 122) Deleuze e Guattari 6 (p. 40, 49 e 52) Deleuze e Parnet 1 (p. 108 e 111)
Imagens	Deleuze 4 (p. 78 a 106)
Imagem do saber, imagem do erro e imagem do pensamento	Deleuze e Guattari 7 (p. 51 e 52) Deleuze e Parnet 1 (p. 21, 33, 34 e 44)
Latitude e longitude	Deleuze e Guattari 6 (p. 44) Deleuze e Parnet 1 (p. 109)
Linhas	Deleuze 4 (p. 47) Deleuze e Guattari 6 (p. 103) Deleuze e Guattari 7 (p. 234 a 236) Deleuze e Parnet 1 (p. 36, 49, 145 a 150, 159, 162 e 166)
Macropolítica	Deleuze e Guattari 5 (p. 99, 101, 103 e 104)
Mapa	Deleuze 4 (p. 47)
Máquinas abstratas e máquinas abstratas de sobrecodificação	Deleuze e Guattari 4 (p. 94, 104 e 105) Deleuze e Guattari 7 (p. 241) Deleuze e Parnet 1 (p. 150 e 151)
Máquina binária	Deleuze e Parnet 1 (p. 29, 31 e 163)
Máquina de guerra	Deleuze e Guattari 7 (p. 118) Deleuze e Parnet 1 (p. 163 a 165)
Máquina desejanter	Deleuze e Guattari 8 (p. 16, 20, 21, 22, 28, 48 a 50, 62, 243, 373, 416 e 426)
Micropolítica	Deleuze e Guattari 5 (p. 99, 101, 103 e 104)
Minorias	Deleuze 4 (p. 218) Deleuze e Guattari 7 (p. 185, 187 e 208)

QUADRO 1: GUIA DE VIAGEM “GLOSSÁRIO DE CONCEITOS DE DELEUZE E GUATTARI QUE TRANSITARAM NESTA TESE” (conclusão)

Movimento e repouso	Deleuze e Guattari 6 (p. 72)
Multiplicidades	Deleuze 3 (p. 32, 35 a 37) Deleuze e Guattari 6 (p. 24, 25, 41 e 52) Deleuze e Guattari 7 (p. 235) Deleuze e Guattari 8 (p. 62) Deleuze e Parnet 1 (p. 45)
Nômade (ciência nômade)	Deleuze 1 (p. 78 e 106) Deleuze e Guattari 7 (p. 28, 35, 37, 45, 53 a 56, 60, 117 e 208)
Nomadismo	Deleuze 4 (p. 47 e 214) Deleuze e Parnet 1 (p. 41 e 42)
Plano de consistência/Plano de imanência	Deleuze e Guattari 7 (p. 236) Deleuze e Parnet 1 (p. 109, 110 e 111)
Plano de organização	Deleuze e Guattari 7 (p. 136) Deleuze e Parnet 1 (p. 107, 151 e 154)
Platôs	Deleuze 4 (p. 37, 38, 44 e 48) Deleuze e Guattari 2 (p. 23)
Política	Deleuze 4 (p. 213 a 222)
Processos de subjetivação	Deleuze 4 (p. 221 e 222)
Produção	Deleuze e Guattari 8 (p. 14 a 16, 28, 40 e 41)
Representação	Deleuze e Guattari 8 (p. 243 e 390)
Respostas	Deleuze e Guattari 1 (p. 243 e 390)
Rizoma	Deleuze e Guattari 2 (todas as páginas) Deleuze e Guattari 6 (p. 147) Deleuze e Guattari 7 (p. 234 a 236)
Rostidade/rosto	Deleuze 4 (p. 42) Deleuze e Parnet 1 (p. 26 e 31)
Segmento	Deleuze e Guattari 5 (p. 92, 94 a 97 e 103)
Signos	Deleuze e Parnet 1 (p. 129) Deleuze 11 (todas as páginas)
Singularidade	Deleuze 1 (p. 55 e 56)
Subjetividade	Guattari, 1 (p. 11 a 33)
Sujeição e servidão	Deleuze e Guattari 7 (p. 170 a 173)
Sujeito	Deleuze 4 (p. 221 e 222) Deleuze e Guattari 8 (p. 35)
Territorialização (des)(re)	Deleuze e Guattari 4 (p. 94 e 104) Deleuze e Guattari 7 (p. 42, 44, 56, 67, 69, 71, 232 a 234 e 238) Deleuze e Guattari 8 (p. 342) Deleuze e Parnet 1 (p. 155 e 157)
Transversalidade	Guattari 2 (p. 110, 111, 114, 116 e 117)

Fonte: Elaborado pela autora.

