



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

JULIAN KARLA DINIZ NERIS

**SINUOSIDADES CARTOGRÁFICAS DE UM GEO-CURRÍCULO NA ESCOLA
BÁSICA**

BELÉM

2019

JULIAN KARLA DINIZ NERIS

**SINUOSIDADES CARTOGRÁFICAS DE UM GEO-CURRÍCULO NA ESCOLA
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva.

BELÉM

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

N445s

Neris, Julian Karla Diniz.
SINUOSIDADES CARTOGRÁFICAS DE UM GEO-CURRÍCULO NA ESCOLA BÁSICA / Julian
Karla Diniz Neris, . — 2019.
90 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Josenilda Maria Maues da Silva
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Currículo . 2. Escola básica. 3. Geo-currículo. 4. Filosofia da diferença. I. Título.

CDD 370

JULIAN KARLA DINIZ NERIS

**SINUOSIDADES CARTOGRÁFICAS DE UM GEO-CURRÍCULO NA ESCOLA
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva (Orientadora)

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª. Dra. Silvia Nogueira Chaves (Examinadora interna)

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª. Dra. Karyne Dias Coutinho (Examinadora externa)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profª. Dra. Gilcilene Dias da Costa (Examinadora interna suplente)

Universidade Federal do Pará – UFPA

BELÉM

2019

Aos que existem porque resistem

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Guiomar Neris, meu afeto mais vivido, por ser amor, colo, a professora primeira e referência de mulher resistente e amorosa.

À Deus por reger esse universo que foi tão favorável para a escrita dessa pesquisa-experimentação.

À minha professora- orientadora Josenilda Maués, que fez essa caminhada ser leve e afetuosa, com suas orientações potentes e leituras atentas, foram muitas as afecções produzidas em nossos encontros-orientações, nos aventuramos juntas e traçamos a pesquisa.

As minhas amigas do mestrado, Roniqueli, Lívia, Nayara, Nádia e Lídia pela sororidade vivenciada nos momentos de incertezas e angústias que o tempo-mestrado imprime.

Às minhas amigas, Tiane, Izamara, Luciana, Débora, Gabriela, Thais, Adriana. Aos meus amigos Fabrício, Adrielso, Rafael e Vinícius. Pessoas que experimentam comigo a vida fora da curva, por resistirmos juntos e juntas as adversidades desse tempo-mundo tão perverso. Somos vidas plurais. Ninguém solta a mão de ninguém.

À professora - amiga Edna Barreto, que me acompanha e me incentiva desde os tempos de graduação e no tempo-mestrado foi minha supervisora de estágio docente. Com ela experimentei os desafios e emaranhados de sensações que a docência no ensino superior pode proporcionar.

Às Prof.^a Dr.^a Karyne Dias Coutinho, Prof.^a Dr.^a Silvia Nogueira Chaves e Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa, por terem aceitado o convite para as bancas de qualificação e defesa da pesquisa. Sou grata pelas contribuições potentes e inventivas.

À todos que fazem o Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA, que orgulho fazer parte de um programa preocupado com a Educação Básica. Sou grata pelos professores que convivi nos ateliês de pesquisa e nas disciplinas obrigatórias.

À CAPES, pela concessão da bolsa que me possibilitou a conclusão do curso.

À gestão da escola Municipal Milton Monte, na pessoa do professor Thiago Oliveira por abrir as portas da escola para que eu experimentasse o que lá pulsa. Aos professores, alunos,

coordenação, barqueiros e apoio operacional, vocês me acolheram e foram fundamentais para tudo que foi vivido enquanto estive lá.

Pelas linhas de conexões afáveis que me cercam, pelas infinitudes de instantes que compartilho com quem amo.... Agradeço!

Há em Deleuze, todo tipo de grito de existência (Lapoujade, 2017)

RESUMO

As travessias pelo rio Guamá, e a investidura na escola Municipal Milton Monte, nosso território de experimentação na Ilha do Combu - Belém-Pa, foram o plano do trabalho cartográfico. Assume uma escola básica ribeirinha como um território permeado por potências, acontecimentos, desterritorializações e reterritorializações que se estendem em linhas, linhas de fuga. Tendo uma escola ribeirinha como objeto-desejo o estudo problematiza: o que pode um currículo ribeirinho? O que um rio, compositor desse tônus curricular, imprime nessa escola? O que está sendo criado nesse margeamento e nessa vazão? Que modos de vida estão sendo subjetivados em meio e à despeito da condição ribeirinha escolar? O que nessa escola resiste ao currículo oficial, ou, seguindo o pensamento deleuziano, quais linhas de fuga acabam sendo produzidas nessa escola? Em que medida essas linhas apontam os contornos de um geocurrículo e uma geo-educação? Trata-se de problematizações que maquinam contornos para um geocurrículo repleto de novas imagens curriculares, que ao produzir contornos, apostam em desterritorializações e reterritorializações pela potência do vitalismo que os movimentos inculcem. Um território sinuoso tira do território, da terra, do rio, do margeamento, afecções e...e...e.....conceitos e movimentos de pensar potencializados pela perspectiva pós-estruturalista e pelo arsenal de Deleuze. Desenha-se, assim, uma noologia, um desenho sinuoso e móvel de um geo-currículo.

Palavras-chave: Currículo. Escola básica. Geo-currículo. Filosofia da diferença.

ABSTRACT

The crossing of the Guamá River, and the installation at the Municipal School Milton Monte, our experimental territory on the Island of Combu - Belém - Pa, these were the plan of cartography work. It assumes an elementary riverside school as a territory permeated by potencies, events, deterritorializations and reterritorializations, which extend in lines, escape lines. In the scenario of a riverside school as object-desire, the study problematizes: What can a riverside curriculum? What does a composer river of this curricular tone represent in this school? What is being created in this border and in that flow? What lifestyle are being subjectivity in the middle and despite the riverside school conditions? What in this school resists the official curriculum or, following Deleuze's thinking, which escape lines end up begin produced in this school? Which measure do these lines point the contours of a geo-curriculum and a geo-education? These are problematizations that scheme contours for a geo-curriculum full of new curricular images, that in producing contours, bet on deterritorializations and reterritorializations by the power of the vitalism that the movements instill. A sinuous territory takes away from the territory, from the land, from the river, from the border, affections and ... and ... and concepts and thinking movements potentialized by the post-structuralist perspective and Deleuze's arsenal. Thus, a noology, a sinuous and moving drawing of a geo-curriculum, is drawn.

Keywords: Curriculum. Elementary school. Geo-curriculum. Philosophy of difference.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- A escola entre fronteiras.....	16
Fotografia 2 – Território.....	21
Fotografia 3 – Pelas lentes dos celulares	42
Fotografia 4 – Cuidado com a horta	47
Fotografia 5 – Cuidado com a horta.....	47
Fotografia 6 – encontro com os cientistas.....	51
Fotografia 7 – Realidade virtual no barco.....	52
Fotografia 8 – jogos matemáticos.....	53
Fotografia 9 – Minimalismo junino	55
Fotografia 10 – Jogos das Ilhas	59
Fotografia 11 – Corrida da rasa de açaí.....	59
Fotografia 12 – Vida em livros.....	78
Fotografia 13 – Projeto lendas do folclore	83

LISTA DE FIGURA

Figura 1- A escola em sua extensão	18
--	----

SUMÁRIO

1 As cidades e as memórias...**13**

2 De onde falo...

Na territorialidade

da escola ribeirinha

seus contornos geo's..... **16**

3 Pistas...

.....Cartográficas**20**

4 Entre movimentos.....

desterritorializantes ...

e... reterritorializantes...

e... acontecimentos....

e capturas.....

e cenas...

cartografia..... **29**

5 O.....

....cartografar.....**39**

6 O

.....concluir...**86**

..... Referências... **88**

~~1 AS CIDADES E A MEMÓRIA~~

A escola e a memória

Todo margeamento e fronteira que circunscribe a escola. As falas. Os afetos. Os professores viajantes. As impressões da maré no ir e vir. As subjetividades produzidas. Os modos de vida experimentados.

~~As cidades e o desejo~~

A Geo-educação e o desejo

Potência no corpo a corpo das forças. Desassossego no currículo. Território incerto, imprevisto, mas, não ao acaso. Multiplicidades. Devires. Experiências. Eventos. Agentes externos. A Terra como comunhão de forças. Um rio como comunhão de forças. A escola ribeirinha. Um rio como a terra. Um rio que educa. Um educar no rio. Educar do rio. Educar para um rio. Desejos...

~~As cidades e os símbolos~~

O geocurrículo e os símbolos

Na cidade de Zirna, a memória do viajante é redundante, ele repete os símbolos para que a cidade comece a existir.

No geocurrículo da escola Milton Monte, os símbolos existem em círculos de virtualidades. Seu fazer curricular a partir dos currículos formais também se repetem e repetem mas ele vaza, escapa, e nada se repete, nada é oculto. Os movimentos geo curriculares se fazem. A sedentaridade se mistura com as intensidades por mais absurda que essa mistura possa parecer.... esse currículo É....e.....e.....

Calvino em suas cidades invisíveis (1990), nos apresenta o viajante veneziano Marco Polo, que descreve para o imperador Kublai Khan as cidades do imenso império do conquistador mongol. Marco Polo descreve as cidades, possivelmente imaginárias, com tom de realismo e beleza, as cidades com suas magias e surpresas. Como uma geografia, um mapa que conquista territórios e acompanha tons de descobertas e fabulações. O perscrutar de Marco Polo

pelas cidades, envolve a relação território e terra, mobilização de pensamento e experimentação do por vir.

Nessa direção, como viagens por territórios, a serem experimentados, conquistados, vividos, o presente escrito apresenta movimentos de uma pesquisa-experimentação de tonalidade deleuziana. A pesquisa pensa uma escola básica ribeirinha como um território permeado por potências, com acontecimentos, desterritorializações e reterritorializações que se estendem em linhas, linhas de fuga que nos apresentam escolas dentro da mesma escola, currículos dentro de um currículo, tendo um rio como ou como vetor de mobilidades e o movimento de sua maré balizando acontecimentos. Investe na perspectiva de uma Geo-educação que, a partir da Geofilosofia de Deleuze e Guattari, mobiliza um geocurrículo rizomaticamente pensado.

Aposta na potência criadora do “e...e...e...”, como uma gagueira que impulsiona territórios a serem experimentados. Optar por tal caminho de pesquisa exigiu desprender-se de algumas ou muitas amarras em termos dos significados e das inflexões na seara da pesquisa em educação. Na contramão de um movimento que se anuncia dialético e, por vezes tão unidirecional, afeta-se por um universo de criação, conceitos e problematizações, que se anunciaram por meio da perspectiva pós-estruturalista e do pensamento da diferença empreendido pelo filósofo Gilles Deleuze.

Pesquisar no campo do pensamento da diferença implica movimento vertiginoso, implica pesquisar com o corpo, na experiência do acontecimento!

Abarcar as potências do currículo pelas lentes da geo-educação alude operar com processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização em todo movimento da pesquisa, a buscá-los onde estejam. Conceitos que potencializam a pesquisa que se faz experimentação na formulação teoria-empíria na medida em que captura as travessias dos docentes; os deslocamentos dos alunos; os territórios criados quando alunos e professores se encontram no mesmo barco, nos eventos que a escola atrai e...e...e...

O efeito de desterritorializar “é uma ação de desordem, para descobrir e suscitar novos saberes menos convencionados, que se dispõe a atrair novas ideias para além das esperadas”. Santos (2011), essa ação possibilita que o território seja móvel e flutuante arena de experimentação, “territorialização” e “desterritorialização”. Essas coordenadas levam-nos a admitir que há sempre um fluxo de movimentos, que transforma e desassossega o pensamento.

Territorializar e desterritorializar, implicam mudanças provocadas por planificações involuntárias e naturais, que regem a destruição de um território (mentalidade), para edificar uma outra postura (reterritorialização). O que significa que a terra não para de seguir um curso e que, assim como o homem, possui um posicionamento desterritorializante e de desterritorialização nela mesma e, por ela mesma. (SANTOS, 2011)

No lugar da terra, um rio. Uma escola alicerçada na margem que, também, como um bom território de tempo *crhonos*, inicia suas atividades às 7:30hrs, oferta dois turnos e, assim, os professores, funcionários e barqueiros trabalham o dia inteiro. Por volta das 16h30min se encerra o turno da tarde e, ao pôr do sol, professores e funcionários retornam à Belém. Rotina sentida pela maré do rio que à tarde “puxa” quando está agitado, ou quando se faz calma em meio a um exaustivo dia.

No cenário de uma escola ribeirinha como objeto-desejo, problematiza-se, o que pode um currículo ribeirinho? O que o rio como compositor desse tônus curricular imprime nessa escola? O que nessa escola resiste ao currículo oficial, ou melhor seguindo o pensamento deleuziano, quais linhas de fuga acabam sendo produzidas nessa escola? Em que medida as linhas apontam os contornos de um geo-curriculum e uma geo-educação? Questões que engendram forças para perscrutar a empiria da pesquisa, mas que não se comprometem com respostas precisas. Nesse caminho a cartografia torna-se aliada, que se alinha sem um caminho fixo ou dado previamente, mas que se projeta a partir das afetações que só a habitação e composição do território podem permitir.

2 DE ONDE FALO...

NA TERRITORIALIDADE

DA ESCOLA RIBEIRINHA

SEUS CONTORNOS GEO'S.....

Uma Ilha insular: Combu. De um lado a grande extensão da Baía de Guajará, contornada por várias Ilhas, como a Ilha das Onças, Ilha Grande, Ilha do Papagaio. De outro, uma metrópole: Belém. O visual entre as ilhas e os grandes prédios de Belém compõe o cenário fronteiro que a escola e os ribeirinhos experimentam.

Traçar territórios, encarar o pensamento como um território a ser perscrutado e, assim, embarcar em uma aventura de pesquisa, como um novo território por vir. Pensando com Deleuze e Guattari, (2010, p.107) ao que... “Pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra (ou antes a “adsorve”). A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como criação de uma nova terra por vir”.

Recorremos a Deleuze e Guattari (2012), para pensar a escola como território tendo em vista que “o território é, ele próprio, lugar de passagem. O território é o primeiro agenciamento, a primeira coisa que faz agenciamento, o agenciamento é antes territorial”. (p.139). Onde há ritmo, vida, expressão, há território.

O território é o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos. Dá na mesma perguntar quando é que os meios e os ritmos territorializam-se, ou qual é a diferença entre um animal sem território e um animal de território. Um território lança mão de todos os meios, pega um pedaço deles, agarra-os (embora permaneça frágil frente a intrusões). Ele é construído com aspectos ou porções de meios. Ele comporta em si mesmo um meio exterior, um meio interior, um intermediário, um anexado. Ele tem uma zona interior de domicílio ou de abrigo, uma zona exterior de domínio, limites ou membranas mais ou menos retráteis, zonas intermediárias ou até neutralizadas, reservas ou anexos energéticos. (DELEUZE E GUATTARI, 2012,p, 127).

A habitação de um território na cartografia requer disposição para habitar um lugar onde forças se reúnem por suas conexões, pelos agenciamentos capazes de produzir realidades e subjetividades. Propicia compartilhar processos que podem ser sentidos e não meramente descritos; investe no cultivo de uma prática que vai ganhando consistência na medida em que vai se compondo, sempre implicada nas experiências que não buscam explicar o que acontece,

mas, superar como articula Deleuze e Guattari (2010), a perspectiva etológica de território como algo somente exterior e prévio.

Movimentar a cartografia implica em experimentar a dimensão rítmica do território, que se expressa na habitação. Onde há vida, há potência. Ali se forja a cartógrafa, pesquisadora, professora, curricularista, lançada em uma dedicação aberta e atenta, disposta a experiência, ao novo, aos ritmos....

O território não se constitui como um domínio de ações e funções, mas sim como um ethos, que é ao mesmo tempo morada e estilo. Os sujeitos, os objetos e seus comportamentos deixam de ser o foco da pesquisa, cedendo lugar aos “personagens rítmicos” e às “paisagens melódicas”. Importante assinalar que esses personagens e suas paisagens não são considerados como polos opostos e dicotômicos, mas compõem-se mutuamente, numa circularidade ou coemergência.. (ALVAREZ E PASSOS, 2012, p.134).

Fotografia 1- A escola entre fronteiras.

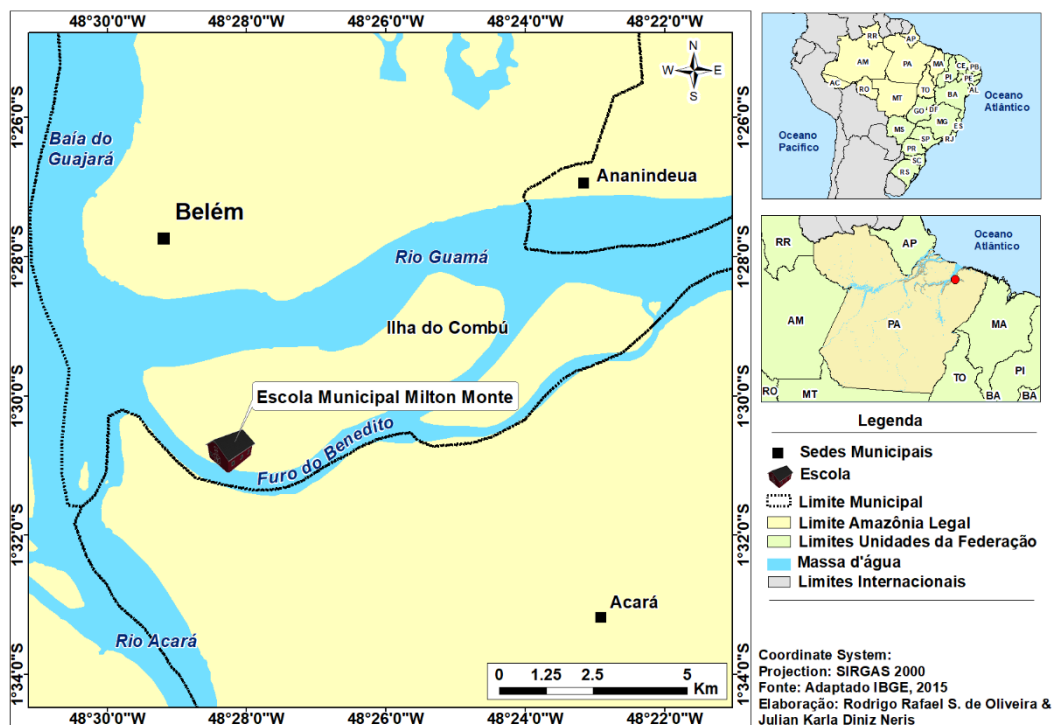


Fonte: a autora 2018.

A Escola Municipal Milton Monte, é a idealização de uma escola que antecedeu sua construção, a Unidade Pedagógica São Benedito. A Unidade Pedagógica iniciou suas atividades na residência de uma senhora que em 2007 fez de sua casa uma escola. Com a carência de escolas na região das ilhas a demanda de matrículas não coube no espaço limitado que a residência dispunha. Muda-se em 2008 para um barracão cedido pelo centro comunitário em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belém, localizado na Ilha do Maracujá, no município de Acará região de ilha vizinha a Belém.

Em 2010, com condições arquitetônicas e estruturais do barracão precárias, a unidade muda-se novamente para a Ilha do Combu¹. Essa mudança oportunizou aumento do corpo docente, funcionários operacionais e barqueiros que garantiam o acesso das crianças à escola, fatos marcados pela chegada da energia elétrica, que até então não era realidade em toda a região da Ilha do Combu.

Figura 1- A escola em sua extensão.



Entre o tempo que tais mudanças aconteciam, os moradores da ilha com sua representação comunitária, com apoio dos professores e funcionários da Unidade Pedagógica São Benedito não abdicaram da construção de uma escola estruturada e com melhores condições. Dessa forma, em 2012 a escola Milton Monte foi inaugurada, e teve esse nome

¹ Ocupando o barracão da Associação dos Moradores Extrativistas do furo de São Benedito.

escolhido para homenagear o arquiteto, engenheiro e professor que projetou a escola. Desde então nela se concentra a direção das demais escolas da Ilha do Combu, chamadas de escolas anexas, como assim regula a Secretaria Municipal de Educação do Município de Belém (SEMEC).

A Ilha do Combu de terra firme e várzea, localizada a poucos minutos de Belém, é famosa por sua vasta produção de açaí e pesca, além de seus restaurantes rústicos, saborosos e acolhedores. No entanto, para além dos atrativos turísticos, há um povo que vive, experimenta e pensa a ilha de diferentes maneiras; há casas, escolas, posto de saúde, barcos, água... e um rio, elementos que compõem o cenário da Ilha do Combu e a atravessam.

Território que abarca uma escola. E, para ir até ela, durante a semana, às 6:30hrs professores e coordenação pedagógica saem do Espaço Náutico Marina², para a travessia. Travessia interrompida por volta das 6:45, para apanhar algumas crianças, que esperam nos trapiches³ com suas mochilas e cadernos.

A Ilha. A Baía. A travessia. Os trapiches. Os barcos. São elementos balizadores que no processo de investidura no campo levaram a perceber a escola como um território de experimentação. Atravessado pelos elementos que o circunscrevem, esse território enseja um tratamento Geo da escola, que alude a um tratamento Geo Curricular, virtualizando o pensamento em torno de uma geo-educação e um geo-currículo.

Transitar na extensão de uma escola, experimentar intensidades e atentar-se ao que vaza, às disjunções, ao inesperado. Envolver-se na captura das intensidades que afetam a pesquisadora-cartógrafa movida pela ideia de uma geo-educação e um geo-currículo, conceitos que impulsionam o tracejar empírico, arrogados em sintonia com a geografia do pensamento em Deleuze. Na escola Milton Monte esses elementos se apresentam, com-como tramas, cenas, falas, subjetivações e modos de vida.

Sem pretensão de compromisso com linearidades, de demarcar início ou fim, mas investir nas intensidades que percorrem os acontecimentos geocurriculares, os movimentos e linhas traçadas. Compartilhar. Dizer. Narrar. Acontecimentos. Flagrar o que há de desterritorializante e reterritorializante nas cenas que a cartografia é capaz de capturar.

²Porto de embarcações, localizado no bairro do Guamá, Belém-Pa.

³ Nome dado pelos ribeirinhos, para os portos de embarcações localizados na margem de suas residências.

3 PISTAS...

.....CARTOGRÁFICAS

Como um rizoma, sem elementos primeiros, lança-se à tarefa de fazer de um experimento de pesquisa um artifício da diferença, envolvido na produção de um mapa geocurricular em uma escola ribeirinha com sua força produtiva, mapeando devires, intensidades e acontecimentos. Por meio de uma cartografia, aventura-se uma pesquisadora-cartógrafa, ancorada no real, no vivido, no afetado, tomando o método como experiência móvel e dilatada, assumido como atitude em meio a encontros potentes.

Em seus platôs, Deleuze e Guattari (2011), por meio de cartografia conceitual dão noções de como operar rizomaticamente, sobretudo em termos da estrutura da linguagem provocando o tratamento da escrita como fluxo rizomático e não como código. Destrói-se, assim, a ideia arbórea de pensamento, “A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “ e...e...e” . Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser”. Como um artifício potente para rachar a linguagem e tencionar o existencialismo do pensamento dogmático que aposta no “ser”, o investimento passa a ser na conjunção “e” como uma aposta de criação de plano de imanência e personagens conceituais em potência rizomática.

No lugar *intermezzo* que o rizoma ocupa no encadeamento conceitual de Deleuze e Guattari, não cabe estabelecer fronteiras nas inscrições de acontecimentos; trata-se de um mapa aberto, conectável em suas dimensões, passível de modificações, que pode ser rompido, mas que segue linhas múltiplas. Em um currículo rizomático experimentaríamos um geo-currículo, com aberturas para todo e qualquer percurso, aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída, mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é infligido.

Por meio do pensar rizomático permite fabular um geo-currículo em consonância com a imanência de que sempre há um “por vir”, que nos agencia e subjetiva, que nos potencializa a encontrar o não conhecido, embora ali já estivesse, como virtualidade.

Pensando com Deleuze e Guattari (2011) temos que um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retomado seguindo uma ou outra de suas linhas. O

percurso de uma pesquisa de tonalidade cartográfica é construído de passos que se sucedem e seguem linhas.

De acordo com Barros e Kastrup (2012, p.59) “Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes”. E para seguir esses passos, nada como estar no mesmo plano intensivo, se abrir ao plano de afetos sempre à espreita dos acontecimentos, das conversas, das atividades que lá se desenvolvem.

Experimentar e habitar a Escola Milton Monte enquanto lugar de passagem, reúne forças que também atravessam a cartógrafa, que pulsa no tempo *kairós*, e na experiência de afetar e ser afetada, reterritorializa-se e desterritorializa-se. Desse modo, em meio aos encontros e espaços que a escola proporciona, há um lugar, lugar que afeta a cartógrafa, por sua posição estratégica para estar à espreita e atenta aos possíveis movimentos e processos que ali se desenvolvem: o refeitório. Localizado praticamente no centro da escola, que se faz um entreposto do ir e vir, que tem como fundo a horta. É esse um espaço de cruzamentos entre pessoas e conversas soltas, o lugar onde se “tira a tensão” da sala; onde todas as turmas se cruzam, as crianças se misturam e as vozes se confundem.

Fotografia 3- Território



Local que proporciona reterritorializações por escutas, pela convergência dos diferentes sons vindos das salas. De se sentir na escola enquanto lugar de passagem e território de experimentação. E de lá se escuta, próximo ao horário da saída, o burburinho da agitação das turmas, do desejo de fuga, corpos em evasão ante as imobilidades das quais nenhuma escola está isenta, da dominação do tempo *crhonos*. Tempo que às 12:30hrs se faz um outro turno e cede espaço para os alunos do turno da tarde. Outro tempo, mesmo espaço, outras crianças, mesmos professores, outras turmas, mesmo currículo, outro currículo.

Nessa direção, a cartografia como uma fresta para o rizoma atesta, no pensamento, sua força performática, que produz e faz do caminhar de uma pesquisa uma intensa produção de “dados”. É em meio aos pontos de entrada que a realidade cartografada se apresenta, como um mapa móvel, no qual não se pode controlar as intensidades e linhas que as compõem, os devires produzidos, tampouco suas afetações intensivas e extensivas.

É no acompanhar do processo que a pesquisa – experimentação - cartografia acontece, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de centralidade ou de mais relevância não deve ser confundido como o centro de organização do rizoma, tendo em vista que um rizoma não tem centro, ele não é um centro, ele está entre as coisas, no meio, não inicia nem finda. O que na escola, num primeiro momento possa aparentar ser central, pode ser entre, mediante percepção e ocupação do território, a exemplo, quando se escolhe ouvir as falas que se entrecruzam nos momentos que as turmas se encontram no refeitório, que muitas vidas são atravessadas e vozes ouvidas, na mesma ambiência, diferentes vivências.

Para os movimentos cartográficos percorridos nesta pesquisa experimentação, em consonância com o movimento de pensar, experimentar e pesquisar, não há caminhos fixos. Há linhas que maquinam algumas pistas. Pistas que tecem tramas, rizomas, devires. Passos, Kastrup e Escóssia (2012), organizam algumas pistas que dão luz nesse percurso inesperado, mas não imprevisto. De modo que, a cartografia pode ser método de pesquisa intervenção, que requer atenção no trabalho da cartógrafa, que acompanha processos, que tem movimentos-funções de dispositivos de prática na cartografia, que arranja um coletivo de forças como plano de experiência cartográfica, que pode dissolver o ponto de vista do observador, e habita um território existencial que pode sinalizar uma escola como um lugar onde há potência, onde há vida sobrenadante, onde se pode perscrutar devires, imanência, criação. Um devir ou devires ribeirinhos.

É como Rolnik (2016) evidencia quando descreve que “as cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) em que os territórios vão tomando corpo”, é um processo material, semiótico e social. É como se linhas de vida se cruzassem na escola-território o tempo inteiro, fato que produz desejos e realidades, e no meio dessas linhas a pesquisadora que assume a cartografia e seu papel enquanto cartógrafa, faz do habitar o território a ser experimentado um acompanhar de processos e não meramente de representar um objeto, como um investimento em um processo de produção de dados para além do que lá já estava. É ser atenta, detectar forças rotativas, estar à espreita, é ter atitudes *atencionais* como denomina Kastrup, (2012).

Ao seguir as pistas das quatro variedades da atenção do cartógrafo apontadas por Kastrup (2012): o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento, deu-se o movimento de ocupar um território de pesquisa, rastrear, pousar, como uma aprendiz à espreita do “por vir” e, assim, atravessar a escola Milton Monte, de modo que a atenção na busca por um lugar para pousar, experimentando os conflitos envolvidos na seleção dos elementos aos quais prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que atingem os sentidos e o pensamento. Lidar com as metas e variações contínuas, na escola todo dia é dia, é um fluxo inquietante e desafiador.

A partir das visitas à escola e dos elementos emergentes compor o mapa, aberto à traçados, que movimentam o pensar e, assim, seguir compondo o mapa dos devires do currículo ou, quem sabe, dos currículos que na escola habitam. Fazer uso das conexões conceituais do pensamento da diferença de Deleuze e Guattari como pontos de desterritorialização de uma pesquisa experimentação que potencializa os encontros, nas viagens nas quais não nos movemos, em extensão, mas construímos forças intensivas.

Sentir a habitação de um território na cartografia requer disposição e abertura para colocar-se em um lugar onde forças se reúnem por suas conexões, pelos agenciamentos que são capazes de produzir realidades e subjetividades. Implica em compartilhar processos que podem ser sentidos e não meramente descritos; exige cultivar uma prática que vai ganhando consistência na medida em que vai compondo mapas provisórios, mantendo-se sempre implicada nas experiências que não buscam explicações causais para o que lá acontece. Isso, em certa medida, significa superar, como indicam Deleuze e Guattari (2012), a perspectiva etológica de território como algo somente exterior e prévio. Territórios, portanto, se fazem e refazem por meio de injunções de diferentes ordens.

Conforme o itinerário da cartografia vai se delineando, seguindo pistas, desterritorializações. A escola ribeirinha se mostra como um território onde há potência, vida sobrenadante, onde devires são produzidos e a criação pulsa. Não à toa a escola se destaca na Ilha do Combu, por sua estrutura arquitetônica e organizacional, de modo que muitos olhos se voltam para ela, sempre escolhida para sediar eventos e projetos.

Tais eventos-fatos que alteram momentaneamente o currículo e o cotidiano da escola inserem novos elementos de conhecimento, experimentos, artes, imagens, ciência. Pela lente cartográfica indicaram elementos intervenientes de um geo-currículo extraído do território, da terra, do rio, do margeamento em um fluxo produtor de afecções. E, assim, se constitui um mapa móvel e rizomático que escapa de determinismos que qualquer intencionalidade se julgue capaz de prever.

Acontecimentos como esses envolvem os fazeres da escola, movimentam o ritmo, produzem devires, mobilizam e compõem o currículo, fazem dele formas outras de ser e existir, pelo seu caráter geocurricular e rizomático, que se abre para agentes externos da escola, ao passo que as afecções atravessadas pelas crianças, professores são capazes de capturar fluxos e linhas de fuga.

Delinear o mapa de afetações, de potências e de devires do currículo da escola é capturar o que se moveu a partir dos eventos-fatos capturados pela cartógrafa. Produzir instantâneos móveis por meio de acontecimentos em seus espaços, com as salas de aula, com os professores e crianças arrogam sinais de afecções, nas quais se fazem viventes em toda e qualquer movimentação que se apresenta geocurricular. Essas mobilidades, que se potencializam em torno do questionamento, o que pode um currículo ribeirinho?