LEGENDA DAS OBRAS DE GILLES DELEUZE:

1 DELEUZE, G. **A imagem-movimento**: cinema 1. Tradução de Sousa Dias. 2. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2009a.

2 DELEUZE, G. **A imanência**: uma vida. Tradução de Jorge Vasconcelos et al. In: VASCONCELLOS, J; FRAGOSO, M. A R. (Org.). **Gilles Deleuze, imagens de um filósofo da imanência**. Londrina: UEL, 1997a. p. 15-19.

3 DELEUZE, G. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

4 DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

5 DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

6 DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

7 DELEUZE, G. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

8 DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

9 DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins. Revisão da tradução de Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

10 DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salina Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009b.

11 DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

LEGENDA DA OBRA DE GILLES DELEUZE E CLAIRE PARNET:

1 DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloísa, Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

LEGENDA DAS OBRAS DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI:

1 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Como criar para si um corpo sem órgãos. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, p. 9-30.

2 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 1.

3 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011a. v. 1.

4 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011b. v. 2.

5 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a, v. 3.

6 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012b, v. 4.

7 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012c. v. 5.

8 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010a.

LEGENDA DAS OBRAS DE FÉLIX GUATTARI:

1 GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

2 GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

APENDICE B – Quadro 2: Dissertações e teses selecionadas no *site* da Capes dentro do descritor Licenciatura no Instituto Federal – área de concentração Educação (2013)

Ano e tipo de publicação	Região onde está situada a universidade em que ocorreu a defesa	Região onde a pesquisa foi realizada	Curso de licenciatura	Autor(a)	Tema específico
2013 Dissertação	Centro-Oeste UFG	Centro-Oeste IFGO	Matemática, Biologia e Química	Fabiano José Ferreira Arantes	Processo de formação de professores a partir das políticas, currículo e docentes que compõem os cursos dos cinco <i>campis</i> que ofertam as licenciaturas
2013 Dissertação	Sul UFSC	Sul IFSC	Química	Maria Leda Costa Silveira	Identificação da concepção do currículo-texto do curso considerando as abordagens técnico-instrumental e político-emancipatória
2013 Dissertação	Sul UNISINOS	Nordeste IFPI	Matemática	Telma Teixeira do Nascimento	Análise das enunciações que circulam na formação dos alunos do curso
2013 Dissertação	Sudeste UFES	Sudeste IFES	Matemática	Thaís Leal da Cruz Silva	Investigação de concepções, memórias e escolha profissional dos alunos do curso do <i>campus</i> Cachoeiro de Itapemirim
2013 Dissertação	Sul UFRGS	Sul IFRGS	Licenciaturas em geral	Maria Celina de Assis	Problematização da presença dos cursos de licenciaturas: implantação, resultados e desafios no <i>campus</i> Bento Gonçalves e no <i>campus</i> Porto Alegre
2013 Dissertação	Sul UNISINOS	Nordeste IFPI	Biologia	Francisca Ocilma Mendes Monteiro	Investigação da “Prática Pedagógica” (400 horas) componente – curricular do curso no <i>campus</i> Floriano – com o intuito de perceber se as atividades desse componente são elementos articuladores entre teoria e prática

Fonte: Elaborado pela autora.

APENDICE C – Quadro 3: Dissertações e teses selecionadas no *site* da Capes dentro do descritor Licenciatura no Instituto Federal – área de concentração Educação (2014)

Ano e tipo de publicação	Região onde está situada a universidade em que ocorreu a defesa	Região onde a pesquisa foi realizada	Curso de licenciatura	Autor(a)	Tema específico
2014 Tese	Sul UNISINOS	Sul IFRGS	Física	Angela Flach	Análise da consolidação dos cursos considerando como elemento principal a articulação com a educação básica dentro da própria instituição
2014 Tese	Sul UNISINOS	Sul IFRGS	Matemática	Delair Bavaresco	Problematização da formação de professores no <i>campus</i> Bento Gonçalves a partir da investigação com gestores, professores e estudantes
2014 Tese	Sudeste USP	Sudeste IFSP	Geografia	Andrea Monteiro Uglar	Análise do “papel exercido” pelas “disciplinas filosóficas” – no <i>campus</i> São Paulo – para verificar em que medida elas contribuem no processo formativo dos estudantes
2014 Dissertação	Norte UFPA	Norte IFPA	Biologia	Ermelinda Nobrega de Magalhães Melo	Análise das representações sociais dos egressos acerca da sua formação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos com deficiências

Fonte: Elaborado pela autora.