Nessa direção, deslocamentos conceituais e cartográficos foram possíveis a partir da incursão na perspectiva pós-estruturalista e no pensamento da diferença empreendido pelo filósofo Gilles Deleuze. Essas trilhas permitiram escapar do binarismo falso-verdadeiro, da busca por verdades e essências, contrapondo-se à ciência como o lugar da verdade e do pensamento representacional. Desse modo esquivarmo-nos de estudos prescritivos, que sob bases racionalistas, representacionais e identitárias enjeitam a diferença. Esses tencionamentos produziram deslocamentos do campo do pensamento representacional e implicaram em um experimento de operação com o pós-estruturalismo e o pensamento da diferença.

Segundo Peters (2000) o pensamento pós- estruturalista propicia diferentes métodos e abordagens como, a arqueologia, a genealogia e a desconstrução. Trata-se de um espectro que exhibe uma especial relação com a literatura e um estilo textual diferente atravessando variados campos de conhecimento como, filosofia, sociologia, política e os estudos culturais. Esse nomadismo de conhecimento e suas nuances faz do pós- estruturalismo um emaranhado formado por diferentes correntes.

Quando se trata de teorias “pós”, é recorrente encontrar na literatura acadêmica o pós-estruturalismo e o pós-modernismo como se formulassem o mesmo campo teórico, o que de fato não ocorre, sobretudo se examinarmos seus objetos teóricos. Não cabe aqui, entretanto, fazer essa análise comparativa entre tais campos. Pretende-se esboçar a aposta por operar com elementos provenientes do pós-estruturalismo, campo que critica a metafísica, o sujeito humanista e que entende a linguagem como sistema de diferenças.

É necessário demarcar elementos de vinculação e de descontinuidade entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo. Conforme Peters (2000) o estruturalismo emergiu no contexto da “Virada Linguística” da filosofia ocidental ocorrida na Europa no final do século XIX, investindo na construção de um mega paradigma baseado na centralidade da linguagem e na crítica ao sujeito humanista. Desse modo, *recharacterizou* os problemas epistemológicos em termos de estrutura de linguagem, que era entendida como um sistema de signos em uma visão universal e cientificista. O estruturalismo quis produzir um padrão científico para as ciências sociais a partir do tratamento das estruturas e dos aspectos linguísticos dos fenômenos sociais.

Em contrapartida o pós-estruturalismo tenciona a ideia de estrutura a partir de uma noção da linguagem como sistemas de significações. Problematiza o cientificismo, e a universalidade do estruturalismo, mas não rompe com todo seu legado tendo em vista que problematiza a ideia de um sujeito essencial e centrado. Nesse sentido, os pensadores pós – estruturalistas:

[...] continuam, de formas variadas, a sustentar essa compreensão estruturalista do sujeito, concebendo-o, em termos relacionais, como um elemento governado por estruturas e sistemas, continuando a questionar também as diversas construções filosóficas do sujeito: o sujeito cartesiano-kantiano, o sujeito hegeliano e fenomenológico; o sujeito do existencialismo, o sujeito coletivo marxista. (PETERS,2000, p.31).

Há que se considerar as muitas aproximações entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Lopes (2013, p.12) elenca alguns dos elementos de aproximações, entre as duas

correntes de pensamento. Ambas questionam o privilégio confiado à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia. Estimam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos. O que antes era perspectivado como sistemas simbólicos, a saber: cidade, escola, governo, dentre muitos outros, são compreendidos como sistemas de códigos. O que acarreta em uma postura antirrealista e anti-positivista, ao passo que compreendem a realidade como mediada pela linguagem.

É nessa conjuntura que a “virada linguística” influenciou o surgimento do pós-estruturalismo e do construto social dos Estudos Culturais que ganham centralidade na constituição social, no entanto, não se trata de uma construção social qualquer, mas, como pontua Silva (2006, p.99) “daquelas que resultam de práticas e de atos linguísticos e que resultam em produtos linguísticos, discursivos, textuais”. É essa prioridade ao discurso e as práticas linguísticas, que reverbera nas concepções de cultura.

Ainda pensando com Silva:

A perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (como as abordagens marxistas ou a teorização de Bourdieu, por exemplo) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso-verdadeiro). (2006, p.14)

Lopes (2013), enfatiza o quanto o pós-estruturalismo se afirma pelo discurso, tendo a primazia da linguagem um instrumento constitutivo de subjetivação. Mostra-nos que, por meio da vertente francesa, em seus vínculos com a linguística saussuriana e a arbitrariedade das relações entre significante e significado, o pós-estruturalismo:

[...] organiza-se em torno da crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo. Lacan lança um importante questionamento a Saussure ao retirar qualquer relação entre significante e significado: ele quebra a unidade do signo; inverte a relação saussuriana entre significante e significado, conferindo primazia ao significante; defende que o significante resiste à significação. (LOPES, 2013, p.13).

É nesse sentido que a estrutura é suprida pela concepção de discurso considerando que estruturas não são fixas, mas estruturas e reestruturas discursivas. O conhecimento, assim, assume um tom discursivo conectado ao poder. É concebido pelo seu poder investigativo de como pode ser criador e fabulador, superando o determinismo de que foi impregnada a noção

de conhecimento. Questionar como são produzidos e regulados os conhecimentos e questionar o que produzem, são aberturas para as operações constitutivas da linguagem nesses movimentos, de modo que as questões que relacionam linguística, identidade e diferença assumem o protagonismo pós-estruturalista.

Para reiterar a noção da relevância da linguagem, Lopes (2013), vai à Derrida, para compreender a escrita como um elemento que dá substância ao pensamento, como se o pensamento carecesse da escrita para ser presença. A escrita tem capacidade de propiciar sentidos, “pois os significantes permanecem sendo capazes de flutuar e de se inserirem em outras formações discursivas”. (LOPES, 2013, p.14).

Com o pós-estruturalismo, questiona-se não apenas a estrutura, mas, o sujeito. A noção de sujeito e sua produção se faz categoria fulcral nos questionamentos do pós-estruturalismo, atravessando as discussões sobre conhecimento, linguagem, configurando a refutação pós-estrutural ao existencialismo e ao humanismo. O descentramento do sujeito vai de encontro à problematização de sua origem e fundamento. O sujeito não deixa necessariamente de existir, ele é, como exemplifica Lopes (2013), um sujeito que existe como efeito do significante, como resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação, produzido por meio dos discursos que circunscrevem a sociedade.

O pós-estruturalismo implica um estilo de escrita, articulado ao modo de pensar a partir do conhecimento filosófico. Em meio a tudo que o pós-estruturalismo pode ser, refere-se a ele como um movimento de pensamento (PETERS 2000, p.29.). “Uma complexa rede de pensamento, que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar”. E nessa rede encontramos as referências à Friedrich Nietzsche, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Michel Foucault que embora não se anunciem pós-estruturalistas, desenvolveram uma multiplicidade de formulações que tonalizam o espectro pós-estrutural.

Esses autores debruçaram-se a analisar a partir da diferença a gramatologia, desconstrução, arqueologia, semioanálise, instituições como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a própria filosofia... e essas formulações têm reverberações em estudos do campo educacional e das escolas. Essas abordagens ou o tratamento desses temas acionam uma noção de linguagem, razão, sujeito e verdade. O espectro pós-estruturalista opera com esses elementos que remontam à Nietzsche, Foucault, Deleuze e a pesquisa em educação vem se valendo dessas formulações, vinculadas ao espectro pós-estruturalista e baseadas no pensamento da diferença.

As implicações dessa perspectiva em termos do tratamento dos currículos, das escolas e de composição metodológica para além dos marcos da pesquisa qualitativa justificam a escolha por pensar a educação básica, neste estudo, a partir do pensamento da diferença, especialmente a partir de formulações de Gilles Deleuze.

4 ENTRE MOVIMENTOS.....**DESTERRITORIALIZANTES ...****E... RETERRITORIALIZANTES...****E... ACONTECIMENTOS....****E CAPTURAS.....****E CENAS...****CARTOGRAFIA.....**

Acontecimento entendido a partir de Deleuze, como algo que depende de um estado e de uma mistura de corpos como de suas causas, e é produzido pelos corpos que ocupam territórios (DELEUZE e PARNET, 1998), por corpos que se chocam, cortam e se recortam em planos de imanência.

Agora pensemos a escola Milton Monte como plano de composição de acontecimentos, que se faz território profícuo e vasto para ensejar movimentos que alteram imagens sedentárias do pensamento curricular. Pensemos a partir das potencialidades múltiplas que atravessam os corpos que lá habitam compondo diferentes experimentações curriculares, fabulando e experimentando processos que colocam em movimento uma geo-educação por meio de um geo-currículo.

O acontecimento pode ser uno em meio às multiplicidades que o território escola abarca, Deleuze em diálogo com Parnet (1998) dá a noção de acontecimento como algo que pode ser produzido, como algo pequeno que atravessa lugares, pessoas, com variações discretas capazes de mudar e produzir agenciamentos. Nessa direção os grandes acontecimentos, não são feitos de outro modo, implicam vidas, revoluções e batalhas. O próprio movimento de pensamento na filosofia da diferença de Deleuze se torna acontecimento.

O acontecimento pode ser também uma multiplicidade capaz de comportar diferentes termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações e elos por meio de diferentes naturezas.

Os cientistas ocupam-se, cada vez mais, com acontecimentos singulares, de natureza incorporal, que se efetuam em corpos, em estados de corpos, agenciamentos totalmente heterogêneos entre eles (daí o apelo a interdisciplinaridade). É muito diferente de uma estrutura com elementos quaisquer, é um acontecimento com corpos heterogêneos, um acontecimento

como tal que cruza estruturas diversas e conjuntos específicos. Já não é uma estrutura que enquadra domínios isomorfos, é um acontecimento que atravessa domínios irreduzíveis. (DELEUZE E PARNET, 1998, p.55,)

O que nos remete as hecceidades que a escola e seu geocurrículo produzem, no sentido de que o que lá acontece é único, próprio, diferente:

São as hecceidades que se exprimem nos artigos e pronomes indefinidos, mas não indeterminados, em nomes próprios que não designam pessoas, mas marcam acontecimentos, em verbos infinitivos que não são indiferenciados, mas constituem devires ou processos”. (DELEUZE E PARNET, 1998, p.75)

Desse modo, o acontecimento atravessa a linguagem, naquilo que difere de proposições e de estados de coisas. Ele pode ser duplo e não tem compromisso com significações, ação que nos leva ao par virtual-atual, e em menor grau problema-solução. Segundo Zourabichvili (2004, p.6) Deleuze opõe-se à concepção da significação como entidade plena ou dado explícito de modo que o acontecimento é capaz de tornar sensíveis as significações e engendrá-las no pensamento.

Pensemos o acontecimento em dois níveis na esteira de Deleuze, um por sua condição de desassossego sob o qual o pensamento se mobiliza, seja por encontros com um fora que força a pensar e desestabiliza, ou um corte do caos por um plano de imanência, segundo por sua objetividade, de modo que o plano é povoado apenas por acontecimentos ou devires, cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano, Zourabichvili (2004).

Flagrar os acontecimentos na escola em seus movimentos geocurriculares remete à dimensão rítmica da territorialidade que a escola Milton Monte ocupa. Retoma-se aqui a noção de território em sentido amplo, para além da noção da etnologia. Assumir a amplitude possibilita fazer dele um espaço vivido, que desemboca em agenciamentos implicados em comportamentos. E é nessa direção que a cartografia é produzida.

Os movimentos de travessias, perpassavam não apenas nas viagens de barco até a escola, mas na sinuosidade do ir e vir do próprio território, de seus fluxos, e agenciamentos produtores de afecções e ressonâncias na ideia geocurricular. Entre linhas de fuga que podem ser molares ou moleculares. Segundo Guattari e Rolnik (2013) a ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, sistemas de referência. De modo que a ordem molecular, é seu contrário, é a ordem dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades.

Para Deleuze e Guattari (2012, p.127) “há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. A partir do momento em que há expressividade do ritmo”. Ritmos demonstrados nos contornos que o próprio tracejar empírico produz, nas relações estabelecidas entre a cartógrafa e/ou nos eventos que de algum modo desestabiliza o território que se entende sedentário.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A vida. O pensamento. A escola. O currículo. Estão imersos em constantes movimentos de desterritorialização, como se seus territórios ontológicos se desfizessem em detrimento de grandes ou pequenas rupturas que desassossegam, estratificam ou não o território. Nesse sentido, A reterritorialização consiste em tentativas de recomposição ou recriação de um território envolvido num processo desterritorializante. Que podem tanto tornar-se fixo, estável ou seguir flutuante e líquido.

4.1 UM INÍCIO.....

Em meio às primeiras leituras, a cartógrafa foi ao encontro da escola, lugar do traçado empírico. Foi uma visita exploratória permeada por surpresas, impulsionada pela urgência do movimento do pensar, na busca por potências que a escola Milton Monte poderia proporcionar.

Na visita em meados de fevereiro de 2017, experimentou-se o cotidiano dos professores ribeirinhos que todos os dias se deslocam até o porto para seguirem para mais um dia, tendo como transporte uma lancha escolar disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Todos os dias, às 6:30, a lancha parte para uma travessia que dura 30 minutos até a escola.

Confesso que quando me preparava para visitar a escola, contando com minhas incursões anteriores, imaginei que encontraria uma escola, frágil, com uma infraestrutura mínima típica aos moldes ribeirinhos. Fui desmontada. Deparei-me com uma escola que já na chegada me surpreende por sua arquitetura. Pensei: não estou em uma escola ribeirinha? Sem chão de assoalho, sem telhado rústico? Não encontrei a escola que imaginava, ou melhor, a que esperava encontrar. (Notas de campo)

A Escola Milton Monte apresenta um espaço nos moldes urbanos. Sua arquitetura, sua quadra de esporte, sua horta, e salas amplas apresentam uma estrutura positivamente diferenciada

A cartógrafa esteve na escola durante uma manhã, conversou com alguns professores, com o diretor, teve contato com as crianças. Em meio aos diálogos, foi em busca da movimentação dessa escola. Obteve algumas informações, como a de que a escola já foi destaque de merenda escolar⁴ e uma referência na execução do projeto “Horta na Escola”⁵. Seus feitos e sua urbanidade marcada por sua arquitetura são elementos não esperados, inicialmente, para uma escola ribeirinha.

Algumas cenas na presença das crianças chamaram bastante atenção, como o registro de uma criança que chega puxando uma mochila de carrinho no trapiche de madeira que dá acesso à escola e é pontuado por frestas. Outra criança chega usando um tamanco de salto caminhando sobre o trapiche. O que flagra a cartógrafa inquieta, por ter pensado estereotipadamente ao mesmo tempo em que se questiona sobre o que as fez desejar uma mochila de carrinho e a caminhar nas pontes com um tamanco diante da realidade que elas vivenciam.

Até onde a escola e o currículo forjam esses episódios? Quais intersecções são produzidas entre o cenário do asfalto e a ambiência ribeirinha? Como se intercambiam as linguagens produzidas nesses diferentes espaços? Por quais saltos, trajetos, vestuários, rotinas são produzidas experiências curriculares em uma escola ribeirinha fronteira à urbanidade? Questionamentos que embora não se buscasse responde-los, foram motrizes para o processo cartográfico tomar ritmo e movimentar o próprio pensar da cartógrafa.

Aproximando a filosofia da multiplicidade, o que tem atravessado esses sujeitos que nessa escola estão? O que o currículo escolar produz, pulsa, cria, de que modo opera na produção de uma escola ribeirinha? O que esse rio que baliza o lugar-escola produz em seguir os deslocamentos que imprime aos sujeitos que lá circulam?

Com esses questionamentos, problematizações e inquietações, a cartógrafa retorna à escola, já como território de pesquisa, no qual se dispõe perscrutar a empiria a partir de um

⁴ “Cozinha Legal” Premiação promovida pela Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 2013 e 2015,

⁵ “Horta na Escola” Projeto vinculado à Secretaria Municipal de Educação, 2016.

mapa de afetações e atravessamentos pela experiência cartográfica, munida por lentes outras, no qual passou a vislumbrar a seara dos estudos curriculares.

4.2 LENTES OUTRAS PARA O CAMPO DO CURRÍCULO

Problematizar o cenário político e cultural contemporâneo bem como as lentes utilizadas para traduzi-lo pode ser um bom começo para visualizar outras imagens para o pensamento curricular. Em tempos de verdades questionadas, certezas desfeitas, luta dos diferentes, tempo fluído e sujeitos desconstruídos, os pensadores do currículo pelo viés da diferença, exercem a crítica sobre a tradição cientificista, representacional, prescritiva e redentora dos currículos. Essa crítica é exercida, também, sobre a noção do conhecimento como reconhecimento, como série estruturada de sequências de aprendizagem, como mediação entre o sujeito e sua destinação social e, fundamentalmente, sobre um sujeito racionalmente centrado.

Em contrapartida assumem a proeminência das análises as marcas linguísticas dos currículos; seus exercícios de poder e resistência; suas linhas de fuga que desafiam invariantes; perseguem outros desenhos curriculares que possam escapar à matriz arbórea e investir no currículo como criação, composição, experimentação.

As noções de conhecimento, verdade, poder, linguagem, discurso, identidade e sujeito são algumas categorias que aparecem vinculadas ao pensamento pós-estruturalista de modo não exclusivo, mas com sentidos outros. Silva (1999) em documentos de identidade, já elencava tais categorias. Na literatura curricular, é comum encontrarmos uma linearidade acerca dos estudos, como elucida Lopes (2013) é como se uma linha do tempo histórica fosse pensada do ponto de vista de uma evolução das teorias tradicionais, para as críticas seguindo das pós-críticas. Contrariando essa lógica Lopes (2013) opera a solidificação do pensamento curricular pós-estruturalista por meio do hibridismo entre correntes teóricas.

Nesse sentido, aqui são esboçadas lentes possíveis para alinhar a perspectiva de um currículo da diferença a partir de algumas formulações de estudiosos que vislumbram o currículo do ponto de vista pós-estruturalista. Para tanto, são acionados Tomaz Tadeu da Silva (2006), Sandra Corazza (2003), Marlucy Alves Paraíso (2010), Silvio Gallo (2003, 2009, 2016), Maués (2006), Alice Casimiro Lopes (2013), que partem de um pensar não dialético e que movimentam o pensamento acerca do currículo e seus efeitos no pensamento identitário.

O modelo de escola básica que temos em nossa realidade, legitima a educação como representação, sob a ordem da universalização, o que dificulta a abertura para pensamentos outros, reforçando uma educação modeladora. Como pontua Brito (2015, p.30) essa escola “chega a promover um tipo de subjetivação cristalizada e amarrada em um sedentarismo das certezas e das verdades, que torna a educação, de certa forma, fria, sem vida, sombria, elaborando um saber desinteressante”.

O conhecimento enquanto um mecanismo discursivo que escapa do determinismo opera como algo a ser produzido e não meramente reproduzido. Nesse sentido o pensamento da diferença de matriz deleuziana se contrapõe ao raciocínio exaustivamente reprodutor instituído nas leituras sobre a educação e as escolas. Contrariamente, essa perspectiva força-nos a pensar nas dimensões produtivas das escolas, dos currículos e das práticas de escolarização investindo no conhecimento como um fluxo, não passível de modelizações, mas sim na busca por experimentações que propiciem a invenção, a composição, operando por meio de sínteses disjuntivas e sempre provisórias.

Nessa direção Silvio Gallo (2003) provoca-nos a deslocar o pensamento a partir do movimento empreendido por Deleuze e Guattari ao operarem com a noção de uma literatura menor a partir de Kafka para experimentarmos pensar em termos de uma educação menor.

No deslocamento conceitual exemplificamos a ideia de ciência maior, como aquela que pode sempre ser comprovada e testada; uma educação maior, atrelada aos conhecimentos comprovados, às normas legitimadas, políticas públicas institucionalizadas que forjam a escola e seu currículo. Em contrapartida, pensar a partir do menor opera com a diferença, no sentido de que:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. (GALLO, 2003 p.78).

Se a educação maior se estabelece na macropolítica, a educação menor permeia a micropolítica, no cotidiano da escola, no fazer pedagógico que cria, inventa, escapa no currículo não institucionalizado. Esses movimentos de fuga e resistência são flagrados na escola Milton Monte ao passo que professores e alunos produzem suas formas e aprender e de se relacionar com o território geo- insular – móvel.

Uma ciência menor não consiste em reproduzir, mas em seguir criando novas formas, registros e processos. Nesse sentido, um modelo maior, uma ciência maior está para ser reproduzida; mas só um *fluxo* pode ser seguido. O que faz da educação menor Gallo (2003, p.84) “uma aposta das multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades”.

Outro deslocamento realizado por Gallo (2009) a partir de Deleuze remete ao conceito de rizoma, que converte o autor a pensar em uma “filosofia do currículo”, “Com a imagem da árvore, ficamos na compartimentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore”. O que problematiza a fragmentação disciplinar dos currículos, os conteúdos desconexos, a disciplinarização dos corpos e dos conhecimentos.

Num currículo rizomático teríamos uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências. Enquanto o currículo disciplinar é fechado, justamente por supor uma unidade (dada de antemão ou a ser recuperada posteriormente, tanto faz...), um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto. (GALLO, 2009, p. 25)

Para Paraíso (2010) um currículo com inspiração no pensamento da diferença deleuziano, não se fecha nunca, está permanentemente aberto a novas ampliações. Como um mapa aberto, que foge e faz fugir, mesmo com diversas amarras para controlar a diferença no currículo, os acontecimentos vazam. E problematiza “por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações?” Por que não ousar romper com a noção identitária instituída na contemporaneidade?

O currículo pelas vias da diferença deleuziana, permite o desvencilhar do pensamento identitário e do próprio conceito de identidade. De acordo com Paraíso (2010) o pensamento identitário que tem como preceito a reunião, que procura o comum em meio a diversidade. Enquanto, a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre” (p.592).

Fugir da mesmidade, do campo identitário, e pensar com a diferença em educação é o caminho que Corazza (2003) percorre ao assumir a verdade como invenção, ao preferir a singularidade à totalidade, o movimento à forma, o impensado ao bom senso, para que instigue o processo de invenção em vez da revelação. Esses elementos implicam sempre possibilidades e não receitas, pois assumem o lugar da criação e da experimentação. Nessa perspectiva o próprio conhecimento é assumido de uma forma outra:

O conhecimento não é simplesmente o reflexo, a expressão mimética, de um mundo de referência que esteja em posição de reivindicar direitos de procedência. Não existe qualquer coincidência entre o conceito e o “real”, entre o conceito e a “consciência”, entre o conceito e sua inscrição. “O conhecimento não é espelho da natureza”. Desligar-se da ideia de representação como identidade. Como mimese, como reflexo. Deixar de ver o conhecimento e o currículo como superfícies espetaculares para passar a vê-los como superfície de inscrição. (CORAZZA, 2003, p. 14-15).

Essa formulação repercute na concepção de educação que não mais remete a um processo interiorizado e evolutivo de desenvolvimento em que se dá a formação dos sujeitos. Em Corazza (2003, p.70) encontramos que “O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição”.

Composições que na cartografia perscrutada foram flagradas nos movimentos reterritorializantes e desterritorializantes por conceber a pesquisa experimentação como uma composição, em encontros, permeados por vontades de agir e de afectos, nessa direção Corazza e Silva (2003) apresentam diferentes possibilidades de montagens que levam o currículo a ser muitos.

Um currículo pode ser vagamundo, no sentido de estar no entre lugar de vertentes existencialistas ou individualista. Pode ser um currículo louco por permitir experimentações que operam por combinações que fogem à padrões usuais; pode ser um Currículo-turbilhão que compreende movimentos vertiginosos e opera com um tempo caótico; que permite movimentos, pode ser um currículo problemático que opera por indagações e estranhamentos das ordens instituídas. Desse modo é possível pensar em diferentes imagens possíveis de composição curricular que desembocam em práticas diferenciadas e experimentadas sem a previsibilidade dos modelos técnico-lineares

Para criar para nós um currículo – Vagamundo é preciso perguntar como se pode pensar o intratável, o impensável, o não pensado do pensamento curricular, a exterioridade, o diferente de si, o seu outro? É necessário ter presente que esse pensamento nada é sem as forças efetivas que agem sobre ele e as indeterminações afectivas que o forçam a pensar de outro modo, pela criação de novos conceitos requeridos pela experiência real, e não apenas possível, dando lugar a novas experimentações de vida. (CORAZZA, 2003, p.32).

Ponderando com Corazza (2003), parte-se do entendimento que o pensamento é uma fulguração, acontecimento, intensidade e diferença pura. A verdade é tida como invenção. Conhecer nesse sentido é vontade de saber, e vontade de saber é vontade de poder, o que leva a buscar não a verdade, mas as relações de poder que possibilitam seu acontecer e pensar a partir das condições geográficas, topológicas e políticas. Desse modo, urge que o currículo seja pensado a partir da pedagogia do problema que é a pedagogia do pensar, para resistirmos e ousarmos borrar as fronteiras que são colocadas sob a forma de barreiras nas macros e micropolíticas educacionais.

As noções aqui expostas são fulcrais no sentido da exposição de elementos envolvidos na composição do pensamento curricular em jogo na pesquisa- experimentação vivida. Opera-se com as provocações daí provenientes para (re) pensar o currículo da escola básica pelos caminhos da diferença a partir de suas inscrições geográficas. Isso significa uma incursão nas frestas que problematizam o pensar dogmático, com o desejo de abandonar uma leitura de base reprodutivista das escolas e investir na positividade de pequenas chispas implicadas em devires de criação, fabulação, composições que põem em funcionamento vontades de saber e de agir, suscitam possibilidades de aprendizagem em contextos impensáveis para que a diferença se desenrole como movimento criador.

Produzindo assim imagens curriculares, que na escola Milton Monte se deu por uma Geo da educação. Para diagnosticar devires de um Geo currículo, rompe-se com a imagem de representação e opera com linhas sinuosas e transitórias como campo de experimentação que não pode ser decalcado, apenas mapeado em seus devires.

Lida-se então com uma escola ribeirinha e seu currículo como um plano topológico que conjuga relações entre o território e a terra, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Nesse sentido, os devires compõem uma geografia, com suas zonas de

indiscernibilidade, suas linhas flutuantes sobre as quais a educação escolar acontece. Todas essas composições, tramas e movimentos foram insurgidos pela cartografia.....

5O.....

....CARTOGRAFAR.....

5.1 PROVA- TESTE

Uma captura. É maré. É tempo. É corpo. Tem prova. Tem teste. Teste para o ALFAMAT⁶. Um teste a ser aplicado com o intuito de preparar e treinar as crianças para a prova maior (prova Brasil). O teste *não vale ponto*, assim como a prova⁷. Tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação de Belém adere à progressão continuada, o que não isenta as crianças de serem expostas a momentos avaliativos, como esse teste, por exemplo.

A cartógrafa que já se sente mais à vontade no território para vez ou outra entrar nas salas de aula, sem causar tanto estranhamento por parte das crianças, está no momento certo na hora certa. O momento da professora- aplicadora iniciar o teste. É interessante perceber que apesar de toda a tensão que envolve esse momento, linhas de fuga emergem. Como se a prova- teste constituísse uma linha dura, no meio de um geo-currículo, entretanto, a prova- teste é aplicada pela professora, de maneira conversada e explicativa. Nesse momento linhas de fuga emergem como uma tentativa de subtrair o possível peso que esse momento carrega.... logo se perde o silêncio esperado para uma sala de prova- teste.

Entre dúvidas e barulhos questionadores, explicando o máximo possível, a professora olha a cartógrafa e diz... “o fato deles não saberem ler com atenção, confunde eles, e não conseguem interpretar as questões” (notas de campo). Explica-se. Explica-se. Explica-se.

Como se todo movimento de aplicação de prova- teste que já é esperado fosse desterritorializado e reterritorializado para que a professora prosseguisse com a aplicação, como se uma linha molar, dessas que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência se transformassem em linhas moleculares, de fuga, por fluxos, intensidades e

⁶Configura-se como um programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém desenvolvido e aplicado pelo Núcleo de Informática Educativa-NIED. Seu objetivo é possibilitar a vivência e discussão de metodologias para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. As referidas metodologias norteadas pelos descritores da Prova Brasil, instrumento de avaliação do Ministério da Educação (MEC).

⁷ A Prova Brasil é a nível de avaliação em larga escala, que objetiva *avaliar a qualidade* de ensino da educação básica.

liberação da vida escolar em meio a linhas duras e estratificadas, mas que no processo se fez potente, mesmo que o teste volte a enquadrá-los em processos classificatórios....

5.2 EDUCAÇÃO

....INFANTIL.....

...À DERIVA

Outra captura. Conversas. Cartógrafa e uma professora. Trocas de possíveis experiências. Em uma manhã barulhenta pós-travessia calma, em um dia em que a maré foi generosa. A professora lista suas demandas, praticamente como um desabafo... e a cartógrafa ouve tudo atenta.

Me vejo as vezes perdida no meu trabalho, eu mesma escrevo meus projetos, fico solta, a educação infantil do campo e principalmente das ilhas não tem apoio da secretaria, não temos formação específica. O ensino fundamental tem direto. Eu escolho os conteúdos que vou trabalhar, busco na legislação. Não temos eventos para educação infantil do campo, sempre ficamos de fora. Eu que vou nas formações de Belém para não deixar de participar. (Notas de campo)

Ser agente de sua própria experiência- movimento que faz a professora sentir-se solta, é o mesmo que a faz desterritorializar sua prática em busca do que ela considera necessário para desenvolver seu trabalho. E assim ela cria suas próprias linhas de fuga, os espaços que lhe permitem eleger seus conteúdos de ensino, e fazer seu geo-curriculo emergir. Pensa-se com Larrosa (2017) que:

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (p.30-31).

Ciente de que ela não faz a mesma leitura que a cartógrafa, o fato dela sentir-se à deriva em termos de orientações da Secretaria de Educação é traduzido como um desconforto com o que poderia ser visto como margem de autonomia. O que a faz levar para uma reunião de conselho de ciclo, na qual estava presente a assessora da Coordenação de Educação do Campo, um apelo para que ocorra formação continuada para as professoras de educação infantil das Ilhas. A cartógrafa, que também estava presente num momento certo, ruma em sua mente em que medida essa tomada de atitude faz desterritorializar ou reterritorializar os movimentos curriculares. Seria como se o pedido trouxesse para a escola mais uma entrada de uma linha dura, molar, que estratifica e delimita as margens de ação.

Mas em contrapartida é como se a entrada dessas linhas, dessa direção, dessem o apoio pedagógico que a professora, de seu ponto de vista, requer e necessita. Como se fosse um movimento de reterritorialização, que pode sim produzir linhas de fuga, pela lente de que fugir não é renunciar ações, mas sim fazer um possível sistema funcionar à sua maneira, no caso ter por parte da Secretaria de Educação, formação continuada voltada para a realidade ribeirinha que a professora acredita.

5. 3 FESTA JUNINA.....

..... QUE DESTERRITORIALIZA...

E RETERRITORIALIZA....

Captura outra. A festa junina faz o currículo dançar, coreografar, imprime novos movimentos, sons, cores e move forças que envolvem todos que fazem a escola. Ao mesmo tempo aproxima a cartógrafa do território que tem um rio como cenário, como plano de imanência. Território que mistura a urbanidade fronteiriça à escola e apresenta as mais variadas músicas, danças, ritmos, expressões; que afeta, forma e transmite por meio das quadrilhas, do “carimbó do pituí” e da “dança do boto” retratando a lenda amazônica do rapaz que conquista as moças, imaginário ainda vivo e paradoxal para um geocurrículo que não produz só linhas de fuga. Linhas molares são produzidas correspondentes a representações existentes na vida dos ribeirinhos. Elas são capazes de reproduzir tradições, sem preocupação com problematizações, não há essa intenção, e tudo é assistido pelas lentes dos celulares....

Fotografia 3 - Pelas lentes dos celulares.



Fonte: a autora 2017.