APENDICE D – Quadro 4: Dissertações e teses selecionadas no *site* da Capes dentro do descritor Licenciatura no Instituto Federal – área de concentração Educação (2015) (continua)

Ano e tipo de publicação	Região onde está situada a universidade em que ocorreu a defesa	Região onde a pesquisa foi realizada	Curso de licenciatura	Autor(a)	Tema específico
2015 Dissertação	Sul UFSM	Nordeste IFTO	Computação	Sara José Soares	Discussão das narrativas autobiográficas da trajetória de formação de três professores – do <i>campus</i> Porto Nacional – selecionados pelos alunos como aqueles que mais contribuíram na “[...] construção de conhecimentos relevantes na formação de professor de computação”
2015 Tese	Sul PUC/RS	Sul IFRS	Panorama dos cursos em geral com ênfase em Matemática na pesquisa de campo	Priscila de Lima Verdum	Construção de “indicadores de qualidade para a formação inicial de professores” para a educação básica com gestores, coordenadores e alunos do <i>campus</i> Bento Gonçalves e do <i>campus</i> Caxias do Sul
2015 Tese	Sudeste UFRJ	Sudeste IFES	Matemática e Letras	Gláucio Rodrigues Mota	Identificação de dimensões políticas, culturais e práticas sobre a formação para atuação na educação inclusiva e diversidade no <i>campus</i> Cachoeiro de Itapemirim (Matemática) e no <i>campus</i> Vitória (Letras)
2015 Dissertação	Sudeste UFRJ	Nordeste IFMA	Química	Rosana Maria de Souza Alves	Análise da emergência do Parfor com o objetivo de pesquisar essa política pública como experiência formativa a partir de documentos nacionais e do contexto do <i>campus</i> Codó

APENDICE D – Quadro 4: Dissertações e teses selecionadas no *site* da Capes dentro do descritor Licenciatura no Instituto Federal – área de concentração Educação (2015) (conclusão)

2015 Dissertação	Centro-Oeste UFG	Centro-Oeste IFGO	Ciências	Josiane Lopes Medeiros	Análise das implicações do Pibid no <i>campus</i> Rio Verde concernente ao papel do programa na formação do professor considerando os documentos e a visão dos estudantes
2015 Dissertação	Nordeste UFRN	Nordeste IFRN	Física	Xenia Silva Gomes Brandão	Identificação de possíveis modelos pedagógicos e caracterização de estilos de pensamento presentes no curso no <i>campus</i> Natal Central

Fonte: Elaborado pela autora.

APENDICE E – Quadro 5: Dissertações e teses selecionadas no *site* da Capes dentro do descritor Licenciatura no Instituto Federal – área de concentração Educação (2016)

Ano e tipo de publicação	Região onde está situada a universidade em que ocorreu a defesa	Região onde a pesquisa foi realizada	Curso de licenciatura	Autor(a)	Tema específico
2016 Dissertação	Sudeste USP	Sudeste IFSP	Licenciaturas de maneira geral	Maria Flavia Batista Lima	Discussão da expansão das licenciaturas no IFSP envolvendo as características e as concepções de formação de professores no espaço dos IFs

Fonte: Elaborado pela autora.

APENDICE F – Quadro 6: Dissertações e teses selecionadas no *site* da Capes dentro do descritor Licenciatura no Instituto Federal – área de concentração Educação (2017)

Ano e tipo de publicação	Região onde está situada a universidade em que ocorreu a defesa	Região onde a pesquisa foi realizada	Curso de licenciatura	Autor(a)	Tema específico
2017 Dissertação	Sul IFSUL	Sul IFSUL	Licenciaturas em Computação	Simoni Kruger	Investigação acerca da percepção da docência a partir de narrativas dos alunos do Curso de Licenciatura em Computação do IFSUL – Campus Pelotas

Fonte: Elaborado pela autora.