Opondo-se aos métodos da ciência moderna, a cartografia não objetiva conceber o objeto sem sua feitura histórica, ou como se não fosse atravessado por um conjunto de injunções produzidas por diferentes realidades. Ao contrário, a cartografia investe justamente em desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno se encontra conectada, mediante seu constante movimento o que mobiliza a cartógrafa se envolver nesse campo coletivo de forças. O trabalho cartográfico participa e acompanha a produção do próprio objeto.

Em meio à dinâmica de processualidade da pesquisa cartográfica, o acompanhar se faz presente no tracejar, no ir e vir em campo, em letras transformadas em relatos e linhas, na escrita, no corpo da cartógrafa, pois “*a cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo estamos em processo, em obra*” (BARROS E KASTRUP, p.73,2012). Os relatos que nascem do movimento cartográfico são relevantes artifícios para delinear os passos, o tateio, o rastreio da pesquisadora, entretanto, “*Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos*”. E assim segue, atenta a cada conversa informal, a cada informação que a afetava, a cada evento potente que acontecia em sua presença. A cada visita uma escrita.

Torna-se necessário fazer das escritas emergentes do que se experimentou do/no território um dispositivo de criação como elemento disparador de desdobramentos da pesquisa que deve estar atenta às diferentes linhas de força e processos de subjetivação, que dão visibilidade ao que não se espera. Requer experimentar a potência de rachar as palavras, extrair enunciados, desfazer-se do que se espera por um “relatório de pesquisa”, que passa a ser não o resultado da inspeção de um determinado campo empírico, mas, um mapa móvel e instantâneo de acontecimentos, devires, repetições e linhas de fuga, que carregam movimentos e desterritorializações e reterritorializações.

O dispositivo alia-se aos processos de criação e o trabalho do pesquisador, do cartógrafo, se dá no desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de forças, de subjetivação. Trabalhar com dispositivos implica-nos, portanto, com um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando apenas pô-lo a funcionar. (BARROS E KASTRUP, p.79.2012).

5. 4 COORDENAÇÃO- SUPERVISÃO- PONTO FIXO!?! ...

Como uma das muitas conversas entre a cartógrafa e a coordenadora da escola, pessoa fundamental em tudo que move a instituição: “ela é minhas pernas” diz o diretor, que a ela confia muitas demandas da escola. O geo-currículo faz uma coordenadora desdobrar-se em coordenadora-professora-enfermeira-engenheira, como um devir permeado de atravessamentos que a fazem transitar por diferentes pontos naquele território.

Nessa trama um Geo-currículo pode se tornar passível de aprisionamentos por meio de linhas molares, dando à coordenadora uma espécie de supervisão que de tudo faz e entende. A coordenadora-professora-enfermeira-engenheira solta pistas em conversas com a cartógrafa, indiciando passos para um mapeamento da escola... saber, conhecer a escola pela fala da coordenadora, abriu caminhos para entender o que lá se passa. Sua história e trajetória institucional.

Aqui é uma escola diferente, a equipe é unida, é a única escola da ilha que tem professores que não saem, estou aqui há cinco anos. E o professor do quarto

ano há seis. Trabalhar na ilha é “ficar ilhada” literalmente, esse ir e vir de viajar todo dia cansa a gente, é viver para a escola, a gente não tem corpo pra nada quando chega em casa no fim do dia. Eu tinha uma rotina de sair, hoje as pessoas nem me enxergam na rua, um dia encontrei uma amiga que me perguntou se eu tinha largado meu marido e meus dois filhos (risos). É diferente trabalhar aqui, a gente vive pra escola. (Notas de campo)

A coordenadora-professora, que substitui a professora que se atrasará, entra na sala, inicia as atividades e, enquanto as crianças as realizam, aciona o funcionário para pensar “reformas” na sala, idealiza prateleiras e novas cores.

A coordenadora-conselheira, que enquanto estava na sala da coordenação atende uma professora, que pedia sua intervenção para resolver problemas de indisciplina, em suas palavras, um aluno não respeita os colegas e os momentos de atividades. A coordenadora conselheira, conversa, pede a colaboração, disciplina e respeito. A criança ouve tudo em silêncio.

A coordenadora-enfermeira, que em uma manhã agitada atende duas crianças que machucaram os dedos, uma feriu a unha, outra cortou o dedo em meio a uma brincadeira. A coordenadora-enfermeira cuida dos ferimentos, higieniza, passa pomada, faz curativo.

A figura da coordenadora, se faz geo na medida em que atua em diferentes ordenadas do território escola, ela se espalha, seu corpo inscrito dos acontecimentos que atravessam o estar na escola e a faz sentir-se sem o corpo ao fim do dia; corpo que se multiplica e faz do trabalho a pulsão de sua vida. A própria vida da coordenadora foi desterritorializada por seu trabalho de entrega a escola. Seu corpo se reterritorializou em meio às demandas de uma vida de trabalho de pura entrega, que a faz ser Ilha... enunciar-se ilhada...

Uma saída. Retirada. Fim de um ciclo. A coordenadora que carregava em seu corpo docente, reterritorializações que multiplicavam seus papéis na escola, teve seu contrato temporário finalizado. Outra vez o território escola Milton Monte, está em movimento por ter *perdido* o que parecia ser um ponto fixo em meio às coordenadas da escola. “Agora tiraram o corpo do diretor”, “sentimos muito a falta dela e sua disponibilidade e energia para as coisas da escola”. Como se toda a escola e sua forma de composição curricular, passasse a engendrar movimentos de exaustão desterritorializante, no qual agora se faz necessário reterritorializar sem a presença da coordenadora guia...

Dada a relevância aos desdobramentos que se fazem no perseguir a cartografia como “metodologia de pesquisa” não cabe delimitar um problema de pesquisa, a ser respondido ou a

ser solucionado, trata-se de operar com indagações produtivas, ideias problemáticas, sem metas rigidamente predefinidas. Esse princípio coloca em movimento um processo de aprendizagem do próprio cartógrafo que se torna aprendiz, experimentando um trabalho de cultivo e refinamento. “Dizemos que o aprendiz – cartógrafo tem no início uma tendência receptiva alta, justamente para marcar esse caráter aventureiro e muitas vezes confuso do início de nossas habitações territoriais”. (ALVAREZ E PASSOS, 2012p.137).

No entanto, no decorrer do processo, das afetações, dos encontros, das atitudes atencionais, conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências aleatórias; implicam em gestos que significam colocar-se à espreita do “porvir”. Sempre estar no lugar certo, capturando as falas e acontecimentos mais inesperados. Estabelecer o que é relevante e potente na pesquisa cartográfica é fazer escolhas. Para tanto, urge compreender que mais importante que o evento em geral, é a singularidade deste ou daquele evento e, desse modo, colocar-se numa posição de atenção ao acontecimento. “Ao invés de controlá-los, os aprendizes – cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem acompanhando os seus ritmos” (ALVAREZ E PASSOS, 2012). Esse procedimento estabelece uma relação construtiva entre cartógrafa e o objeto – desejo de pesquisa.

5.5 ENTRE FRONTEIRAS

A experiência da cartógrafa como professora de Educação Infantil pulsa na troca por diálogos com a professora das turmas de jardim I e II e isso a faz visitar várias vezes suas turmas.... A presença nesse espaço sempre desperta olhares atentos e questionamentos das crianças, que a recebem repletos de histórias para contar e perguntas a fazer. Questionam sua presença, perguntam se mora em Belém e contam sobre gostar de ir à Belém para passear na orla e ir aos brinquedos que só lá tem. “Moro aqui na ilha, mas vou morar pra Belém. Mamãe tá procurando casa, mas eu não quero ir pra lá porque tem muito bandido”.

Capturar a relação fronteira entre Belém e a Ilha do Combu. Relação que circunscreve a vida dessas crianças que estão imersas em uma realidade tão una que ao mesmo tempo é multiplicidade. Coloca-as em um entre-lugar que alia elementos ribeirinhos à demandas e injunções cidadinas. A experiência-cidade para essas crianças parece marcada por descobertas, encantamentos e temores demonstrados ao esboçar conhecimento sobre a violência

urbana. Movimento que implica territorialidade pela noção de urbanidade e suas vidas na ilha, mas que implica reterritorialização pela concepção de vida em Belém.

Escóssia e Tedesco (2012) dão pistas para a organização da realidade cartografada que ao mesmo tempo em que constituem planos de formas, a partir do que é concreto, material, encontram-se em constante processo de transformação. É, precisamente, o que é produzido num determinado momento; é nesse ponto que habita um dos desafios da cartografia, a investigação de formas. Entretanto, as formas são indissociáveis de sua dimensão processual que são móveis, como um plano coletivo das forças moventes.

Pensar uma escola como plano coletivo de forças a partir de um plano de imanência é pensá-la como um território de experimentação que não está circunscrito a ser investigado por um viés julgador e moralizador, tampouco território de problemas que esperam por soluções e salvagens. Nesse sentido, a cartografia vai na contramão do que se espera em pesquisas de cunho positivista ou até mesmo no campo do ordenamento crítico; é conhecer no sentido de acessar os movimentos próprios que constituem o modo de ser da escola Milton Monte, conhecer seu movimento e delinear seu processo constante de devires e potências. De modo que:

Numa perspectiva pragmática do conhecer, afirmamos ainda que acessar o plano de forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos de cartógrafo, sendo também coletivos de forças, podem participar e intervir nas mudanças e, principalmente nas derivas transformadoras que aí se dão. (ESCÓSSIA E TEDESCO, 2012, p.106)

Seguindo o movimento de desterritorialização do pensamento, concorda-se que a educação é um acontecimento, que a escola produz acontecimentos e de que os currículos propiciam tais acontecimentos. Seguir esse movimento de pesquisa é mais do que historicizar e sim acontecimentalizar a pesquisa em educação. “Tratar o pensamento como experimentação e viagem” (CORAZZA, 2006).

Um itinerário que leva a cartógrafa a uma escola e um geocurrículo que planta, semeia e colhe na horta da escola, movimentos que mobilizam ações coletivas, desterritorializações e reterritorializações que compõem forças motivadoras para as crianças que experimentam a horta. Que se faz geocurricular pela mobilidade balizada pela geografia e pelo território. Que se envolve em processos de subjetivação e incute outros olhares para o cuidado com a natureza.

Que faz dos momentos de regar as sementes, trocas potentes e reterritorializantes, de conversas, curiosidades, e outros encontros possíveis no mesmo espaço.

-É minha vez de regar

-Tu vai afogar as plantinhas

- Me dá o regador



Fotografias 4 e 5- Cuidado com a horta.



Fonte: a autora 2017.

O geo-currículo se faz existir quando se reterritorializa e constrói referências de um currículo que se projeta para fora da ambiência de sala de aula, no regar das plantas da horta, e imprime determinado ritmo ao cotidiano, que produz conhecimento no pulsar dessas experiências, movimentadas pelo atravessamento do território geográfico; que põe em movimento outros materiais didáticos e curriculares, um outro solo-sala, outras técnicas, outro conhecimento, outros saberes. Nas disciplinas dos corpos das crianças e dos docentes, no rio que baliza o cenário e na experiência do acontecimento percebe suas conexões ou afastamentos em termos da composição de um geo-currículo nos movimentos de desterritorialização e reterritorialização que os acontecimentos imprimem.

Fabricam-se formas de composição curricular com toda a diferença territorial que a escola tem. É maré. É tempo. É corpo. Um dia ilhada, sem sinal de internet e telefone. O barulho é puramente escolar, com participação vez ou outra de ventos, galos e aves que a cartógrafa não

faz ideia quais sejam, mas sente como vida e vidas. Apostar no vitalismo que atravessa o currículo pensando com Corazza (2012) de que não há currículo que não expresse ou não viva uma vida. Vida que circunscreve experiências, como algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, (LARROSA, 2017).

5.6 ATITUDES ATENCIONAIS

Ao seguir as pistas das quatro variedades da atenção do cartógrafo apontadas por Kastrup (2012): o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento, deu-se o movimento de ocupar um território de pesquisa, rastrear, pousar, como uma aprendiz à espreita do “por vir” e, assim, atravessar a escola Milton Monte, de modo que a atenção da cartógrafa na busca por um lugar para pousar requer experimentar os conflitos envolvidos na seleção dos elementos aos quais prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que atingem os sentidos e o pensamento. Lidar com as metas e variações contínuas, na escola todo dia é dia, é um fluxo inquietante e desafiador.

Por sua vez, adotando uma política construtivista, a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território – matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em movimento – bem como fragmentos dispersos nos circuitos folheados da memória. Tudo isto entra na composição de cartografias, onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade preexistente. Mas também não se trata de uma posição relativista, pautada em interpretações subjetivas, realizadas do ponto de vista do pesquisador. (KASTRUP. 2012,p. 49).

Trata-se de ativar uma atenção à espreita no processo de formar-se cartógrafa, de estar sempre à espreita... estar lá... Não é uma competência, mas uma performance assumida quando se toma o refeitório, localizado no centro da escola, cenário de ir e vir e que tem como fundo a horta, como espaço de cruzamentos entre pessoas e conversas soltas. Sente-se na escola enquanto lugar de passagem e território de experimentação.

Experimenta-se uma performance sensível até, enfim, encontrar o que não conhecia embora já estivesse ali. Isso faz da cartografia um trabalho que para além de conhecimentos, propicia pensa-lo como composição, e faz do conhecimento um trabalho de invenção.

E nessa direção performática de ocupação do território a experimentação cartográfica se delineava. Com visitas semanais, que tomava o tempo *chronos* de um dia inteiro, pois não há transporte disponível, exceto a lancha escolar que retorna às 16h30min para buscar a equipe, ir até a escola exigia permanecer nela o dia inteiro.

Foram muitos encontros, observações, trocas, registros, falas, escutas, atenções, que maquinaram pensamentos, formações e de- formações, de criação e re- criação. Por meio de visitas mais intensas desde junho de 2017, foram habitados os mais variados espaços do território escolar, salas de aula, refeitório, horta, trapiche, biblioteca, espaços motrizes para a composição das tramas que aqui se apresentam. Como Despina, cidade visitada pelo viajante veneziano Marco Polo ao passo que se apresentam diferentemente para quem chega nela, dentro de seu território vazante, a escola se reterritorializa na medida em que é vislumbrada e ocupada, que se reterritorializa também pelo movimento da maré que a cada 12 horas enche e seca, seca e enche, como se fosse um mar.... um mar fluvial....

5.7 TERRITÓRIO VISITADO

A escola Milton Monte se desterritorializa e se reterritorializa por seu destaque na Ilha do Combu, por sua estrutura arquitetônica e organizacional, de modo que muitos olhos se voltam para a escola. Isso a faz incorporar territórios dentro de seu território, como quando foi escolhida pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) para ser polo de uma ação intitulada “Família e Cidadania”. As ações foram coordenadas diretamente pelo Núcleo de Articulação e Cidadania (NAC) do Governo do Pará, em parceria com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Pará (Emater), as Secretarias de Estado de Saúde (Sespa), de Educação (Seduc), e de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda (Seaster) e Defensoria Pública do Estado do Pará todas desterritorializando o território Milton Montes, e contornando seu espaço geocurrículo com atividades outras.

As atividades foram desenvolvidas às quintas-feiras, em quatro encontros, das 13h às 17h e, a movimentação na escola ecoava nas salas de aula, que seguiam com sua *programação normal*. A presença das famílias, da comunidade ribeirinha e dos órgãos do estado, inquietava os corpos que estavam em sala de aula e, enquanto isso, na sala reservada, a comunidade recebia noções gerais sobre planos de negócios, formalização de micro empreendimentos individuais

(MEI), horta doméstica, orientadas por técnicos da Emater, orientações sobre funcionamento da rede de proteção social, orientações jurídicas, noções sobre direitos e deveres, e diálogo com a equipe da Seduc, sobre fortalecimento da relação família-escola, inserção, manutenção e sucesso escolar.

Num mesmo espaço – tempo, a escola se fez lugar para um currículo movimentado por agentes externos, que em certa medida envolve a comunidade que se dispõe a participar, que imprime outro ritmo cotidiano nas quintas-feiras em que a ação acontecia. Um outro caráter de organização das turmas, incidia nas crianças e repercutia em seus comportamentos ante as desconhecidas *autoridades*, alterava o planejamento dos professores que precisavam reinventar suas dinâmicas de aula e redesenhava o currículo que mais uma vez se faz geo diante desse território móvel e visitado.

5.8 DEVIR CIÊNCIA

Perscrutar as experiências do currículo da escola Milton Monte, fez a cartógrafa acompanhar eventos e participar de atividades que lá ocorreram, como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia com o tema: “Da rasa de açaí⁸ à garrafa de Klein. A matemática está em tudo”. Esse evento fez da escola lócus de experiências científicas. Coordenada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, em parceria com as Universidades do Brasil, a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia chegou à escola ribeirinha com o intuito de aproximar ciência e tecnologia à escola.

Uma equipe diferente trazendo o que chamam de recursos inovadores, chegou à escola repleta de caixas e materiais que logo despertaram a curiosidade das crianças, que durante um dia vivenciaram experiências científicas desterritorializantes, capazes de abrir-se em linhas de fuga que mudam o currículo. Outro currículo, outra escola, na mesma escola de todos os dias, um currículo outro. Devir ciência experimentado.

“O que é isso? Sou bom em matemática! Sei fazer conta de cabeça! Olha, um drone, não ... isso é um avião!” Falas capturadas enquanto tateava a escola, em meio à comunhão de forças que se formavam durante o dia atípico que a escola estava a vivenciar.

⁸ Termo utilizado para objeto que é armazenado e pesa o açaí para comercialização.

Fotografia 6- encontro com os cientistas.



Fonte: a autora 2017.

Crianças enfileiradas ante a ciência, espaços das salas ocupados com equipamentos que não pertencem à escola, um devir científico se faz enquanto, acompanho o ritmo das atividades levadas pelos cientistas. Em um barco organizado por pesquisadores da Universidade Federal do Pará foram desenvolvidas atividades em torno do que denominaram de Ciência Móvel no Barco. Nesse local foram montadas exposições interativas de objetos matemáticos, softwares educativos e objetos de ensino de física.

As crianças manipularam materiais didáticos e jogos, como quebra-cabeça, xadrez, Torre de Hanói, jogo da velha, formas geométricas, tangram e dominós, assim como experimentos físicos. Tiveram contato com aplicativos desenvolvidos com as tecnologias das realidades virtuais, por meio de visualização em 3D, com o auxílio de celulares e óculos especiais. Momento de curiosidade, toques, trocas, manuseio que aconteceram dentro de um meio de transporte cotidiano, que se fez espaço de experiências e aprendizados, capaz de produzir afecções, ao ponto de uma criança nem *lembrar que estava dentro de um barco - nossa, isso parece um laboratório*. Nas afecções da cartógrafa, o diálogo que esse barco estabelece com o currículo se faz território de produção e experimentação de conhecimentos que extrapola, e indicia um geocurrículo que alcança o rio e as subjetividades embarcadas no experimento.

Fotografia 7 - Realidade virtual no barco



Fonte: a autora 2017

Dinâmica com números e formas, exercícios de contagem, noções espaciais, números, quantidades, desenhos com figuras geométricas. Dominó da Geometria Espacial e Mercadinho dos objetos matemáticos foram espalhados em diferentes espaços da escola. A Oficina, A matemática da rasa de açaí⁹. Colocou as crianças a pensar sobre o volume e o peso dos frutos de açaí presentes em uma rasa, momento em que as crianças soltavam palpites na tentativa de acertar a quantidade correta. Um devir matemático em cena, com dúvidas, achados e curiosidades. Vozes infantis embaraçadas na tentativa de acertarem quantidades.

Fotografia 8- jogos matemáticos.

⁹ Açaí fruto típico da região, de sustento e consumo dos ribeirinhos, e a rasa o objeto onde o açaí é colhido, armazenado e pesado para comercialização.



Fonte: a autora 2017.

A escola enquanto espaço de movimentação do pensamento. Um dos aspectos mais impactantes do arsenal deleuziano reside na noção de pensamento. Pensar, para ele não é algo natural, mas um exercício movido por impossibilidades, por estados de desconforto, que podem se configurar como verdadeiras aventuras de pensamento. Esse exercício inclui encontros, tremores, abalos, forças, velocidades vertiginosas e curvas imprevistas.

Aventurar-se no pensamento, é movimentar-se em caminhos que podem ser inesperados: “O pensamento acontece no preciso momento desse combate de forças, mistura de corpos e efeitos de superfície que os sobrevoam, desprendimentos espiralados da matéria que se virtualizam, abraçando o caos impensado” (TADEU, CORAZZA E ZORDAN, 2004, p.111/112)

Segundo Brito (2015, p.28.) “na esteira de Deleuze a história das ideias é perpassada por um pensamento do juízo, que não deixa de fazer seus fluxos em outros setores do conhecimento, entre eles a educação”. A partir desses deslocamentos, coloca-se a educação em desassossego, tira-se o currículo de seu lugar confortável, faz-se do ensinar e aprender uma experiência potente. Por sua contraposição à concepção reprodutora que a ciência instituiu, Deleuze e Guattari compreendem o conhecimento como um fluxo, não para ser seguido da mesma forma, mas sim na busca por possibilidades outras que propiciem a invenção, que problematizem e abandonem o sedentarismo. Como um fluxo intensivo, composto por perceptos e afectos.

5.9 DEVIR ARTE

A arte também permeou esse *dia atípico* ao invadir esse território reconfigurando paisagens. Os oficinairos por meio da oficina de cartões fractais abordaram a geometria fractal,

os alunos produziram cartões com propriedades dos fractais de *forma artística* como denominaram os oficinairos. As crianças produziram cartões, com colagem, cores e propriedades matemáticas. E lá estava a cartógrafa, se desdobrando para acompanhar a movimentação ... e assim seguir... A cartógrafa chega em uma sala de aula que se transformou em uma sala de cinema ambientada com cartazes, distribuição de guloseimas e carrinho de pipoca. A mostra exibiu vídeos sobre ciência. Atentamente as crianças assistiam.

Devir artístico também experimentado na preparação para a festa junina de 2018. Produzir e organizar a festa perpassou por uma produção desejante de pôr em funcionamento a resistência da cultura regional. Ao passo que, produzi-la e organiza-la movimentaram o currículo em seus espriamentos geo's, desdobrados em temas para as atividades que antecedem a festa, como a atividade organizada pelo professor de artes, que associado à representação, produziu com os alunos o que ele designou de “minimalismo junino”.

A cartógrafa capturou a atividade que envolveu todas as turmas do ensino fundamental. Cores. Formas. Recursos mínimos. A atividade emergiu como movimento de desterritorialização ao mesclar o minimalismo da arte com as formas das bandeirinhas juninas, reterritorializadas com suas formas geométricas simples e repetitivas, no entanto, longe de qualquer enquadramento. Puro devir arte, num geocurrículo, que dias depois viria ser territorializado como ornamentação da festa, sendo exposto e fazendo parte da comemoração junina.

Fotografia 9- minimalismo junino



Fonte: a autora 2018.

O festejar junino se fez descoberta de novos possíveis. O que importa para Deleuze em termos da produção de novas superfícies, nos importa nas superfícies de inscrições curriculares, com seus movimentos que produzem modos de subjetivação em diferentes modalidades de existência, de intensidades que engendram reterritorializações reais, como o *minimalismo junino*.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010) são construtores de uma filosofia criadora e não reprodutora; transitam entre a ciência, a arte e a filosofia. Propõem a tríade da filosofia: traçar, inventar e criar. Provocam o traçar como um plano de imanência criado a partir da fabricação de conceitos, o que coloca a filosofia como disciplina criadora. Deleuze por sua intensa relação com a arte parte dela para conjecturar os conceitos de afectos e perceptos.

A arte por sua potência criadora constrói sensações, como blocos que transbordam a força daqueles que são atravessados por eles, como uma intensidade cumulativa que marca exclusivamente o limiar de uma sensação. Ser atravessado por experimentações é ser afectado

independentemente da criação ou de quem criou. Vai ao encontro do não sabermos nada de um corpo enquanto não sabemos o que ele pode. De acordo com Schmidlin (2015) os afectos seriam os devires não humanos do homem, por sua força no atravessar a materialidade da criação. Assim também os perceptos são paisagens não humanas da natureza, pois, na arte, são apenas semelhanças produzidas, como o gesto de barro cozido ou paisagens e rostos de massas tonais.

A movimentação artística experimentada na atividade colocou em evidência os espraiaamentos geocurriculares, à medida que a materialidade dos recursos (tinta, papel, lápis) era atravessado pelas potências que os alunos imprimiam em suas criações. Seus desenhos e suas pinturas minimalistas movimentou afectos e perceptos que seus corpos afetados produziram, nenhum desenho igual, embora semelhantes.

5.10 JOGOS DAS ILHAS

Corpos permeados de vontade de agir e de afectos, do ponto de vista de movimento, por linhas, linhas de fuga, linhas como elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos, que funcionam ao mesmo tempo, que se espalham que compõem rizomas, corpos, formando composições.

(...) Não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo – o do saber – objeto ou do educando sujeito. O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento. (CORAZZA, 2003, p70).

Subjetivação pensada a partir dos movimentos que acontecem aos corpos por meio das linhas, afecções e perceptos que compõem vidas. Essas relações de movimentos envolvem novamente a noção de devir que, no pensamento deleuziano, diz sobre zonas de indeterminações e incertezas. Devir é desejo, vontade de agir, de fugir, não existe criação sem experiência, um devir não é imitação, e sim:

A partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas*

daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devíamos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p67).

Desse modo, corpos. Modalidades. Técnica. Competitividade. Ritmos. São injunções que cercaram os Jogos das Ilhas no qual participa, as seis escolas ribeirinhas da região Insular de Belém. Mais uma vez a escola Milton Monte se abre para agentes externos, dessa vez as demais escolas da Ilha do Combu.

Todas as escolas reunidas na quadra da escola Milton Monte. Não, falta uma... atrasada. Onde estão? A maré está baixa... isso atrapalha, eles vêm de longe. E assim se esperou para o início da programação. Na escola estavam presentes toda a coordenação da Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com Secretário de Educação¹⁰. De fato, a *maré estava baixa*. O rio mais uma vez balizou o movimento geo-curricular que a programação previa... desterritorializando temporalmente a programação, movimentando os envolvidos, desestabilizando desejos.

Vencido o atraso podia-se, finalmente, iniciar...

O território insular é invadido por uma tocha olímpica trazida de barco por um aluno e todos se aglomeram para ver, registrar, comentar. E assim inicia um dia de competições esportivas, num geo-curriculo invadido por linhas molares e moleculares. Cerimonial. Abertura. Fala sobre um breve histórico dos jogos escolares na ilha. Composição de mesa com Diretor da Escola, Coordenação da Educação do Campo, Diretora do Departamento de Educação Física e do então Secretário de Educação.

Entrada dos corpos-alunos agenciados pela formação de pelotões; sincronia quebrada por agitações e empolgação dos ritmos que o momento vivido e único marcava, com toda a semiótica do momento. A intensidade em representar sua escola carregando as bandeiras do Brasil, Pará, Belém e da escola Sede os fizeram entoar os hinos como se não houvesse representação. Encontravam-se, ali, envolvidos em fluxos e em molecularidades ao passo que um *juramento* referente aos jogos foi repetido pelas vozes presentes.

¹⁰ Na época na pessoa do professor Marcelo Roberto Garcia Mazzoli.

E, assim, a tocha olímpica percorreu todos os espaços da escola, sendo revezada por corpos vibráteis e entusiasmados com tamanha responsabilidade. O desejo de competir. O desejo nos trilhos de uma cartografia deleuziana, consiste no movimento de afetos, que afetam diretamente os corpos, e nos encontros desses corpos pulsantes, competições aconteceram, escolas enfrentaram escolas. Vencer, vencer, vencer. O desejo de ser campeão. E as modalidades, como movimento da maré, aconteciam na escola, com direito a medalhas e torcidas organizadas.

Juramento dos jogos

Apresentações culturais

Corridas

Pula corda

Salto a distância

Queimada

Futebol

Cabo de guerra

Corrida da rasa de açai

Bola ao cesto

Tiro ao alvo

Entrega de medalhas

Subida no açazeiro

As modalidades disputadas se fazem contornos no geocurrículo por suas questões geográficas e culturais que são reterritorializadas ao mesclarem elementos desportivos às peculiaridades da vida ribeirinha, vidas que sobem no pé do açazeiro, que carregam rasas de açai, mas que jogam futebol e desejam competir, ao entregarem seus corpos potencialidades que essas experimentações podem provocar.

Fotografia 10- Jogos das Ilhas



Fonte: a autora 2017.

Fotografia 11- Corrida da rasa de açaí.



Fonte: a autora 2017.

5.11 O CONSELHO DE CICLO

O tempo *chronos* anunciava que o ano letivo de 2017 estava por findar. Era necessário reunir, encaminhar, projetar, avaliar, seguir.... E assim aconteceu a reunião do conselho de ciclo do segundo semestre de 2017. A cartógrafa lá estava atenta, ouvindo, à espreita, na intenção de capturar movimentos desterritorializantes ou momentos de desassossego por vir.

Professores reunidos, professora responsável pela biblioteca, coordenação, direção, assessora da coordenação de Educação do Campo. Pautas apresentadas.

Avaliação do trabalho pedagógico (dificuldades e avanços)

Avaliação da coordenação pedagógica e gestão escolar

O que poderia ser melhor para 2018

O que ocorrer

A sala de aula se fez sala de reunião. A cartógrafa se sente em Berenice, cidade onde justos e injustos residem no mesmo espaço. Os professores, a começar pela professora das turmas de educação infantil, narram sobre a avaliação de seu trabalho pedagógico.

Professora da educação infantil

Minha turma da manhã dá mais trabalho, não está no mesmo nível que os alunos da tarde. Algumas poucas crianças com problemas familiares, são poucas, mas atrapalham. Tem aquele aluno né, com pouco desenvolvimento, não se concentra. A mãe não quer acordar nem arrumar ele para a escola. Não estamos falando a mesma língua. Estagnou, não consegue reconhecer as letras do seu nome. Mas também fico feliz com os avanços, a turma da tarde eu controlo mais, só com o olhar eles param, poucos eu não consegui colocar no padrão da turma, mas até os alunos que entraram no segundo semestre conseguiram acompanhar as turmas. Percebo que eles se desenvolveram, o andar, o falar, a coordenação motora, eles avançaram sim, até porque o objetivo da educação infantil também é desenvolver essas crianças, com brincadeiras e atividades lúdicas, mas ensino alguns conteúdos, já escrevem,

eu tenho atenção brinco dizendo que as letras não têm asas, que por isso não precisam voar da linha, brinco que as letras têm bumbum. Três alunos do jardim II já sabem ler, agora nessa reta final não vou mais trabalhar conteúdo. Sobre a coordenação e gestão: Eu falo o que eu vivo, sou transparente. Se tiver que reclamar eu reclamo mesmo. Mas, vocês nos apoiam muito, são parceiros de trabalho. Vocês permitem que eu trabalhe. A escola se destaca também pelo trabalho de vocês. Toda vez que entro no barco eu faço uma reflexão do meu dia, para perceber se cumpri meu objetivo. (Notas de campo)

Professor do ciclo 3

Quase todos os meus alunos estão lendo, alguns precisam de acompanhamento, eles gostam de participar, de escrever no quadro, de apresentar lá na frente. Os alunos que chegam com dificuldades eu faço um trabalho diferenciado, mas alguns são preguiçosos mesmo, ou não tem apoio da família, vem *pra* escola quando quer. Mas em compensação eu tenho alunos que já produzem textos, em alguns momentos eu deixo conteúdos de lado para trabalhar a leitura e a escrita, porque assim as outras matérias fluem melhor. Considero o apoio da gestão e coordenação ideais, sempre dispostos a contribuir com nosso trabalho, sem nos amarrar demais. (Notas de campo)

Professora do ciclo 2

Tenho aluna com dificuldades de comportamento, casos sérios de indisciplina, essa turma para o ano que vem vai necessitar de um projeto de intervenção, mas no geral o nível de leitura e escrita avançaram muito. O ALFAMAT ajudou com as formações continuadas para metodologias para o ensino-aprendizagem de Português e Matemática. (Notas de campo)

Com as justiças e injustiças que seus trabalhos carregam, como em Berenice, o que é potência para os injustos, pode ser derrocada para os justos e assim a cartógrafa rumina o que é avançar? O que são dificuldades? O que quer dizer um aluno se desenvolver? Seguir ritmo da turma? Mas, que ritmo é esse? É linear? Os injustos em Berenice têm um amor pela justiça, o que os tornam justos em potencialidade. O que se espera desses alunos são justiças?

Para Deleuze e Guattari a filosofia carece de um plano de imanência, para a construção de novas terras e imagens de pensamento. Em uma perspectiva geocurricular, o território escolar carrega imagens de pensamentos pelo pulsar de sua existência. Os espriamentos de seu existir são capazes não só de liberar vidas, mas também de enquadrá-las quando se espera por

padrões de comportamento, por disciplina de corpos e se impõe ritmo linear as atividades pedagógicas. O geo-currículo nesse cenário se parece com uma via de linhas múltiplas. Constantes movimentos reterritorializantes, operados intensivos e extensivamente, capazes de em uma reunião de conselho de ciclo, pôr em funcionamento sentimentos de justiça e injustiça que um trabalho pedagógico pode potencializar.

5.12 CAÇA AO PONTO

Em Deleuze e os movimentos aberrantes, Lapoujade (2017) nos chama atenção para o entendimento da filosofia de Deleuze como uma filosofia de movimentos aberrantes, por seu interesse a criação de conceitos por meio desses movimentos, que potencializam vidas experimentações. Nada mais aberrante do ponto de vista da diferença do que um geo-currículo que baliza acontecimentos de uma escola mobilizada por movimentos aberrantes, que desterritorializam, reterritorializam e territorializam o que pulsa na escola. A escola desterritorializa o território... e reterritorializa. O rio propõe outro tipo de território escolar. Em suas aberrações, criam espraiaamentos.

E na potência da criação, um professor usa a territorialidade da escola para criar uma atividade que intitulou de caça ao ponto. Caça que motivou os alunos a buscarem a partir de pistas o que mais tarde se configuraria como uma recompensa, a visita ao Planetário do Pará.

As pistas eram capazes de desvendar o que se queria descobrir e os espaços mais inusitados foram usados. A cartógrafa, atenta, leu que a atividade potencializou movimentos intensos de desterritorialização e reterritorialização a partir da própria territorialidade. Todas as pistas a serem decifradas eram espaços cotidianamente ocupados pelas crianças, estavam diante de seus olhos, mas, a partir do jogo tomavam outra vida, como um movimento aberrante, pela geografia do afeto que os espaços exprimem.

A terra, o rio e o cenário foram sacudidos, como se o território, não no sentido geográfico, mas sim abstrato assumindo a vida pelo desejo de exploração, como pontua Ronilk:

E o movimento do desejo – ao mesmo tempo e indissociavelmente energético (produção de intensidades) e semiótico (produção de sentidos) – surge dos agenciamentos que fazem os corpos, em sua qualidade de vibráteis: *o desejo só funciona em agenciamento*.p.37 (2016)

Como se as crianças fossem agenciadas pelas pistas, seus corpos agenciados seguiram ritmos em busca das pistas

CAÇA AO PONTO

1ª PISTA

“Sou a árvore que representa Belém e aqui, na escola sou aquela que saúdo quem logo chega.”

RES: mangueira na frente da escola

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem 10 pontos!

2ª PISTA

“Sou a mais magra das palmeiras. Aqui tenho parentes, mas junto a mim, só está um filho.” **RES: Açaizeiro com 1 filho**

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem mais 15 pontos!

3ª PISTA

“Este rio é minha rua, minha e tua mururé, mas pra nele viajar, não posso ir a pé. Do que é que eu preciso?.” **RES: canoa que serve com canteiro na horta da escola**

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem mais 5 pontos!

4ª PISTA

“Ah, que delícia! Quando sabemos viver a vida, ela pode ser doce como mel. Falando nisso, quem é que trabalha pra adoçar nossa vida? **RES: abelha feita com CD que enfeitava a escola**”

CAÇA AO PONTO

Essa não foi fácil, mas se você aqui chegou, ganhou mais 9 pontos!

5ª PISTA

“A luta diária é como chocolate, pode ser dura, amarga, mas também pode ser deliciosa. Mas se fosse feita de chocolate, eu saberia de onde vem.”**RES: cacauero próximo da escola**

CAÇA AO PONTO

Tá ficando difícil, mas parabéns,
Conquistou mais 8 pontos!

6ª PISTA

“Adoro sentir a natureza e observar os animais, se por acaso, um macaco visse, saberia como fazer para alimentá-lo” **RES: bananeira próxima da escola**

CAÇA AO PONTO

Ufa! Estamos muito bem, some mais 7 pontos

7ª PISTA

“Nossa escola é bonita, mas também muito segura, até para fogo, nós temos solução!”

RES: extintor de incêndio da escola

CAÇA AO PONTO

Conseguiu aqui chegar, tem mais 15 pontos a somar!

8ª PISTA

“Hum!! Adoro saber que hoje vou lanchar bem.”
RES: cardápio da merenda da escola

CAÇA AO PONTO

Conseguiu aqui chegar, tem mais 10 pontos!

9ª PISTA

“Nossa! Com todo esse calor, até sede me deu. Do jeito que está, haja água para beber!”

RES: bebedouro da escola

CAÇA AO PONTO

Agora refrescado, anote mais 20 pontos!

10ª PISTA

Finalmente, conseguimos! Some seus pontos, anote em um papel e leve ao professor.

CAÇA AO PONTO**1ª PISTA**

“Jamais deixar a alegria de ser criança, lembrar as brincadeiras, no futuro balançarão nossos corações.”

RES: Balanço da recreação.

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem 30 pontos!

2ª PISTA

“Sempre fica um pouco do perfume nas mãos de quem oferece rosas.” Mario Quintana

RES: roseira da escola

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem mais 25 pontos!

3ª PISTA

“Quando estivermos longe, não esquecerei jamais de nossa amizade. Sempre que puder, uma carta enviarei.” **RES: caixa de correio da escola**

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem mais 35 pontos!

4ª PISTA

“O ano é cheio de festa, a junina é a que mais gosto, até com um caniço de pesca um brinde ganharei” **RES: espaço onde e realiza a pescaria na festa junina**

CAÇA AO PONTO

Essa não foi fácil, mas se você aqui chegou, ganhou mais 26 pontos!

5ª PISTA

“Nosso corpo precisa de cuidados, e a alimentação precisa ser saudável.” **RES: horta da escola**

CAÇA AO PONTO

Tá ficando difícil, mas parabéns, Conquistou mais 38 pontos!

6ª PISTA

“A higiene nos faz ser saudáveis, nossas mãos bem limpas devemos manter” **RES: lavatório coletivo da escola**

CAÇA AO PONTO

Ufa! Estamos muito bem, some mais 27 pontos!

7ª PISTA

“Nossos pés precisam ser protegidos por isso usamos calçados. Apenas dois, diferente do carro que normalmente usa quatro. Se fossem cinco, que engraçado seria” **RES: conjunto de cinco pneus usados para formar o anéis olímpicos**

CAÇA AO PONTO

Conseguiu aqui chegar, tem mais 25 pontos a somar!

8ª PISTA

“Nós ribeirinhos, muitas histórias contamos, até a cobra grande, no nosso imaginário pintamos. ” **RES: totem de cobre feito para o dia do folclore exposto na escola**

CAÇA AO PONTO

Conseguiu aqui chegar, tem mais 23 pontos!

9ª PISTA

“O que queremos do mundo? Poderíamos dizer 13 valores, procure com humildade e certamente encontrarás.” **RES: mural exposto na escola com 13 valores, um deles é a humildade**

CAÇA AO PONTO

Agora refrescado, anote mais 42 pontos!

10ª PISTA

Parabéns à esta equipe! Chegaram ao final com louvor, agora subtraia os pontos pares dos pontos ímpares e descubra quantos pontos ganharam.

CAÇA AO PONTO**1ª PISTA**

“Jamais deixar a alegria de ser criança, se alguém escorregar, é só subir de novo.”

RES: escorregador da recreação da escola

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem 30 pontos!

2ª PISTA

“Ah, não é porque sou seu principal alimento, que não sinto vontade de ler. Mas como não posso andar, fico apenas da janela observando.” **RES: açazeiro que fica em frente à janela da biblioteca**

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem mais 29 pontos!

3ª PISTA

“Não tem momento mais legal do que reunir família grande nas refeições. É uma farra só, com cada um em seu lugar.”

RES: bancos do refeitório da escola.

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem mais 37 pontos!

4ª PISTA

“Na nossa culinária, os doces são especiais, o de cupuaçu e maravilhoso... Aqui na escola essa árvore fica numa horta? ” **RES: cupuaçuzeiro dentro de canteiro de garrafa pet.**

CAÇA AO PONTO

Essa não foi fácil, mas se você aqui chegou, ganhou mais 26 pontos!

5ª PISTA

“Nossas merendeiras são demais merecem todos os prêmios, afinal nossa cozinha é legal.”**RES: placa de premiação do projeto cozinha legal**

CAÇA AO PONTO

Tá ficando difícil, mas parabéns, Conquistou mais 36 pontos!

6ª PISTA

“Na festa junina animação não falta, mas não é qualquer um que termina as brincadeiras sem escorregar.”**RES: pau de sebo da festa junina**

CAÇA AO PONTO

Ufa! Estamos muito bem, some mais 27 pontos!

7ª PISTA

“No trajeto do rio os barcos transportam sonhos e talentos. São tão importantes que merecem a eternidade da pintura.”**RES: painel com desenho de barcos feitos pelos alunos**

CAÇA AO PONTO

Conseguiu aqui chegar, tem mais 25 pontos a somar!

8ª PISTA

“Gosto de matemática e ainda mais das figuras geométricas, que bom que até nossos triângulos são grandes e coloridos.”**RES: canteiro de garrafa pet em forma de triângulo**

CAÇA AO PONTO

Conseguiu aqui chegar, tem mais 23 pontos!

9ª PISTA

“Nossa Escola já sei como como se escreve, mas quem pelo rio passa, como saberá seu nome?”**RES: placa do nome da escola**

CAÇA AO PONTO

Agora refrescado, anote mais 24 pontos!

10ª PISTA

Parabéns à esta equipe! Chegaram ao final com louvor, agora subtraia os pontos pares dos pontos ímpares e descubra quantos pontos ganharam .

CAÇA AO PONTO**1ª PISTA**

“Para segurar um grande telhado, sozinho não conseguiria, mas com mais sete amigos fica mais fácil e juntos deixamos o jogo protegido do sol.”

RES: um dos esteios que sustentam a quadra

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem 30 pontos!

2ª PISTA

“Pelo meu nome, posso até assustar, mas mesmo que faça muito barulho, não explodo facilmente.”

RES: bomba d’água

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem mais 25 pontos!

3ª PISTA

“Menino, você quase não me nota, mas sabe que sou eu que digo se você pode usar o banheiro. ”

RES: placa do banheiro masculino

CAÇA AO PONTO

Se você aqui chegou, já tem mais 35 pontos!

4ª PISTA

“Não precisamos nem fazer regime, pois magras já nascemos. Eu e minhas quatro irmãs na companhia de um filhote” **RES: touceira de açai**

CAÇA AO PONTO

Essa não foi fácil, mas se você aqui chegou, ganhou mais 25 pontos!

5ª PISTA

“Minha avó sempre dizia que não tem nada que não possa ser curado com um bom chazinho.” **RES: canteiro de ervas medicinais**

CAÇA AO PONTO

Tá ficando difícil, mas parabéns, Conquistou mais 38 pontos!

6ª PISTA

“Eu venho de um mundo que tu não conheces... Do onde, do quando, do nunca, talvez...” (Antônio Juraci Siqueira.) **RES: painel do escritor**

CAÇA AO PONTO

Ufa! Estamos muito bem, some mais 27 pontos!

7ª PISTA

“Preste muito atenção em mim, sou eu quem avisa
vocês!”**RES: quadro de avisos**

CAÇA AO PONTO

Conseguiu aqui chegar, tem mais 25 pontos a somar!

8ª PISTA

“Sei que vivo por baixo, até mesmo sendo pisada,
mas sem mim, ninguém sobe na vida.”

RES: escada

CAÇA AO PONTO

Conseguiu aqui chegar, tem mais 23 pontos!

9ª PISTA

“Se depender de mim, ninguém chegará atrasado
para nenhum compromisso.”

RES: relógio de parede

CAÇA AO PONTO

Agora refrescado, anote mais 41 pontos!

10ª PISTA

Finalmente, conseguimos! Some seus pontos, anote em um papel e leve ao professor. Como prêmio, a equipe foi selecionada para a visita ao Planetário do Pará.

Perscrutar o caça ao ponto, remeteu à cartógrafa a cidade de Ercília, visitada pelo viajante veneziano Marco Polo. Em Ercília:

(..) para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade os habitantes estendem fios entre as arestas das casas, brancos ou pretos ou cinzas ou pretos e brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora, as casas são desmontadas; restam apenas fios e os sustentáculos dos fios. (P.72)

As pistas do caça ao ponto, orientaram as crianças a buscar pontos de vida que pulsam na escola, em seus espaços, objetos, decoração, a natureza que a circunscreve, os projetos, sua história, símbolos e memórias. As pistas criaram linhas, mas, diferentemente de Ercília, elas se fizeram travessias por múltiplos espaços, reterritorializados, expuseram a escola por meio de lentes ainda não exploradas, com a mais alta potência de existir, apesar da motivação da recompensa. Em fluxos diferenciados construíram traçados contínuos, por seu poder de afetação.

5.13 A BIBLIOTECA.....

A atuação da professora responsável pela biblioteca foi muito questionada e problematizada no conselho de ciclo. A cartógrafa, registrou falas,

No primeiro semestre foi bom, no segundo apenas empréstimo de livros. Obedecíamos ao horário de usar a biblioteca, mas lá estava solto, ficou a desejar. Precisa repensar para 2018. Rever o objetivo da biblioteca, o retorno dos livros muito desorganizado. Pensar projetos mais interessantes. (Notas de campo)

A professora responsável pela biblioteca apresenta justificativas por problemas pessoais que atrapalharam sua frequência à escola, mas sugere a suplementação dessa ausência por meio da implementação de projetos de leitura que contemplem a cultura ribeirinha, por estar em uma escola ribeirinha

Reconheço que o trabalho foi capenga, mas estou trabalhando para arquivar e catalogar os livros que temos, para assim registrar o que foi produzido na biblioteca. Eu quero somar com a escola. (Notas de campo)

No momento em que as críticas emergiam no conselho de ciclo, a cartógrafa rememora o que vivenciou enquanto esteve na biblioteca. A biblioteca enquanto um território pode desterritorializar-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso, como aconteceu. As crianças apesar da “desorganização” questionada, habitavam a biblioteca com a mais potente vontade de estar ali, folheavam os livros, e os levavam, sem o compromisso da leitura, da compreensão das histórias relatadas neles; elas sentiam o livro, sua materialidade, suas imagens, seu por vir... como a reterritorialização que consiste na recomposição de um território engajado num processo desterritorializante, os livros foram desterritorializados em consonância com o desejo, não associado à representação, mas à relações subjetivas e intersubjetivas.

A biblioteca também é utilizada pela coordenadora. A cartógrafa visualiza essa ação como mais uma potente espraio da biblioteca. Esse espaço se desterritorializa e se reterritorializa como ambiência para atividades de reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Com horários demarcados, duplas ou trios de crianças vão até a biblioteca realizar atividades.

eles precisam aprender a ler, acaba que compromete as outras matérias, alguns leem por ler, o que trabalhamos aqui na biblioteca não se relaciona diretamente com as atividades da sala, aqui é espaço de leitura, aqui me

preocupo com a aprendizagem da leitura e escrita, para que eles consigam acompanhar a turma. Muitos alunos do 5º ano estão vindo pra cá com essa dificuldade. (Notas de campo)

Fotografia 12- Vida em livros



Fonte: a autora 2018.

5. 14 UM DICIONÁRIO E AS PALAVRAS...

O fato da escola localizar-se em zona ribeirinha, arroga um discurso muito recorrente de *trabalhar na escola a partir da realidade dos alunos*. Esse enunciado que, historicamente, atravessa os discursos sobre práticas pedagógicas preside, também, uma atividade muito

potente desenvolvida na escola. Pelas lentes da cartógrafa oportunizou um importante movimento desterritorializante.

Um Dicionário Ribeirinho foi produzido pelas crianças com palavras corriqueiras da cultura amazônica- ribeirinha. Com palavras que representam, dizem sobre o território, sobre o que é ser ribeirinho, viver balizado por um rio que memora objetos, comidas, ser e estar na terra. Como se a noção de território fixasse o ser ribeirinho pelo território, por seus fluxos, como um espaço vivido, no qual as crianças se sentem em casa, apropriação pura.

As palavras, que aparecem no dicionário são de conhecimento da cartógrafa, mas a fez pensar sobre as afetações que tais palavras podem ocasionar em quem é alheio ao mundo possível da cultura ribeirinha. Marco Polo em uma de suas viagens pelas cidades que desbravou não compreendia a língua falada em determinado lugar, e só conseguia se comunicar-se extraíndo objetos de sua mala, indicando com gestos, saltos e até gritos,

Nem sempre as relações entre os diversos elementos da narrativa resultavam claras para o imperador; os objetos podiam significar coisas diferentes: uma fâretra cheia de flechas ora indicava a proximidade de uma guerra, ora uma abundância de caça, ou então a oficina de um armeiro; uma ampulheta podia significar o tempo que passa ou que passou, ou então a areia, ou uma oficina em que se fabricavam ampulhetas. (CALVINO, p.41, 1990)

AS PALAVRAS.....

Açaí Paró: Açaí que ainda não está no tempo de colher;

Banheiro: Pequena maresia que se forma no rio quando um barco vai passando;

Boco: capa do açazeiro;

Casco: Mesmo que canoa;

Casqueta: Tipo de canoa pequena com motor;

Gapuia: Tipo de pesca feita num pequeno lago;

Lancear: *Tipo de pesca com rede;*

Malhadeira: *tipo de rede de pesca;*

Maré de quebra: *Maré baixa;*

Maré Lançante: *Quando a maré transborda, sobe a terra e corre muito;*

Matapí: *Tipo de instrumento onde se pega o camarão;*

Mocooca: *Divisão feita para gapuia (pescar);*

Obebe: *É o açáí primeiro;*

Peconha: *Objeto feito do boco do açazeiro para ajudar a subir no açazeiro;*

Pulsa: *Objeto onde se pesca o siri;*

Rabeta: *Tipo de canoa com motor;*

Rabudo: *Motor que se coloca na rabeta;*

Rasa: *tipo de panela onde coloca o caroço do açáí;*

O dicionário ribeirinho produzido pelas crianças é capaz de experimentar os gestos, os saltos, os gritos dos objetos e do território, as palavras que parecem rebuscadas para quem passa longe pela cultura ribeirinha, mas assim como as descrições das cidades visitadas por Marco Polo, as palavras do dicionário se fazem possíveis para mergulharmos no mundo ribeirinho, percorrê-las com o pensamento e mapear os espraamentos de uma escola balizada por um rio.

5.15 VIDAS

Pensar uma escola como plano coletivo de forças a partir de um plano de imanência é pensá-la como um território de experimentação que não está circunscrito a ser investigado por

um viés julgador e moralizador, tampouco território de problemas que esperam por soluções e salvação. Nesse sentido, a cartografia vai na contramão do que se espera em pesquisas de cunho positivista ou até mesmo no campo do ordenamento crítico; é conhecer no sentido de acessar os movimentos próprios que constituem o modo de ser da escola Milton Monte, conhecer seu movimento e delinear seu processo constante de devires e potências. De modo que:

Numa perspectiva pragmática do conhecer, afirmamos ainda que acessar o plano de forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos de cartógrafo, sendo também coletivos de forças, podem participar e intervir nas mudanças e, principalmente nas derivas transformadoras que aí se dão. (ESCÓSSIA E TEDESCO,2012, p.106)

Desse modo, Deleuze no plano da diferença, prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação. A diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade. Corazza e Silva (2003) afetados pelo pensamento da diferença concebem a multiplicidade como:

Fazer proliferar o sinal da multiplicação. A diversidade é estática, é um estado estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças- diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A multiplicidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (p. 13).

O que faz da filosofia não um mero discurso sobre a vida, mas sim uma atividade vital, movente, como fluxos e movimentos que se transformam, abrindo mão de uma visão existencialista do ser. A multiplicidade permite assim a experimentação e força o pensar como experimentação, com vitalidade, como atividade filosófica:

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo –o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e

que são mais exigentes que ela. O que está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.133)

Vidas que movem a escola por um geo-currículo que potencializa encontros nos intervalos entre os turnos, nos quais os professores conversam e trocam o que parece ser amenidades, potencializados como momento de troca de vidas docentes. Trocas que acontecem no trapiche da escola, entre o calor amenizado pelo vento que a maresia do rio embala, enquanto o turno da tarde não começa.

Enquanto essas cenas acontecem, quase todos os dias um professor pesca... No intervalo entre um turno e outro, como ele mesmo confidencia: é para relaxar e passar o tempo. Traz sua vara de pescar desde que começou a trabalhar nas escolas da Ilha. Adotou o hábito de pescar por sempre ter gostado. E reparou que influenciou alguns moradores a usar a vara como instrumento de pescaria, de modo que antes usavam a “linha de mão” instrumento artesanal.

Pescar e apanhar açaí são as principais atividades econômicas dos moradores da região. Muitas crianças que estudam na escola são filhos de pescadores. Outro modo de pescar, afetado a partir de encontros com o professor, que é tido como uma referência e que de maneira não intencional, atravessa essas pessoas e incute outra maneira de realizar uma atividade tão própria dos moradores da Ilha.

Conforme o itinerário da cartografia vai se delineando, seguindo pistas, desterritorializações a Escola Milton Monte se mostra como um território onde há potência, vida sobrenadante, onde devires são produzidos e a criação pulsa. Uma escola e um geo-currículo que a partir de seus projetos dão outras cores e ornamentação para a escola, como o dia do folclore, que traz as lendas amazônicas em pauta que se espalha pelo espaço geográfico escolar, quando durante a vigência do projeto se via pelos corredores alguns personagens do folclore amazônico. E a cartógrafa, à espreita e imersa ouve a repercussão nas conversas no refeitório sobre a existência das lendas na ilha, perseguindo as linhas das realidades ficcionadas e das ficções em movimento.

- Olha... o boto anda rondando por aqui...

- O boto eu não sei, mas dizem que aparece um homem a noite pra essas bandas.



Fotografia 13- Projeto, lendas do folclore.

Fonte: a autora 2017.

Um itinerário que leva a cartógrafa a uma escola e um geocurrículo que planta, semeia e colhe na horta da escola, movimentos que mobilizam ações coletivas, desterritorializações e reterritorializações que compõem forças motivadoras para as crianças que experimentam a horta. Que se faz geocurricular pela mobilidade balizada pela geografia e pelo território. Que produz subjetivações e incute outros olhares para o cuidado com a natureza. Que faz dos momentos de regar as sementes trocas potentes e reterritorializantes, de conversas, curiosidades, e outros encontros possíveis no mesmo espaço.

5. 16 ENQUANTO A CARTÓGRAFA...

A cartografia permite a cartógrafa trilhar um traçado ilimitado e contínuo, pelas atrações dos corpos, ou suas repulsas, por seu poder de afetar e ser afetado, seu tracejar se forja incontável. A cartógrafa inventa seus processos para a produção da realidade cartografada. Nesse caminho, na escola Milton Monte, a realidade e os acontecimentos na e da escola, afetaram a cartógrafa de maneira que muito do que aqui foi partilhado, foram eventos- fatos

que mais remetiam a movimentos desterritorializantes e reterritorializantes que o geo-currículo é capaz de mobilizar, mesmo em sua inconsciência do existir. Indo ao encontro ao que Ronilk (2016)

O problema para o cartógrafo, não é do falso-ou-verdadeiro, nem o do teórico-ou-empírico, mas sim o do vitalizante-ou destrutivo, ativo- ou – reativo. O que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade. Implicitamente, é obvio que, pelo menos em seus momentos mais felizes, ele não teme o movimento. (p.66)

A cartógrafa na escola foi-fez-participou...

Emitiu RG em uma ação social desenvolvida na escola

Decorou a escola para eventos

Cortou, colou

Colou e cortou

Foi júri de concurso de miss

Construiu afetos, amizades, laços

Perdeu o barco

Fez brigadeiros em uma atividade em sala de aula

Dançou

Já foi confundida como irmã de uma professora

Foi intitulada como nova coordenadora (risos)

Leu muitos de seus livros da diferença na sala da coordenação, na biblioteca, no refeitório

Linhas, muitas linhas, outras linhas, que passaram e passam pela cartógrafa, que construiu afetos com o território, que foi território, pelo olhar molar, pelo olhar molecular, por

seu corpo, ora vibrátil, ora mais tensionado, não importa, o que importa são os movimentos que surgiram dos encontros fecundos entre os fluxos da escola Milton Monte, escapando de todo e qualquer plano de organização. As intensidades foram molas que deram sentido ou não a tudo que foi vivido.

6 O

.....CONCLUIR...

O concluir do que não se concluiu, que talvez nem se queira concluir. A escrita dessa dissertação foi atravessada por um turbilhão de encontros que afetaram a cartógrafa ainda quando ela nem se imaginava cartógrafa, ainda na graduação¹¹, em seu primeiro encontro com as escolas ribeirinhas, iniciou suas viagens, talvez mais realistas que as de Marco Polo, ou não.

Algumas muitas perguntas, mobilizaram a escrita do texto. Mas elas carregaram muito mais o sentido de movimentação do estar no território do que buscar respostas exatas para um estudo que se baliza pela problematização; por tornar problemático o próprio pensamento. O tracejar cartográfico fez-se contínuo e ilimitado, operando por zonas de atração e repulsa dos corpos escolares que habitam a escola Milton Monte. Moveu-se em meio à fluxos capturados, aprisionamentos e *liberações* que um geo-currículo produziu e produz.

O pode um currículo ribeirinho? O que o rio como compositor desse tónus curricular imprime nessa escola? O que nessa escola resiste ao currículo oficial, ou melhor seguindo o pensamento deleuziano, quais linhas de fuga acabam sendo produzidas nessa escola? Em que medida as linhas apontam os contornos de um geo-currículo e uma geo-educação? Aproximando a filosofia da multiplicidade, o que tem atravessado esses sujeitos que nessa escola estão? O que o currículo escolar produz, pulsa, cria, de que modo opera na produção de uma escola ribeirinha? O que esse rio que baliza o lugar-escola produz em seu ir e vir e nos deslocamentos que imprime aos sujeitos que lá circulam? Nenhuma resposta, mas um punhado de desterritorializações e reterritorializações ora veloz, apressado, enérgico, ora lento, expansivo, intensivo, trepidante, desenvolto, vacilante, traiçoeiro, espraiado, pulsante, na diferença. Na diferença em Deleuze ele pode muito, muitos, é instável, liso e estriado.

Operar com conceitos antes desconhecidos, em um potente encontro com o arsenal deleuziano causou receios iniciais e constantes no decurso da cartografia. No agora, a cartógrafa já não visualiza a educação básica como território de ações meticulosas, prescritivas e repleta

¹¹Na condição de bolsista de iniciação científica, vivenciei uma pesquisa em uma Unidade Pedagógica na ilha e, por meio desse projeto, investiguei as interações entre crianças de uma turma por ocasião das brincadeiras de faz de conta, na perspectiva de um outro investimento teórico-metodológico de pesquisa.

de certezas. As lentes da diferença derrubaram o muro invisível que cercavam a cartógrafa da fronteira entre o bem e o mal, ou de acertos e erros.

O território da escola Milton Monte em sua geografia repleta de afetos e afectos juntamente com a invenção dos procedimentos e produção da realidade cartografada, foi a zona convulsiva onde a cartógrafa intentou nas tramas aqui compartilhadas, pelo seu corpo vibrátil e por todas as intensidades vividas, experimentadas e desestabilizadas. Os movimentos empreendidos apontaram um geo-currículo repleto de novas imagens para novas existências curriculares, que produziu movimentos de pensamento agitados pela potência do vitalismo que os movimentos desterritorializantes ensejam e que podem indicar elementos intervenientes de um geo-currículo, de uma geo-educação que tira do território, da terra, do rio, do margeamento, afecções e..e...e.....

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 131-149.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.
- BRITO, Maria dos Remédios de. **Notas sobre a ideia de intercessores como um conceito na filosofia de Gilles Deleuze: por um teatro filosófico**. In_ ALEGRAR nº11 - jun/2013 - ISSN 18085148 www.alegrar.com.br.
- BRITO, Maria dos Remédios de, . **A educação por vias da diferença**. In: Entre as linhas da educação e da diferença. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra. **Composições** / Sandra Corazza e Tomaz Tadeu da Silva. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Diga-me com quem o currículo anda e te direi quem ele é**. In: Fantasias da escritura: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- CORAZZA, Sandra MARA. **O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação**. IX ANPED SUL, 2012.
- DELEUZE, Gilles e Guatarri, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz – São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª edição). Coleção TRANS.
- DELEUZE, Gilles e Guatarri, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1; Tradução Peter PálPelbart e Janice Caiafa – São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª edição). Coleção TRANS.
- DELEUZE, Gilles e Guatarri, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2; Tradução Peter PálPelbart e Janice Caiafa – São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª edição). Coleção TRANS.
- DELEUZE, Gilles e Guatarri, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3; Tradução Peter PálPelbart e Janice Caiafa – São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição). Coleção TRANS.
- DELEUZE, Gilles e Guatarri, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4; Tradução Peter PálPelbart e Janice Caiafa – São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição). Coleção TRANS.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica** – São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarice. **Diálogos** . São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ESCÓSSIA, Liliana; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 92-108.

GALLO, Sílvio. **A organização do currículo, currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias!** In: Currículo, conhecimento e cultura. Salto para o futuro. TV escola, MEC. Ano XIX, nº1, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GALLO, Sívio. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. In: BRITO, Maria dos Remédios e GALLO, Sívio (Orgs.). Filosofias da diferença e educação. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**/ Jorge Larrosa; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi.—1.ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Trad. Laymert Garcia dos Santos. 2ªed. São Paulo: Editora N-1 Edições, 2017.

LOPES, Alice Casemiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. In: Educação, sociedade e cultura. nº 39, 2013, 7-23.

MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-curriculo-sob-cunha-da-diferenca>>29ª ANPED, 2006.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.32-51.

PARAÍSO. Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. cadernos de pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisaintervenção. In: PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.17-31.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª Edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SANTOS, Moreira William. **O conceito de Geofilosofia em Deleuze e Guattari**. In_. **Revista Pandora Brasil** – Número 34,p. 155-169. Setembro de 2011 – ISSN 2175-3318.

SANTOS, Laymert Garcia dos (2013). Rumo a uma nova terra. *Revista Ecológica*, São Paulo, n. 5, jan-abr, pp. 38-49.

SANTOS, Laymert Garcia dos (2013). Rumo a uma nova terra. *Revista Ecológica*, São Paulo, n. 5, jan-abr, pp. 38-49.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica,2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

SCHMIDLIN, Elaine. **Por [entre] Paisagens**. In_ Ecologias inventivas: experiências das /nas paisagens. Orgs. Leandro Belinaso Guimarães... [et. al]. 1.ed.- Curitiba, PR: CRV,2015.

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

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Digitalização e disponibilização da versão eletrônica:centro interdisciplinar de estudo em nova tecnologia e informação. IFCH-Unicamp. Tradução André Telles. *Rio de Janeiro, 2004*

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: Uma filosofia do acontecimento**. Tradução Luiz Orlandi- São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição).