



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROSILEIDE MORAES CARDOSO

**EDUCAÇÃO COMO ACONTECIMENTO:  
Experimentações de um currículo-nômade em processos formativos na comunidade de  
Murutinga, Abaetetuba-PA.**

BELÉM/PA

2017

ROSILEIDE MORAES CARDOSO

**EDUCAÇÃO COMO ACONTECIMENTO:**

**Experimentações de um currículo-nômade em processos formativos na comunidade de  
Murutinga, Abaetetuba-PA.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Professora-Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Dias da Costa.

BELÉM/PA

2017

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

---

C268e Cardoso, Rosileide Moraes.

Educação como acontecimento : experimentações de um currículo-nômade em processos formativos na comunidade de Murutinga, Abaetetuba-PA / Rosileide Moraes Cardoso ; orientadora Gilcilene Dias da Costa. – Belém, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

I. Educação – Abaetetuba (PA). 2. Currículos – Avaliação. 3. Escola Maximiliano Antônio Rodrigues I. Costa, Gilcilene Dias da (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 370.98115

---

**EDUCAÇÃO COMO ACONTECIMENTO:**

**Experimentações de um currículo-nômade em processos formativos na comunidade de  
Murutinga, Abaetetuba-PA.**

**MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:**

Presidente (Orientadora): \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Dias da Costa  
(PPGED/UFPA)

Examinadora Externa: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karyne Dias Coutinho  
(PPGE/UFRN)

Examinador Interno: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão  
(PPGED/UFPA)

Examinador suplente: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Cezar Luís Seibt  
(PPGED/UFPA)

Apresentado em \_\_\_\_/\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

BELÉM/PARÁ

2017

***Dedico,***

*A todos os professores ribeirinhos e campesinos de pé no chão  
que fazem da educação uma criação, invenção, buscando atravessar  
os limites da vida no campo.*

*Ao casal, Manoel e Maricel Cardoso, meus pais.*

*Aos jovens, Mateus, Marcos e Sara, meus filhos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, e reconheço-te, Senhor Deus, como fonte de vida e transcendência de fé, a quem recorro pedindo sabedoria e humildade para sempre agir com prudência diante do mundo e das pessoas.

Ao meu amado pai, Manoel, pelo compromisso com a educação escolar dos filhos, valorizou a educação como princípio de formação que rompe as barreiras e pelos valores de vida cultivados do homem que vive no campo. À minha amabilíssima mãe, Maricel, que mesmo aos vinte anos de magistério não se sentiu cansada para ingressar no ensino superior, te agradeço mãe por ser esse gás que me revigora para eu ir além. Um casal exemplo de vida.

Aos meus filhos amados e confidentes, por serem minha companhia, força e inspiração nessa longa jornada.

Aos meus amados irmãos, confidentes e parceiros de longa jornada, Ronildes, Rosimeire, Roseli, Rafaela e Renata, por nossas memórias da infância e todas as brincadeiras que alegraram nossos dias enquanto crianças e pelos sonhos por uma educação para além dos nossos limites.

Aos membros familiares: sobrinhos Nilvana, Renato, Luany, Ryan, Emanuel, Ronan, Ricardo e Elisa; tios (as), primos (as), em especial, aos avós Adelina e Izabel (In-memória), gente como eu que aprecia um bom banho de igarapé.

Ao pai de meus filhos, José Barbosa, por cuidar deles nos momentos em que precisei me ausentar em virtude dos estudos.

À minha querida orientadora, Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Costa, que me acolheu e me conduziu a descobrir um mundo entrelaçado com o modo de vida do meu lugarejo, momento encantador do Mestrado. Obrigada pelos estudos, pela confiança depositada no momento da escolha da temática, pelas contribuições e por me fazer enxergar a Educação por outros ângulos e facetas inventivas, por meio da linguagem. Minha gratidão!

Os meus sinceros agradecimentos à querida Professora Dr.<sup>a</sup> Mara Rita Duarte de Oliveira pela sua enorme contribuição em minha trajetória acadêmica.

Aos amigos, em especial, Eliana, Marluce, Sebastiana, Edinilson, Jeferson, Jonas que no decorrer da minha vida ganharam meu carinho e admiração. Amigos do campo, assim como eu, buscam e acreditam na educação como mudança de vida.

Aos queridos amigos do Mestrado, Yves, Josiane, Damasia, que compartilharam e acompanharam carinhosamente a construção deste trabalho acadêmico e aos professores das disciplinas Seminário de Dissertação I, II, III; Educação Brasileira, Pesquisa em Educação, e Seminário de Eixos Temáticos Avançados, pelas valorosas contribuições neste vasto campo Epistemológico da Educação.

Meus sinceros agradecimentos!

*O pensamento deve ser entendido como um processo, como algo que não pode ser paralisado, como um movimento que tende ao infinito, que anseia por ele. É assim que pensar se transforma numa aventura. Afinal, alcança os seus maiores voos, o pensamento experimenta o fascinante perigo da quebra dos limites. E se permite pensar a diferença em si mesma.*

*SCHOPKE (2012, p. 21)*

## RESUMO

A presente Dissertação se propõe a pensar a formação e o currículo escolar como arte, criação, invenção em um movimento coletivo com os saberes culturais da comunidade rural de Murutinga, no município de Abaetetuba-PA. As trilhas da pesquisa configuram um currículo-nômade cartográfico pensado como linha de fuga e possibilidade de reinvenção das práticas pedagógicas de sujeitos que vivenciam a comunidade. O que propomos explorar aqui são outros modos de pensar a formação, a linguagem, o currículo, movidos pelos saberes locais dos alunos e professores, ou seja, uma educação “encharcada” de situações e sentidos/experiências formativas. Para a costura da pesquisa, elencamos como objetivos: a) cartografar processos formativos de alunos-professores nas tramas de um currículo-nômade, permeando o espaço rural abaetetubense, em particular os da Escola Maximiliano Antônio Rodrigues; b) reverberar os ecos de uma educação singular amazonense (Abaetetubense), confabulando arte literária e criação de realidades; c) potencializar as experiências formativas nascidas da interação professor-aluno no diálogo com as histórias e os saberes locais, de modo a recriar as dinâmicas do currículo e da formação escolar. Em termos teórico-metodológicos, o presente corpo de escrita se desenha numa perspectiva da Filosofia da Diferença na Educação (DELEUZE & GUATTARI, 1992; SILVA, 2000; CORAZZA, 2001; GALLO, 2008; MEYER e PARAÍSO, 2012), permeando as Teorias Pós-críticas do currículo e da formação, e a Cartografia de inspiração deleuziana-guattariana, por trazerem em seu bojo a perspectiva de um pensar-pesquisar móvel e múltiplo, capaz de rasgar o caos da educação e de experimentar outros modos de inventar uma educação como arte e acontecimento. O percurso cartográfico se tece em diálogo com as narrativas e saberes culturais de sujeitos da comunidade pesquisada. Desse modo, o texto se organiza em quatro momentos interligados: primeiro rabisca o que a formação representou e/ou representa para os professores que moram e atuam no espaço rural-campo e ilhas de Abaetetuba, desde anos de 1990; o segundo apresenta a formação como um mecanismo voraz para a construção de um **currículo-nômade** (CORAZZA, 2001); o terceiro aborda o currículo cartográfico, de uma educação como criação-invenção retratando a **formação processual**, não propriamente o que é, mas o que quer uma formação; o quarto, embebido de uma formação aventureira, criar passos para a mobilidade do pensar, para vagar de um conhecimento a outro, criando brechas para um currículo que dança (SILVA, 2000; COSTA, 2007), que pensa e inventa uma **educação como acontecimento** (CORAZZA, 2001) e como sentido-experiência (LARROSA, 2002). E por fim, nas linhas finais, faço um breve apanhado dos itinerários, das vivências e experimentações construídas na interação intersubjetiva com os sujeitos da pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação; Formação Processual; Currículo-Nômade; Cartografia Cultural;



## ABSTRACT

This dissertation proposes to think of the formation and the school curriculum as art, creation, invention in a collective movement with the cultural knowledge of the rural community of Murutinga, in the municipality of Abaetetuba-PA. The research tracks configure a cartographic curriculum-nomadic thought as a line of escape and possibility of reinvention of the pedagogical practices of subjects who experience the community. What we propose to explore here are other ways of thinking the formation, the language, the curriculum, moved by the local knowledge of the students and teachers, that is, a "drenched" education of situations and senses / formative experiences. In order to sew the research, we have as objectives: a) to map formative processes of student-teachers in the plots of a nomadic curriculum, permeating the rural area of Baetetubense, in particular those of Escola Maximiliano Antônio Rodrigues; b) reverberate the echoes of a singular Amazonian education (Abaetetubense), confabulating literary art and creation of realities; c) to enhance the formative experiences born of the teacher-student interaction in the dialogue with the local histories and knowledge, in order to recreate the dynamics of the curriculum and the school formation. In theoretical-methodological terms, the present body of writing is drawn from a perspective of the Philosophy of Difference in Education (DELEUZE & GUATTARI, 1992, SILVA, 2000, CORAZZA, 2001, GALLO, 2008, MEYER and PARAÍSO, 2012) Post-criticism of curriculum and training, and the Deleuzian-Guattarian-inspired Cartography, for bringing the perspective of a mobile and multiple thinking-research, capable of tearing up the chaos of education and of experimenting with other ways of inventing an education as art and event. The mapping course is weaved in dialogue with the narratives and cultural knowledge of subjects of the community surveyed. In this way, the text is organized in four interconnected moments: first scribbles what the training represented and / or represents for the teachers who live and work in the rural-country space and islands of Abaetetuba since the 1990s; the second presents training as a voracious mechanism for the construction of a nomadic curriculum (CORAZZA, 2001); the third deals with the cartographic curriculum, of an education as a creation-invention depicting process formation, not properly what it is, but what training wants; the fourth, imbibed by an adventurous formation, to create steps for the mobility of thinking, to wander from one knowledge to another, creating gaps for a curriculum that dances (SILVA, 2000; COSTA, 2007), who thinks and invents an education as an event (CORAZZA, 2001) and as sense-experience (LARROSA, 2002). And finally, in the final lines, I make a brief survey of the itineraries, of the experiences and experiments built in the intersubjective interaction with the research subjects.

**Keyword:** Education; Event; Nomad Curriculum; Cartography; Formation;

## TABELA DE IMAGENS

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| FIGURA-01  | A Escola Maximiano Antônio Rodrigues..... | 40  |
| FIGURA-02  | A Brincadeira do taco bol .....           | 52  |
| FIGURA-03  | O Banho no Igarapé.....                   | 52  |
| FIGURA-04  | Aprender Brincar.....                     | 52  |
| FIGURA-05  | A Briga de Galo.....                      | 52  |
| FIGURA-06  | A Árvore, um Ser Vivo.....                | 53  |
| FIGURA-07  | O Passeio de Ônibus.....                  | 53  |
| FIGURA-08  | A Caminhada Ambiental.....                | 53  |
| FIGURA-09  | A Festa.....                              | 53  |
| FIGURA-10  | Construindo Uma Imagem .....              | 54  |
| FIGURA-11  | Eu Quero o Direito de ser Criança.....    | 54  |
| FIGURA-12  | Jogo da Associação dos numerais.....      | 72  |
| FIGURA-13  | Bingo com os numerais .....               | 72  |
| FIGURA-14  | Quebra cabeça com os numerais .....       | 72  |
| FIGURA-15  | Dominó da Adição.....                     | 72  |
| FIGURA-16  | Jogo da memória.....                      | 72  |
| FIGURA-17  | Jogo da Associação de palavras.....       | 72  |
| FIGURA -18 | Jogo da Associação de palavras .....      | 72  |
| FIGURA -19 | Jogo do Quebra Cabeça.....                | 73  |
| FIGURA -20 | Cartelas de texto para Leitura.....       | 73  |
| FIGURA -21 | Bingo de Palavras .....                   | 73  |
| FIGURA- 22 | Jogo da Pirâmide dos nove.....            | 73  |
| FIGURA-23  | A Capa do Livro.....                      | 102 |
| FIGURA-24  | Tio Zé Descansando.....                   | 102 |
| FIGURA-25  | Tio Zé Casando.....                       | 103 |
| FIGURA-26  | Brincando de pipa .....                   | 104 |
| FIGURA-27  | Construindo a Pipa.....                   | 104 |
| FIGURA-28  | A Aventura de Pedrinho.....               | 106 |
| FIGURA-29  | O Desabrochar da Natureza.....            | 107 |
| FIGURA-30  | Um Dia Chuvoso.....                       | 108 |
| FIGURA-31  | A Moleza de Marcos.....                   | 109 |

|           |                               |     |
|-----------|-------------------------------|-----|
| FIGURA-32 | O Caminho para a Escola.....  | 110 |
| FIGURA-33 | O Isolamento de Paulo.....    | 111 |
| FIGURA-34 | A Oficina de Brinquedos ..... | 111 |
| FIGURA-35 | A Vista da Minha Janela.....  | 112 |
| FIGURA-36 | A Poluição dos Carros.....    | 113 |
| FIGURA-37 | A Lição de Madá.....          | 114 |
| FIGURA-38 | O Desrespeito com o Rio.....  | 115 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>  | <b>12</b>  |
| <b>1.“UM CANTO À VIDA”: FORMAÇÃO COMO SENTIDO/EXPERIÊNCIA.....</b>              | <b>23</b>  |
| 1.1- GAVIÃO: UM VOO NA FORMAÇÃO COMO ACONTECIMENTO.....                         | 34         |
| 1.1.1- CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....  | 37         |
| 1.1.2- SOBREVOANDO O PROJETO GAVIÃO.....  | 40         |
| 1.1.3- GAVIÃO: UM VOO DE LIBERDADE.....   | 44         |
| <b>2. UMA EDUCAÇÃO COMO INVENÇÃO, CRIAÇÃO.....</b>                              | <b>50</b>  |
| <b>3. VENHA, FAÇA COMIGO! UM CURRÍCULO-NÔMADE, AVENTUREIRO CLANDESTINO.....</b> | <b>60</b>  |
| 3.1. CURRÍCULO COMO ACONTECIMENTO.....  | 66         |
| 3.2. CURRÍCULO-NÔMADE: PROLIFERAÇÃO DE DIFERENÇAS E MULTIPLICIDADES .....       | 77         |
| 3.3 UM CURRÍCULO VAGA-MUNDO SONORIZA PASSOS SIMULACROS.....                     | 81         |
| <b>4. PARTILHA DE SABERES: O ACONTECER DE UMA EDUCAÇÃO COMO ARTE.....</b>       | <b>95</b>  |
| 4.1. . CONFABULANDO ARTE-LITERATURA: UMA EDUCAÇÃO QUE NASCE DO QUE TOCA.....    | 99         |
| <b>PALAVRAS (QUASE) FINAIS.....</b>   | <b>117</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>121</b> |

## PRIMEIRAS PALAVRAS

“Venha, faça comigo!”. Quem olha desatento para essas três palavras de inspiração deleuzianas inscritas em Corazza (2006), até pode pensar que elas são um simples verso desatrelado de sua estrofe, mas o que não sabem é que elas carregam, um furor uma inquietação, que proporcionam horas, dias de meditação, contemplação. Sons simples que corroeram a paz, tiraram o sono, e por fim nem sabemos ao certo se chegamos a alguma conclusão, contudo, o objetivo não era chegar de fato a uma sentença da verdade, mas sim, nos desassossegar com ela.

Com essa inspiração de Corazza sugiro que ela nos tenha lançado um convite abrasador, não de querer que construamos de imediato uma nova escola, porém um movimento, uma estranheza no pensar: a educação, o espaço escolar, as situações de ensino-aprendizagem, a relação eu-outro. Um convite inovador, como propõe Zaratustra, “um canto à vida”, uma educação que revitalize corpo e espírito.

Nesta perspectiva, apresento uma pesquisa no Curso de Mestrado em Educação do PPGED/UFPA, da linha de pesquisa Formação de Professores, que visa pensar a formação inicial (aqui a formação do magistério que nos anos de 1990 era tomada como a formação inicial para o exercício da docência da alfabetização e de primeira a quarta séries do ensino fundamental) dos professores do município de Abaetetuba-PA, em particular, os professores do espaço rural-campo e ilhas, com rabisco de uma formação que cria núpcias para a experimentação de um currículo cartográfico, nômade, dançarino, aventureiro, clandestino, criado por contornos estranhos ao padrão ao oficial, que num movimento de estranheza deságua em teorias-práticas em meio a situações de ensino-aprendizagem da escola; trata-se de uma educação pensada como criação, invenção, inscrita neste corpo-escrita das narrativas e saberes culturais de alunos e professores da Escola Maximiano Antônio Rodrigues, sujeitos que partilham sentidos e vivências na região, cenários de uma educação como acontecimento.

Nesse movimento do pensar, Schopke (2012) diz que:

O pensamento – na obra deleuziana – deve ser entendido como um processo, como algo que não pode ser paralisado, um movimento que tende ao infinito, que anseia por ele. É assim que pensar se transforma numa aventura arriscada. Afinal, alcança os seus maiores voos, o pensamento experimenta o fascinante perigo da quebra dos limites. É quando ele se permite pensar a diferença em si mesmo – o grande inimigo da razão clássica. (SCHOPKE, 2012, p. 21).

Venha, faça comigo! Neste corpo é um convite para um pensar a formação de modo processual, uma formação que fuja dos passos seguros: da organização das metas, dos planos, das aplicações rotineiras do ensino, da permanência do ensino, das técnicas com isolamento de incógnitas pertencentes a equações (que, em geral, não significa basicamente nada para o aluno). Propõem-se uma formação leve, honesta que cria frestas para os saberes que brotam da experiência, e essa experiência se fundada no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu fazer, saberes que nascem do par “sentido/experiência” (LARROSA, 2002) e por ele ganha potência, e tais potências vão se incorporado à vivência individual e coletiva do sujeito.

Ao pensar a formação por versos de potências, se lança para rios mais profundos, pois se rima uma formação com estrofes para além das soluções imediatas, do querer resolver tudo, de chegar a um consenso para uma situação proposta, a uma verdade a qualquer custo. Pensamos em uma formação que crie melodias para problematização, já que, problematizar é criar e criar é problematizar (CORAZZA, 2001), para inquietação, para o desassossego que rasgue o próprio pensamento e debata a si mesmo.

Uma formação que crie espaço para que o pensamento do outro seja protagonista, dando-lhe a possibilidade de saltar de si, que se debata com as suas dúvidas, mazelas, anseios, conquistas, sonhos, e pouco a pouco ele próprio vá tecendo o sentido de experiência, do sentir o gosto da empatia e do perceber que o pensar e o criar do outro faz sentido, tem valor, que é possível construir de forma coletiva, de criar brechas para as soluções alternativas, para o inusitado, o diferente; para novos significados e ampliação da meditação acerca dos conceitos.

Essa melodia cria espaço para que as situações de ensino-aprendizagem sonorizem a construção de um currículo cartográfico, por sua vez, este floresça como um dançarino que conhece os passos de uma dança, mas, à medida que ele ganha confiança em sua dança ele não se fixa nesses passos, pelo contrário, ele cria novos modos de dançar dando a ela mais leveza e vida. Com isso, o fazer do currículo cartográfico se faz nômade para desbravar rasgões no pensamento, para acolher, ouvir, compartilhar o fazer coletivo, em uma coletividade que valoriza os saberes, as experiências do que toca, do que passa e atravessa cada ser: uma imagem, uma memória, um objeto, um símbolo, um poema, uma canção, um perfume... tudo o que é capaz de despertar, violentar o adormecido, o esquecido.

Esse “olhar” diferente nos permite construir uma nova teia nas situações de ensino-aprendizagem, criando espaço para o pensar, e o dialogar do professor, do aluno, dando a eles a possibilidade do libertar-se de sua clausura, do medo enfadonho e torne-se construtor, produtor das constelações educacionais que preencherá as suas ambiências sociais e

intelectuais. Larrosa embriagado por Nietzsche verbaliza que “ensinar a pensar é ensinar a bailar” (LARROSA, 2009, p.36).

[...] para pensar requer uma técnica, um plano de ensino, uma vontade de maestria- que o pensar deve ser aprendido como deve ser aprendido o dançar, como uma espécie de baile [...] Quem conhece já por experiência, esse sutil estreitamento que os pés ligeiros no espiritual transfunde a todos os músculos! (NIETZSCHE, 1973, 244, apud LARROSA, 2009, p.36)

“Olhar” a educação, as situações de ensino-aprendizagem na perspectiva de quem caminha para as veredas do construir novas teias, com fios que produzem espaço para o pensar do sujeito, de modo que, esse sujeito cresça em qualidade, maturidade e criatividade. Qualidade no sentido de que será visto como protagonista de uma história, com uma vida para além dos muros da escola; maturidade no sentido de que criar contornos estranhos à norma, e se torna construtor do pensar, do dialogar. Sem dúvida são fios relevantes, pois despertam o caráter libertário, da capacidade de questionar, de duvidar, sair de si, se confrontar, de pensar os seus limites, as suas dores, os fantasmas, que corroem a paz, tiram o sono, incomodam como “pedra no sapato”, e com isso, violentam o desconhecido, o que causa medo, transfigurando a si com criatividade como a própria arte.

As trilhas gerais da pesquisa serão de contornos estranhos à norma, ao padrão, ao oficial, ao modelo, uma linha de fuga para os princípios formais, o que propomos explorar aqui são outros modos de pensar a formação, a linguagem, o currículo, movidos pelos saberes locais dos alunos e professores, ou seja, consiste em fazer emergir uma educação singular, criadora do novo; uma educação “encharcada” de situações e sentidos/experiências formativas, que atravessa os itinerários da formação, entendendo o pensar como um modo de ser dinâmico na educação.

Para a costura da pesquisa, elencamos como objetivos: a) cartografar os processos de uma formação como Acontecimento nas tramas de um currículo-nômade, permeando narrativas de alunos-professores do espaço rural abaetetubense, em particular os da Escola Maximiliano Antônio Rodrigues; b) reverberar os ecos de uma educação singular amazonense (Abaetetubense), confabulando arte literária e criação de realidades; c) potencializar as experiências formativas nascidas da interação professor-aluno no diálogo com as histórias e os saberes locais, de modo a recriar as dinâmicas do currículo e da formação escolar.

A vibração da palavra por meio da formação processual nasce em razão de ser a área de atuação do mestrado e principalmente por proporcionar o pensar do ser professor, não como alguém que imita, ou que se agarra a um modelo definido de onde ele deve partir em

segurança, confortável, pré-estabelecendo a chegada a um lugar confortável. Mas o vibrar da formação é “como esse algo que acontece ou que nos acontece, que não é simplesmente uma projeção de nós mesmos, que às vezes pensa, às vezes dói, e às vezes assombra e maravilha, e sempre surpreende” (LARROSA, 2016, p.112).

Verbalizar a formação como uma inquietude, um desassossego, visa propiciar a pessoa do professor, pensar o ser professor, não no sentido de buscar entender o que sou, mas o que estou fazendo aqui. Então pensamos a formação com contornos que cria fresta no estabelecido, no enfadonho para se colocar em desequilíbrio, gaguejar no seu próprio fazer, torna-se um estrangeiro em seu conhecimento, no seu fazer, em suas atividades de sala de aula, alguém disposto, aberto para se descobrir como alguém que instiga os seus alunos a descobrir o pensar como algo que dá sentido à vida e não como verdades absolutas, fechadas.

Uma formação que floresce a possibilidade de um “professor-simulacro”, que estranha o ser nomeado como dicionário ambulante transbordando de respostas prontas para resolver todas as mazelas sociais e existenciais dos alunos, pelo contrário, se imagina uma formação que paulatinamente possibilite ao professor o estranhamento dos sentidos, do pensar, do dialogar. A conversação com a formação possibilita, ainda, ao professor pensar a sua trajetória de composição enquanto professor, com melodias que fujam do profundo e originalmente enfadonho, do estéril, do obediente e do abstrato, que só valoriza as mazelas ou medição da sua capacidade de professor excelente, ou professor brilhante diante de si. Rasgar as certezas não é sinal de fraqueza, mas sim de abertura à sensibilidade e aos signos do mundo.

O processo de formação de alunos e professores, em síntese, não deve ser uma imposição de um pensar normativo, de um fazer formal, e sim de um momento de descoberta do ser, do ser professor, do ser aluno, abrindo espaço para adquirir uma atitude aventureira, descontínua frente ao mundo das ideias, das teorias, de tal forma que o desperte para o agir coletivo em parceria com outros seres num processo efetivamente inovador, algo que possibilite o regozijo de se descobrir como professor, como poeta que cria rasgões no pensar, para falar sobre educação por meio de contornos estranhos, não em uma abordagem romântica, desconexa dos problemas referentes à educação, às situações de ensino, dos trabalhos realizados na escola, mas como poeta que tem a sutileza de olhar as intempéries relacionadas à vida e à realidade.

A relevância desse estudo é olhar abertamente para o processo de formação do magistério, ou melhor, a ausência da formação em magistério no espaço rural de Abaetetuba. Traçar uma breve realidade que foi forte até meados da década de 1990, a ausência tanto em



relação à formação do magistério como a formação inicial e a continuada, uma realidade viva no município de Abaetetuba até os meados de 2000. Em diálogo com os professores, conhecer o que esta formação representou e/ou representa para os professores que moram e atuam no espaço rural-campo e ilhas de Abaetetuba, expressar o que essa formação proporcionou a estes professores, como eles foram construindo rasgões na trajetória de sua formação para experimentar e criar.

Dizer que a ausência da formação em magistério e a experiência, não muito feliz como aluno desenhou e modelou durante anos do conhecimento, do ser e o fazer do professor na sala de aula e um fazer que, na maioria das vezes, se materializou norteado em livros didáticos, em tabloides didáticos que muitas vezes eram de qualidade insatisfatória, com a exaltação de concepções, tendências pedagógicas corriqueiras e com profundas restrições ligadas às condições de trabalho e da pessoa do campo. Tais problemas acabaram por ser responsáveis por muitas decepções e distorções em relação ao fazer e ser que norteavam as concepções básicas da ação do professor, fazendo com que as propostas inovadoras, por sua vez, esbarrassem na falta de formação.

Ninguém pode dar aquilo que não tem, para viver mudanças é preciso beber a água de uma fonte diferente da habitual, água cristalina que jorre sonhos, lutas diárias por uma pesquisa, uma educação, uma escola, as situações de ensino-aprendizagem que dialogue com os alunos, que seja capaz de ouvi-los.

Por meio desses enfrentamentos, confabulamos coletivamente com professores e alunos da escola rural de Abaetetuba, uma formação processual e um currículo nômade “como uma questão de artistagem, vinculado à produção de diferenças, a intervenções e à invenção de vidas por minorias excêntricas que procedem por difusões móveis de prestígios” (CORAZZA, 2006, p. 26). Um currículo aventureiro que se aventura se lança ao novo, ao desconhecido sem a preocupação eminente de que deve caminhar numa trilha permanente, pelo contrário, à medida que vão surgindo os espinhos e as pedras, criam-se contornos para violentar a trepadeira e o pedregulho e construir novas trilhas.

A coletividade propicia ao currículo nômade, transitar em diferentes terrenos geográficos, logo, ele não é neutro nem se fixa no rotineiro, mas age como uma fênix das múltiplas linguagens: ciências, pintura, música, literatura, cinema, poesia, uma educação que enriquece também a subjetividade. Ao transitar nas diferentes linguagens ele se torna um clandestino de tudo o que é enfadonho.

O currículo cartográfico (geografia do pensamento), de inspiração deleuziano-guattariano, nos convida a pensar e a viver a educação, as situações de ensino-aprendizagem,

no mesmo sentido em que o artista pensa e vive a sua arte, o cenário é o mesmo, o mesmo roteiro, mas arte se modifica, se reconstrói a cada ato, a cada olhar. A cartografia inspira ao currículo que ele seja sinuoso, crie rasgões para se deslocar em terrenos acidentais, à medida que, cria desvios do rodeio, da divagação, da extravagância e da exploração, e deixa crescer o desassossego, as agitações de relações violentas do pensar, ele ainda cria espaços para o currículo ser tomado como um testemunho de uma vontade de nascer, crescer, permanecer, dar sentido ao vivido e asas para formadores de novos mundos. Paraíso e Meyer (2012) apresentam como a cartografia que se movimenta na pesquisa cartográfico-porvir:

A cartografia faz recorte em um determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles conferem ritmo. As coisas ganham tons, intensidades, luzes cores, temperatura, volume. A cartografia torna-se a própria expressão do percurso: mapas, danças, desenhos. Percursos que nunca é dado, seja por sucessões estáticas, por fases prefixadas ou por palavras de ordem. Um exercício de dispor o trabalho de pesquisa como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potenciação do estar no mundo da educação, transfiguração das coisas, das palavras, dos territórios educacionais. Despojada de qualquer imaginário instituído e cooptado pela norma, a cartografia é um incêndio; destrói e (re) constrói. (PARAÍSO e MEYER, 2012 p. 286).

O Currículo cartográfico ainda cria trilhas para a expressão do trabalho coletivo, uma aventura que lapida os saberes, as experiências do que passa, atravessa e toca os sentidos. Esse rasgão possibilita brechas para olhar o diferente, como aquilo que causa estranheza, aniquila, demole, raspa o convencional e o fazer molecular; em um diálogo que cultiva a capacidade da empatia do perceber que o desabrocha do sujeito, do aluno, do colega de trabalho, não ocorre de mesmo jeito nem na mesma hora, que uma imagem, uma memória, um objeto, um símbolo, um poema, uma canção, um perfume tem sentidos diferentes. Portanto, cada ser tem um tempo para viver e produzir algo novo, por exemplo, algumas vivências são mais rápidas outras demoram mais para florescer, para alguns estranhar uma nova ideia, uma teoria é mais rápido e para outros leva mais tempo. Desse modo, pensar um currículo como trabalho coletivo produz o respeito aos ritmos singulares da criação compartilhando experiências e saberes.

Expressar a situação de ensino-aprendizagem por meio de uma **educação como acontecimento** possibilita abertura a viés do indeterminado e inventivo, uma vez que as crianças se deleitam com o indefinido, o inusitado, com o montar-desmontar pensamentos. As crianças gostam de se expor, experimentar, de se arriscar, de buscar o desconhecido, o diferente, essas aventuras são convidativas, lhes atraem. “O que as levam a conclusão de que

também são Artistas, já que jazem as mesmas coisas que a Arte” (CORAZZA, 2006, p. 18). Nesse itinerário do acontecer, Corazza diz que tudo muda na Educação:

A começar pelas próprias crianças, que não mais se pensam nem são pensadas como embriões originários do ser humano cognitivo e psíquico nem fontes da sociedade e da cultura. Mas que se anunciam como cartógrafas, impessoais e artistas. Cartógrafas, porque exploram os meios (das aulas, escolas, parques), fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças (das ruas, campos, animais), traçam mapas virtuais (dos currículos, dos projetos político-pedagógicos), em extensão e intenção, que remetem uns aos outros, e que elas superpõem aos mapas reais, cujos os percursos, então, são transformados[...] Impessoais, falam e escrevem por indefinidos, já que estes consistem na forma de expressão que precede as manifestações da subjetividade infantil, e que faz das crianças singularidade pré-individuais e consciências pré-reflexivas sem Eus. Elas adoram o indefinido uma-criança, que como se anunciam como sensíveis, o que as levam a conclusão de que também são Artistas, já que jazem as mesmas coisas que a Arte. Ou seja, as crianças Cartográficas-Impessoais e a arte: 1. Não ordenam lugares, mas rasgos para o Fora; 2. Movimenta-se sobre um devir-infantil e sobre o esquecimento da história e o abandono das lembranças de infância. (CORAZZA, 2006, p. 18).

As situações de ensino-aprendizagem como acontecimento emergiram a partir das narrativas das experiências dos saberes da cultura local, de uma escola do espaço rural campo localizada na Rodovia PA 151 Km -55 Murutinga Município de Abaetetuba no Estado do Pará. Por ora pensamos em uma atividade que violenta o oficial, estranha a norma, a regra e se apresenta como algo que constrói e experimenta de forma aberta dentro de um campo coletivo as múltiplas entradas e saídas de uma educação.

Para desenvolver a pesquisa da história narrada da vivência/experiência dos alunos que inventam e descrevem modos de vidas singulares da educação amazonense (Abaetetubense), confabulamos conjuntamente arte literária e criação de realidade, potencializando a produção de histórias criadas pelos alunos, em que a atualização do texto nasce do desejo de algo pertencente à realidade vivenciada neste espaço como: a natureza, os anseios, as dúvidas, as incertezas, os desejos, as suas próprias vivências culturais.

A atividade expressa neste corpo foi apresentada durante a pesquisa de campo realizada na escola, ao longo deste curso de mestrado, observando e acompanhando as turmas do ensino fundamental menor, em meio a diálogos registrados com professores da escola. Além dessa atividade, apresentamos ainda algumas narrativas produzidas por esta pesquisadora (Rosileide Cardoso) junto com a turma do quarto ano do ensino fundamental no ano de 2010, quando lá atuei como professora desta escola; são narrativas nascidas da cultura local, das experiências, saberes e vivências tanto do aluno quanto da professora.

Tendo por base essas projeções, a pesquisa almeja restabelecer os vínculos entre a formação processual dos alunos-professores, por meio de um **currículo-nômade**, cartográfico, este, por sua vez, criador de modos singulares de situações de aprendizagens como acontecimento, permeando as narrativas do imaginário popular, dos sabres da cultura local no par sentido/experiência e as composições entre arte e literatura.

Em termos teóricos-metodológicos, o presente corpo de escrita se desenha numa perspectiva da Filosofia da Diferença na Educação (DELEUZE & GUATTARI, 1992; SILVA, 2000; CORAZZA, 2001; GALLO, 2008; MEYER e PARAÍSO, 2012), permeando as teorias pós-críticas do currículo e da formação, por trazer em seu bojo a perspectiva de um pensar e pesquisar móvel e múltiplo, capaz de rasgar o caos da educação e de experimentar outros modos de inventar uma educação como arte e acontecimento. De modo complementar, o percurso cartográfico desta pesquisa (CORAZZA, 2001; MEYER e PARAÍSO, 2012) deixará em aberto às trilhas para pensar uma formação de forma singular e múltipla, em diálogo com as narrativas e saberes culturais da comunidade pesquisada.

A pesquisa qualitativa pós-crítica se apresenta como uma abordagem teórico-metodológica flexível inserida em contextos específicos das micropolíticas do cotidiano, além de que esta pesquisa elimina as trincheiras entre as diferentes disciplinas. Nela são retirados os fios que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação, sendo dissipadas as separações entre teoria e prática, discurso e realidade, conhecimento e saberes do senso comum, pensamento e realidade.

Com a metodologia pós-crítica somos conduzidos em um dançar que nos leva a variados movimentos:

Para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximando-nos daquele pensamento que nos movem, colocam em xeque, nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a ‘paralisia’ das informações que produzimos e precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, luta. Fazemos pausas para planejar e avaliar os nossos movimentos, e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisas é a alegria do ziguezaguear. Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre as lutas

particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição. É nesse espaço entre, que é também espaços de luta com, rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-crítica. (PARAÍSO e MEYER, 2012, p.17).

As manifestações de análises pós-estruturalistas se expressam em uma linha de deslocamento que caminha em qualquer direção investigativa, amparando-se em lugares que propiciam a iluminação, a inspiração que sirva de itinerário para o conhecimento. Em um breve pensar ela se regozija com o fim do elitismo construído sobre distinções arbitrárias de cultura, ele desfaz a tendência-naturalizada até então prioritária que admitia um ponto central de referência. Neste corpo, a pesquisa nasce “como um galho em que o vento no movimento de sua dança balança para lá e para cá”, assim, um duelo em um movimento que nasce das margens contra o centro, contra o cânone, contra o binarismo tão fiel das epistemologias tradicionais.

A contemplação do fato de que a inspiração ocorre de qualquer lugar, trilha-se o caminho para um novo campo de estudo, os estudos pós-estruturalista, este limbo é apresentado como uma linha de pesquisa muito atraente e promissora, uma vez que, traz em seu bojo a ligação entre as mais variadas concepções e práticas que vem marcando o presente contexto, os novos modos de olhar as formações culturais, as políticas supranacionais, as configurações de classe social, entre outras composições sociais contemporâneas e a própria pesquisa em educação formaram terrenos férteis para o florescimento de uma pós-disciplina que contribuiu e contribui para apontar a arbitrariedade de inúmeras demarcações historicamente consagradas.

Neste novo modo de pesquisar a educação, o currículo dispara um movimento contrário da pesquisa que até então era tomado como algo distante que necessitava ser observando cautelosamente, e sem qualquer ponto de contato. A pesquisa pós-estruturalista violenta o pré-estabelecido e se lança como aventureira, como um mestre-sala que convida os pesquisadores, eu, nós, ao nomadismo do pensar, o que nos conduz para sermos criadores de nós mesmos para lermos um livro, uma obra, ouvir uma música, rabiscar o mundo como algo descoberto, expressar a pesquisa, os escritos como invenção, respirar a experiência de modo refinado, o que nos passa, o que nos toca e o que nos atravessa.

Ao desenhar os escritos deste corpo como um viajante que navega em águas diversas, pensasse no escrito das Cartografias, por se expressar como a vida que pulsa e não cessam os movimentos nos territórios educacionais, uma cartografia, assinada por Deleuze e Guattari (1992) no pensamento da filosofia da diferença, tem seu prelúdio na filosofia de Nietzsche,

que, junto com Deleuze e Guattari, os seus escritos reabriram com afinco os debates em torno das interpretações do filosofar direcionado aos olhares das “conjecturas, intuições contingências, possibilidades e enfermidade”, como um manifesto contrário aos princípios formuladores da filosofia moderna e aos postulados de “sujeito, razão e verdade”. Quanto a esse novo modo de pensar e viver a pesquisa, Costa (2014), embriagada pelos escritos de Deleuze, diz:

E por um ímpeto de rebeldia, os Titãs da filosofia rasgaram o caos da filosofia mãe, criando uma filosofia anômala que destróçou a imagem apolínea do tempo jazido do sujeito moderno e a sua presunção à razão e à verdade, e restabelece uma ligação íntima e erótica entre o caos e o pensamento, com seu abre-alas à embriaguez dionisíaca, à desmensura, à insanidade, à inventividade, à aurora reluzente do pensamento, à força da diferença a funcionar como condição de possibilidade ao filosofar. (COSTA, 2014, p. 3).

A Filosofia da Diferença, sendo uma melodia jovem, reverbera um canto que produz um forte vigor, ecos que sonorizam múltiplas transfigurações, logo, suas notas correram a Europa, e não demorou para ultrapassar o velho mundo, chegando à América e pouco mais de dez anos deságua no Brasil, são partituras refinadas, sons que ecoam novos modo de pensar, viver e realizar a pesquisa, aqui em particular a pesquisa em educação. Esses modos novos de viver, pensar e escrever a pesquisa em educação chegaram a nós pelos rabiscos de Tomaz Tadeu, Silvio Gallo, Sandra Corazza, entre outros colaboradores, pesquisadores que salmodiam o currículo como um ladrão da paz, desenham um currículo que rouba o comodismo, a exclusividade do saber, do ser e do fazer rotineiro, colocam-nos em desarmonia interna diante do dito, do dado e nos desafia as metamorfoses inconstantes.

Ao transitar nessa linha de pesquisa se traça uma rota de fuga nos terrenos pesquisados abrindo rasgões que “engajar-se, indicar vazamentos diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos, enfim fabular, criar, pintar outros mundos para a educação” (PARAÍSO e MEYER, 2012. p.289).

Oxigenados pela respiração de Deleuze e Guattari pensamos que cartografar “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE & GUATTARI, 1998, p.56), logo, não se alicerça a uma bula, e tampouco ao sentimento de que a inspiração é deleite destinado a uma minoria de iluminados. Portanto, cartografar em educação, na concepção da Filosofia da Diferença, da Literatura, Arte na acepção de Meyer e Paraíso, possibilitam:

Um dilaceramento que arranca uma parte do corpo de uma pesquisa, a parte que permanece aderente à margem do nascimento, à vizinhança do parentesco, à casa, à aldeia dos usos, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. Tomar um corpo uma língua, uma alma e contrapelo. No mesmo movimento, esse caminho transversal inventa sua própria condução para um lugar imaginável ‘por meio de uma imóvel viagem que nos leva da identidade à multiplicidade’ (Doel, 2001, p.92). A cartografia faz recortes em determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo (PARAÍSO e MEYER, 2012, p. 286).

Com base no transcorrido e no diálogo entre filosofia da diferença, literatura e educação, contamos com Gilles Deleuze e Guattari, Jorge Larrosa, Sandra Corazza, Silvio Gallo, Gilcilene Costa, Rosa Dias, entre outros, acreditando que esses autores nos abrirão trilhas para perscrutar uma formação processual e um currículo-nômade com ecos coletivos capazes de potencializar uma Educação como Acontecimento.

Assim, acredito numa perspectiva de vivenciar uma escola do espaço rural como acontecimento, movida por um currículo-nômade, aventureiro, clandestino, cartográfico, uma educação como transformação do que somos, do que nos tornamos, em que professores e alunos aprendam com os conhecimentos e as vivências de mundo do seu lugar, produzindo saberes nômade, experiências abertas, significados novos ao conhecido, recriando o seu fazer em sala de aula, redescobrimo o ato de educar, levando em consideração a realidade do educando, o que lhe toca, o que lhe passa, mediados pela arte literária de recriar as práticas culturais partilhadas na região.

## 1- “UM CANTO À VIDA”: FORMAÇÃO COMO SENTIDO/EXPERIÊNCIA

“No passado muitas lágrimas à face do professor correu!”.

O manuscrito é concernente ao professor do espaço rural. Sem dúvida viveram anos de quimera, sem sombra de dúvidas foi um início difícil, absurdo, sim, os primeiros desenganos, foram ruins demais para a sua sensibilidade, ou melhor, para a sua fragilidade, a inexperiência fez com que muitos sonhos viessem abaixo, uma vez, que ninguém produz nada no vazio, na vida, na profissão é preciso que exista encontros, encontros que desenterre tudo o que foi entulhado pela inexperiência de si mesmo, pela facilitação de alguns desejos adormecidos pelo medo, e pela zona de conforto que o deixar adormecido produz.

Mesmo existindo essa corrente negativa acorrentando os sonhos esquecidos, os desejos sufocados, as esperanças abandonadas, no início da profissão do professor, elas não foram o suficiente para afogar por completo os desejos, os sonhos, as inquietações obscuras da docência, abandonar tudo sem criar a possibilidade de fugir da escuridão, nunca foi uma opção, nem fizeram os olhos brilharem, e nem embriagavam a alma do professor.

### *O perfume dos lírios e o desabrochar da aurora*

*Como posso sentir o perfume,  
os lírios do campo,  
se ninguém me leva a sentir,  
como posso olhar  
a aurora no raiar do dia  
se ninguém me leva a observar  
Como posso!  
Estar rodeado de muitos falantes,  
mas, sempre, sempre sozinho.  
Assim sou, fechado na solidão falante  
encharcado do diálogo interior,  
num conflito, em um discussão silenciosa.  
Às vezes tenho a companhia do velho amigo papagaio,  
Contudo é um amigo egoísta  
Só fala, fala e fala,  
Como se fosse um disco arranhado,  
por um breve momento me embriaga de desejo,  
de sonhos, de vontades  
são expectativas que fazem os olhos brilhar,  
mas, logo caem de tristeza e de dor,  
pois sua rotina falante  
não me dão espaço para que as palavras saltem de mim,  
não deixam que a agonia interior  
floresça como as pétalas do lírio do campo,  
ou como a aurora de um novo dia.  
Sinto que preciso sentir o cheiro do lírio do campo,  
perceber o desabrochar da aurora,*



*mas antes preciso que alguém me leve a sentir,  
para que enfim eu possa aprender  
a sentir todo dia, o perfume do lírio, o desabrochar da aurora,  
o mesmo lírio,  
a mesma aurora,  
mas com sentidos diferentes.*

(Rosileide Cardoso)

Afirmo uma formação que nasça do querer sentir um perfume, de um querer ver a aurora florescer pela inquietude que essas sensações produzem ao professor. “Nietzsche afirma que a tarefa mais importante para as quais se necessita de educadores é o aprender a ver” (LARROSA, 2009, p. 28). Ainda com Larrosa:

Aprender a ver - habituar o olho à calma, à paciência, a deixar-quer-as-coisas-aproximem-se-de-nós: aprender a aplacar o juízo, a rodear o caso particular a partir de todos os lados [...] aprender a ver, tal como eu entendo isso, já é quase aquilo que o modo a filosófico de falar denomina vontade forte: o essencial nisto é, precisamente o poder não ‘querer’, o poder contrariar a decisão. (LARROSA, 2009, p. 82-83).

A inquietude do ver, ouvir, sentir, em Larrosa tem sua base no cérebro, centro de comando que destrói a ligação do sujeito com o espaço, lugar que elimina as familiaridades e as certezas, organismo que produz rasgões e provoca a asfixia, pois o espaço em que está situado se torna irrespirável, asfixia que causa inquietação e faz sair, saltar fora de onde estar. A inquietude é um sintoma que floresce em muitos sujeitos, mas sobre tudo nas crianças e nos viajantes, pois, um dos perfumes da inquietude é a nostalgia (saudades, lembrança, desejo, algo, alguém) dos espaços abertos, nostalgias que desencadeiam perguntas perturbadoras, como "o que faço aqui?". Neste limbo o principal não é interrogar o que somos, e sim onde estamos e como partimos.

Com a aurora da inquietude, somos convidados a olhar para o sentido da palavra "experiência" com os olhos diferentes daqueles que serviam para entender e manter "a ordem do discurso pedagógico", como uma ordem que ditava os modos do dizer, e do pensar. Ao enveredar a vida, as teorias-práticas no percurso da experiência, abrem a oportunidade de criar trilhas para escutar, ler, escrever, fazer, querer, com modos diferentes daqueles de outrora, em quer o professor, o aluno, o sujeito não se encontrará, e nem se reconhecerá.

A inquietude nasce de um não querer ser igual, de um não querer imitar, esse desassossego floresce por meio dos espaços que abrimos em nossa vida, em nossa profissão enquanto professor, a formação nos oportuniza enveredarmos para a vivência da experiência.

O relato a seguir da Professora “D” expressa esse desassossego, essa inquietude que faz com que o professor, o sujeito possa tremer e não queira ser igual a antes, quando diz:

Eu! Tenho consciência de que quando iniciei a minha profissão como professora não tinha nem uma experiência sobre docência e até mesmo sobre minha posição enquanto sujeito, por isso sempre busquei ajuda juntos aos meus colegas mais experientes que eu, pois não queria repetir as mesmas metodologias de aulas e as mesmas práticas de castigos tradicionais dos meus professores. Esse não querer ser igual me fazia sentir inquieta, diante da minha teoria-prática, diante da realidade dos meus alunos, uma turma de multisseriado, com distorção idade-série, diante da realidade vivenciada por eles na comunidade, um estado de pobreza. O projeto Gavião foi um sopro de vida bem-vindo na minha vida, ele me despertou e ajudou a dar vida a muitas inquietudes que eu tinha e tenho, pois elas não morreram estão vivas em mim. Mas com um diferencial, todo aquele desejo, por meio do projeto gavião foi ganhando vida. Eu me envolvi na vida da escola, na vida da comunidade e comecei ajuda-los, por meios de algumas ações que ultrapassaram o muro da escola, uma delas é associação. Ajudei o organizar e a fundar a Associação dos Produtores e Moradores Rurais da Comunidade, onde trabalho ajudei e ajudo a comunidade em todas as questões e movimentos sociais. Pois, ser professor é muito mais que as quatro paredes da sala de aula, o quadro cheio de conteúdos, se sentar em uma cadeira e delegar funções, para mim, o professor têm que ajudar a dar vida aos alunos, que seus sonhos, desejos, angustias, artes, imaginações possam ser contempladas e vividas por ele. (Professora D, Abril, 2017)

Neste sentido, expressamos a palavra "experiência" hoje, como algo que nos serviu e nos serve para nos situar num lugar ou numa intempérie (físico, ou intelectual), a partir da qual temos a autonomia de dizer não: a que não somos; a que não queremos, além de nos servir para deixar florescer em nós uma vontade de viver. Sendo a experiência aquilo que nos acontece, logo a vida é um passar do que nos toca, das nossas vivências torpes, inúteis e sempre provisórias, a uma tentativa de elaborar um sentido ou a falta de um sentido. Larrosa (2002) expressa que a experiência é:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência passagem de um ser que não tem

essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (LAROSSA, 2002, p. 25).

A vida como a experiência é uma relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, e com o que já estamos deixando de ser, ou seja, a vida é uma experiência da vida, uma forma singular de vivê-la. Abordar a vida educativa sob a tutela da experiência é enfatizar sua implicação com a vida, e a sua vitalidade.

Larrosa (2002) nos envereda para olharmos a dualidade do sentido da palavra experiência na vida do sujeito, fazer uma experiência com o sentido de fazer uma vivência com o outro diferente, independente do eu, é como se virasse ao avesso o eu interior, para que ele se encontre, faça uma experiência de si e adquirira o valor e o sentido que o sujeito emprega a ela. De acordo com esse autor, a palavra “experiência” em educação soa ao mesmo tempo como **um não** e como **uma pergunta**. Como um não, vem diante daquilo que nos é apresentado como necessário e como obrigatório, e que já não admitimos; e como uma pergunta se refere ao outro, como alguém que encaminha e aponta em direção ao outro, para outros modos de pensar, de linguagem, de sensibilidade, de ação, e vontade, porém, se temos a pretensão de prosseguir e continuar vivos devemos sempre ter o cuidado de não determiná-la. Em suas palavras:

Deixar que a palavra ‘experiência’ nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). Por que as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecer em capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos ‘investigação’, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez. (LARROSA, 2014, p.75).

Embebido pelas afecções de André Breton, Larrosa descreve que a vivência da experiência, em muitas ocasiões diante da inexperiência de si fica confinada em uma jaula, contornando a si mesma, e à medida que os contornos se tornam mais frequente se percebe que paulatinamente fica mais difícil livrar a experiência da jaula, Larrosa desconfia que isso ocorra em virtude da experiência do ato educativo acontecer por meio da mediação do enquadramento ou do sistema de categorização, da tematização, da ordenação, da hierarquização, da abstração, etc., operações que constituem as lógicas dos saberes e das práticas.

Larrosa tem veemência que existe algo no sujeito, porém ele não sabe o que exatamente é, contudo interroga que, seja o que for ele não pode nascer e florescer dentro de uma jaula, pois lá não existe a possibilidade de senti-lo, dizê-lo ou pensá-lo. E parece-nos que ele lança um desafio de direcionarmos os nossos olhares a nós mesmos, e nos confrontamos, nos indagamos, se não seria nós mesmos o autor do enjaulamento da nossa experiência, em virtude do “conforto que a clausura produz”, por isso damos voltas e mais voltas entorno de nós mesmos, sem nenhum Outro, sem nenhum exterior, sem a eminência de um acontecimento, sem nenhum devir, sem nada diferente de nós mesmos como: algumas projeções, desejos, o que já conhecemos, o que já sentimos, o que nos passa, que nos acontece.

Embriagada por esse pensamento vejo a formação dos professores como a oportunidade de se libertar da jaula do medo, da zona do conforto, olhá-la como expressa Larrosa como uma vontade de viver, viver o desejo de tirar a experiência da jaula, de abri-la para o lado de fora, de fazê-la voar livremente com um desejo de sairmos nós mesmos da jaula. Como diz Elías Canetti citado por Larrosa (2014):

A palavra liberdade serve para expressar uma tensão muito importante, talvez a mais importante de todas. Alguém quer sempre partir, e quando o lugar aonde quer ir não tem nome, quando é indeterminado e não se vê nas fronteiras. A origem da liberdade está na respiração. (CANETTI, 1982, apud LARROSA, 2014, p. 106).

Desse modo, o sentido de liberdade é para fazer do sujeito, um sujeito da experiência livre da jaula, aberto ao real, um real que sempre é mais, é outra coisa diferente do que desejamos dizer ou somos capazes de dizer. O real é uma questão sempre aberta, ao novo, um sujeito que se diz livre se deixa afetar por acontecimentos.

No real o sujeito da experiência não é aquele que tematiza ou que problematiza, uma vez que o tema exige um desenvolvimento, um problema exige uma solução, e sim é aquele que pergunta, e sobre tudo o que se pergunta, portanto, o real é presença, pois ele mesmo estar

presente na relação que estabelece com aquilo que lhe é apresentado. O sujeito da experiência não é aquele que vive pela vontade de identificar, mas o que trata de estar presente na relação que estabelece com aquilo que lhe é apresentado.

O real não é o que deveria ser, e sim o que é. Por isso as intenções sobre o real (inclusive as melhores intenções) opõem a perder enquanto o constroem à medida de nossa vontade, de nossos objetivos, de nossos fins e, definitivamente, de nosso poder. O sujeito da experiência não julga e nem é aquele que se pergunta constantemente sobre o que poderia fazer, para que o real seja outra coisa diferente do que é ou como ele gostaria que fosse. No real o sujeito não é intencional, nem um sujeito jurídico, nem um sujeito crítico, mas um sujeito atento e sensível.

Com Larrosa somos convidados a desejar o acontecer ou viver do que nos acontece por meio de um ambiente vital e existencial, também direcionamos esse mesmo sentimento de viver a experiência para educação, viver o ambiente educacional como acontecimentos "vitais e existenciais" e não simplesmente "profissionais", pois ser for somente pelo viés dos profissionais eles servirão apenas para nomear o que há o que acontece, o que nos acontece dentro do determinado. Os acontecimentos devem nascer em um ambiente vital ou existencial que produza um desejo que sempre surpreenda, comova, golpeie com aquilo que até então denominávamos como a legitimidade, a força, a presença, a intensidade ou o brilho do real.

É possível despertar em nós o desejo de que algo nos aconteça, desejo semelhante ao que nasce da literatura, das artes, do cinema ou da filosofia, ou pelo menos daquela literatura, artes, cinema e filosofia que mais nos toca. Pois, o escritor, o artista, o cineasta ou o filósofo mesmo que de um modo perspicaz são capazes de fazer dessa relação com o real um real cheio de realidade. Talvez isso ocorra, precisamente, porque nem o escritor, nem o artista, nem o cineasta, nem o filósofo estejam amarrados ao dogmatismo dos discursos, da produção do conhecimento real, com diagnóstico do real, como uma produção da verdade, da norma.

O conhecimento, o diagnóstico no desejo da realidade não deve nascer da realidade em que a vida está em outra parte, em um conjunto de discursos mais ou menos especializados que serve para nomear, isso não é está na vida, nem é vida. Se as coisas que nos acontecem, nos passa, dessa forma não é porque estamos vivos, “mas sim porque vivemos uma vida desvitalizada, uma vida à qual falta vida. E o que buscamos é algo assim como a vida da vida, uma vida que esteja cheia de vida” (LARROSA, 2014, p. 108). Então perceberemos que necessitamos que algo fosse aceito como real, contudo, sempre suspeitando de que falta algo ao que nos é dado como real.

É com este desejo do desconhecido que penso em falar da formação do professor (no tópico a seguir) como aquele que se utiliza de todos os sentidos para descobrir a beleza de nunca deixar de sonhar, de rever o “ser professor”, o vetusto, os desejos que preenchem a alma na juventude quando assumirá a docência, uma formação íntima com os problemas educacionais, com as situações de ensino e aprendizagem, ou seja, sentir-se tocado por ela. Apontando que mesmo no fundo do abismo negro, no meio das dores, do desgosto nasceu um despertar abrasador, uma luz que dissipa o contentamento desesperador dentro do seu passado, mas que instaura, inventa, cria roubos que produzem fios de uma pequena luz de desejo palpitando, um sonho, uma esperança um germe, o violentar dos pequenos sinais de vida, caminhos de multiplicidade.

As multiplicidades são apropriações da realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entra em nenhuma totalidade e também pouco remete a um sujeito. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; as suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o *rizoma*; a seu plano de composição, que constitui *platôs*; aos vetores que as atravessam, e constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE e GUATTARI, apud GALLO, 2008, p. 69).

Em diálogo com professores da escola da comunidade de Murutinga, notamos que formação para estes professores nasce como uma subversão, uma revolta de formação que transgrede a própria formação, uma formação que foge da apatia, do fastio que se refestela em não querer beber tudo, querer engolir tudo sobre o conhecimento. Espreita-se uma formação que se abre como uma janela por onde passa uma brisa bem fina e que propicia um fio muito leve de luz, um foco que cabe na palma da mão voando de um lado para outro como um pequeno vaga-lume no ar, frágil talvez, mas seu brilho é suficiente para despertar a curiosidade e conseqüentemente varrer a solidão, a tristeza de uma vida, ela apaga o medo e dá esperança de uma formação que rasga anos de escuridão e desolação e reflete raios de potência do sonhar, e toda a graça do maravilhoso.

O Projeto Gavião surgiu em 1992, para oferecer aos professores leigos do município a formação para concluir os estudos na formação do magistério, em virtude da nova LDB. Eu ingressei no projeto Gavião em 1993 para cursar o primário e posteriormente o secundário (magistério) o que equivale hoje o ensino fundamental maior e o ensino médio. Confesso que o caminho não foi só de pedras, mas também não foi somente de flores, lembro que foram sete anos de lutas, dificuldades, muitas lágrimas foram derramada, a vontade de parar era constante e inúmeros foram os motivos, entre eles cito: a luta de muitos colegas oriundo das ilhas de Abaeté, não tendo como retornarem diariamente para suas casas, eles passavam a semana na cidade e com isso quem tinha filho pequeno precisava trazer, durante a semana eles

levavam seus filhos pequenos, atavam suas redes nos corredores da escola e deixavam seus filhos aos cuidados de suas babas enquanto estudavam, ainda recordo que a cada módulo tínhamos que mudar de escola, às vezes faltava alimento que era responsabilidade da prefeitura, e ficávamos com fome o dia todo, pois nem sempre tínhamos dinheiro para comprar almoço, faltava material didático e pouco que chegavam tínhamos que compartilhar com os colegas. Junto a essa realidade compartilhada com meus colegas professores-estudantes, crescia mais uma como moro no espaço rural-campo, preciso do coletivo, ônibus, mas no período que estudava essa condução não era como é agora o ultimo ônibus saía dezesseis horas e a aula terminava dezoito horas, com isso diariamente andava quatro quilômetros, lembro-me que éramos um grupo de seis professores que diariamente fazíamos esse trajeto. Mas, hoje olho para trás e percebo que cada lágrima, cada luta, valeu muito a pena, pois o projeto gavião visava à capacitação e nós diplomar, contudo para mim foi o meu despertar, para o meu viver, não nego que contribuiu sim para a minha profissionalização, para olhar a minha teoria-prática de sala de aula, mas me possibilitou o despertar, para me descobrir, me olhar enquanto sujeito que vive e se organiza em sociedade, passei a mi olhar como pessoa, como mulher, a me amar, me cuidar mais, pois percebi que tenho uma vida para além das quatro paredes da sala de aula, e conseqüentemente percebi que meus alunos também as têm. (Professor C).

Esse desejo de uma formação com raios de potência coletiva vislumbra inúmeros sintomas, por isso é importante meditar o tipo de formação que está sendo construída. É um novo saber construído em certo domínio para outro; é a construção de um saber construído com respeito a domínio específico para poder adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio ou é algo construído por meio do poder da palavra, uma palavra que floresce sentido, cria realidades e potencializa a subjetivação, cria a possibilidade para a descoberta do que somos o que nos acontece e o que nos toca. Larrosa (2001) acredita no poder que a palavra tem na força que ela produz, pois é por meio da palavra que fazemos coisas. São as palavras que determinam nosso pensamento:

Pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA 2001, p. 21).

Kohan (2007) banhado pelos pensamentos de Deleuze reflete o pensar como algo que dá potência às palavras e também contribui para calar outras, somos convidados a pensar outro pensamento na vida educacional, um pensar que brote de um rizoma.

O rizoma remete à ausência e hierarquia e à presença da multiplicidade. As multiplicidades, substantivas, são rizomáticas. No rizoma não há sujeito e objeto, mas determinações, dimensões: um rizoma conecta dois pontos quaisquer (conectividade) sem origem ou ponto de reunião, com traços de outras naturezas (heterogeneidade), signos muito diferentes; no rizoma trabalha-se por composições, que fazem expandir e diversificar as multiplicidades; o rizoma não tem começo e nem fim, apenas meios pelos quais crescem e transborda; nele a ideia de continuidade não tem força; ele pode ser quebrado num lugar e nascer em outro; ele não sabe de princípios ou fundamentações; não tem gênese ou estrutura, as suas condições são movediças e instáveis; sempre provisório, em devir, não se deixa apreender ou calcar (reproduzir uma estrutura já dada), mas cartografar (construir, experimentar, de forma aberta, um campo de conectividade) nas suas múltiplas entradas e saídas. (KOHAN, 2007, p. 56)

Com essas palavras, Kohan nos faz um convite desafiador não para respondermos o que pode ou não fazer um professor em sala de aula, o que ele deve ou não pensar, segundo Kohan (2007, p. 56-57), “não sabemos, ninguém sabe. Deleuze também não sabe; ler seu pensamento a partir de seu fora se pode encontrar outra vida, que não legisle que não diga o que o professor deve ou não fazer”. Mas olhar a educação, as situações de ensino e aprendizagem (universo do conhecimento) com olhos de tecelão que sabe que não se remenda panos novos em tecido vetusto.

Costa (2007), embriagada por interlocuções com Nietzsche e Deleuze, nos provoca para um pensamento educacional não como uma inquisição, mas como movimento, ebulição, metamorfose daquilo que somos ou nos tornamos,

(...) desenvolver, a partir de um movimento de leveza e crítica nietzschiana, a experimentação de um livre pensar que prolifere às margens de visões apocalípticas ou mesma pessimista. Tal movimento procura lançar-se à escuta de outras sonoridades - talvez um tom juvenil, um tom de entusiasmo, de aurora ou, então, uma música... capaz de colocar para dançar, no mesmo movimento do pensamento e por contaminação, todo corpo educado. (COSTA 2007, p.105-106).

Pensamos viver a trilha do processo de formação do professor como a experimentação de um livre pensar, a experimentação da força da palavra no par sentido/experiência. Em Costa a experimentação livre do pensar cria “movimento procura lançar-se à escuta de outras sonoridades- talvez um tom juvenil, um tom de entusiasmo, de aurora ou, então, uma música... capaz de colocar para dançar” (COSTA 2007, p.106). Em Kohan, o pensar como sentido “não busca resolver problemas, mas, já que os problemas abrem horizontes de sentidos, inaugura perspectivas impensadas e levam a criação de conceitos” (KOHAN 2007, p.55). Em Larrosa (2001) o pensar como experiência expressa aquilo que “nos passa, o que



nos acontece, o que nos toca”, é tudo o que carregamos em nós: uma realidade, sentimentos, atitudes, valores, comportamento e o fazer adquiridos da vivência cotidiana. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA 2001, p.26).

O par sentido/experiência cria rasgões para o acontecimento de um “professor-simulacro”, um professor que se aventura em uma postura de produção de superação da sua miséria existencial e social, para se tornar um construtor de libertação, de possibilidades de libertação (GALLO 2008). Nesse mergulho queremos falar do professor como alguém de superação de libertação, que diariamente trava uma luta em diferentes ângulos e facetas, tendo em suas mãos a dinâmica de produzir o seu próprio cotidiano e seu exercício da docência.

Construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se no ângulo que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical (GALLO, 2008, p.61-62).

Pensando nas palavras de Gallo é possível visualizarmos a formação do professor como trilha de possibilidade, onde ele experimenta vivências na ação dos acontecimentos que se desenrolam diariamente, criando uma fuga das quatro paredes da sala de aula, violentando o que é improvável e produzindo novas situações de acordo com as condições de possibilidades.

Larrosa (2009), em diálogo com Nietzsche, nos fala de uma “libertação da liberdade” para além do sujeito, não como um condicionamento da verdade, exigindo a construção de um valor homogêneo, porém como uma coragem, um esforço para realizar uma travessia, uma passagem que o leve a uma metamorfose.

[...] a liberdade é algo que se tem na forma da autonomia. A liberdade é a autonomia da vontade, a autonomia da razão prática, isso é, a capacidade de o homem, individual ou coletivo, dar para si mesmo a sua própria lei e obedecê-la. É livre o indivíduo que dá a si sua própria lei que se submete obedientemente a ela cada vez que é capaz de escutar a voz da razão em sua própria interioridade. E é livre a comunidade que faz acordo e que pactua racionalmente em suas próprias leis de acordo com a vontade geral na qual cada cidadão reconhece sua própria vontade. A liberdade como autonomia funda obrigações, mas obrigações próprias. É, portanto, uma forma de autogoverno cuja não-arbitrariedade está garantida pela razão, isso é, que não emana da arbitrariedade de um sujeito singular, ou de uma vontade contingente, mas da vontade de um sujeito racional e, portanto, na fábula

Kantiana, universal. É nisso onde se reconhece a maioria, no uso da razão: um sujeito é livre quando se guia por princípios racionais. O homem entra em liberdade, quando faz-se maior idade, quando se libera de tudo o que se lhe impõe (de toda heteronomia) e quando se torna capaz de seguir sua própria lei, isto é, quando entra na razão. A face na qual o sujeito da liberdade aparece como sujeito que alcançou agora a autoconsciência e a autodeterminação, aquele que se converteu em um sujeito seguro e assegurado, dono de si. (LARROSA 2009, p. 74).

Com Larrosa aprendemos que liberdade não nasce de um pensamento covarde ou preguiçoso, mas de um pensar, um diálogo valente que luta pela liberdade nos termos da autonomia, que foge da clausura da formação continuada metódica e linear. Em uma fuga, em particular a dos professores do campo (quando falo destes professores do campo refiro-me a centenas de professores que moram e atuam nos espaços rurais e ribeirinhos da Amazônia), que criam espaços de potência em uma educação marcada por condições adversas, cultivando uma força de vontade de renovar os ares dessa educação.

Por força dessa vontade podemos violentar a formação que é pensada, organizada e desenvolvida como uma reprodução das práticas de ensino enraizadas em uma educação traçada em modelos e métodos tradicionais, em uma linguagem que consolida o pensar e o falar, em uma comunicação que estabelece hábitos, costumes para uma vivência harmoniosa, para modelar a passividade do aluno na observância do prescrito que caminha nas pegadas costumeiras, para não transgredir a herança perpetua criada há séculos. E assim enamorar uma formação como algo que confia, e desconfiando, que não é Senhor e também não é Servo, mas se coloca *entre*, logo, desconfia do comodismo que parece ser afável, que seduz, mas quando olhamos de perto percebemos quão inimigo é, e que esmaga a coragem, corrói a vontade nos fazendo habitar nas trevas do abismo sem fim; desconfiar do ser livre para escolher viver ou morrer, se continuarmos a repetir conceitos vetustos, e apenas aplicarmos como conhecimentos que nos foram transmitidos, querendo dar sentido às coisas a qualquer custo; cumprir a obediência cega à ordem é como morrer.

Mas, ainda que andemos pelo vale das trevas se a formação for pensada como um mecanismo importante para recordar a vida de outrora, para nos sondarmos e interrogarmos, por exemplo: Onde estamos? O que nos impulsiona? Qual é o abismo que cobre nossa luz e transforma nossa vida em noite? Qual é a dor que nos faz gritar e sangrar? Como esses gemidos e murmurais aumentam o vigor da minha alma? Como perceber o maravilhoso que nos ultrapassa, que nos leva como as águas do rio que correm em uma direção? Mesmo não sabendo aonde vai parar, mas uma formação como vida, pois é a coragem de partir que importa, e não o fim.

Provocado pelos pensamentos de Deleuze, Sílvia Gallo (2008) pensa em um professor que se permita assumir uma postura de professor militante, que procura viver as situações de ensino e aprendizagem dentro das situações vividas, pois essa manifestação *produz a possibilidade do novo*.

O professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria dos seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos a miséria social, temos a miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de outras misérias. (GALLO, 2008, p.61).

Desejamos uma escola, uma educação, um professor, uma pesquisa que crie rasgões na centralização institucional, que dissipe a imagem do professor que apenas pune, transmite conhecimento, que reforça nos alunos uma insatisfação pessoal perante a sua pessoa, o que compactua na especulação negativa na relação professor-aluno. Desejamos apagar a imagem do professor que se senta em sua cadeira codificando as mensagens do seu celular em sala de aula, e em seguida se queixa dos alunos aos colegas, à direção, que seus alunos são mal-educados, desatentos ou preguiçosos. Como castigo realiza a lição dos alunos, como uma leoa com olhos alertas, ásperos e ferozes, como para saciar sua sede de vingança. Para o aluno que por natureza é aventureiro, que gosta de desafios, esse ser-fazer não tem muito sentido e nem lhe desperta prazer, e assim a escola para ele se torna um espaço de desânimo, enfadonho.

### 1.1.GAVIÃO: UM VOO NA FORMAÇÃO COMO ACONTECIMENTO

Penso a formação nos trilhos do *acontecimento*, em uma acepção deleuziana como um devir que movimenta o professor para ir além, para sair de si, rasgar o véu do pensar imediato, de que ao fazer algo bem, deva parar nesse ponto e tudo estar resolvido. O professor que trilha a sua formação num itinerário indefinido, engendra continuamente o instigar-se, o aventurar-se em busca de novos caminhos, dissipa o fardo de querer defender somente os parâmetros, as diretrizes, as receitas prontas, por mais encantadora que pareçam. Ousa criar!

Pensar a formação como acontecimento implica perceber, com Deleuze (1969, p. 34), que “o acontecimento é o próprio sentido. O acontecimento pertence essencialmente à linguagem, mantém uma relação essencial com a linguagem; mas a linguagem é o que se diz

das coisas e acontecimento é o próprio sentido”. Prossigo conversando com Deleuze sobre como se encarne o acontecimento como devir das coisas:

Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva a todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular, *eventum tantum...*; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra efetuação. Em um dos casos, é minha vida que me parece frágil demais para mim, que escapa num ponto tornado presente numa relação determinável comigo. No outro caso, sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades, sem relação comigo nem com um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado. (DELEUZE, LS, 1969. p. 177).

Corazza (2012), embebida pelos escritos Deleuze (1998), nos aponta que a pesquisa, a formação como Acontecimento nasce de operações que se movimentam: dos corpos e estados de coisas aos acontecimentos; das misturas das linhas puras; da superfície corporal à metafísica do pensamento puro; do figurativo ao abstrato; da árvore e seu verde ao verdejar; das ações e paixões dos corpos às verdades eternas; do visível ao invisível; das ações cotidianas ao atributo noemático correspondente; do tabuleiro físico ao diagrama lógico; do cosmo ao campo acósmico; do pessoal ao impessoal; do indivíduo ao pré-individual; do sentido ao não senso, pares que potencializa as forças que ficam entre esses movimentos.

A formação como acontecimento cria trilhas de devires do pensar, pois o pensar, o viver e escrever da formação por meio do devir não está atrás ou à frente, mas sim no meio, em um movimento, em potência não muito leve e nem também pesado, mas que possa vingar o escondido, o furtado, a graça do maravilhoso. Uma potência que põe para fora toda a vida solitária, tirando as tristezas e lhe dando a presença de uma formação que possa violentar a figura do mestre, do sábio, do doutor, que floresça os “exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento. Pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos” (GALLO, 2008, p.53).

*Sonhar não é utopia*

*Acredito num mundo melhor,  
como um itinerário difícil,*

*mas não como utopia.  
 Para aqueles que creem,  
 mas não só sonham.  
 Arregaçam as mangas  
 e partem para a luta.  
 Partem como guerreiros aventureiros  
 rumo ao desconhecido,  
 dispostos a vencer.  
 Vencer a batalha do isolamento, do fechamento, da retórica.  
 Vencer pelo cansaço?  
 Não! Vencer pela movimentação,  
 pelo potência,  
 pela heterogeneidade do pensar,  
 pela força do questionar-se.  
 Do violentar da sua verdade.  
 Creio fielmente num mundo melhor,  
 melhor do qual temos hoje.  
 Esse mundo não é utopia,  
 contudo é preciso organizá-lo  
 sem preconceito, sem achincalhão,  
 sem a presunção do lugar ao sol  
 para o primeiro,  
 para o excelente,  
 para o brilhante.  
 Neste mundo o itinerário é coletivo,  
 Todos buscam!  
 Todos sonham!  
 Todos acontecem!  
 Todos transformam!*

(Rosileide Cardoso)

Do eco da formação dos professores que moravam e atuavam no espaço rural surgiram mecanismos para dar voz a esses professores, e a partir do que sentiram, do que tocou, do que lhe atravessou, narraram como foi tecida uma nova maneira de sentir, de pensar o que conheciam, o que praticavam, o processo educacional, as situações de ensino e aprendizagem, percebendo que mesmo não caminhando na velocidade sonhada nas últimas décadas, eles perpassam por anseios de formação continuada para criar novos modos de vida e de educação.

Reconhecer a ignorância como pesquisador-professor não é uma tarefa fácil, é lento e demorado, a justificativa vem, pois fomos desenhados para entender que o conhecimento era a passagem do não-saber ao saber, do oculto ao revelado. Pelo olhar deleuziano, Corazza nos aponta que ser pesquisador-professor é “investigar o conhecimento, como aquilo que não é, nem uma forma, nem uma força, mas uma função, feito com figuras rizomáticas, que se conjugam em processos criadores sobre o plano do pensamento” (CORAZZA, 2012, p. 71).

É com esse sentimento de um pensar em movimento, furtando a paralisia, e gerando um pensar inventivo, inovador no par sentido/experiência, que gostaria de rememorar, de forma breve, o processo de formação continuada dos professores que atuam no espaço rural, em especial os que atuam na escola Maximiano Antônio Rodrigues localizada no município de Abaetetuba no Espaço Rural- Campo, na Comunidade de Murutinga. Mas antes farei uma breve caracterização da escola pesquisada.

### 1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

FIGURA(01)- ESCOLA MAXIMIANO



FONTE: ACERVO PARTICULAR ROSELI CARDOSO 2014.

A Escola Municipal de Educação Maternal Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Maximiano Antônio Rodrigues, está localizada ao Norte do Município de Abaetetuba- Pará à margem da PA 151, KM- 55, na Comunidade de Murutinga, espaço rural (Campo).

A Escola tem em seu aspecto físico; um terreno de terra firme com uma área que vai até o igarapé, sua construção é em alvenaria com telhado de telha de barro e vidro, com salas fechadas e gradeadas, possuindo quatro ventiladores e quatro lâmpadas fluorescentes em cada sala os quais ajudam no bom andamento das aulas, suas dependências são formadas por uma secretaria, cinco salas de aula, um depósito, dois banheiros de alunos e um para os funcionários, uma varanda e um pátio coberto.

A Escola Maximiano Antônio Rodrigues desde ano de 2014, após uma breve reforma, acrescentou em suas dependências físicas: copa; corredor onde os alunos utilizam para a recreação, para realizar a alimentação na hora do intervalo e para as programações da escola,

como: momento místico, atividades extracurricular e encontro com os pais; ganhou mais um banheiro adaptado para os alunos cadeirantes; uma secretaria onde agrupa todas as atividades, como os arquivos, o trabalho de secretariado, o espaço ainda é utilizado como sala do diretor e sala dos professores; a sala de leitura é um espaço onde fica os acervos didáticos e onde os professores realizam atividades de reforço para os alunos que estão com dificuldades cognitivas nas situações de ensino e aprendizagem; a uma sala multifuncional é um espaço para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, seja cognitiva ou física.

A Escola tem como prioridade: reduzir a taxa de abandono da escola em 30% em dois anos no ensino fundamental; elevar o IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) da escola em 15% em dois anos; envolver 100% dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola; reduzir as taxas de evasão e reprovação em 50%, dando uma atenção especial a EJA (Educação de Jovens e adultos). Para alcançar as propostas realizam um trabalho na forma de parceria entre a escola, as famílias dos alunos e a SEMEC, para que juntos possam refletir qual é a participação de cada um dentro do processo educacional dos alunos, quais as trilhas necessárias para incentivar a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas pela escola.

Na perspectiva de se fazer cumprir os objetivos propostos, a escola proporciona aos professores, à secretária, aos agentes administrativos, à coordenadora pedagógica e ao gestor um curso de formação continuada, semestralmente, contratando uma equipe de formadores pedagógicos. O curso de formação é realizado por meio de oficinas que contribui com palestras e com a confecção de alguns materiais didáticos adequados para cada aula de acordo com o assunto e disciplina, a confeccionar os jogos, brincadeiras, a dinamizar as cantigas, os brinquedos-cantados, de modo que atraia a atenção e o interesse dos alunos pelas aulas; essa formação tem duração de uma semana.

Outra iniciativa importante apresentada pelo gestor foi à elaboração de projetos junto ao Governo Federal como o PDDE Escola e PDDE Acessibilidade com o recurso recebido destes projetos a escola vem investindo em programas como: Mais educação (letramento, percussão, gol nota mil, dança, aulas de violão).

O Pacto pela Educação na Idade Certa: é um projeto interno da escola desenvolvido por: momento místico, este projeto retrata temas impotentes como: ética, moral, meio ambiente natural e social, amizade, respeito, solidariedade, atitudes de parcerias, sala de leitura, qual é seu talento? Feiras de leitura e ciências.

A Escola Maximiano Antônio Rodrigues vem investindo em formação continuada para seus educadores em acervos de materiais como: computadores; data show; caixa amplificadora, microfones; televisões; celular; impressoras; som e acervos didáticos, materiais didáticos com

os mais diversos jogos (jogo da memória, quebra-cabeça, xadrez, boliche, dominó, jogos de botão, mesa de futebol, entre outros e os acervos pessoais dos professores, os jogos de matemática, ciências, geografia, história e português). A escola ainda dispõe de muitos vídeos educativos nas diferentes áreas de conhecimento, um acervo de histórias infantis, contos, poemas e texto informativos. Ainda têm materiais para atividades de educação física; bambolê, bola de vôlei, handebol, queimada, tacobol, futebol, cordas e taco.

Todos esses recursos estão à disposição da escola para serem utilizados nas atividades físicas, nas salas de aulas, nas atividades extracurriculares, enfim, em todas as atividades desenvolvidas pela escola que venha contribuir com o desenvolvimento cognitivo pessoal e interpessoal do aluno. Quanto a isso, a professora “B” diz que somente mediante a uma educação de qualidade, os moradores serão capazes de lutar e reivindicar seus direitos, além de conquistar os benefícios para a comunidade.

À medida que a educação de qualidade foi se desenvolvendo em nossa comunidade, e as famílias tiveram acesso ao conhecimento e conseqüentemente a um emprego, as pessoas conquistaram oportunidade de uma vida social mais digna, essa dignidade se reflete no comportamento pessoal, pois se tornaram sujeito crítico e criativo no trato com os filhos, na educação escolar, na alimentação, na moradia, na vestimenta e no lazer.  
(Professora B)

Esses aspectos físicos da escola vão ser alterados de acordo com o seu projeto de reforma, objetivando um espaço físico adequado para nos possibilitar uma maior qualidade no processo ensino e aprendizagem dos alunos-cidadãos da comunidade de Murutinga e das comunidades circunvizinhas.

Quanto ao público, a escola atende alunos distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno) nas modalidades de ensino: Maternal, Educação Infantil; Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano; Educação de Jovens e Adultos; Sala de Leitura, com os projetos do momento místico, gol nata mil, qual é o seu talento, mais educação, feira de leitura e atividades extracurricular.

O momento místico é realizado na segunda-feira por professores e alunos da escola, abordam temas sociais e místicos, objetivando a construção de valores morais, éticos, místicos, a valorização da pessoa humana e das datas cívicas do país. A sala de leitura funciona no contra turno tem como objetivo dar apoio aos alunos com dificuldade na leitura e escrita e interpretação de textos. Projeto *Mais Educação* atende os alunos do primeiro ao quinto ano, realiza atividades esportivas, danças, educação ao meio ambiente, leitura, escrita e



matematização, tem como objetivo de garantir formação, lazer saudável, a construção da relação, pessoal interpessoal e atitudes de parceria.

O quadro funcional da escola é composto de um gestor, um coordenador pedagógico, uma Secretária, três Agentes Administrativos, doze professores, três vigias, cinco auxiliares de serviços gerais, quatro monitores Mais Educação e uma Equipe de Conselho Escolar que juntos com os familiares dos alunos trabalham com muita dedicação em prol de uma educação, intelectual e social de qualidade. São profissionais que trabalham em prol de um desenvolvimento cognitivo e humano.

### 1.1.2 SOBREVENDO O PROJETO GAVIÃO

No contexto do Projeto Gavião vimos quão difícil foi o processo desta formação para professores, mas que ao fim possibilitou uma dança liberta, de movimento perpétuo, como o reflexo de uma pequena luz que produz vida, onde tudo parecia escuridão.

No ano de 1991, o então Excelentíssimo Prefeito Municipal de Abaetetuba João de Deus por meio da SEMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura em seu último ano de mandato, preocupado com as exigências que apontavam a LDB, realizou o mapeamento dos profissionais que atuavam na docência na educação infantil (pré-escola) e o ensino fundamental menor (primário), o diagnóstico da pesquisa realizada pela Secretária Municipal de educação e Cultura- SEMC obteve resultados diversos, em virtude da escassez de fontes impressas, hoje não se tem com precisão os dados quantitativos, tudo o que se sabe vem da fonte oral de professores que atuaram no projeto e ajudaram a organizá-lo.

Segundo relatos orais, conclui-se que existiam quatro categorias de profissionais que em 1991 atuavam como docentes na rede municipal de ensino em Abaetetuba: os leigos eram docentes que atuavam somente com o primário incompleto (hoje o ensino fundamental menor), os que atuavam com 1º grau (ensino fundamental maior), os que tinham o 2º grau incompleto e um quantitativo pequeno com o 2º grau completo (magistério), a incidência dos leigos se concentrava no espaço rural campo e ilhas quase cem por cento dos funcionários sendo mais acentuadas as duas primeiras categorias.

Para suprir essa realidade foram tomadas algumas medidas, aos professores do espaço rural-campo e ilhas que não tinham o primário completo, a SEMEC realizou parceria com UEs- Unidade de Estudos Supletivos, esta unidade de ensino era destinada especificamente para os moradores do espaço rural campo e ilhas, que de acordo com o desempenho pessoal poderiam concluir o primário em um ano. Para os professores que concluírem o UEs eles se

tornavam aptos para a segunda fase do processo de formação que foi o Projeto Gavião I que equivalia ao primeiro grau (de quinta série a oitava série ensino fundamental maior) e consequente o Gavião II (magistério).

O Projeto Gavião foi um projeto desenvolvido em parceria com a UFPA de Castanhal e serviu de base para o desenvolvimento em outras regiões do Brasil, em Abaetetuba floresceu por meio de parcerias da SEMEC com a UFPA Campus de Castanhal e a SEDUC quem expediu os certificados e diplomas. Na pessoa do Professor Davi Sá então Coordenador do Campus de Castanhal quem por meio das experiências vivenciadas em Castanhal de acordo com as peculiaridades de Abaetetuba elaborou o Projeto Gavião I e II.

Uma curiosidade com relação à escolha da nomenclatura do Projeto Gavião, segundo relatos da professora Raimunda Nonato Loureira (Cenita), o Gavião é uma ave de rapina que lança voos muito altos, e ao ter essa possibilidade de voar alto ela consegue ter uma visão ampla do seu território, voo que possibilita encontrar com mais facilidades as suas presas e agarrá-las. Então para atingir todos os docentes sem formação era preciso ter esse olhar amplo das disparidades territoriais de Abaetetuba, um espaço rural campo composto aproximadamente por sessenta vilas e uma ilha composta aproximadamente de oitenta ilhas (dados de 1991), muito distantes uma das outras.

Uma primeira quimera foi como desenvolver o currículo sem desconsiderar os saberes, as teorias-práticas vivenciadas por esses docentes durante sua atuação em sala de aula; e como fazer para que ao final do curso todos fossem contemplados e não engolido pelo “gavião”. Segundo a Professora Raimunda Nonato foram perguntas preocupantes e sem certeza de uma resposta coerente.

Tinha-se a consciência de que esses professores-alunos não eram folhas de papel em branco, mas carregavam seus próprios critérios de conhecimentos uma teoria-prática muito arraigada, e uma desconfiança muito maior, a coordenação do projeto teve a preocupação e a responsabilidade de num primeiro momento fazer um curso de capacitação para os professores que iriam fazer parte do grupo de docentes para ministrar as aulas e também para a elaboração do currículo de modo que sempre levasse em consideração o sentido, os saberes, as experiências dos professores-alunos.

O Projeto Gavião foi desenvolvido em duas etapas, a primeira etapa tinha a duração de quatro anos e equivalia o ensino fundamental maior, e tinha em seu currículo as seguintes disciplinas: Português uma semana e meia; História uma semana, Matemática uma semana e meia, Geografia uma semana, CFB uma semana, Educação Física uma semana.

O Projeto Gavião II, por sua vez, teve a duração de três anos e foi ministrado em sete etapas, em cada etapa estudavam as disciplinas com suas respectivas cargas horárias: Língua Portuguesa uma semana, Literatura Port. e Brasileira uma semana, Língua Estrangeira uma semana, História uma semana, Geografia uma semana, Física uma semana, Química, Biologia e Programa de Saúde, uma semana Matemática. Essas disciplinas foram garantidas pelo artigo 7º da Educação Artística uma semana Educação Física. A última fase foi das disciplinas específica do magistério: Estática Aplicada à Educação: 72 Horas; Estudos Regionais: 72 Horas; Biologia da Educação: 126 Horas, Psicologia da Educação: 126 Horas História da Educação: 126 Horas Filosofia da Educação: 126 Horas, Sociologia da Educação: 126 Horas Estruturas e Funcionamento, Ensino do 1º Grau: 100 horas, Didática: 72 horas, Metodologia do Ensino da Arte: 72 horas, Metodologia do Ensino de Português: 72 horas, Metodologia do Ensino da Matemática: 72 horas, Metodologia o Ensino de Estudos Sociais: 72 horas Metodologia do Ensino de Ciências: 72 horas, Metodologia Ensino de Pré-Escola e Alfa: 72 horas, Metodologia do Ensino de Educação Especial: 72 horas, Metodologia das Atividades Físicas: 72 horas, e Prática de Ensino.

Sendo o público-alvo da formação os professores da rede municipal de ensino, as aulas foram pensadas e realizadas no período de férias dos professores no mês de julho e metade de agosto e em janeiro, fevereiro e março, com intuito que nenhum docente ficasse de fora do projeto. De acordo as informações de um professor que hoje é diretor da escola onde estão os documentos dos alunos que estudaram a segunda fase do projeto Gavião, somente três alunos não conseguiram concluir o projeto, e de acordo com as normas estabelecidas pela LDB, foram readaptados de suas funções de docentes.

Dos recursos do projeto, em relação ao salário dos professores que ministravam as disciplinas eram pagos pela UFPA no Banco do Brasil, não se sabe ao certo de onde vinham os fundos para esses proventos, o que se ouviu de relatos de professores era que eles levavam em média um ano para receber os seus salários. Quanto à parte de material como: o espaço físico para a realização das aulas, os recursos didáticos, a alimentação era de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Abaetetuba.

Segundo os relatos da professora e colaboradora do projeto a Professora Raimunda Nonato Loureira (Cenita), a trajetória do desenvolvimento do Projeto Gavião não foi fácil, foi muito grande a resistência negativa por parte de alguns professores que não queriam participar do curso de formação, principalmente, dos professores oriundos do espaço rural ilhas, e muitas eram as desculpas: que não iam dar conta de estudar, que precisariam deixar suas casas por um o período muito longo, que não tinham condições financeiras para se manter na

cidade, ou que o marido ou a mulher não deixavam eles irem estudar na cidade, entre outras situações. Por outro lado, tinham aqueles que viam a formação como a oportunidade que sempre esperam em suas vidas, que por alguma circunstância ainda não haviam tido a oportunidade.

Em conversa com a Professora Cenita, ela faz memória de fatos interessantes. Para ela as imagens das situações acontecendo são como se fosse hoje, ela conta a história de uma aluna-professora do curso, era uma jovem bonita, muito humilde (financeiramente e de comportamento), ela tinha o primário completo e o sonho de concluir os estudos, pouco faltava às aulas, era participativa nas atividades, sempre muito ativa, mas que tinha problemas com o marido, ele era um sujeito muito rústico e ciumento, certo dia ela chegou à sala de aula em prantos só com a roupa do corpo, seu marido enciumado e não querendo que ela participasse mais das aulas, ateou fogo em toda sua roupa e seu material de estudo, segundo a professora Cenita esse dia foi trágico, todos ficaram perplexos com o ocorrido, os colegas de classe se solidarizaram com sua dor, reuniram-se para ajudá-la, trouxeram roupas, caderno, os professores reorganizaram as apostilas, para que ela não parasse de estudar.

Consideramos importante narrar esse fato, pois é deixar saltar o pulsar de algo desconhecido, mas que naquela ocasião atraía, encantava, dava vida a esses professores que tiveram um início de carreira enfadonha, pois suas únicas experiências que tinham eram as suas próprias experiências como aluno: o giz, a tabuada a decoreba, a orelha de burro, a submissão.

Mesmo que a formação pensada para os professores tivesse o propósito de formar e capacitar de forma aligeirada, para a iniciação em determinado enquadramento, possibilitou ao professor uma fuga, não só conhecer os assuntos, os conteúdos, planos, metas, tendências pedagógicas, por mais que não fosse à intenção, a formação deu asas para que esses professores “caíssem na terra, morressem e germinassem novamente”, pois muitos deles tiveram a coragem de construir uma trilha diferente do que tinham, muitos conseguiram ou pelo menos lutaram contra as próprias mazelas, com os desgostos manifestos da suposta incapacidade pela sua inexperiência.

Sem dúvida não foi um itinerário de flores, mas também não foi somente de espinho, pois violentar a concepção da incapacidade, do não conseguir tecer fios novos, não conseguir apagar o julgamento de que somente poucos “os bem-dotados intelectualmente” obteriam êxito nessa difícil tarefa de serem considerados especialmente capazes de pensar, foi algo novo, uma sensação prazerosa.

O objetivo Geral do projeto era a Certificação dos docentes (no magistério) da rede municipal de ensino do espaço rural. No que concerne aos objetivos específicos segundo a Professora Raimunda Nonato Loureira, o projeto tinha a finalidade de **capacitar e qualificar** os professores leigos do espaço rural campo e ilhas. O qualificar vinha no sentido de dar a certificação e a diplomação destes docentes que estava de forma irregular de acordo com o MEC na forma da lei 9394\96, do Artigo. 12, e o capacitar seria o momento para contribuir com a formação da teoria-prática deste docente por meio dos conteúdos, de metodologias, contribuindo para a ressignificação das práticas escolares numa perspectiva de formação e transformação, objetivando mudar as práticas caducas, preconceituosa, conservadoras em práticas escolares dinâmicas e efetivas que levem em consideração o aluno (a partir das suas necessidades e contexto histórico), e a sociedade (fundamentada em seus critérios filosóficos, políticos, econômico, social e a cultural).

O objetivo era formar, capacitar, certificar, contudo, isso não impediu que o professor fizesse uma viagem estranha do que lhe foi determinado, por exemplo, nas situações de ensino e aprendizagem descobriu que estas não se fazem somente de conteúdos, avaliações rotineiras, da codificação e decodificação de signos e coisas, pois, é importante considerar aspectos como o espaço físico por possibilitar a apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, os aspectos cognitivos por possibilitar o desenvolvimento dos recursos para pensar, afetivos por possibilitar a construção da autoestima, o estético por possibilitar a produção artística e apreciação desta produção, o ético por possibilitar a construção de valores que norteiam a ação das crianças, as relações interpessoais por possibilitar estabelecimento e condições de atitude de convívio social, e a inserção social por possibilitar a cada criança a percebe-se como membro participante de um grupo de uma comum idade e de uma sociedade.

O professor ainda criou rasgões para se descobrir enquanto sujeito pensante, criando um caráter reflexivo da sua atuação de professor, um sujeito que paulatinamente ganha maturidade quanto o seu papel de indivíduo de ação e transformação, vai tomando consciência e valoriza a importância de suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática, além de possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados ao que já conhece a sua prática e a sua condição de sujeito sendo capaz de compreender e enfrentar as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia a dia.

Como abordamos o caminho de formação destes professores não foi só flores, em 1996 o projeto ficou sem verbas ao ponto de acabar, a UFPA não tinha mais condições financeiras de pagar os professores e a prefeitura municipal de Abaetetuba, por sua vez,

alegava que já tinha a sua carga de responsabilidade, logo não teria condições de arcar com mais uma despesa. Diante deste impasse alguns grupos de professores, dos municípios do Pará onde existia o projeto se reuniram e foram a Brasília para uma audiência com Ministro da Educação para apresentar os projetos realizados em alguns municípios do Estado Pará e pedir que este se comprometesse em pagar os professores. Segundo os relatos da representante de Abaetetuba a Professora Raimunda Nonato Loureira a ida a Brasília foi satisfatória, o Ministro da Educação não só garantiu o pagamento dos professores como ficou com uma cópia do projeto, para desenvolver em outras regiões do Brasil. Se ele desenvolveu ou não o projeto a professora Cenita não sabe, o que ela sabe e ficou muito feliz foi pelo fato de ele ter cumprido a sua palavra e ter garantido o pagamento dos professores e a possibilidade da culminância do projeto com êxito.

Em virtude do incêndio criminoso na prefeitura municipal e na secretária de Ensino e Cultura- SEMEC não se tem uma exatidão quanto ao número de turmas atendidas e nem o número exato de alunos-professores atingido pelo projeto o que se sabe que no final do projeto em 1998 existiam treze turmas e de todas as turmas somente três professores não conseguiram concluir a formação.

Assim, fica evidente que o projeto Gavião despertou no professor a oportunidade da experiência de sentirem-se de entenderem-se como problematizador de acontecimentos, de olhar as suas experiências sociais, intelectuais vividas e estudadas não como uma simples utopia irrealizável. Mas discuti-los a partir dos diferentes ângulos que a história da educação, das situações de ensino e aprendizagem nos espaços escolares e fora delas, descobrindo-se como caçador, como construtor do pensar.

### 2.1.3. GAVIÃO: UM VOO DE LIBERDADE

Essas linhas se teceram a partir do pensamento de alguns professores da Escola Maximiano, onde desenvolvemos as atividades dos textos produzidos a partir das histórias contadas pelos alunos. Esses professores receberam sua formação proporcionada pelo Projeto Gavião I e II.

A participação no Projeto Gavião, segundo a concepção destas professoras, foi um momento de libertação, pelo fato de que os professores não se viam como concorrentes, ou estavam ali para serem superiores, autossuficientes; o anseio era de aprendizagem, parceria, crescimento, de descoberta naquilo que já faziam; era a possibilidade de estarem abertos a novas experiências apresentadas pelos professores que ministravam as aulas, e pelas

experiências dos colegas de profissão. Era a oportunidade de refletir a trajetória de sua vida enquanto professor, pois conhecer-se é caminhar com o outro. A história de vida como revisitação dos elos que os habitam, para ser capaz de desatar-se do passado para o manancial de novas possibilidades. A formação floresce como uma oportunidade de se autoconhecer; a sua trajetória pessoal, profissional a partir da sua história de vida.

Na escola e na vida, encontramos uma multiplicidade de sujeitos e de modos de viver, pensar e agir, assim como também encontramos características e marcas que nos identificam como seres humanos pertencentes a um período histórico, a uma região ou a tantos agrupamentos, que se entrelaçam. Isso acontece porque somos sujeitos culturais, criamos vínculos, sentimentos, brincadeiras, jogos, arte. Dessa forma o processo ensino-aprendizagem acontecem e evoluem, pois o conhecimento é fruto de uma construção coletiva, aos poucos adquire características de troca e crescimento mútuo ou como concebe Paulo Freire ‘uma reta de mão dupla’ de um lado, o professor que ensina e aprende, do outro o estudante que aprende e ensina, num processo dialético caracterizado, por tanto, como um movimento de idas e vindas, criando no sujeito a possibilidade de terem oportunidade de serem cada vez mais livres e integrados de forma que estes sejam indivíduos críticos, criativos e persistentes. (Professor A, maio de 2016).

A formação sonoriza que somente quando a teoria-prática educativa e as situações de ensino-aprendizagem do professor forem pensadas como uma criação é que se possibilita a vivência do sentido-experiência educativa a partir das relações em que elase estabelece. Embebido por esse sentimento o professor perceberá a necessidade de realizar uma mudança de postura docente, esvaziando o tradicional, que na maioria das vezes é pautado somente na repetição e na memorização de conteúdos, pensará em um trabalho pedagógico em que o conhecimento não seja parte viva de sua aprendizagem, gestada na necessidade de gerenciar verdades, mas migrará para pergunta, para o questionamento, para ânsia e a vontade de pensar, de dialogar e descobrir o mundo de possibilidades.

Durante as aulas expositivas do professor e na realização dos trabalhos em grupo foram aflorando um manancial de interrogações no professor, e paulatinamente ele vai construindo a consciência de que as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto educacional vão muito além do que codificar e decodificar signos, mas está ligada, principalmente, com a busca de uma educação de qualidade, a fim de construir uma sociedade mais democrática e mais humana. Dessa forma, desperta no professor o sentimento de que as ações realizadas na escola têm que ir além do domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, têm que embriagar a afetividade bem como sua inserção no mundo e a constituição da sua cidadania como poder de decisão.

Durante a formação, outro ponto forte foi à vivência dos estágios, este foi de suma importância para o amadurecimento como profissional da educação, pois segundo os relatos, os estágios não foram momentos para reparar no que o gestor, o coordenador pedagógico ou professor faziam de “errado” ou “certo”, por exemplo, o modo como ele escrevia na lousa e tampouco era para dizer como estes deveriam agir em sala de aula. O estágio foi um momento que serviu para dialogar sobre a realidade diária que perpassa no interior da instituição, procurando conhecer a concepção sobre o ensino desenvolvido na instituição, quais as maiores dificuldades que se encontrava ao trabalhar as situações de ensino-aprendizagem, quais as vantagens, quais as suas perspectivas, os anseios como profissional da educação, ou seja, sentir na prática como era a perspectiva educacional sobre o ambiente escolar de alguém que já possuía sua formação inicial e em alguns casos até a formação continuada.

Além disso, observar suas experiências para adquirir acervos teórico-práticos em relação às situações de ensino-aprendizagem, para despertar a sua própria teoria-prática e compartilhar os seus saberes e experiências de sala de aula.

Sem sombra de dúvida foi uma vivência de pesquisa e aprendizagem, os períodos dos estágios, tanto de observação, como de direção, estes se realizaram por meio de diálogo, interação com os professores que atuavam na cidade e tinham formação em magistério.

Sem sombra de dúvida foi uma aventura rumo ao desconhecido, ao inesperado, uma descoberta a cada visita a sala de estágio, entre elas cita-se a mais corriqueira a de considerar que além de ensinar a escrever, ler, somar, subtrair, multiplicar ou dividir, professor tinha o papel de contribuir na formação dos seus alunos, por isso necessita de permanente formação continuada. (Professora C, maio de 2016)

Uma formação que inala a inspiração do ser professor, em que Deleuze (2006) argumenta:

Se você quer cinco, dez minutos de inspiração, tem de fazer longa preparação. Eu me preparava muito para ter esses poucos momentos de inspiração, de uma preparação crescente maior para obter uma inspiração cada vez menor. Uma aula é ensaiada, como no teatro, se não ensaiamos o suficientemente não estaremos inspirados, não dizer nada, a matéria da qual tratamos e nem interessante o que está dizendo e chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. (DELEUZE, 2006, p. 16-27)

Em relação à inspiração, o ensaio que o professor necessita permanentemente para exercer sua profissão, a professora participante do projeto Gavião ainda afirma:



O projeto gavião nos ajudou a quebrar mitos e um deles é que não existe processo de formação isolado, fechado se queremos de fato contribuir com a formação dos nossos educandos é fundamental nos ‘despirmos’ da arrogância e da presunção de que tudo sabemos, e que não precisamos mais de informação e nem formação, que não precisamos da ajuda, das experiências dos nossos colegas de trabalho, devemos parar de nos considerarmos alto suficiente e de que não precisamos de ajuda, de conselhos. Pelo contrário, ficou evidente que precisamos aprender a respeitar a opinião do colega sendo capaz de compreender, que o diferente, a discussão é necessária, para se chegar ao ponto das coisas; devemos cultivar a capacidade da empatia, e perceber que cada pessoa, cada aluno, cada colega de trabalho tem um tempo para aprender e até aceitar uma concepção nova. (Professora B, maio de 2016)

Isso nos leva a crer que continuamente a educação como acontecimento foi florescendo em cada um desse “professor-simulacro”, o pequeno zigoto foi ganhando forma, e o nascimento do atravessamento, atravessamento potente, uma vez que este permitiu que dentro do espaço escolar violência do adormecido florescesse atividades que proporcionaram o relacionamento interpessoal dos membros da comunidade escolar; dar importância dos alunos vivenciarem momentos de lazer e formação; e quanto é grandioso a presença, o papel das famílias nas atividades e projetos da escola.

Concluir magistério foi um momento de muita emoção, umas das mais belas vivências que levarão para toda a vida, pois entenderam que ser professor, é de modo algum se acomodar, se acovardar diante das dificuldades, dos desafios que lhe é imposto, diante das situações de conflitos pessoais e sociais. O ser professor tem a ver com o querer crescer, buscar caminhos novos, ser um artista que se recria a cada novo ato, que ensaia diferentes personagens para poder acompanhar as mudanças da contemporaneidade e para construir de fato espaço para uma educação de qualidade e para todos.

Sem sombra de dúvida, esse foi uns dos momentos mais ricos da minha vida profissional e estudantil. Foram dias de luta, sofrimento, mas também de superação, de formação, crescimento e amadurecimento, pois através dos conhecimentos adquiridos e compartilhados, tive a oportunidade de fazer com que as concepções caducas, ultrapassadas, exageradas e egocêntricas dessem lugar a metodologias alegres, dinâmicas e efetivas. (Professor C, maio de 2016).

Os professores foram descobrindo que a vivência social, as informações relacionadas ao social não chegam às crianças, às pessoas em geral da comunidade. Que o ensino escolar, as situações de ensino-aprendizagem tentam fazer relação com sua vida, que necessariamente as informações recebidas podem e devem ser transformadas. Os saberes, as experiências

brotam do cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes vão se incorporando à vivência individual e coletiva.

Nestas breves linhas, gostaria de ratificar as palavras dos professores e descrever a experiência do Projeto Gavião I e II nos termos de um acontecimento, um devir, um movimento, uma fênix, pois possibilitou a estes (e a mim), não propriamente uma formação continuada por meio do Projeto Gavião, mas descobrir como está estruturado o contexto escolar no espaço rural-campo ilhas, além de nos ter proporcionado conhecer um pouco de itinerário da formação dos professores de Abaetetuba, em especial aqueles que atuam no espaço rural campo e ilhas, pois o projeto Gavião foi direcionado para estes professores leigos que atuavam na docência sem uma qualificação profissional para tal atuação, como foi grandioso o projeto, que atingiu quase cem por cento, exceto pelo número de três alunos que não conseguiram concluir o projeto.

Sem sombra de dúvida foi um momento importante, pois diante da inexistência de fontes impressas recorreremos à fonte oral individual de professores-alunos e professores que ajudaram a organizar e ministraram disciplinas do Projeto Gavião, e durante as pesquisas fui percebendo como era grande a satisfação e a felicidade destes ao falarem do Projeto Gavião, de como ele modificou as suas vidas profissionais e como o seu ser se alterou.

## 2- UMA EDUCAÇÃO COMO INVENÇÃO, CRIAÇÃO.

O poeta Raul Seixas em sua poesia nos convida a sermos inventores, criadores de novos pensamentos, atos e fazeres, em sua poesia em seu canto, expressa que é preferível ser considerado louco, insano, por brigar consigo mesmo, a continuar sendo igual à outrora, quando diz:

### *METAMORFOSE AMBULANTE*

*Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo*

*Eu quero dizer  
Agora o oposto  
Do que eu disse antes  
Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo*

*Sobre o que é o amor  
Sobre o que eu  
Nem sei o que sou.  
Se hoje eu sou estrela  
Amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio  
Amanhã lhe tenho amor  
Lhe tenho amor  
Lhe tenho horror  
Lhe faço amor  
Eu sou ator...*

*È chato chegar  
A um objetivo num instante  
Eu quero viver  
Nessa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo*

*Eu vou desdizer  
Aquilo tudo que eu  
Lhe disse antes  
Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo*

(Raul Seixas, King\_Ha Bandolo, 1973)

Isso para expressar que uma educação como invenção, criação nasce de um desassossego de um currículo-cartográfico, clandestino ao dogmático; a imagem da segregação da ilusão, aos contornos da *doxa*; do fazer que se alicerça na lógica pragmática que estabelece os modos de pensar, falar e escrever. Neste corpo temos a pretensão de respirar um currículo que inala a vida, que antes de estabelecer um método ou de procurar uma verdade de um currículo, que seja um currículo nômade, que crie trilhas diferentes das representacionais, fenomenológicas, hermenêuticas, dialéticas, que inventa um estilo novo de pensar-criar. Em um ser livre que violenta o ser parcial, o jogador das regras costumeiras, pelo contrário, pensemos em um currículo um fazer em que tanto as regras, como os jogadores nascem de devires, o que gera mananciais de novos conceitos criados e dos novos problemas a serem colocados.

Segundo Corazza (2004), a criação quando livre entranha em qualquer fazer, pois “criar é problematizar” (CORAZZA, 2004, p.27), e problematizar é criar, desse modo, a criação, em seu sentido mais claro é um fazer livre, por isso é uma criação, da criação de problemas (DELEUZE, 1999). Um currículo ladrão de paz constantemente que suscita problemas; cria novos termos; dá ao ser o que não era, faz ele se mexer, revolver, tirar o pensamento do lugar, faz advir o desassossego, agitação de interações violentas com o pensamento e com as constelações de novos mundos.

Vivenciar a experiência de um currículo ambíguo, ambivalente, dúbio. Sob o signo da construção e da expansão da vida é criar trilhas para destruir, aniquilar e o demolir, raspar e remover aquilo que pesa sobre as práticas, as situações de ensino-aprendizagem. Uma educação como invenção é possibilitar ao aluno massa que violenta o pensamento, “que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56).

Vislumbramos um currículo que nasce ao compasso da Cartografia, uma vez que esta é a expressão do percurso: *mapas, danças, desenhos*, logo seu itinerário nunca é dado, seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem. Mas, ele é construído à medida que se deixa nascer e viver a prática, as situações de ensino e aprendizagem como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potenciação no fazer da educação transfigurando paulatinamente em si as coisas prontas, as palavras verdades, presentes no mundo educacional.

Abaixo, a figura 01- expressa uma atividade recreativa da turma do quinto ano, onde foi realizado uma das brincadeiras preferidas das crianças do espaço rural, a brincadeira do tacobol, tacobol é uma brincadeira simples, precisa somente de duas garrafas pet e dois tacos

feitos de madeiras, é suficiente para momentos de descontração, alegria e desenvolvimento de habilidades como raciocínio, trabalho em equipe e esforço físico. A figura 02- apresenta o banho no igarapé, parece algo simples, mas é feito com muito entusiasmo e é um verdadeiro deleite para os que podem tomar o banho e realizar as brincadeiras.

Figura (02) A brincadeira do tacobol



Figura (02) O Banho no Igarapé



Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017. Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017.

A figura 03- expõe uma atividade realizada por meio dos jogos educativos, metodologia que atrai a atenção das crianças por dois motivos distintos: primeiro pelo fato de se manusear o computador, algo que não é comum no vivenciar diária do aluno, segundo por ser uma situação de ensino-aprendizagem diferente do habitual, o que atrai a atenção e curiosidade do aluno que adora ser desafiado. A figura 04- encena uma briga de galo, onde o aluno precisa de agilidade, esforço e raciocínio para conseguir visualizar o que está escrito nas costas do seu adversário.

Figura (03) Aprender Brincando



Figura (04) A Briga de Galo



Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017. Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017.

A figura 05- enseja momento de uma aula sobre os seres vivos vegetais, onde mais que nomear, classificar, a professora convida os alunos para contemplarem, verem, tocarem a

árvore e sentirem que assim como nós ela é um ser vivo. A figura 06- por sua vez é uma aventura ao conhecido-desconhecido, ou seja, é um passeio de ônibus com alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, a fim de sentirem o deleite de andar de ônibus e apreciarem a natureza pouco contemplada a partir da visão do ônibus.

Figura (05) A Árvore um Ser Vivo



Figura (06) O Passeio de Ônibus



Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017. Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017.

A figura 07- é o rabisco de uma caminhada pela comunidade, pela passagem do dia do meio ambiente, nessa caminhada os alunos por meios de cartazes, músicas, chamam atenção da comunidade para o descuido destes com a vegetação local, o desmatamento ao redor dos igarapés, o descuido com o lixo. As crianças em parceria com professores expressam suas lamentações e descontentamento com a falta de cuidado, amor e respeito para com a natureza. A figura 08- apresenta a confraternização entre as turmas do primeiro e quinto ano pela passagem da páscoa, momento de criatividade e de vivência da mística do aluno. Esse momento para muitas crianças é mais um momento, mas para essas crianças, as brincadeiras, o comer um bombom, uma fatia de bolo é algo maravilhoso.

Figura (07) A Caminhada Ambiental



Figura (08) A Festa



Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017. Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017.



A figura- 09- expressa o trabalho coletivo, a capacidade de ouvir o colega, de tomar atenção nos detalhes, de brincar e construir conhecimento. A figura 10- é atividade mística realizada na escola toda terça-feira, onde professores em parceria com os alunos expõem temas relacionados à ética, moral, valores, costumes e mística do cidadão. Nessa imagem, as crianças por meio de uma canção expressam o seu desejo de ter os seus direitos respeitados.

Figura (09) **Construindo Uma Imagem**



Figura (10) **Eu Quero o Direito de ser Criança**



Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017. Fonte: Acervo particular Rosileide Moraes Cardoso, 2017.

As imagens acima falam de como a escola respira um currículo que se aventura ao inusitado, que contesta a norma, o estabelecido quadro escolar, que reverbera vozes que bradam por outros modos de ler, somar, escrever. E essa escola, mesmo que de modos simples, se lança a modos diferentes de fazer as situações de ensino aprendizagem. Por exemplo, a atividade do taco bol, é uma brincadeira realizada diariamente pelos alunos nos quintais de suas casas, conhecem as regras e de tempos em tempos as reelaboram. A atividade construindo uma imagem parece simples, contudo, com as duas atividades podemos trabalhar a questão do trabalho coletivo, o respeito para com a ideia e o tempo dos parceiros de grupo, além de trabalhar as brincadeiras que resguardam os valores da cultura, dos sabres destes alunos.

A figura (10) “Eu quero o direito de ser criança”, se insere em uma atividade que estava programada, organizada pela escola, e uma criança de sete anos se levanta de seu lugar e diz: “professora eu quero cantar uma canção”. Além de a melodia ser bonita, a letra expressa um pedido de socorro, o respeito à criança, ao cuidado e carinho que ela tem direito a ter, e ela quer receber esse respeito, esse cuidado, essa proteção, para mim, isso é transgredir a norma, o oficial que a escola tinha organizado e deixa a criança sonorizar suas emoções seus desejos. Outra imagem que me toca por parecer algo corriqueiro é a figura (06), “ O passeio de ônibus”, nele as crianças se deleitam e conhecem o trajeto que seus pais fazem para ir à cidade, como levam e onde vendem o produto que produzem na terra, têm a oportunidade de

observar a paisagem desse trajeto e ver como ele vai se modificando da sua realidade à medida que se aproximam da cidade.

Sendo a *Invenção* – ato de liberar a imaginação das amarras forjadas e instituídas pela norma, é como o nascer da fênix: destrói, incendeia, (re)constrói. Desse modo, como verbalizado, são atividades simples que, num olhar desatento não dizem nada, e nem contribuem para amadurecimento intelectual e do espírito do aluno, mas quando pensamos nessa educação como inversão, ela nascem de gestos simples, contudo, não é algo desinteressado, tem um objetivo, e esse objetivo tem como pensamento fazer com que o aluno seja parte integrante e participante deste processo, deixa as situações de ensino-aprendizagem mais prazerosas de algo que eles vivenciam diariamente, mas pouco param para contemplá-la, para sentir o perfume que elas espalham ao corpo e ao espírito.

Embriagada pelos escritos de Corazza (2006) em *O docente da diferença*, visualizamos que a formação do professor, do seu ser enquanto sujeito, o seu fazer se constrói como invenção, como inquietude, floresce durante o processo da sua formação. Logo, em suas primeiras palavras, Corazza aponta que o docente é um ser, um pré-individual, um impessoal, que deve ser lapidado em entrelaçamento de devires, devires que nascem do processo do desejo, do produto de partículas que atravessam os limiares do sujeito, de formas e funções. Neste prisma, o estudar, aprender, ensinar, compor, cantar, ler e escrever da formação floresce dos rabiscos que desencadeiam devires, invenções, criações.

O docente pensado a partir da Filosofia da Diferença em Educação é um ser que desencadeia devires, pois permite desabrochar o seu próprio potencial de variação contínua e crítica. Desse modo, Corazza (2006) pensa o conceito e a forma docente por meio de traços fugidios do seu ensinar-criar. E interroga: Como criar uma artistagem docente? E alerta para o cuidado quanto à serenidade da pesquisa, pois, engendrar, encontrar e seguir alguma resposta produz um terreno de tristeza ou de alegria, de juventude ou de velhice, de ânimo ou de cansaço, de vida ou de morte, tais antíteses é o que configura a covardia ou a coragem de cada docente artistador.

Corazza (2006) expressa oito configurações de como uma artistagem docente pode ou não ser criada. 1º- Ser, 2º- Indivíduo, 3º- Unidade, 4º- Virtual, 5º- Em Devir, -6º. Impessoal, 7º- Ensinartistar, 8º-. Como? Sendo que me vi atraída pelo Ensinartistar, por se rabiscar em XX devires. O Ensinartistar se expressa por itinerários de devires que se rabiscam por acontecimentos do impessoal, um acontecer que emerge da luta entre a vida e a morte, e este obtém valor somente por revelar a vida. A individuação mostra, de um lado, a vida; enquanto



a morte fica do lado do Eu. E com Deleuze aprendemos que: “Toda vida é, obviamente, um processo de demolição” (DELEUZE, 1998, p.157).

No *Ensinartistar*, o primeiro devir é o Devir-enxame, nele o devir-docente começa pelo devir-enxame de partículas; o II- Devir-atmosfera, aqui o importante não está no sujeito como ponto ou centro, mas naquilo que se passa entre os docentes e seus corpos: um acontecimento impessoal; o III- Devir-olho, ele tem uma visão que não para nos indivíduos, é um devir que vai aos acontecimentos puros e aos outros devires, ele se produz pelos entrelaçamentos de potências afetivas (com poder de afetar e de ser afetadas), nas fases de um processo de individuação. É no Devir-potência, que se descobre sob “as aparentes pessoas a potência de um impessoal, que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: um homem, uma mulher, um animal” (DELEUZE, 1997, p.13).

O IV- Devir-traços, neste devir não é suficiente falar que o docente é impessoal, é como oposto ou ao lado das individualizações subjetivas, uma vez que, cada elemento seu (mesmo o rosto, sentimentos, cores, desejos) é o que se torna singularidade impessoal. Um docente em devir-impessoal, nele acontece a emergência de traços circunstanciais (que são de outra ordem que os processos pessoais), elimina-se todo recurso ao geral (Docente), pois “a sua singularidade não é da ordem do indivíduo, mas dos acontecimentos e das atmosferas” (DELEUZE, 1997; 1998).

O V- Devir-viagem. Neste devir a *artístagem docente* se produz por meio da exploração dos meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão existencial. Dimensão para a qual não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruídos, acontecimentos. No devir-trajetória, o docente dá partida a uma operação de individuação, que se desdobra e se individualiza em personagem e meio, e os conduz por uma via impessoal. Cita como exemplo, o trajeto da fabricação de um currículo, onde um docente depende da cartografia feita com mapas, caminhos, planos de viagem, encontros e muito pouco (quase nada) de memória. “Viajar não é morrer um pouco e sim exercitar-se na arte de despedir-se para, assim, já leves, aprender a chegar, aprender a receber” (CORAZZA, 2006, p. 7).

O VI- Devir-gradiente. É um devir ontologicamente apresentado pelas populações de afetos e de intensidades em que o docente é capaz, neste devir, não existe a subjetividade, a personalidade nem a humanidade, ele é vivido num plano de vida pré-subjetivo: como grau de potência ou diferença intensiva.

O VII- Devir-turbilhão. Ele aborda o movimento dos docentes, como efervescência do caos, que efetuam o trânsito das intensidades mais radicais. No VIII- Devir-bebê. Seguindo o último texto de Deleuze (2002), *A imanência: uma vida...*, o docente é dotado de uma vida indefinida – como a vida de um bebê –, na qual os afetos e os problemas são transformados em signos puros da arte e em intensidades de um rosto (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1996). Rosto, que afirma a grandeza de uma vida. O IX- Devir-rede. Nele os conceitos de individuação e de impessoal, das singularidades extensivas (trajeto e meio) e das intensidades (afetos) se entrelaçam na problemática do docente, de modo que, ele não pode mais ser pensado sem os dinamismos dessa realidade complexa e diferenciado, o que torna caminhos de multiplicidade. Multiplicidade interconectada ou que vive entre multiplicidades, numa rede de conexões fora da qual não há individuação, o docente entra em movimentos que fazem dele um ser sempre agitado por intensidades.

O X- Devir-grupo, neste devir o docente ao individuar-se, integra uma problemática vasta e participa de amplos sistemas de individuação. Suas relações se realizam de maneira que a sua realidade pré-individual se encontro há de outros docentes, o que os leva a participarem de uma operação de individualização coletiva. Aqui a individuação não é uma simples somatória de indivíduos, mas um estado trans-individual, dotado de potenciais de transformação e de constituição de novas individuações. Movimento que propícia ir de encontro ao que afirma um senso comum disforme, supersticioso, obtuso e equivocado epistemologicamente, alimentado por quem acredita que o indivíduo é um ponto de partida imediato.

Corazza (2006) nos aponta que desse ponto de vista ético, no coletivo, a singularidade não apenas se dilui, mas a vida em grupo é o momento de uma ulterior e mais complexa individualização. Na esfera pública, longe de ser regressiva, a singularidade é polida e alcança o seu apogeu pela atuação conjunta e pluralidade de vozes. Assim entendido, o coletivo não prejudica nem atenua a individualização, mas a persegue e aumenta a sua potência, desde que tal continuidade concerne àquela parcela de realidade pré-individual que o primeiro processo de individualização não resolvera. Assim, a vivência do coletivo é ainda uma instância de individualização, na qual está em jogo a tarefa de dar, ao indivíduo, uma forma contingente e impossível de confundir com o indeterminado, que precede a singularidade.

O XI- Devir-cristal. Consiste num devir movimentado por uma operação transdutora, a qual mais do que ser aplicada à ontogênese, é a própria ontogênese, ou seja, uma “operação física, biológica, mental, social”. Operação, por meio da qual, “uma atividade se propaga gradativamente no interior de um domínio”, sua fundação é propagada “sobre uma

estruturção do domínio operada de região em região” (CORAZZA, 2006, p.8), onde a região de estrutura constituída serve de princípio de constituição à região seguinte, o que produz uma modificação, essa modificação se faz ao mesmo tempo em que a operação estruturante. No devir-cristal o docente em devir-transdutor floresce e cresce, quando ainda é um pequeno óvulo, no centro do seu ser, em todas as direções. Disso resulta “uma estrutura reticular amplificante”, em que cada camada molecular serve de base à camada em formação. Esse devir exprime não apenas a individualização orgânica do docente, mas também suas operações psíquicas, procedimentos lógicos e mentais.

O “devir-cristal” pode ser tomado como um anfíbio que troca de pele, se reestrutura, se reconstrói, penso neste professor como este anfíbio, à medida que se deixa ser tocado no que lhe passa, atravessa e acontece, de modo que, ao ser afetado gradativamente, ele vai retirando as camadas, vai se reconstruindo; é interessante que não é uma somente uma reestrutura intelectual, ele desperta o espiritual, a sua estrutura física, a seu autoestima, o devir-cristal ressoa como um acontecimento pleno do professor em todas as esferas.

O XII. Devir-escritor. Neste corpo se expressa por meio da “literatura menor” (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1977), o Devir-escritor processa-se numa condição da linguagem, mas uma linguagem que foge da ideia do coletivo entendido como fundo social, que fica em segundo plano. O conceito de agenciamento é utilizado não somente para apontar a existência de dois termos (1 docente + 1 docente), e sim, para conectar heterogêneo, heterogêneo que faz algo acontecer entre os docentes, ou seja, uma operação de individualização que os cerca e arrebatada. Neste devir, o escritor e os seus personagens são tomados num agenciamento coletivo de enunciação, assim o docente, se acometido, não somente dá a palavra àqueles que não a possuem, como se encontra com elas. Encontro sem o qual nada haveria sem a partilha das palavras.

O XIII- Devir-prenhe. Neste corpo prenhe de devires, o docente encontra o seu pedaço de mundo-menor, o seu povo-menor, o seu currículo-menor, o seu aluno-menor, a sua aula-menor, o seu texto-menor. O XIV- Devir-abertura. Devir que abre as subjetividades, os objetos e as palavras da docência a uma virtualidade que os extrapola, para além dos limites do individual e do meramente coletivo. Nele o docente atinge os processos e os acontecimentos, os quais transformam as relações, os saberes, os exercícios e os livros. O XV- Devir-infinitivo. Neste devir define-se que sendo o princípio de individualização a origem da *hecceidade*, a forma verbal do infinitivo do: chegar, encontrar, planejar, ensinar, escrever, etc., é o que apreende as singularidades de sentido e o tempo do acontecimento puro da docência, independentemente de coordenadas espaço-temporais. Na mesma direção o

docente verifica que nomes próprios, artigos e pronomes indefinidos designam individualizações por *hecceidades* (cf. DELEUZE 1998). “Nomear algo ‘como uma invenção, um cálculo, uma operação curricular’ é recolher na linguagem traços evenemenciais, que se encarnam no designado e encontram sua individualização no agenciamento do qual fazem arte” (CORAZZA, 2006, p.9).

O XVI. Devir-larvar. O docente não é individualizado, pois violenta de si à proporção irreduzível de realidade pré-individual, a qual passa pela operação de individualização, sem ser efetiva ou totalmente individuada. Nesse devir-anfíbio, brilha o aspecto in-individualizado do docente: o tecido íntimo do sujeito. Devir-anônimo. Aqueles que persistem no erro de assimilar o sujeito ao docente individuado não atentaram suficientemente para a sua realidade pré-individual e ignoram o que nele é meio. Condenam-se, assim, a não encontrarem jamais a via do trânsito entre interior e exterior, entre Eu e Mundo.

O XVIII- Devir-frágil. Neste devir o domínio do sujeito-docente, a coexistência do pré-individual e do indivíduo que é medida pelas emoções e paixões, e assinalam a integração provisória dos dois aspectos; ainda é medida o eventual desapego, uma vez que, são encharcados de crises, recessões, catástrofes. O docente vive constantemente uma formação, um pensar, de trevas insensatez, de medo, pânico, angústia, isso se concretiza devido ele não conseguir compor os aspectos pré-individuais da sua experiência com aqueles já individualizados. O docente se ver entre dois caminhos, o que perpassam a sua natureza pré-individual e o ser, é o aqui-e-agora que é individualizado. Mas, ele não tão ingênuo reconhece que esse aqui-e-agora pode impedir uma infinidade de outros aqui-e-agoras virem à tona. Assim, a individualização nunca está garantida de uma vez para sempre, visto que ela pode fragilizar-se, trincar, romper-se, estalar, reduzindo os aspectos pré-individuais da experiência a uma singularidade apenas pontual.

O XIX- Devir-abolição. Produz uma vida enquanto expressa, o *homo tantum* (homem simplesmente) abole a pessoa, lapida o seu poder de dizer Eu, e faz nascer uma quarta pessoa, pela qual ninguém fala, da qual ninguém fala, mas que, todavia, existe: um extra-ser, como o acontecimento do qual o indivíduo se faz o sujeito. Esse indivíduo encontra aí a dispersão ou a ilusão do sujeito, o ego dissolvido e o Eu rachado, “a vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal, mas singular, que desprende um puro acontecimento, liberado dos acidentes da vida interior e da vida exterior, isto é, da subjetividade e da objetividade daquilo que acontece” (DELEUZE, 2002, p.12-14). Neste devir, o docente substitui o Eu-penso-logo-sou, toda consciência de sujeito, sua individualidade maciça, molar, característica de uma pessoa artificial ou alegórica, por singularidades moleculares e moventes, destacadas de um campo

transcendental. Um campo impessoal, que junta o mais impessoal com o mais singular, e onde as singularidades são verdadeiros acontecimentos transcendentais, não são nem individuais e nem pessoais, mas que presidem a gênese do indivíduo.

O XX- Devir-alquimia. Este devir libera o docente das amarras das normas, das obrigações do comportamento social, do sujeito pessoal, de tudo que o estrutura fixamente. Sua natureza é aberta por um vazio, quando a linguagem falta, movimenta-se como dinamismo e potência, dos quais ele é expressão imanente. O leva a ocupar um lugar alquímico de criação. Este lugar é operado pelo impessoal, um lugar que não é nem exterior nem interior, ele é abandonado tanto pela subjetividade como pela objetividade, mas é um lugar, onde o acontecimento incorporal eclode, abre a região do sentido, opõe-se à incerteza das determinações do verdadeiro e do falso, do bem e do mal. Movimentos que fazem com que o banal, o vulgar, o lamurioso, o docente, por meio dos devires, converte-se em contornos da mais alta potência: a evidência da singularidade não perecível e insubstituível de uma vida de docência.

Com base nesses movimentos de devires, penso em uma formação processual que possibilite ao professor a sutileza de criar espaços que provoquem uma inversão na vivência escolar dos alunos, subtraindo o fardo das inúmeras situações que qualificam o professor como “preguiçoso e inepto”, fazendo de modo contrário do contexto escolar um espaço de oportunidades para professores e alunos produzirem e cultivarem experimentações criadoras.

### 3. VENHA, FAÇA COMIGO! UM CURRÍCULO-NÔMADE, AVENTUREIRO CLANDESTINO.

Nessas breves linhas, Corazza (2001) nos lança um convite abrasador o de pensarmos o que é e o que quer um currículo em educação na pesquisa pós-crítica? Para isso, aponta algumas pistas; Quer: um sujeito que pense, logo é; que duvide de tudo, até da sua capacidade de conhecer; que seja autônomo; que gagueje na própria língua, um ser dividido; um sujeito que interpele os indivíduos concretos, para sujeita-los a um sujeito absoluto. Um currículo que fuja aos olhos do poder como um instrumento que organiza a linguagem racional, uma vez que este em muitas circunstâncias é um depositário e fonte de clareza; que fuja dos olhos avaliativos dos pareceres descritivos dos usos e costumes; das continuidades didáticas; do ver examinador; do saber absoluto; do dispositivo de penalização normativa; e do ser organizador da vida dos inocentes desorientados.

Contudo, não é este o objetivo do presente texto, o que desejamos abordar é o currículo como uma extensão, uma geografia do pensamento, ou melhor, como um **currículo cartográfico**, rizomático, que prolifere intensidades, movimentos descontínuos de inventividade, um currículo falante, um currículo-nômade. Enveredando neste compasso, vejo a oportunidade de criar possibilidades inatuais para as construções de devires, “núpcias”, “inovações”, movimentos que ocorrem fora do programado, do formal e desbravam rasgões para uma vivência contingente, para que o território educacional, as situações de ensino-aprendizagem possam ser vivenciadas como acontecimento indefinido, indeterminado, em diálogo com as narrativas do imaginário popular, dos sabres da cultura local no par sentido/experiência.

Porém, em poucas palavras, expressaremos algumas inquietações sobre a ideia do que é? E o que quer um currículo? A primeira indagação aponta que as pesquisas sobre currículo educacional na perspectiva das teorias pós-críticas não são mais abordadas no sentido global, por esta ser uma abordagem que “requer resultados, explicações mais totalizantes, unificadoras sobre a verdade e o verdadeiro do Curricular, Explicações sobre ‘Teoria’ ou a ‘Prática’ do Currículo que reinavam sem qualquer partilha” (CORAZZA, 2001, p. 17). A segunda intenção aponta para a realidade de que não é cabível neste estudo verbalizarmos um currículo como uma raiz do primordial, uno padrão, verdadeiro, normal, um modelo dotado de uma qualidade essencial, o qual todos deveriam se submeter; o terceiro vislumbra o currículo como algo misterioso, o qual se atribui uma mistificação, uma mentira, uma espécie de

labirinto de resultados nefasto, e o quarto aponta a asfixia do calar diante daquilo que não podia ser falado, ou seja, daquilo que não éramos capazes de chegar à verdade absoluta.

‘Ao’ indagar: - como, em que condição, esta verdade chegou a ser verdadeira? Quais as relações de poder que possibilitaram a construção de tal verdade? Quais os efeitos de verdades sobre os sujeitos que ela assujeita? Quando se responde estas questões, a pesquisa formula uma verdade, derivada da sua pesquisa, cuja tendência é instala-se e funcionar em posição de verdade formula uma ‘verdade’. (CORRAZA, 2001, p. 18).

No currículo cartográfico o sentido de verdade não funciona nesse prisma, pois a linguagem da teorização para pesquisa da verdade é linguajeira, não tem a ambição e nem o desejo de dizer tudo, logo, o mito da verdade absoluta é dissipado, dando lugar ao protesto contra a veracidade das questões, e ao não ser desenhado como algo pronto, acabado, o currículo é colorido como um devir: estranho, primitivo, selvagem, desviado, divergente, perigoso, subversivo das hierarquias consolidadas.

Na abordagem pós-crítica sobre a pesquisa do currículo no território da educação, o currículo é uma linguagem que emprega vários sentidos aos signos, ao ser esse “ser falante” que produz sentidos, ele pode ser expresso como um silogismo da verdade de um currículo falante, que ao ser falante se torna como nós, derivados e feitos de linguagem, que na maioria das vezes são linguagem sem coerência, sem profundidade, que produz, experimenta de forma dividida, feita em torno de migalhas da fala de cada um e essa fala pode ser um sentimento, um objeto, um momento. São falas comparadas às ondas que vão e vem não se tem controle para onde vai, contudo continua-se indo em frente, para assim, poder completar um ciclo, e nós vamos contemplar as condições históricas, políticas, que produz as verdades linguajeiras de um currículo.

Dessa forma, o currículo no domínio metafórico nasce no seio das referências teóricas da linguagem pós-crítica, como uma linguagem que dá vida aos “significantes significados: sons, imagens, conceitos falas, línguas, posições discursivas, representações metáforas, metonímias, ironias, inversões, fluxos, cortes” (CORAZZA, 2001, p. 9). Ao ser linguagem, o currículo se utiliza da palavra para nomear as coisas, os fatos, a realidade, os sujeitos constroem uma personalidade de linguajeiro, sua discursividade se torna arbitrária e ficcional, o que permite um pequeno vislumbre das infinitas formas de pensar, interpretar e atribuir sentido ao mundo.

Analisa as vicissitudes do desejo por um sujeito e os seus acidentes da linguagem de cada currículo: daquele ‘currículo’ específico, que escolheu para investigar- sendo, ao mesmo tempo, também ‘escolhido/a’ por ela [...] a pesquisa pós-crítica de um currículo rejeita tanto a verdade lógica quanto a empiricidade totalizante da verdade do ‘currículo’. A verdade extraída da pesquisa pós-crítica, não funciona nessa posição, por que a linguagem da teorização- usada para a verdade linguageira de um currículo- não pretende e nem diz tudo, é sempre um semi dizer. Renuncia tanto ao saber consolidado quanto o próprio acervo de conhecimento obtidos por suas investigações. E, incessantemente começa tudo de novo. (CORAZZA, 2001, p.18).

Com isso Corazza nos esvazia da doxa, das oratórias perfeitas, pois jamais devemos nos agarrar às respostas prontas, perfeitas, pelo contrário, podemos sempre ter respostas parciais, abertas a possibilidades de erros, acertos, de encontros, com outras questões, com outras linguagens, que tentarão responder a essa mesma pergunta, de modo múltiplo, disseminado, como questões problemas e não resultados.

Pensemos no currículo como a maré que enche e vaza. Se quisermos acompanhar essa manifestação da natureza devemos contemplar o seu ciclo, contudo, perceberemos que somos somente capazes de apreciar, de dizer e não de mudar o rumo, o horário da enchente e da vazante, em vez de ser pela manhã mudar para a tarde ou vice-versa. Enfim, podemos problematizar, prever, ler e escrever sobre as coisas, mas o absoluto, a verdade sempre escorrerá das nossas mãos.

Mas, para apreciar esse vislumbre de luz precisamos sair da zona de conforto, da tabuada do “argumento” pronto, da eterna escuridão, dos labirintos escuros e dos pensamentos vadios que todo dia nos batem e nos fazem ficar de joelhos, silenciados diante da verdade imputada. Embora seja um pequeno reflexo da luz é preciso pesquisar, vivenciar o currículo como um poeta que assume que “viver, em uma palavra, arriscar, assumir o risco da morte, que está vivo. E assim, realizar sua sina e situação de estar no mundo, vivo, sem considerar-se um produto acabado” (CORRAZA, 2001, p. 21);

Pelas trilhas de um currículo nômade descrevemos que a **cartografia** é uma área de pesquisa que tem a arte de traçar cartas geográficas, mapas (desenhos, imagens) que enveredam pelo campo educacional, nas situações de ensino-aprendizagem e se expressa em uma perspectiva de movimento, processual. Em uma melodia filosófica, Deleuze (2012) em sintonia com as rimas de Guattari (1988), sonoriza que a metamorfose de um currículo deve desabrochar nos compassos da cartografia, pois esta não é algo que parte do nada, deve ser algo mais que o preexistente, mas algo que floresça das paixões, dos encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se ver (DELEUZE, 2012). Um germe que se desbrava por meio da criação, da invenção, das linhas de multiplicidades, gerando contornos de multiplicidades, da



problematização de forma livre, um livre que brota do desassossego, quanto a isso Deleuze (2012) diz:

Cartografia consiste frequentemente em suscitar problemas; em criar os termos nos quais eles se colocam; dar ao ser o que não era, podendo nunca ter vindo; em mexer, resolver, tirar o pensamento do lugar. Um desassossego, agitadora de interações violentas com o pensamento e formadora de novos mundos. Curiosa situação de uma cartografia. Sobretudo, ambígua, ambivalente, dúbia. Ao mesmo tempo que se vê sob o signo da construção e da expansão da vida, também inclui o destruir, o aniquilar e o demolir, raspar e remover aquilo que pesa sobre a vida. (DELEUZE, 2012, p. 166).

Habituar os olhos para um currículo que nasce nos emaranhados da cartografia é um desafio constante, pois fomos forjados na olaria dos territórios cinzentos, dos céus nublados. Deleuze nos propõem para rasparmos as cataratas costumeiras, a plainar os vasos cinzentos e construir linhas de fugas, em nossa educação, para que assim ela possa bailar por entre as massas cinzentas, entre as névoas escuras e criem brisas novas diante das forças que aniquilam os espaços criativos e inventivos e confabulem acontecimentos que pintam novas cores, dançam novos mundos na educação.

A cartografia ao estar próxima da vida cria núpcias de um sopro de coragem que violenta o comum, o habitual, o currículo como configuração e cria brechas para desabrochar do aluno-problema, o professor-pesquisador, modos que promovem encontros para florescer um currículo como potência, como linhas de movimento; promover encontros clandestinos que conseqüentemente o desabrochará a um devir.

O porvir no currículo traz em seu bojo a ideia de que “um porvir novo é imprevisível, de outro porvir que não seja resultado daquilo que sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos” (LARROSA, 2007, p.15). Queremos expressar o currículo como um grito para um futuro livre e não fabricado como um alerta um manifesto.

Um **currículo cartográfico** grita, fala, gagueja, é um errante incurável, logo não se fixa a uma lei, às diretrizes. Corazza (2001) nos apresenta alguns fragmentos sobre esse **currículo-nômade**: 1º- O currículo *dançarino*, não tem a ganância de ser desenvolvido de forma autônoma ou ter um si o poder, pelo contrário ele inclusive se espanta com a servidão abjeta dos currículos oficializados e não entende como eles podem ser tão desejados, triunfantes e dourados; 2º- O currículo *bandido*, este se define por ações livres, inventa revida, luta joga, projeta, questiona: as hierarquias, os regimes de propriedades, as direções, os costumes, e as delimitações de objetos, questionamentos que se transformam em armas para ferir os

currículos construídos sobre bases sólidas. 3º- O Currículo *violento*, aonde a violência chega do não conhecido, do tempo não cronológico de Áion, dos elementos selvagens e não domesticados, contornado o que é disponível pelos signos; 4º- O currículo-*Enigma*, este nos força a pensá-lo, a decifrá-lo, interpretá-los, de modo que possa criar espaços para a prática e em um ensinar, e em um aprender imprevisível, que nos levam a desconhecer o que achávamos que era conhecido, o que nos impedia de pensar na forma de devires e nos impedia de nos desprendemos de nós mesmo; 5º- O currículo-*aventureiro*, ele não propõe gestos, conteúdos a serem reconhecidos, nunca diz “eu faço!”, mas convida-nos, “venha, faça comigo!”. Convite que cria encadeamento, sensibilidade, intuição e pensamento para sacrificar os Imperativos dos objetivos, a palavra de Ordem da Linguagem e a Faculdade das Reconhecimentos; funciona como um atrator-cáotico, constrangido e programado, puxando matérias e encontros para um “devir-vagamundo”, feito da proliferação de possíveis ramificações do não-senso. 6º- O currículo *ladrão-da-paz*, este jamais adota a personalidade passivo ou neutra diante do mundo e da vida, ao contrário é inquieto, trata-os como uma questão de artistagem, vinculado à produção de diferentes, a intervenções e à invenção de vidas vivida de modo florescente por uma minoria excêntrica, que procedem por difusões móveis de prestígios. 7º- O currículo-*clandestino* que se desenvolve no campo curricular, um novo espaço para o pensar, com brechas para abrir os poros e criar novas sensibilidades, condições de possibilidades para acompanhar os movimentos imperceptíveis e intempestivos de currículos fortemente codificados.

Esse **currículo-nômade cartográfico** nos leva a perceber como floresce um pedagogo-professor-educador embebido de um devir-simulacro? Deleuze em uma expiração expressa que trabalhar com crianças-cartógrafas-impessoais em um devir-artista deixa transparecer que as multiplicidades não devem ser métricas e nem pontos singulares de cada um dos currículos-codificados. Sem dúvida são passos inquietantes do pensar. Perceber quais são suas vogas, andamentos curvilíneos, o turbilhonar de suas linhas diferencias e os novelos de seus fios subterrâneos, que saem de um currículo-malta, arrasta o codificado e o explode.

Contudo, é importante expressar que “nada faremos pela educação, se nos limitarmos a repetir velhos conceitos fora do contexto” (GALLO, 2008, p. 56). Isso para dizer que não é suficiente nós nos resignarmos com o sistema vigente de ensino, que direciona o seu ser e fazer, para a reprodução de uma educação ideológica dominante e excludente com a existência de um currículo que delimita o que o aluno deva aprender e a escrever nas diferentes áreas de conhecimento, o quê e como ele deva pensar. Para driblar o comodismo, a mesmice se faz necessário criar um artifício inovador, que nos desassossegue para “o que

posso saber? O que posso ver e enunciar em tais condições de luz e de linguagem? O que posso fazer? A que poder visar e que resistências opor? Quem posso ser? Como me produzir como sujeito” (CORAZZA, 2001, 61). Na interrogação do “que *quer* um currículo?”, Costa (2014) nos impulsiona a degustarmos o currículo por meio de uma força desejanste:

Que vozes reverberam nesse querer? Quem é o ser que *deseja* no currículo: o que pensa, como vive, o que anseia, quais são seus gostos e desgostos, quais são seus discursos, enunciações, interdições? Ousamos desafiar as vozes desejanstes do currículo e seus querereres, invitando-o ao combate e à ressignificação. No pensamento crítico moderno, a noção de combate implicaria separar, de um lado, *o currículo que temos*: ordeiro, enrijecido, especializado, inerte; de outro, *um currículo que queremos*: arteiro, fabuloso, desenraizado, inventivo. Ocorre que no pensamento da diferença – por onde este texto busca se esgueirar – não se cultiva o pensamento binário que estabelece limites e juízos preconcebidos entre fronteiras que se separam. Por isso, aqui entra em cena não paradigmas ou trincheiras. (COSTA, 2014, p.4).

Para não ser arrogante e afirmar que esse modelo de ensino é utopia, uma vez que, “o currículo nacional é uma de suas formas privilegiadas de controle e regulamentação, funcionando como princípio e método para racionalizar as próprias práticas governamentais” (CORAZZA, 2001, 81) expressamos que é uma luta acirrada de resistência, onde é preciso resistir a certas melodias que se apresentam de forma jurídica, homogênea e hegemônica, resistir aos moderados, aos conservadores, para assim, raspar o véu do comodismo das metodologias caducas, do desejo pelo controle da técnica, rasgar de si o desejo de controlar e ter em suas mãos a pesquisa, o currículo, o fazer da verdade, enamorar um fazer que ultrapasse a linha do preconceito de pensar que o aluno não tem a capacidade de ser um construtor, um inventor.

Por toda a parte, os pós-curriculista trabalham na execução dessas operações. Os pós-curriculistas desdenham ocultar as suas posições e os seus propósitos. Declaram, abertamente que seus fins só podem ser alcançados pela transformação violenta e radical de toda a ordem e pesquisa curricular até hoje existente. (CORAZZA, 2001, p. 141).

O currículo não é somente um lugar de fatos, ocorrências e objetos a ser administrado para deixar alguém informado, repleto de opiniões prontas e acabadas, o currículo no seio da cartografia é algo onde se cria e produz por meio de trilhas clandestinas. Ele violenta a escola desenhada como confirmação do poder que muito vem servindo como um aparelho ideológico da elite, um espaço de reprodução da técnica, uma fábrica para profissionalizar uma mão- obra, semiqualficada, porém muito obediente e eficiente. O poder instituído não pensa uma

educação, uma escola que prepare o sujeito para brigar as suas mazelas internas e sociais diárias presente na grande teia onde está inserido, os seus aparatos filosóficos, políticos, econômico, social e cultural.

Nas linhas do currículo cartográfico, mais que adquirir conhecimentos, o indivíduo pode aprender artifícios que possibilitem o desenvolvimento de competência para o enfrentamento destas, onde exista a possibilidade de um trabalho para a construção de sujeitos pensantes, artistas, filósofos de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptos para a sobrevivência da complexidade da teia social.

A educação, o ensino no bojo da cartografia traz a perspectiva das situações de ensino-aprendizagem não ocorrem tão somente pelo viés dos conteúdos, as decorebas, da reprodução mecanizada, contudo levar em consideração aspectos como: físico; cognitivo; os afetivos; estéticos; os éticos; as relações interpessoais; e da inserção social. Pois, antes da criança ler a grafia, ela lê, reescreve o mundo por meio dos gestos, das visões, das expressões faciais, do cheiro, do tato, da sua audição aguçada, ou seja, a partir da conjunção de sentidos da significação social e pessoal que cada um desse representa, ela vai elaborando suas concepções com base em sua experiência de vida.

Assim, muitas vezes é mais seguro pesquisar, pensar o currículo em um terreno de morte, de aridez, de trevas e insensatez, pois comungar de uma fonte nova, que jorrar uma dádiva à serenidade perdida é um perigo. Mas, Corazza nos desafia e convida para direcionar nosso olhar para um currículo, que floresça por meio da pesquisa como acontecimento, um acontecimento vivo que acomete os estados de coisas, proposições, objetos, sujeitos, matérias, corpos e representações. A filosofia deleuziana sonoriza que o pensar, assim como o pesquisar, são acontecimentos que propõem choque ao feito, às experimentações dos conceitos e das imagens do pensamento que animam uma pesquisa de currículo, onde o currículo como acontecimento verbaliza que uma pergunta é mais do que historicizar, acontecimentalizar.

### 3.1. O CURRÍCULO COMO ACONTECIMENTO

Sem sombra de dúvida muitas pesquisas sobre formação, sobre currículo são realizadas em um terreno de morte e aridez; deixar uma fonte nova jorrar é uma dádiva bem-vinda à serenidade perdida e ao mesmo tempo um perigo, pois é mais fácil, mais seguro trabalhar, pensar e aprender, escrever por meio de receitas. Corazza, por sua vez, em seus

rabiscos nos aponta pistas, visa rasgar esse véu que deixa nublado nossos olhos e nos convida para pensarmos um currículo por meio da pesquisa como acontecimento, um acontecimento vivo que acomete os estados de coisas, proposições, objetos, sujeitos, matérias, corpos e representações, e, é por meio desse acometer que finalmente: o pensar, o viver, e a escrita, do acontecimento se faz.

A filosofia deleuziana defende um pensar, um aprender que foge da reconhecimento, que entra em choque ao feito, às experimentações dos conceitos e das imagens do pensamento que animam uma pesquisa de currículo, e pensa como a criação de algo novo, uma pesquisa em currículo, em educação como acontecimento, onde as perguntas são mais do que historicizar, são “acontecimentalizar”.

Diante deste vislumbre sonoriza que o pensar, o aprender é um acontecimento da ordem de um problema, pois criar é problematizar e problematizar é criar, desse modo, a pesquisa no corpo do acontecimento, nos impulsiona para um encontro com o problema, para nos fazer tremer, delirar diante deste problema, então, ao sermos forçados a pensar e ao pensar aprendemos.

Pesquisar o Acontecimento requer operações que se movimentem: dos corpos e estados de coisas aos acontecimentos; das misturas às linhas puras; da superfície corporal à metafísica do pensamento puro; do figurativo ao abstrato; da árvore e seu verde ao verdejar; das ações e paixões dos corpos às verdades eternas; do visível ao invisível; das ações cotidianas ao atributo noemático correspondente; do tabuleiro físico ao diagrama lógico; do cosmo ao campo acósmico; do pessoal ao impessoal; do indivíduo ao pré-individual; do sentido ao não-senso... para potencializar as forças que ficam entre esses movimentos (DELEUZE, 1998).

Corazza (2012) por meios dos conflitos de Uhma Mvlier, encaminha e aponta alguns traços de como fazer uma pesquisa que fuja ao fastio e reverbere a pesquisa do currículo como acontecimento, um acontecimento acometido em cinco modos: exemplo I: Noologia; exemplo II: Besteira; exemplo III: Em Fuga; exemplo IV: Problema; exemplo V: Gaia. **Exemplo I: A Noologia**, para Uhma Mvlier é a pesquisa das imagens do pensamento curricular, pois cria condições para combater as ilusões deste pensamento, por meio de estudos noológicos, que diz que os seus conceitos são fabricados, em vez de encontrados num céu preexistente. Uma produção que responde a problemas que estão longe de serem definitivos, pois constantemente adquirem novas formas ou são anulados por novas tendências curriculares, dando a ideia que os problemas seguem nas soluções que lhes são atribuídas.

A Pesquisa Noológica não quer identificar o plano de imanência de todos os pensamentos curriculares em geral; mas procura em cada pensamento não apenas identificar a sua imagem peculiar como também afastar o nevoeiro de generalidade ou de universalidade que o rodeia, bem como restabelecer o momento de originalidade das suas criações.

O que implicaria iniciar um pensamento do currículo de forma não dogmática, ou comum a imagem que não segregasse nenhuma ilusão de transcendência? O que seria pensar um currículo sem a necessidade de qualquer doxa? Pois, um pensamento do currículo, antes de estabelecer um método ou de procurar uma verdade é sempre orientado – embora não logicamente determinado – por uma imagem que o abastece de suposições pragmáticas ou o ajuda a determinar os modos do seu discurso. Tratar-se-ia de começar a pensar um currículo sem pressupostos, de abdicar das presunções do senso comum, de jogar fora as bússolas representacionais, fenomenológicas, hermenêuticas, dialéticas, e transformar todas as opiniões curriculares nas idiosincrasias de um estilo de pensar-criar o currículo de outros modos. De aprender que se é livre nessa pesquisa-criação, não quando toda a gente concorda ou joga com as mesmas regras, mas, pelo contrário, quando as regras e os jogadores não são dados de antemão, e emergem a par dos novos conceitos criados e dos novos problemas que são colocados. (CORRAZA, 2012, p. 3-4).

Portanto, o objetivo de uma noologia do currículo consiste em apontar novas formas, que não sejam dogmáticas. Desse modo, Corazza indaga: Como? O estudo das imagens do pensamento curricular roubará o lugar da história do currículo? Corazza esclarece que o pensamento curricular não é uma narrativa histórica, que se divide em épocas, em círculos, nem nos confronta com um Destino Ocidental ou com uma História Universal; tampouco uma discussão imensurável, até que uma das partes triunfa sobre a outra com o melhor argumento, ou uma longa conversação que converte novas ideias em acordos, de modo que aquilo que é novo ou singular se transforma, imediatamente ou mais tarde, naquilo que é consensualmente aceito.

O currículo como acontecimento é novo no pensamento de um currículo noológico permanece sempre assim: ainda novo. Desse modo, o estudo noológico dos pensamentos curriculares do passado demonstra aquilo que ainda é novo neles, de modo que sejam libertos do grilhão da ideia de épocas, das imagens magnas, que cria a falsa necessidade da auto-realização do espírito humano, libertação dos oprimidos, cidadanização dos indivíduos, cotidianização da escola, multiculturalização das minorias.

Segundo Corazza, Uhma Mvlier acredita que para poder pensar filosoficamente um currículo deveria primeiramente reconhecer que existiram muitos tipos de verdades no pensamento do currículo e muitas maneiras de proclamá-lo, mas, agora, é preciso mostrar

àqueles curriculistas e professoras um novo pensamento do currículo, que hoje é preciso criar novos modos e fazer coisas diferentes de outrora. (CORAZZA, 2012, p. 3-5).

Assim, na Pesquisa Noológica do Currículo, sempre existe um momento de absoluta desterritorialização quando é inventada uma nova imagem do pensamento curricular (quase uma ausência de imagem), que não pode ser compensada pela comunidade imaginada de uma dada nação (pensamento de um currículo nacional), o que proporciona a invenção de outros e novos territórios. Não fazendo deste um império da verdade curricular, tampouco, queira postular qualquer verdade.

**Exemplo II: A Besteira** é uma pesquisa determinada pela seleção de imagens do pensamento curricular, onde se supõe que uma imagem é entendida por relação com o seu negativo, ou com aquilo contra o qual se dirige, seja o erro, a superstição, a ideologia, etc., contudo, neste contexto, Uhma Mvlier reflete que uma imagem curricular se liberta dos seus apostolados dogmáticos, por exemplo, da Criança-Aprendiz, do Conhecimento que se constrói, do pensar que ninguém ensina ninguém todos aprendem em comunhão. Só visualizaremos essa realidade mediante a proporção em que tal imagem não tenha por negativo um erro que deva ser corrigido, ou uma superstição, ou ideologia, que devam ser superadas, mas, antes uma besteira (*bêtise*), ou estupidez, que deve ser exposta ou atacada (cf. DELEUZE, 1988, p.247-250; DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.223).

Corazza argumenta que Uhma Mvlier, defende que o verdadeiro pensamento curricular não é aquele dirigido contra erros ideacionais ou proposicionais contra alguma superstição ou ilusão religiosa, contra uma ideologia conservadora, mas, sobretudo, aquele que enfrenta uma besteira anterior e mais inabordável, que suplanta esses problemas clássicos do erro, da superstição, da ideologia, etc.

Portanto, pesquisar a besteira no currículo implica ver tal besteira não como irracionalidade “mesmo que seja feita à custa de uma certa loucura da pesquisadora e a envolva numa relação com algo de inumano ou de intolerável” (CORRAZZA, 2012, p. 7). Neste corpo, a besteira implica num pensamento curricular que não começa por um desejo natural de saber-fazer, ou em um acordo com uma luz natural do entendimento humano, aqui, nasce de alguma coisa que não se associa aos modos habituais de ver e de pensar a solenidade curricular, que abala o pensamento da dependência e expressa algo novo para fazer e pensar.

É possível a presença do bestial num pensamento curricular sem imagem dogmática porque ele age independente da boa fé do conhecimento e trabalha com o choque de algo para o qual não existe nenhum saber anterior, nenhum fazer assegurado, nenhum método perfeito. Disso ressoa que a professor tenha de trabalhar com a resistência aos seus modos habituais de

pensar que um dado choque provoca. Daí violenta a problemática do que antes não conduzia a Pesquisadora da Besteira ao exterior da doxa, sem que isso lhe conceda, necessariamente, as garantias de um conhecimento superior, já que pensar em termos de problematização é uma atividade terrivelmente perigosa.

Para que Uhma, como Pesquisadora da Besteira, possa pensar, ela precisa estranhar, radicalmente, aquilo que ela ainda não pode dizer na linguagem comum. Por isso, amiúde, ela utiliza as palavras e escreve em modos não compreendidos por seus antepassados e contemporâneos, e não começa a pensar nunca com um desejo de verdade natural ou uma inspiração divina, mas, com uma crueldade – exigida pelo ato de pensar contra a besteira, este novo inimigo nas margens de sentido, que são dadas pelos afectos e pelos perceptos, irredutíveis à cognição. Com a besteira enquanto “negativo” do pensamento curricular, a professora pode pensar em que implicaria depositar a confiança dos professores não em qualquer transcendência, mas no mundo de que o pensamento curricular deriva, e no qual ele se torna efetivo; além de o que significaria atacar a besteira, ou estupidez, também na vida de todos os professores e na de seus alunos. (CORAZZA, 2012, p. 8).

Assim, a pesquisa da **A Besteira**, nos direciona a pesquisar o currículo para as fronteiras da zona de indeterminação, onde em um primeiro plano procura os processos mais amplos que desterritorializam ou descodificam as relações com nós mesmos e com os outros. Modos que nos levam a afirmar algo, o que não é, nunca declarar ou assumir, nem denunciar ou prescrever, mas sim iluminar, desenterrar, soltar o ar fresco das outras 9 possibilidades, combater a besteira e os clichês, potencializar aquilo que aumenta as forças da afirmação, não da negação, não do luto e da ausência, não das ironias cansadas e tristes, mas do humor e da alegria que afirma a vida.

**Exemplo III: Em fuga**, o currículo se expressa não como algo que se esgota em suas divisões distintivas; ao contrário, o vê como estando sempre em fuga, que pode ser analisado ou diagramatizado em termos de linhas de fuga (*lignes de fuite*). Sob suas divisões e unidades, um currículo se presentifica como complicado ou complexo, em modos que não estão contidos nos seus conflitos mais reconhecidos, e que dão origem a problematizações para as quais não existe consenso prévio, nenhum “nós pensamos que...”.

Em um currículo cartografado, Uhma não vê um espaço inteiramente estratificado, uma vez que, a estratificação expõe a possibilidade de outras relações complicantes, capazes de se combinarem, num plano liso, e não segmentado, que permite entre-espacos, disparidades, devires. Com isso, a pesquisadora faz a distinção entre multiplicidades segmentadas e não-segmentadas, embora, ambas sejam encontradas no mesmo currículo. O que se lhe afigura mais importante é que as segmentações disciplinares de um currículo como:



espaço, tempo, regras, disciplinas em fuga, devires, toda uma micropolítica que a compõe, uma individualização normalizante, mas que criam contornos estranhos, outras maneiras singulares de funcionar.

No dia 1º de março de 1992, dei início a minha carreira profissional como professora leiga na rede municipal de ensino em Abaeté, na Escola Maximiano Antônio Rodrigues, fui chamada para trabalhar com uma turma de Educação Infantil. Sem dúvida foi um impacto levando em consideração que durante a semana de formação que antecedeu o início das aulas a secretaria de educação nos proporcionou uma formação, para nos ensinar como fazer um plano de curso, plano de aula, os seus objetivos e nos apresentou uma infinidade de material didático que poderiam ser utilizados durante as aulas e como eles poderiam ser utilizados. Entusiasmado retornamos para a comunidade e fomos para a escola, e lá encontramos o quadro negro e o giz. Nossa! Por um momento paralisei diante da realidade que me foi apresentada, depois de um tempo percebi que se quisesse ter algum material didático teria de produzi-lo, mas como? Eu estava iniciando a minha carreira como professora e sem recursos materiais e financeiros para comprar tais materiais, foi que em um diálogo com algumas colegas de trabalho mais experiente, elas me apresentaram os seus materiais didáticos confeccionados. Então olhando a realidade que me foi dada, comecei a pedir papelão de fogão, geladeira, televisão, caixa de sapato para as pessoas, com eles fazia as fichas com o nome das crianças, bingos, quadro de prega, o quebra-cabeça, jogo da memória, dominó, cartelas de leituras, e até para as lembrancinhas das datas comemorativas, os materiais que precisavam de figuras as recortavas dos livros didáticos, como não tinha cola, aprendi com as minhas colegas de trabalho a fazer da massa da tapioca fazíamos a goma e colávamos os trabalhos, para as atividades de matemática utilizávamos caroço de açaí, a semente de milho, fósforo queimado. Não poderia deixar de mencionar a época de campanha eleitoral os candidatos davam aqueles calendários feitos em papel cartão e nós aproveitávamos para pegar para produzir nosso material didático. Ufa! Sem sombra de dúvida querer ser um professor diferente do quadro negro, do giz e das paredes tristes e solitárias era, e é uma aventura, infinita. Nesses anos aprendi que só vontade não basta foi e é preciso ter coragem, amor e dedicação no que faziam. (Professora B, maio de 2017.).

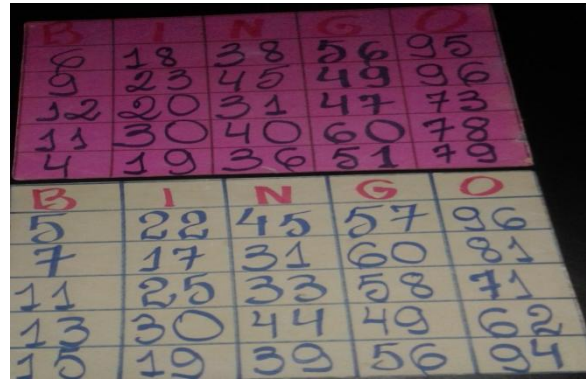
As fotos a seguir são alguns dos trabalhos do acervo particular da professora “B” confeccionados com os materiais simples: papelão, caixas de sapatos, recorte de imagens e textos dos livros. Atividades que nasceram do desassossego do “querer ser um professor diferente do quadro negro, do giz e das paredes tristes e solitárias” (PROFESSORA B).

Figura (11) Jogo da Associação dos numerais



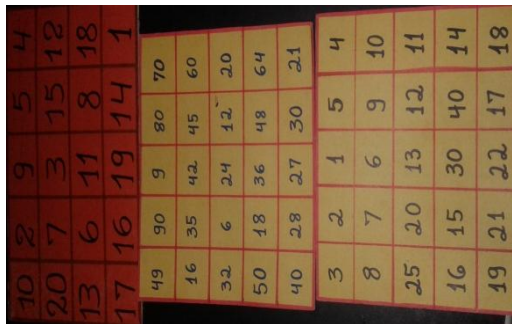
Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

figura (12) Bingo com os numerais



Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Figura (13) Quebra cabeça com os numerais



Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Figura (14) Dominó da Adição



Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Figura (15) jogo da memória



Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Figura (16) Jogo da Associação de palavras e figuras



Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Figura (17) Jogo da Associação de palavras



Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Figura (18) Jogo do Quebra Cabeça



Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Figura (19) Cartelas de texto para leituras



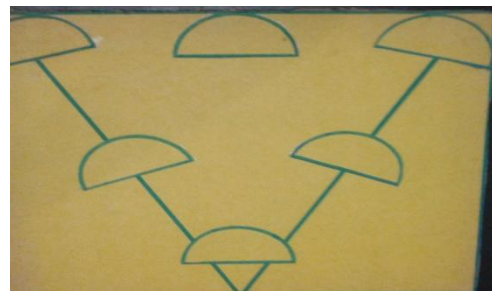
Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Figura (20) Bingo de Palavras



Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Figura (21) Jogo da Pirâmide dos Nove



Fonte: Acervo partícula Maricel Moraes Cardoso

Pensar o currículo, nessa perspectiva pós-crítica, é como tecer uma geometria das horizontais e verticais, no seio da qual pode cartografar ou localizar todo movimento das minorias e devires curriculares que funcionam como diagonais ou transversais e que sugerem outros movimentos. Uhma acredita que fazer esse diagrama consiste em expor as linhas diagonais e as possibilidades por elas inauguradas, o que cria rasgões para ela propor uma **carte**, e não um **calque** – um mapa que não é um decalque – de algo de anterior, mas que serve para indicar as zonas de indistinção, a partir das quais surgem os devires, caso já não estejam presentes de forma imperceptível na própria ação do cartografar.

Tudo isso, deixa saltar o que Corazza convida para o professor vivenciar a experiência de que não pode querer desenhar um currículo completamente com coordenadas cartesianas, em virtude deste envolve muitos infra-currículos, o que introduzem distâncias e proximidades não quantificáveis. Mas, que ele pode e deve se aventurar na construção das linhas que são rabiscadas de um ponto fixo a outro, linhas que se encontram em pontos situados na intersecção de muitas linhas emaranhadas.

Banhada pelas incitações deleuzianas, Corazza pensa que a pesquisa de um currículo deva imaginar que debaixo das suas histórias e divisões oficiais existam outras potências que devam ser atualizadas por outros tipos de encontro e de invenção e aponta alguns: “minorias,

diferenças moleculares, devires, processos de descodificação e de desterritorialização” (CORAZZA, 2012, p. 10). Prosseguindo com a autora:

Os orientandos e alunos da professora pesquisarão, assim, um currículo, uma sala de aula, ou uma escola, imaginando que, debaixo das suas histórias e divisões oficiais, existem outras potências, que são atualizadas por outros tipos de encontro e de invenção: minorias, diferenças moleculares, devires, processos de descodificação e de desterritorialização, etc. Eles libertarão a imaginação da pesquisa de toda representação de algo dado, anterior, original. Eles farão com que a pesquisa se torne parte de uma ‘fabulação’ (Deleuze, Guattari, 1992, p.218, ss.), ao traçarem percursos das minorias, com as quais experimentarão tudo o que está fora dos estados curriculares, todas as espécies de fugas que escapam a estes estados ou de forças que estes tentam capturar. Nessa pesquisa, todos procedem por experimentação, apalpação, injeção, recuperação, avanço, retirada, vendo os pontos *en fuite*, que não são obstáculos a remover, mas em torno dos quais ganham formas novas maneiras de pensar. (CORAZZA 2012, p. 10).

Assim, os pontos de encontro e de invenção vão libertar a fantasia da pesquisa de toda representação de algo dado, anterior, original. Fazendo com que a pesquisa se torne parte de uma “fabulação” que rabisca os percursos das minorias, com as quais experimentarão tudo o que estão fora das condições curriculares, todas as espécies de fugas que escapam a estas condições ou das forças que estas tentam capturar.

**Exemplo IV: O Problema** é uma pesquisa que envereda pela fuga da imagem dogmática do pensamento da pesquisa educacional, do currículo, em que os pesquisadores paulatinamente vão construindo a clareza que pesquisar é criar e o criar é problematizar. E mais, *Problematizar* não é sinônimo de responder as “perguntas da pesquisa”, mas sim, expressar os dados e as incógnitas do problema, exprimir ao máximo possível estes elementos em caminho da ordem e achar a hipótese de um enigma adequado a esse gesto.

Ao pesquisar o currículo de um curso de pedagogia, por exemplo, os pesquisadores escolhem movimentos virtuais absolutos vividos no presente por alunos e professores, os compõem como variações interdependentes, inventam os personagens conceituais mais produtivos para descrever tais variações, procuram traçar as melhores coordenadas sobre o plano de imanência do pensamento acerca da pedagogia. (CORAZZA, 2012, p. 15).

Embragada pelas pistas de Uhma, Corazza analisa que o conceito-solução inventado não anula o problema professor-pesquisador, mas esse passa a fazer parte deste problema, explica ela, o próprio problema está cheio de expressão das suas condições ou levado até a sua última determinação. Um problema vai sendo resolvido à medida que se delimita, e a sua firmeza é a gênese da sua solução; e acrescenta uma solução que não tem sentido, que

independentemente do problema a determinar, nas suas condições e incógnitas, enquanto estas também não têm sentido independentemente das soluções determináveis como conceitos.

Para Corazza, esse modelo de pesquisa se desenrola não com intuito de promover o jogo contraditório das opiniões, mas para expressar a problematidade ou crise de forma permanente. O problema de pesquisa, aqui, não é uma “hipótese” da eminente necessidade de formar professores-pesquisadores, tal como as outras pesquisas representacionais supunham (positivista, fenomenológica ou dialética) e nem um ser hipotético, porque o problema não é afetado por um coeficiente de incerteza a ser superado nos resultados, mas persiste na solução e por meio dela.

A questão do problemático não pode ser confundida com o hipotético, já que o problemático que determina as condições de um problema nada tem a ver com algum caráter intervalar negativo, com simples limitações de fato. O problema professor-pesquisador, neste exemplo, desfruta de uma absoluta positividade de direito, de uma afirmatividade não-subjetiva, de uma natureza própria, em tudo diferente de suas soluções, que o torna eliminável por estas. O problemático não remete para qualquer psicologia do conhecimento ou epistemologia, mas designa a objetividade de ideia e a realidade do virtual, é uma dimensão “objetiva” não atual, o horizonte imanente dos próprios seres, coisas, acontecimentos.

**Exemplo V: A Gaia,** Corazza diz que para realizar essa pesquisa Uhma Mvlier se agarrou em alguns nortes, entre eles cita: 1- propõe a pesquisa sobre o currículo, em uma abordagem filosófica, por meio, do um jogo afirmativo de novidade e de experimentação conceitual; 2- o intui de que “o” currículo que ela “pega” para analisar não é uma linguagem, um código narrativo, ou um sistema proposicional, mas antes um material inexpressivo, anterior à “boa forma”, e, portanto, à matéria e ao conteúdo, a qual ganha “forma” por meio de devires de imagens e signos; 3- tem claro que a ideia do devir-curriculo a ser analisado não deriva de um determinismo histórico ou contextualista, onde os estudos sobre o currículo não consistem numa história, mas na realização de uma cartografia das várias imagens curriculares, para responder à pergunta: que novos regimes de signos e imagens acerca do currículo podem ainda ser inventados;

A quarta orientação - tem em mente que o “eu” e o “nós-pesquisador” não vêm antes de um devir-pesquisa, mas organiza parte da sua experimentação; que uma “vontade de pesquisar” não segue nenhum senso comum, não obedece a normas ou juízos intersubjetivos estabelecidos, não se reduz a definições sociológicas ou a exigências institucionais, e não pode ser dirigida por qualquer vanguarda ou mentor: esta é sua força; 5- o professor deve pesquisar como quem se deixa arrastar e transformar-se por um devir-curriculo, ou inventa

maneiras de ver, dizer e escrever coisas novas sobre o currículo através dele e se deixa inventar pelo próprio processo de pesquisar.

*O ZUM, ZUM, ZUM DA METAMORFOSE.*

*É um zum, zum, zum!*

*É um vai e vem!*

*Nossa! Como são estranhos esses bichos pensantes,  
nunca param, não dormem,  
estão sempre em um movimento infinito.*

*Pensa o juízo, ajuizado, o montador de verdades,  
o ser vivente das curvas retas, do fazer Cartesiano,  
e pensamentos paralelos a norma.*

*Infinitas vezes ele questiona por que será?  
que gostam de olhar ?De observar? De contemplar?  
Por que será que gostam tanto de enamorar o se seu ser,  
por que gritam, pulam, gesticulam?*

*Até parecem que gostam de confundir a seu espírito,  
O seu ser.*

*O juízo, juizado novamente se interroga:*

*—São de fato gente estranha. Veja só!*

*A cada novo dia vivem uma novidade, e o mais interessante, é que o novo  
é o mesmo objeto do dia anterior,  
a mesma palavra, a mesma imagem, o mesmo som,  
mas que pelo desassossego de si ele foi (re)criado, (re)inventdo,  
e cada aurora se faz novo.*

*Às vezes penso na segurança do meu casulo:*

*—Querei eu saltar! Querei eu ser igual a esses 'bichos' estranhos!*

*Que vivem nessa terra diferente,  
ou será uma terra deformada que acolhe os 'bichos' diferentes.*

*De fato, são um tipo de tribos iguais, e diferentes.*

*Iguais, pois são feitos do mesmo composto físico,  
que qualquer ser vivente tem,*

*mas, diferente, porque não tem medo de  
se arriscar, de se expor, de se apresentar como diferente,  
de ver o mundo como um infinito rizoma,  
como um lugar, igual, diferente.*

*No zum! Zum! Zum! Infinito pensa o juízo ajuizado*

*—Querei eu ser nomeado como:*

*Imaturo! Insensato! Insano! Louco!*

*Mas, a maturidade, a sensatez, a salinidade,  
não me furtam a metamorfose da vida?*

(Rosileide Moraes Cardoso)

No corpo da pesquisa Gaia, Uhma Mvlier pensa a pesquisa como estar num barco com muitos pesquisadores, que remam todos juntos, exemplificando, cita que Nietzsche inspirou Deleuze, e este inspirou Corazza, que inspirou muitos outros pesquisadores, em uma relação que segundo Corazza (2012) não seja nem legal, nem contratual, nem institucional. Desse modo, expressa o que é remar juntos, quando diz:



Remar juntos é partilhar, partilhar alguma coisa, fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de qualquer instituição. Uma deriva, um movimento de deriva, ou de ‘desterritorialização’; então, juntos, maquinamos a nova estilística da nova pesquisa, sem nos preocupar com problemas de interpretação, apenas com problemas de maquinação; procuramos detectar ‘com qual força exterior atual’ o texto da pesquisa ‘faz passar alguma coisa, uma corrente de energia’ (ib., p.62); verificamos com quais vetores e eixos, de acordo com cada caso, o pensamento da pesquisa é orientado para contemplações, ou para reflexões, etc., dando a cada pensamento alguma coisa para contemplar, para refletir, para comunicar, ou, melhor, para construir, fazendo o pensamento subir, erguer coordenadas verticais sobre o horizonte especulativo, ou então escavar, afundar, abismar-se, procurar um sem-fundo incógnito, ou repudiar tanto a profundidade quanto a transcendência, toda a verticalidade, e estender-se sobre a superfície do horizonte, em pura imanência, fornecer diretrizes à criação de conceitos, e também uma finalidade, tal como a verdade, o consenso, a opinião razoável, ou o sentido e o novo, recusando-nos a repetir ecolalicamente: ‘É o currículo’, ‘É o aluno’, ‘É a sala de aula’, ‘É a escola’ – senso comum tornado pesquisa, caráter inofensivo da crítica, implicado em compromissos tácitos com o Estado, com a Moral dominante, etc. (CORAZZA, 2012, p. 15).

Seguindo Uhma Mvlier, no corpo da pesquisa Gaia operamos por meio da imagem do pensamento, onde a pesquisa recusa as opiniões formadas, a veracidade do pensador ou a verdade do pensamento, o inatismo das ideias ou o apriorismo dos conceitos, todos os obstáculos exteriores ao pensamento – o corpo, paixões, interesses sensíveis – como forças que desviam o pensamento de sua reta natureza formal, a necessidade de um método como artifício conjurador do resultado negativo dessas forças e a garantia do reencontro do pensamento com sua vocação inata. (CORAZZA, 2012).

### 3.2.CURRÍCULO-RIZOMA: PROLIFERAÇÃO DE DIFERENÇAS E MULTIPLICIDADES

Sílvio Gallo, embebido pelos escritos de Deleuze e Guattari, expressa um Currículo (entre) Imagens e Saberes, aqui a imagem do rizoma, que em uma linha de fuga quer raspar de nós as ideias costumeiras do saber General, do ideário das ideias justas e curtas e propõe por meio dos mapas a criação de contornos novos capazes de germinar as diferenças e as multiplicidades. A multiplicidade se expressa como linhas independentes das dimensões e territórios reais, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados.

No princípio de multiplicidade, o rizoma não mantém relação com o uno, como na metáfora arborescente, onde tudo parte de um ponto único e nem visa à objetivação ou subjetivação. O rizoma não admite sujeito nem objeto, ‘mas somente determinações,

grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (DELEUZE e GUATTARI, 1995). O que leva a expressão de que o rizoma busca a inclusão. Para isso se utiliza de diversos pontos de partida, assimila e legitima os diferentes pontos de vista em oposição à verdade única.

Em seu prelúdio, Sílvio Gallo (2015) sonoriza que as imagens que construímos do currículo são imagens que estão ligadas a certas ideias de conhecimentos. Mas a dificuldade de habituarmos nossos olhos para um currículo de diferenças e multiplicidades está no fato de sermos “desenhados” no fazer do currículo disciplinar, que nos remete para um fazer ordenado, para o planejamento e organizações de controle, onde selecionamos os conteúdos dispostos no currículo a serem trabalhos nas situações de ensino–aprendizagem como disciplinas, áreas de conhecimentos, imposto de forma autônoma, independente e estanque, que tem como objetivo predeterminado investe e consolida o saber hierarquizado, fundamentado num paradigma de uma árvore.

O filósofo, geômetra e matemático René Descartes, visto por muitos como uma espécie de “pai da modernidade” criou uma imagem interessante para o conjunto dos conhecimentos: a árvore dos saberes. Nessa imagem, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza. É quase impossível não transportar imediatamente a imagem da árvore para o currículo disciplinar. Também aí, nesse currículo que marcou a escola como instituição moderna, podemos ver, subjacente, a imagem da árvore. E, através da árvore, o anseio à totalidade, por mais que se tenha investido na fragmentação dos saberes, na compartimentalização das disciplinas na composição dos currículos. (GALLO, 2015, p.3).

Gallo, por sua vez, convida a pensar, a viver e a pesquisar algumas imagens presente no currículo, aqui a imagem do rizoma, como possibilidade e potência para fazer brotar um currículo descentralizado, proliferante, e que é atravessado por uma concepção disciplinar do conhecimento, ou seja, “a imagem do rizoma como uma possível metáfora curricular, partindo de uma concepção transversal e não-disciplinar do conhecimento” (GALLO, 2015, p.1).

O rizoma como imagem transversal cria rasgões na unidade do real, na afirmação de que a multiplicidade e a diferença são apenas ilusórias, lança-se a uma posição filosófica contrária defendendo e rabiscando uma ideia contrária, onde diz que a realidade é



multiplicidade, é diferença. Gallo aponta que Nietzsche, já no século dezanove em seus escritos, já pensava e defendia a concepção de olharmos para diferentes perspectivas:

“[...] ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura ‘objetividade’ -a qual não é entendida como ‘observação desinteressada’, mas como a faculdade de ter o seu pró e o seu contra sobre controle e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a diversidade de perspectivas e interpretações afetivas [...] Existe apenas uma visão perspectivas, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e quanto mais afetos permitimos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como?- não seria castrar o intelecto? (NIETZSCHE 1998b, p. 108-109 APUD GALLO, 2015, p. 6)

Um século depois, precisamente no século vinte, Deleuze embriagado pelos escritos de Nietzsche, em suas pesquisas verbaliza a sua posição contrária à concepção e utilização da ideia de multiplicidade e diferença que se apregoava naquele momento, dizendo:

[...] O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. Mas o pensamento moderno nasce da falência da representação, assim, como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sobre a representação do idêntico. O mundo moderno é dos simulacros. Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito sobrevive à identidade da substância. Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um ‘efeito’ óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição” (DELEUZE, 2001, p. 35-36)

Neste limbo, segundo Gallo (2015), fica evidente que a realidade é multiplicidade, logo, não podemos mais pensar em uma realidade, mas em múltiplas realidades entrelaçadas.

Na visão filosófica do mundo, a realidade é multiplicidade. Não podemos falar em uma realidade, mas em múltiplas realidades interconectadas. Assim, em termos de conhecimento, não há uma fragmentação artificial da unidade que precisa ser resgatada, mas é a unidade que é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões. Em termos de currículo, não há “relição dos saberes” a ser perseguida, pois não há como “religar” o que nunca esteve ligado. Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno. (GALLO, 2015, p. 6).

No itinerário da realidade como multiplicidade, temos que habituar nossos olhos, falar e escrever para os contornos da multiplicidade sem a iminência de querer reduzir o diferente ao mesmo, ao uno. Para tanto, é necessário criar movimentos que não façam do múltiplo

somente um acréscimo a uma dimensão superior, mas dispor movimentos para que o uno faça parte do múltiplo e ao ter a força para retirar o único da multiplicidade a ser construída é “escrever a n-1. Tal sistema poderia ser chamado de rizoma” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 15).

O rizoma pode ser rabiscado como um tronco herbáceo subterrâneo, porém, se distingue das raízes e das radículas costumeira, onde os bulbos e os tubérculos são rizomas, pois se configuram em diferentes formas que vão se entrelaçando, uma sobreposta a outra ao ponto de não termos definido onde a herbácea inicia ou onde termina. Fazendo esse exercício de visualizar o currículo a partir da imagem do rizoma, Gallo nos convida a olharmos o currículo por meio da imagem do rizoma, por este fazer com que as coisas se conectem de múltiplas maneiras e verbaliza:

Um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar no apelo à identidade. O currículo como rizoma, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam soar como linhas que se misturam, teias de possibilidades, multiplicidades de nós, de conexões, de interconexões [...] O rizoma em sua promiscuidade estimula os encontros e as conjunções. A imagem do rizoma, por sua vez, implica num currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partidas e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula. (GALLO, 2015, p. 8).

O currículo nos contornos rizomáticos abre caminho para fecundar a proliferação de percursos e experiências, e ao ser aberto o percurso, a experiência vivencia o germinar da multiplicidade, que não tem a pretensão de almejar uma unidade dada ou construída, mas age no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto. Ele ainda é tomado como “pedagogia do caos’, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa as hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares das multiplicidades dos saberes” (GALLO, 201, p.9).

Assim, o modo rizomático para a construção do conhecimento tende a contribuir para um maior afinco nas relações interculturais. O modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas possíveis de se conceber a realidade, logo dissipa a ideia de verdade ou uma única verdade para explicar as coisas e, portanto, o entendimento de que não somos portadores do conhecimento último e verdadeiro, mas sim construtores de múltiplos modos de construirmos a realidade e o mundo onde vivemos.

### 3.3-UM CURRÍCULO VAGA-MUNDO SONORIZA PASSOS SIMULACROS

A cartografia nos contornos da pesquisa da filosofia da diferença é um caminho traçado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), ela se rabisca com o propósito de acompanhar um processo e não representar um objeto, por isso, se expressa como o acompanhamento dos percursos e a implicação nos processos de produção, o que a faz desaguar numa conexão de redes ou rizomas, desse modo, a cartografia floresce como o broto do rizoma que vive no pensamento, sua força performática e pragmática, em uma pesquisa “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 21).

A construção do nascimento deste mapa é possível devido a nada nele se decalcar, ou seja, não existir um único deleite para a sua experimentação nem uma mesma porta, mas múltiplas entradas. Contornos que fazem com que a cartografia seja um mapa móvel, de modo que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passar de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma, logo o rizoma não tem um centro, mas múltiplas entradas e uma infinidade de linhas de composição.

Neste compasso, vivenciar a experiência da pesquisa cartográfica deixa saltar uma abertura para trabalhar com as metas em uma variação contínua, nela é possível entrar em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; sem ter certeza ou segurança do trajeto a ser realizado, com isso a pesquisa ocorrerá de modo imprevisível sem que saibamos ao certo de onde vem. Por isso, para o cartógrafo, o princípio é a localização de pistas, de signos de processualidade é de localizar e acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo, logo, a perspectiva do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema.

Um **currículo cartógrafo** cria espaço para a experimentação do novo, para a violência do ir além do que somos, para inventar novos modos de viver, pois “um porvir não está determinado nem por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, não depende de nós mesmo, não está determinado pelo que somos, mas que se indetermina no que viemos a ser” (LARROSA, 2009, p. 98), desse modo, o porvir cria rasgões para o devir que, por sua vez, é um espaço para uma liberdade livre sem rótulos ou correntes, mas que cria trilhas para novas teias, essa liberdade conquistada de forma livre sem amarras nada mais é que o porvir.

Pensemos em um currículo que brigue por uma escola de qualidade, mas que ponha em questão o que é qualidade, uma qualidade que não soe somente como resultados para adequar

os alunos a uma dada realidade, qualidade no sentido de propor melhorias da condução de vida, qualidade do pensar, problematizar, dialogar as questões. O que é diferente da qualidade total, pois se funda em um currículo que se aventura em uma educação que cria fuga ao império do mesmo, ao reino de repetição habitual, à pacificação dos saberes e práticas pedagógicas.

Dissipando a sensação de que a educação pouco muda, ou o que é pior, que ela continua a mesma a cada dia, é instigado a enveredar para mudanças significativas na educação, para criar potências capazes de romper radicalmente a ordem das coisas, deixando vivos nos espaços escolares os indivíduos e suas culturas nômades, de carne e sangue.

Ao respingar um currículo-nômade nas atividades vivenciadas na escola, visamos despertar no professor um novo fazer, um fazer que oportuniza ao aluno o seu encontro pessoal, o enfrentamento com aquilo que lhe é estranho, o que lhe corrói a paz, o que lhe atravessa, o que lhe passa, o que lhe toca, ou seja, levando em consideração todos os aspectos relevantes em relação ao pensar do aluno.

### ***Sou professor...***

*Sou professor quando?*  
*Somente quando estou cerda pelas paredes de uma sala de aula.*  
*Quando guiado pelo soar da sirene desde minha chegada até a minha partida.*  
*Quando vagueio passivo diante das ações que norteiam a vida da escola.*  
*Quando me fecho dentro de um mundo solitário,*  
*não me dando possibilidade de aprender algo novo, pois o medo de errar me contamina de*  
*arrogância e preconceito.*  
*Quando não consigo abrir o leque de possibilidades, pois as minhas verdades são completas e*  
*absolutas.*  
*Ou será que sou professor quando?*  
*Crio possibilidade para o florescer de um ser, levando-o a questionar a si próprio e o mundo*  
*que o cerca.*  
*Quando prezo pelo diálogo.*  
*Quando prezo pelo pensar.*  
*Quando não me preocupo com a hora, mas com a maturidade que preciso ter para aprender a*  
*ouvir.*  
*Quando passo horas, e horas mesmo não sendo o horário de trabalho, meditando, ensaiando*  
*uma metodologia que proporcionem a problematização de um assunto.*  
*Quando tenho a preocupação de me formar para violentar o ordinário e o ordeiro dos saberes*  
*e práticas pedagógicas.*  
*Sou professor quando?*

(Rosileide Cardoso)

Um Currículo cartográfico, na sinfonia do Sou Professor, ressoa como passos que multiplicam as possibilidades de abrir os ouvidos ao inaudito e a captar as melodias delicadas,

a raspa as cataratas para visualizar como um gavião que refina o olfato para os odores esquecidos, educar o paladar para degustá-lo a cada garfada, cria sutileza no tato para a sensibilidade do mínimo toque, cria tempo, para pensá-lo sem a preocupação de uma conclusão rápida e sólida. Mas, criar notas que vislumbram um currículo dançarino em uma personalidade leve, que não impõem um estilo oficial, o essencial, não seguir um método, um padrão, mas que desvie do cânone. Um dançarino do riso, aventureiro dos territórios desconhecidos, criadores de brechas para o florescer dos sentidos novos e múltiplos.

Considerando o currículo cartógrafo na realidade do espaço rural, emerge um manancial de fragilidades, pois é um espaço sem muitos recursos humanos (professor), tecnológicos, teóricos e didáticos, mas de muita riqueza cultural, e sendo ele um currículo aventureiro, desperta a possibilidade do arriscar-se, do lançar-se para mares mais profundos até então não navegados por este professor.

Um exemplo desses desassossegos sonorizou em uma aula na turma do quarto ano, na escola Maximiano, em uma aula de Geografia, que rimou o tema “o espaço rural-campo”. A aula foi melodiada sob a luz de um texto organizado pela professora, onde mais que querer transmitir um conceito, fazer a leitura do texto, pela leitura, para analisar a dicção, a pontualidade gramatical da leitura, ou tão somente apresentar uma realidade, o texto desbravou a discussão sobre o espaço rural, onde fica como é esse espaço, qual a importância desse espaço, a partir do olhar do aluno. No segundo horário a turma fez uma excursão a um igarapé, que outrora era “um braço do rio” nos fundos da escola para observarem e discutirem a vida (ecossistema) presente às margens dos igarapés, fazer uma memória de como era, como está, a necessidade da proteção deste ecossistema, e rimar como eles veem contemplando esse ambiente diariamente.

Como culminância desse tema foi pensada uma atividade coletiva: a turma foi dividida em cinco equipes, onde cada equipe se aventurou a construir algo que retratasse a sua realidade, um desenho, um poema, uma música, uma paródia, um texto, nas aulas subsequentes as produções foram apresentadas para a turma e expostas em um varal. Fazendo memória que foi a partir deste trabalho, que surgiu a historinha “A Lição de Madá”, transcrito na terceira seção deste texto.

Um primeiro pulsar para a concretização do currículo nômade, nas escolas do campo, é pensar as atividades da vida da escola por meio de um trabalho com os saberes heterogêneos, onde o professor desenvolva um trabalho coletivo com os alunos, em parceria com a família e a escola, envolvendo a comunidade escolar e local na produção e ressignificações dos saberes e das práticas culturais partilhadas coletivamente. Isso implica que as situações de

ensino-aprendizagem e a vida da escola estarão abertas para criar estratégias que escapem à rotina, ao padrão.

Nessa direção, aponta-se como mecanismo importante para a fuga da rotina a formação dos professores (retratadas anteriormente) por esta ser uma vivência que cria leques de possibilidades para existência do trabalho heterogêneo, pois, por meio do pensar, do dialogar, do sentido/experiência é que a concepção de liberdade, de autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, criatividade ganham corpo.

No presente corpo, o trabalho coletivo conduz para a valorização do trabalho em conjunto, para o respeito às ideias e comentários dos demais colegas, para a autonomia, transparência, e liberdade da expressão do si, por meio de um diálogo claro, honesto, praticado pelo exercício da escuta, da fala dos presentes colegas de trabalho, deixando transparecer ao profissional da educação que ele faz parte das discussões das tomadas de decisões no que diz respeito ao processo educacional, e as situações de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido na escola.

**Um currículo vaga-mundo** irradia feixes de luzes que encaminham os professores a lançarem voos livres da jaula dos mandamentos pedagógicos da escola. E faz um currículo estrangeiro que possibilita ao professor descobrir que antes de ser o mestre ele é um educador não para dar sentido às coisas, aos signos, mas à vida, o gestor antes de ser um administrador é um educador não no sentido de gerenciar pessoas, coisas signos, mas a vida.

Pensar um currículo cartográfico é violentar o padrão, faz com que a escola não seja vista como uma empresa civil que dentro do seu principal objetivo está o de alcançar lucros, de delegar funções aos seus comandados; em que o Planejamento Curricular é um ato de tomada de decisões sobre ação escolar de forma isolada. As ações direcionadas sobre as indagações de currículos cartógrafo porvir deixam rasgões no planejamento, pois tem em seu bojo brechas que de fato possibilite situações de ensino-aprendizagem que contemple: educação, esporte, lazer, arte, relações sociais e a descoberta de si. E uma relação estreita entre o olhar do currículo e o trato pedagógico, a diversidade e a concepção de educação que se pensa as práticas educativas.

Para isso, é preciso enfrentar, confrontar o inimigo vivente em nós, pois ele diante do medo esmaga o ato criador de nossa vida, e nos paralisa diante do novo, concentrando nossas forças nas metas, planos, conteúdos, avaliações rotineiras. Versos que rimam para o aluno, a escola como um ambiente de tortura, enfadonho, lugar que furta a expectativa do sonhar, pois não é capaz de perceber na criança o seu ato criativo, inventivo, e tampouco criar

espaços para que as suas interrogações, exclamações, os seus gritos internos e a treva vivente em si salte, e ao escutá-la possa aumentar o vigor de sua alma.

Este monstro insensato aprisionado em nós nos causa fadiga e nos faz seres focados no cumprimento de diretrizes e leis, entre as excelências expressamos a preocupação pelo cumprimento da carga horária mínima anual, de trabalhar intensivamente os dias letivos; da presença massiva nos encontros quinzenais para a realização de estudos, trocas de experiências através da hora pedagógica, para que o professor “excelente”, o “brilhante” ensine as suas técnicas, os seus métodos aos estranhos e lentos; para participar dos cursos de formações continuada oferecidos pela secretaria de ensino; nas reuniões periódicas com os pais; nas atividades extraclases; nas atividades extracurriculares; e abrir a escola a visitação a toda comunidade nos momentos das atividades para mostrar que se está cumprindo o “B, A, BA” da Cartilha.

Quem em sã consciência ousaria questionar, dizer que estas atividades não são importantes, sem sombra de dúvida sofrerá o risco da inquisição, mas até que ponto todas essas atividades se constituem um espaço de descoberta, de criação, de produção agradável? Até que ponto a escola tem a sensibilidade e a sensatez de perceber, como afirma Larrosa (2001), que a criança não chega à escola como se fosse uma folha de papel em branco, pronta para ser grafada e escrita por mãos desconhecidas à sua vida?

O currículo vaga-mundo cria contornos que vislumbram a percepção de que a criança carrega consigo toda uma história de vida, uma cultura. Quando nos direcionamos para a criança do espaço rural, além da singular cultura letrada, ela tem contato com as escritas das paisagens e lugares, dos aromas dos campos e matas, dos livros de historinhas, dos panfletos espalhados pelas ruas, algumas têm contato com propaganda dos meios de comunicação internet, televisão, jogos do celular, etc., ainda diariamente correm em suas veias o valor: dos mitos, contos, lendas, os causos populares, ou seja, esta criança está enredada no subsídio da sua cultura.

O currículo viajante não é arrogante, mas é favorável a concepção de que o desenvolvimento da linguagem escrita da criança na ocorre somente no espaço escolar, nas situações ensino-aprendizagem em sala de aula, contudo a compreensão da escrita, além da fala se constitui das imagens, rabiscos, desenhos, brincadeiras, e os jogos, das diferentes modalidades da linguagem como atividades que ampliam as narrativas dos alunos.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio dos signos, perdendo tempo, e não pela

assimilação de conteúdos e objetos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos ‘amorosos ou até mesmo inconfessáveis’ lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendermos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21).

As atividades diferenciadas, em especial as brincadeiras e os jogos, conseguem um resultado satisfatório, pois a infância é uma fase em que a criança demonstra maior interesse, é o momento onde as brincadeiras imaginárias estão mais aguçadas, as historinhas são momentos de deleite, pois além de ouvirem com prazer elas querem fazer parte, querem tocar, ou seja, querem contar a sua versão da história, ou algo parecido que ela viveu ou imagina ter vivido. O ato do brincar para a criança é a oportunidade de ela desenvolver a investigação, a construção de valores, expressar sentimentos, autoconhecimento e o aprendizado sobre as pessoas e o mundo em que vive.

As canções infantis em especial as de brinquedos-cantados são modalidades que possibilitam a descoberta dos jogos de palavras, do corpo, das relações de amizade, solidariedade, trabalho coletivo, a infância tem um repertório lúdico presente no dia a dia, que não somente cantam, elas dão vida dançando, fazendo as coreografias, fazendo os gestos das canções cantadas. A criança é tão inventiva, criativa que ela cria o seu próprio repertório, suas canções são carregadas de fabulações, que retratam o amor, o carinho, o cuidado, o respeito para com a natureza os pequenos animais como: aves, borboletas, joaninha, minhoca, gatos, formigas.

#### *O INDIOZINHO*

*O indiozinho andava pela mata e tinha muita mata pra ele andar!(bis)*

*O indiozinho pulou, pulou, bateu palminha e depois pulou (bis)*

*O indiozinho pesca pelo rio e tinha muito peixe pra ele pescar! (bis)*

*O indiozinho rema pelo rio e tinha muito rio pra ele remar!(bis)*

*O indiozinho cheirava a indiazinha e tinha muita índia pra ele cheirar!*

*(autor desconhecido)*

#### *NÃO ATIRE O PAU NO GATO*

*Não atire o pau no gato (to-to)*

*Porque isso(Isso-isso)*

*Não se faz(faz-faz)*

*O gatinho(nho-nho)*

*E nosso amigo (go-go)*

*Não devemos maltratar*



*Os animais**Já mais!*

(autor desconhecido, googliewblight.com. letras.mus.br, belo horizonte. 2003-2017)

Com isso, transparece que nenhum jogo realizado por meio das brincadeiras, nenhuma canção, leitura ou historinha é inocente, é importante entender que nenhum pensamento, um diálogo é inconveniente, desnecessário, ele sempre tem um propósito, uma constelação de devires, em que o aluno está presente na ação, ele também participa do processo de construção, ele não é um simples espectador.

Um currículo cartográfico ativa o prazer do jogo, da brincadeira em sala de aula fazendo com que a leitura, a canção, a arte em geral sejam uma metamorfose que vai modificando os alunos: a alegria da vivência em grupo, onde ele aprende a dividir o espaço, a atenção do professor, os brinquedos, a refletir suas ações, os jogos lhe dão possibilidades de observar o colega e com isso ampliar suas experiências, pois ele vai querer imitar as ações do colega ou até superá-lo; a criança ainda pode adquirir o senso de responsabilidade, onde o professor expressa a importância do cuidado, o respeito com os colegas, com os jogos; a descoberta de que por meio dos jogos das brincadeiras se repete as regras, mas ele tem a capacidade de criar novas ações prazerosas, que aguçam o imaginário e a criatividade, além de expressar sua singularidade.

Ao vivenciar o currículo aventureiro se percebe que o fundamental nas atividades não é a estética pela estética funcional do encaixe perfeito da roda, do timbre da voz ao cantar a canção, não alcançar o brilhante com as respostas enxutas, mas vivenciar uma construção que parta do fazer do aluno, em que ele se sinta integrante e participante da construção.

Reportando-nos sempre à realidade do campo, o professor-simulacro convida a violentar a norma, a criar rasgões ao determinado, e ir tecendo pequenas linhas no currículo, fazendo dele um currículo aventureiro, mesmo sem muitas experiências, mas que esteja aberto às novidades, a fazer uma leitura da realidade onde o aluno está inserido (do que lhe passa, atravessa, toca).

Se apontasse para a inexistência de dificuldades estaria mentido, existem muitas dúvidas quanto ao desenvolvimento dessas realidades, pois é ínfimo o conhecimento sobre o currículo cartográfico-porvir na vivência diária da educação do campo, ou seja, os devires-simulacros que vislumbrem as necessidades específicas do educador que trabalha no campo.

Mas não podemos viver somente de morte e aridez, de trevas e insensatez; aplinar as veredas para um **currículo-nômade** é vivenciar de uma fonte que jorra águas de fuga da

rotina, da norma, ondas diferentes que expressem ações que respondam às necessidades do anulado, uma vez que irá trabalhar os conhecimentos, as práticas diárias, sem deixar de lado o saber do aluno adquirido por meio do seu conhecimento informal e da sua realidade cultural a qual faz parte, mas sempre estabelecendo um elo entre esse saber construído pelo aluno com o saber formal disponibilizado pela escola, pois tem a ver com o encontrar-se com o outro, com o diferente, criar espaço para a invenção de novas possibilidades, um currículo-nômade é o avesso da reprodução do mesmo.

O habituar os olhos para o balé do currículo cartógrafo, mesmo que em passos lentos, propiciará ao professor e ao aluno irem além dos referenciais habituais presentes no cotidiano da escola, ele ampliará o seu mundo transformando-o. Com isso se afirma que o potencial de um currículo cartógrafo nasce da insinuação de uma coreografia do desassossego, que invade a alma e propicie delírios, num venha faça comigo e não num faça como eu, cria espaço para fazer da educação um movimento de experimentação, invenção.

Sendo a cartografia um ambiente de desassossego, que deságua num convite sinuoso, o de experimentar os próprios pensamentos, ela se desenha em quatro movimentos criados por Gilles Deleuze e Félix Guattari, abordados por Oliveira e Paraíso (2012, p. 169.), conforme discorrerei a seguir: 1º- olhares-ciganos; 2º- noite de núpcias; 3º- pintar um quadro; 4º- linhas bailarinas; esses quatro movimentos se deslizam como um esboço coreográfico, de um embalo que tende a embaralhar os limites entre pesquisa em educação e dança, num casamento que aponta para uma só carne, compreendidas em termos de coreografia e afecções, de ações e paixões.

**O movimento 1º- olhares-ciganos.** É um olhar que não habita tão somente a face, mas se enraíza por todo o corpo. Num mesmo compasso que é inquieto, também é penetrante quando se fixa em algo, coisa ou alguém, é móvel, no mesmo fluxo da doçura inala selvageria, da bondade, faz a crueldade sem limites, de olhar triste e alegre, amoroso e duro, um olhar de “paixão, mas uma paixão contida, retida entre as pálpebras que deixa passar um estilhaço metálico, magnético, saltando de olhos paradoxalmente, velados, coalhados como mortos” (NUNES, 1981, p.41).

Isso para dizer que não existe um ponto, uma raiz, uma unidade principal, com os olhares ciganos somos convidados a desterritorializar as formas e os territórios de uma vida, numa espécie de erosão da vida, do tempo e da história, e das coisas que não nos deixam frestas para que as coisas se assente e abrir-nos para os encontros com os devires. Devires que por meio da cartografia nos permite enxergar as preposições educacionais, os sujeitos e os objetos escolares, os materiais, as disciplinas, as situações de ensino-aprendizagem, como um

choque com o feito, o determinado. Nos olhares ciganos os bailarinos e os passos, não são dados de antemão eles realizam suas danças de uma circunstância, emergem de um problema criado, ou seja, não estão e nem nasce na escola ou em qualquer outro lugar pedagógico.

**No movimento 2º- noite de núpcias** – a cartografia emerge, por meio do encontro de dois amantes, que cria traços para a pesquisa, a criação a partir de uma vontade desejosa de encontrar que na cartografia é “encontrar é achar, é achar, é roubar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). A cartografia estando mais próxima da vida, pensa, respira, vivencia o currículo, como um sopro de coragem, como questões inacabadas, como potência, o que leva a um devir-mestre, um devir-aluno. Desse o modo, no deleite das núpcias pensamos a cartográfica como:

A poética e a erótica dos encontros apontam para que os olhares para a escola, o currículo, a cultura, a pedagogia, a didática, a formação docente como experimentos, cujos elementos não são peças de um quebra-cabeça, mas pedras de um caminho ainda por trilhar. A cartografia vai criando as pedras de seu caminho, promovendo entre elas encontros clandestinos, conexões insuspeitadas, agenciamentos notáveis, sempre grávida de um devir fundamentalmente heterogêneo. (PARAÍSO, 2012, p. 172).

Os olhares ciganos somados aos amantes em núpcias raspam da cartografia a ideia de um lugar somente para habitar as informações de textos, as entrevistas, dos questionários ou de qualquer outro rabisco que venha resguardar a ideia de autoafirmação do estabelecido, neste limbo expressam a cartografia como suas ultrainformações, ou seja, que elas movimentam e os agenciamentos que podem provocar.

Nos olhos dos amantes em núpcias, a pesquisa cartográfica se movimenta por meio do encontro com coisas, corpos, ações, paixões, algo que o inquieta e que convém; que mapeia movimentos de territorialização das linhas, que indica movimentos de desterritorialização e que combina inúmeros elementos diferentes numa constante fuga dos elementos isolados que a compõem, logo vive em uma aventura constante de medir as misturas, as capturas, as intercessões entre os elementos, o que leva a criação de algo novo.

**No 3º movimento - pintar um quadro**, a cartografia se expressa por meio do pensamento que interroga em que as alquimias de linguagem favorecem o trajeto e as intensidades que percorre o corpo do pintor, no encontro com a arte, com o corpo que deseja pintar, cartografar. No movimento da cartografia o método, a técnica e os procedimentos usados para realizar a pintura de um quadro não tem nada a ver com “contemplar, refletir ou comunicar” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 16). Portanto, pintar pode ser sonorizado como a arte de criar mundos, de construir pontes, por meio do colorido das cores da sutileza

de linhas e traços, instabilidade sensorial, provocando no que se pinta a ideia de um bruto, com uma existência efetiva, não tolamente real, mas que não deixa de existir.

Mundos que têm uma realidade própria, enquanto possibilidade de existir. Mundos que enfrentam e cortam a multiplicidade, mas que dela não saem jamais. Mundos que não preexistem ou existem fora da multiplicidade, mundos que só ganham consistência dentro dela. E esses mundos imaginados, imagéticos, fabulosos, dançantes e mágicos são regiões mesma de uma cartografia, o solo no qual esta se inscreve. (PARAÍSO, 2012, p. 172).

No movimento de pintar um quadro a cartografia se expressa como algo que “tem que passar pela destruição, fazer toda uma limpeza, toda uma raspagem do inconsciente. [...] Destruir crenças e representações, cenas de teatros” (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 325, p. 328), isso para dizer que é necessário se retirar da pesquisa educacional, o que a envenena, a mata, pois na cartografia assim como as demais pesquisas não se parte do vazio, mas de algo preexistente, sobretudo das paixões, dos encontros, do amor pelo que se toca e vê. Desfazendo do material que lhe é disponível e re (criando), mas deferente daqueles modos que desmontam um objeto, algo com intuito de somente encontrar o defeito, encontrar uma peça similar e montar igual como era antes, monta-lo sim, mas com novos modos, com contornos diferentes de outrora.

Dessa forma, o cartógrafo (pintor) pinta um mundo que será o seu problema de pesquisa na completa expressão de suas condições, não por meio de uma forma, mas por meio de um modo de enfrentar as forças entre os mundos fabulados e a multiplicidade do mundo da educação em seus rabiscos, se entrelaçam as linhas territorizantes do pensamento e as linhas intensivas da criação.

**No 4º movimento - linhas bailarinas**, nesse working in progress, o cartógrafo não cessa de caminhar por entre os intercessores (DELEUZE, 2006), uma vez que são os intercessores que permitem a ocorrência dos mais diferentes encontros, danças que fazem com que o pensamento fuga da imobilidade, e é por meio das coisas que se permitem a realização dos entrelaçamentos sejam elas “fictícios ou reais, animados ou inanimados, (o essencial) é preciso fabricar seus próprios intercessores” (DELEUZE 2006, p. 156).

Nesse compasso o pensar, viver e escrever de uma cartografia nasce dos elementos “como cores, sons ou imagens, intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 4). Ao pensar, viver e escrever nos contornos das cores, sons ou imagens faz com que a cartografia transite sem nem um problema por entre a linguagem de gênero ou estilo independente destes serem escritos ou teórico.

Sendo a escrita a forma de pensamento da cartografia e o corpo que a seduz a produzir-se, a escrita cartográfica se expressa de modo vertiginoso, ou seja, não é contadora de história, não ilustra nem narra o que passou, pelo contrário ela se rabisca a partir de algo que passa por ela como: traços, linhas, setas devires, personagens, movimentos, corpos; “não tem outro presente senão o da mobilidade e do fluxo constante” (DELEUZE, 2000, p.47), com isso, podemos dizer que é por meio dessa escrita inventiva que a cartografia se confabula, inventa e pinta mundo novos. Tanto para a pesquisa, como para a educação, pois não nasce do teórico e escrito determinado ou tão somente uma renomeação do escrito, mas uma escrita que opera próxima de um fazer artístico.

A escrita cartográfica é situada no eixo de uma economia de afectos e perceptos que embaralham os códigos das palavras e fazem dos seus sentidos ações e paixões, afecções de um corpo. O cartógrafo povoa, então, sua escrita com outras instâncias, outras entidades poéticas, romanescas, ou cinematográficas e musicais. Um trabalho de composição, no qual o cartógrafo labora sobre a escrita para misturar, mesclar, somar os mais diversos materiais advindos dos mais diversos territórios. (PARAÍSO, 2012, p. 175)

No movimento das **linhas bailarinas**, a cartografia nasce da escrita que emergem do desvio da linguagem, onde as palavras se tornam estrangeiras em sua própria língua, (DELEUZE e GUATTARI, 1997), “há apenas palavras inexatas para designar alguma coisa exatamente, (que) criemos palavras extraordinárias (DELEUZE; PARNET, 1998 p. 4); que nos deixe viajar na língua e nas palavras, linguagem, palavras sem começo ou fim, sem a pretensão de se fixar a um lugar comum, próprio. Contudo, pensemos, vivenciemos, rabisquemos uma escrita que nasça de um devir: “uma composição de signos para traçar linhas de fuga, querer fluxos, lançar flechas, provocar abalos, abrir alas, até valas, para a língua desviante que engendra multiplicidades e singularidades. É deixar o verbo fazer-se carne para insular a vida” (PARAÍSO, 2012, p. 175).

Uma educação atenta à vida oportuniza um fazer e desfazer das coisas e leva as pessoas a tremerem diante de si mesma, se confrontar, visualizar o seu ser, o seu dizer e fazer dentro do contexto onde está inserido e da sociedade em geral, ainda propiciar a este ser em tremores contornos que lhe leve a desenhar, rabiscar imagens, sons e cores com traços novos. Desse modo, o currículo nascente no seio do movimento dos **olhares-ciganos**, da **noite de núpcias**, do **pintar um quadro** e das **linhas bailarinas** é pensado como uma estratégia que potencializa o pensar do professor e do aluno a fim de despertar olhares e leituras diferentes de suas paisagens, criando a possibilidade de agir coletivamente em prol de sua educação.

No movimento dos **olhares-ciganos**, da **noite de núpcias**, do **pintar um quadro** e das **linhas bailarinas**, violenta-se o enfadonho, a norma e as pesquisas em educação passam a ter cheiro e gosto de vida, vivenciam o seu eterno por vir. A Escola Maximiano Antônio Rodrigues, sem perceber, sem saber, vive esse desassossego da educação, quando se interessa e põe para dançar uma educação que traz vida. Isso acontece quando os sujeitos que vivenciam as situações de ensino-aprendizagem na escola como seres ávidos de um permanente processo de (re)invenção de si e do mundo.

Neste corpo estão expressas algumas de suas inquietações, de antemão, digo que não se rabiscam com intuito de criar uma norma, um modelo ou se tem a pretensão de um dizer “faça como nós”, mas expressar realizações que nascem de um desassossego, e que nos impulsionam para um fazer das ações, as atividades, as situações de ensino-aprendizagem de modos inventivos, como criações, invenções, criações que incentivam e ressaltam a importância da cultura popular seja nas brincadeiras, nas datas comemorativas e festivas, nos mitos, lendas, o revistar, um (re)criar dos valores culturais brasileiros e da Comunidade.

Rabisco algumas dessas realizações que não estão fixadas no currículo oficial como: a participação nos concursos de quadrilhas das escolas municipais de Abaetetuba, que são expressões culturais pensadas e organizadas pelo professor, pais e alunos que num fazer simples, porém novo, fazem uma leitura atualizada das lendas, mitos abaetetubenses e brasileiros; os campeonatos de futebol nas categorias sub 11 e sub 12 em 2013 e 2014, 2015, 2016, atividades que visam oportunizar momentos de lazer, de relações sociais, o sentimento de trabalho coletivo e estreitar laços de amizade e fraternidade. Para muitos a brincadeira do jogo de bola realizado por meio do jogo de futebol no espaço escolar parece algo desnecessário e uma perda de tempo, contudo é importante tomarmos atenção que nos lugares improváveis, obscuros é possível existir aprendizagem.

Ainda existe a participação em concursos de cartazes de poemas, portfólio e textos dissertativos, ações que deixam saltar do aluno, da servente, do professor, as suas criações, os seus traços, cores e sons silenciados pelo medo, e deixam florescer o desassossego do saber e fazer do cidadão do campo que avança para além da rotina do determinado do seu vívido.

É uma atividade que mesmo de forma simples ganha força e deixa transparecer que os professores do campo são capazes de desenhar traços, cores, sons e linhas diferentes no currículo, são capazes de criar trilhas de desassossego, de potência e de multiplicidades existentes na unidade de ensino, são capazes de vislumbrar que a pesquisa em educação está para além de transmitir conteúdos, ela nasce como possibilidade de se colocar para tremer, se confrontar, se conhecer, de conhecer uma realidade, uma coisa, isto é, da situação real vivida

pelo educando e à medida que ele dar potência a essas atividades proporciona trilhas de descobertas.

É certo que existe necessidade da efetivação da política de Educação do campo, para que este não seja só um belo discurso, ou seja, o setor educacional precisa avançar nas discussões, mas não só debater, sobretudo precisa-se colocar em ações as questões debatidas, como os elementos que constituem a formação do espaço rural (população rural, área rural, organização social da área rural, valores culturais e religiosos da zona rural, produção agrícola e de pescado).

Não queremos expressar tão somente o fracasso escolar que há muito ocorre em virtude do aluno muitas vezes não ter a oportunidade de uma aprendizagem prazerosa, leve, alegre, proporcionado pela ausência do espaço físico adequado (em muitos lugares as salas são improvisadas em barracões, galpões, sala de casa, centros comunitários, igrejas) ou por ser sufocado com materiais didáticos utilizados de forma triste, sem vida ou pelas turmas multisseriadas, multidade (são as crianças que estão em determinada série acima da idade) e superlotadas, se pensamos que isso não existe precisamos aprender a olhar a realidade do campo com maior atenção e responsabilidade.

Contudo, queremos também olhar a leveza do contexto escolar do espaço rural-campo como algo possível, analisar que muitas trilhas nasceram, muitos modos diferentes foram inventados, muitos contornos estranhos foram desenhados nesse oceano, aventuras que contribuem para que as situações de ensino-aprendizagem avancem que os professores do campo fazem, mesmo sem consciência deste, uma educação que expresse devires.

Um **currículo cartográfico nômade** é capaz de trazer mais sopro de vida à escola, à organização pedagógica, de modo que o saber formal seja trabalhado em conjunto com o saber cultural considerando o aluno como ser social inserido em determinada realidade, tendo a concepção de que um saber não pode anular o outro. Com isso, fica registrado que um dos “caminhos” para erradicar essa realidade, para desenvolver uma educação de qualidade e para todos, faz-se por meio de estratégias pedagógicas aventureiras, de um currículo vaga-mundo, com atitudes de parceria na vida da escola, para assim priorizar o conhecimento da realidade vivida pelo aluno, criar situações no espaço escolar, por meio de atividades que proporcionem a intersubjetividade, proporcione momentos de lazer e formação para professores, alunos e demais pessoas da comunidade escolar, envolver os alunos nas atividades e projetos da escola a fim de garantir a participação ativa no ambiente escolar e valorizar a riqueza de suas histórias e culturas.

#### 4- PARTILHA DE SABERES: O ACONTECER DE UMA EDUCAÇÃO COMO ARTE

O conhecimento histórico, sem sombra de dúvida, é um itinerário importante para a construção da singularidade de cada indivíduo, de cada sociedade e civilização, pois é por meio deste conhecimento histórico que se cria a possibilidade de explicar os diferentes ritmos de desenvolvimento e como eles se desenvolveram o resguardar dos fatos, dos acontecimentos, possibilita que sejam conhecidos e lembrados de geração em geração, desse modo a educação por meio da história oral, do fazer diário neste contexto à concepção de memória tem um papel importante, pois dá abrigo às experiências, aos acontecimentos e às vivências diárias dos alunos (organização social, jogos, brincadeira, mitos, lendas), para a construção de uma educação como acontecimento.

No texto “Notas Sobre Experiência e o Saber de Experiência”, Larrosa (2002) se apropria do par experiência/sentido para pensar a educação analisando-a dentro de uma perspectiva existencial (sem ser existencialista), estética (sem ser esteticista), mas no sentido da experiência do sentir. Larrosa nos propõe uma educação que nasce da vivência diária, daqueles saberes que nasce do que nos acontece ao longo da nossa trajetória de vida, ou seja, que são vivenciados na “carne”. Experiência que surge como a possibilidade de nos colocamos “diante de nos mesmos diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”, mas uma vivência com sensatez, sabedoria de vida, refletindo cada acontecimento, dando sentido no que nos passam, no que nos acontece e o que nos toca.

A partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (LARROSA, 2002, p. 19-21)

Para exemplificar o que reflete Larrosa, expressamos que para os gregos da época arcaica, a memória era personificada na deusa *Mnemosine*. No panteão grego era considerada a progenitora de nove musas originárias de sua união com Zeus durante nove noites passadas



com ele. Dentre suas filhas encontramos Clio, a musa da História que recebeu o dom de sua mãe *Mnemosine* a musa da memória, que por sua vez dentre os inúmeros dons tinha o poder de fazer lembrar, ela fazia os homens lembrarem, terem recordações dos seus grandes atos, dos seus feitos da sua glória de outrora.

Isso, para dizer que a memória, as experiências, para alguns autores é fundamental para a constituição dos fatos. A experiência do fazer diário é pensada como uma seleção que sempre seleciona os eventos de forma singular, pois depende muito de como cada indivíduo viveu. Como foi essa vivência para o professor, para o aluno, para o pai e a mãe, e na união dessas lembranças, dos acontecimentos do ato de brincar, jogar que vai se construindo a forma do pensar, do dialogar, da transformação do indivíduo. (Ministério da Educação, 2012).

A memória é pensada como seleção e sempre seleciona os eventos de forma singular, pois depende de como cada indivíduo viveu; cada pai, mãe, professor, aluno, cada cidadão. Dessa forma cada indivíduo guarda sua lembrança de forma ou sentidos diferentes, pois a memória é feita de lembranças e essas lembranças não estão guardadas em CDs ou pendrives que são colocados em um computador e a qualquer momento acessamos. Podemos pensar que

A memória está totalmente vinculada à personalidade de cada um, como e porque cada um reconstrói de novo o que viveu. A memória procura um sentido, ela se encadeia em outras construções do ponto de vista da identidade pessoal, criando explicações, para apaziguar os conflitos, fechar as feridas, restaurar as ruínas, silenciar as dores. Memória está sempre ligada à lembrança e, evidente esquecimento. Lembrança e esquecimento formam um par que se completa e se opõe ao mesmo tempo. Onde existe memorial, lá estará o esquecimento e vice-versa. As relações de lembranças têm acontecimentos e detalhes de nossa vida podem vir de forma espontânea ou quando queremos que elas venham. Em alguns momentos não queremos lembrar e lembramos, em outros precisamos lembrar e não conseguimos. Isso acontece às vezes, um cheiro, uma planta, um lugar, uma foto, um nome, um rosto nos fazer reconstruir mentalmente a imagem de algo vivido ou de alguém com quem convivemos. Essa reconstrução é sempre a partir do que somos e pensamos no momento que estamos lembrando assim não revivemos, mas refazemos o vivido. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, P. 86)

Tratar a formação continuada dos professores, por este acontecimento cria passos dançarinos para o currículo cartográfico-porvir e este, por sua vez, cria espaço para as situações de ensino-aprendizagem como acontecimento, transformação, dentro da concepção da experiência do sujeito, do que lhe passa, toca, para construção do conhecimento que deixa transparecer que a construção histórica da pessoa não se constitui em um único modo de interpretação do passado, mas a experiência cria mecanismo para ler o mundo, a realidade

onde este sujeito está inserido, ou seja, soube as diferentes visões. Neste viés reflete a oração conjuntiva alternativas das situações do ensino-aprendizagem da criança como ele é construído **ou** deveria ser construído por meio do “tecer” dos acontecimentos, de forma individual nos diferentes grupos de pertença, nos diferentes locais e nos mais diversos âmbitos e por tempo indeterminado, pois eles ganham novos significados.

Larrosa nos convida a olhar a experiência do fazer diário como uma invenção, como uma experimentação que pode obter qualquer resultado, além de deixar brechas para que seja reinventado novamente, nesta perspectiva dar abrigo ao conjunto de acontecimentos vivenciados num determinado tempo- espaço não em descrição linear, mas em um conjunto de acontecimento que vai dando abrigo para a construção do pensar do indivíduo. Uma história de vida não isolada, contudo com a experiência de vida.

Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência ou, melhor, da experimentação [...]. E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contem também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo [...]. e o inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. (LARROSA, 2009, p.57).

A vivência diária do aluno não deve ser compreendida somente como um conjunto de eventos isolados, mas como acontecimento não vivido num determinado tempo- lugar (es), contudo sob as inúmeras circunstâncias. Essas vivências não são narrativas jornalísticas ou tabloides, mas são acontecimentos que nascem da história de vida, dos saberes acumulados ao longo da vida, e ao dimensioná-las no contexto mais amplo, é preciso ter o cuidado para evitar o sentido romântico literário muitas vezes, presente nas concepções idealistas de produzir história a história de vida, transformando o entrevistado em herói e insistir somente nas conexões entre fatos relatos e a situação, social, política, econômica e cultural que os perpassa.

A não valorização da educação por meio da história de vida do aluno que dei abrigo às experiências de vida, o seu fazer diário como acontecimento importante para a construção do conhecimento para uma transformação, é uma derrota, para a educação, pois se deixa sobressair à ideia de mundo como se tudo dependesse da ação humana consciente e unitária.

Enquanto que se deve buscar compreender a abordagem da história de vida como um mecanismo necessário justamente por permitir que se venha a compreender, a partir da diversidade, as múltiplas especificidades que constituem a complexidade da vida humana.

Josso (2002) deixa transparecer que a história de vida se focaliza no sujeito na sua vivência diária sem o sentido “fantasioso”, mas um indivíduo que tem uma vida de “altos e baixos”, de limitações e que as coisas que lhe toca, acontece e passa, nascem da sua vivência singular, logo é diferente das narrativas jornalísticas ou dos textos literários.

De Decca (1992), por sua vez, reflete o itinerário da memória como construção coletiva é como um resguardar da história muitas vezes perdida pelo aceleramento e mudança das informações, quanto a essa realidade retrata.

Memória coletiva encontra-se refugiada em lugares pouco visíveis, preservada tenuamente, (...) resguardada do assalto da história. O tempo da história, que hoje se acelera vertiginosamente é tempo das mudanças, das transformações e da destruição; ao passo que o tempo da memória coletiva é o da permanência e o da continuação, (...) Todos os grupos sociais passam a reivindicar um direito a história e, por conseqüente, ao próprio passado (DE DECCA, 1992, p. 129).

De Decca aborda que a memória, a história de vida é algo que não se furta, pois está guardada na lembrança de cada sujeito pronta para ser lembrada. Dessa forma, construir e trazer a luz às lembranças, os costumes, a necessidade a curiosidade o pensamento do aluno, sem sombra de dúvida cria espaço para os passos dançarinos do currículo cartográfico-porvir e este, por sua vez cria rasgões para as situações de ensino-aprendizagem como acontecimento, transformação.

Para darmos vida a uma educação que inventa, cria a partir do imaginário, da realidade do aluno, é importante descartar o preconceito em relação às narrativas locais que ganham vida por meio da história oral, do conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo no seu dia a dia, ou seja, que estas não perdem a sua validade e nem ficam menos atraente por está nascendo do sentido, do vivido, pelo contrário é a trilha entre o que o ser humano conhece, vivencia e constrói e é atravessado com as demandas formais da escola. Por conta desta realidade, Marcos da Silva (2002) comenta:

No conjunto das experiências sociais vividas e estudadas não se reduz a simples utopia irrealizável, embora esboce traços de lugares e experiências de conhecimento ainda parcialmente insistente. Discuti-los parte das tantas práticas que a aprendizagem de história, em escolas e fora delas, já elaborou

e continua a realizar, evidenciando a profundidade desse campo de conhecimento. (SILVA, 2002, p. 17).

Sendo assim, reavivar a memória dos contos por meio das narrativas cartográficas é importante por abrigar um fazer aventureiro, de ação e transformação. Produzindo a consciência de si além de valorizar a importância de suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da vivência diária, além de possibilitar-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a sua vida e a sua condição de sujeito, sendo capaz de compreender e enfrentar as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia a dia.

#### 4.1. CONFABULANDO ARTE E LITERATURA: UMA EDUCAÇÃO QUE NASCE DO QUE TOCA

No respingar de uma educação nos movimentos de um currículo cartógrafo deixamos rastros, marcas, traços, que apontam para incêndio; para destruir o currículo limitado, fechado tão somente no imaginário instituído pelas secretarias de educação, um currículo que atingia somente a necessidade da escola ou a sala de aula. Em Oliveira e Paraíso (2012), confabular a arte e literatura no currículo cartógrafo cria na educação um emaranhado de trilhas que sempre escapam antes de serem pegadas e ao serem fugitivas se multiplica a cada novo olhar.

A cartografia faz recortes em determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo. As coisas ganham tons, intensidades, luzes, cores, temperatura, volume. A cartografia torna-se a própria expressão do percurso: *mapas, danças, desenhos*. Percurso que nunca é dado, seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem. (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p.168).

Cantos que salmodiam um currículo como arte, rabiscado na liberdade e autonomia de adequá-lo às realidades dos alunos, que ao experienciar uma literatura sempre lança flechas para trabalhar assuntos ou temas recorrentes que surgirão ao longo do ano letivo. Costa embebida pelos escritos de Nietzsche verbaliza a criação, a invenção por meio da arte como um canto novo, quando diz:

A arte, gestada por artifícios, sabores e saberes; desejo de aprender movido por sensações captadas do mundo. A composição currículo-arte produz uma gagueira na linguagem curricular – *Curriculararte* – movimento que suprime, por devoração, o determinismo do artigo *o* do currículo masculino, hegemônico e normativo, em favor de uma fusão visceral de seus elementos artísticos, espécie de *Uno-Primordial* (o apolíneo e o dionisíaco), em

cumplicidade imanente. Modo singular de viver-ensinar-aprender, pensar-experimentar-criar em educação. Composição de forças e linhas de *um* currículo, fugas e capturas inventivas emanadas da alegre rebeldia da arte. Movimento que entrelaça os afectos da arte aos perceptos da vida em ebulição. Jogo indeterminado que se faz ao acaso dos encontros. Irrupção que move o espírito artístico em direção ao novo, ao desconhecido. (COSTA, 2014, p. 11).

Pensamos em um currículo onde as situações de ensino-aprendizagem se realizem como acontecimento, irrupção que possibilite à infância a potencialidade de vida, onde as fases das interrogações, das exclamações e das provações, do tocar, do sentir, do fazer, aflorem e ganham vida. Costa (2014) expressa que o indagar o *querer* de um currículo implica:

descer às profundezas deste *ser falante* para escutar as vozes desejanças que o compõem como ser de linguagem, ser múltiplo atravessado por vozes polifônicas que fraturam o império do “eu”. O procedimento consiste em tornar múltiplo o reverberar das vozes desse ser falante, tornar potente o espírito artístico que se move num campo de experimentações e composições coletivas. Viver a arte como transbordamento dos limites disciplinares de um currículo supõe conjugá-la a outros elementos (artísticos, socioculturais, linguajeiros, etc.), num dinamismo de forças até a intensa profusão de ideias, desejos, sensações, singularidades de um viver/fabular/criar planos inventivos na educação. (COSTA, 2014, p. 5).

Ao enveredarmos no fazer de um currículo cartográfico que “é, ao mesmo tempo, ciência e arte, registro e enunciado, referência e composição, descrição e criação, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p.168), deixamos saltar do aluno a sua experiência singular a partir das suas histórias de vida, dando vida às suas emoções, lembranças (jogos, brincadeiras, causos, mitos). Essa reconstrução das experiências vem como um instrumento capaz de provocar a localização de episódio significativos ao longo do processo de formação da história de vida, compreensão esta que cria “caminhos” para criar novos modos de o sujeito vislumbrar a sua ação. A memória é individual, mas a construção pode ser coletiva é algo vivo dentro da história á medida que cria espaço para fazer reviver fatos significativos.

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora

de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LAROSSA, 2002, p. 27)

As historinhas, os poemas, as reflexões presentes neste corpo nasceram desta experiência do saber particular, mas que na voz coletiva dos alunos e moradores da Comunidade de Murutinga, cada história é “carregada” de sentimento, de emoção de lembrança e saudade e foram ganhando corpo. Os fatos, os acontecimentos guardados no baú da memória, as histórias partiram do vivenciar das suas experiências, por meio dos jogos realizados dentro de sala de aula, das brincadeiras realizadas na hora do intervalo do escutar os diálogos entre os alunos, das pessoas nas rodas de conversa, na parada ou no trajeto do ônibus.

Deleuze diz que devemos ler um livro como se estivéssemos escutando o disco preferido (hoje diria CD, Pendrive, MP3 ou outro), quando a melodia, a letra da música nos toca, nos afeta de forma agradável, ela é escutada várias vezes durante o dia e com frequência regular, assim deve acontecer com a leitura de um livro, com um tema discutido em sala de aula, com um jogo, deve se algo que dei prazer, que possa ressignificá-lo a cada leitura, a cada jogada, algo que seja calmamente mastigado, degustado, saboreado, contudo isso só será possível se ele nos tocar e nos afetar de certa forma. Foi com este sentimento que as histórias foram nascendo, daquelas coisas que passam que tocam que acontecem com os alunos, pois com a construção das historinhas eles serão capazes de se verem nos seus contextos.

Em 2010, para a Feira de Leitura em parceria com os alunos e moradores de Murutinga, ao ouvir as histórias contadas por eles, escrevi um livrinho com historinhas do **“Tempo de ser criança”** (descritas a seguir), com ilustração de Marcos Cardoso Oliveira, contendo histórias do cotidiano dessas crianças e de seus antepassados.



Essas histórias foram criadas a partir do que o aluno conhece com certa propriedade. Para ele tem muito mais significado ouvir:

**A PELEJA DE TIO ZÉ** que retrata um senhor de idade que sai toda noite para caçar e nessa caçada se defronta com muitos perigos presente na Amazônia sejam eles reais ou lendários. Para o aluno é uma realidade presente, onde ele sai para pescar, para pegar os passarinhos em gaiolas, seu pai, avó vive essa realidade diariamente. Muitos deles ao cair da tarde deixam seus lares e saem para caçar, para algumas famílias o produto da caçada é uma fonte de alimentação ou renda.

### A PELEJA DO TIO ZÉ



*Tio Zé é um homem mateiro, ele gosta de ir para a mata, logo ao cair da noite.*

*Tio Zé passa a noite, camuflado nos troncos das árvores esperando a caça aparece*

*Certo dia quando vinha de uma grande caçada, carregando uma preguiça e um tuiuiu, foi surpreendido pela danada.*

*Sem que Tio Zé percebesse, uma jiboia passou a mundiá-lo, ele começou a ficar tonto, fraco e aos poucos ia perdendo o juízo.*

*Ele caminhava! Caminhava! Quando parava estava de novo no mesmo lugar, então ele percebeu que estava andando em circulo, por mais que quisesse se libertar, ele não conseguia e passou horas e horas nessa peleja.*



*Quando tio Zé já estava se entregando ao cansaço, foi então que ocorreu o milagre, seu pé escorregou em uma folha molhada pela umidade da noite e despertou do transe.*

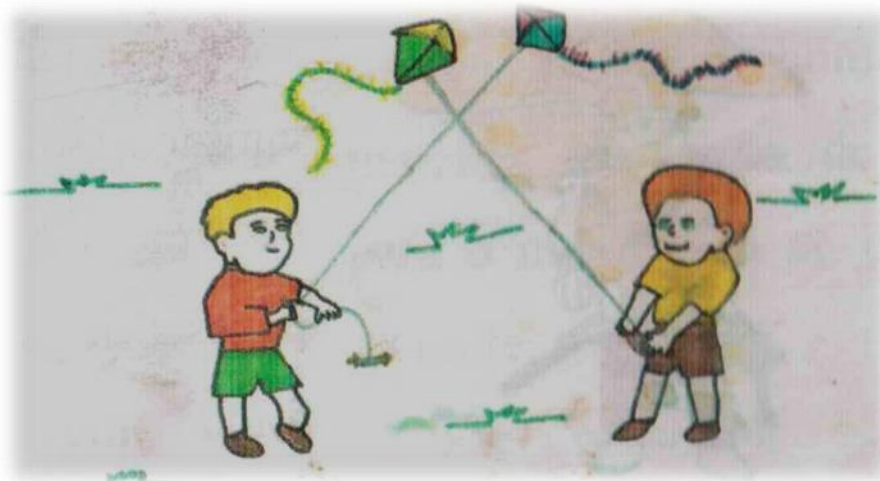
*Mas a jiboia em uma rapidez incrível laçou o pé de Tio Zé, por alguns instantes ele ficou apreensivo sem saber o que fazer.*

*De repente se lembrou do facão nas suas costas preso no seu calção, num descuido da jiboia, ele pegou o facão e se livrou da danada.*

Na abordagem da história **A PIPA**, representa a brincadeira comum no mês de julho, entre crianças, jovens e adultos, é como um voo de liberdade. O menino quando constrói a sua pipa, dança em suas vigas toda uma questão social, por ele não ter condição de comprar uma pipa, o prazer de deleitar sobre a construção de algo que lhe dar o prazer de brincar e faz ser feliz, o cuidado o respeito com o corpo e a pessoa mais velha ao pedir para o tio confeccionar a pipa.



## A PIPA



*André viu a pipa balançando no ar, as cores verdes e amarelas voavam presas na tala da palmeira do miriti.*

*O menino encantado com a pipa, pediu a sua mãe que lhe fizesse uma igual a do menino, pois ele também queria voar.*

*Dona Ruth não sabia o que fazer, ela não fazia ideia de como se construía uma pipa e nem o que era necessário.*

*Então, resmungou baixinho:*

*\_Esse André arranja cada confusão, aonde vou encontrar uma pipa, papagaio, sei lá.*



*André, esperto disse para Dona Ruth:*

*Não se preocupe, mãe, tio Paulo sabe fazer, ele só precisa da linha.*

*Dona Ruth zangada disse:*

*\_Que linha, menino?*

*\_A linha que a senhora usa para costurar, disse André.*

*Os olhos do menino brilhavam de alegria ao ver o seu tio construindo a pipa.*

*Uma sacola plástica. Aas talas da palmeira do miriti, a linha da costura de Dona Ruth, e pronto.*

*André já pode voar feliz, com sua pipa!*

A **BARCA** por sua vez, traz em seu bojo a realidade de muitas crianças que ainda hoje ficam fora da escola, é uma demanda considerável principalmente no espaço rural, seja pela necessidade desde cedo precisam ajudar os pais na lavoura, ou na pesca para contribuir com o sustento familiar, em virtude da família não ter condições financeiras de manter o filho na escola, por morar longe da escola. E a dinâmica de refletir o quanto é importante estudar, que é enaltecido a criança ter contato com a cultura, que é importante ela dizer o que conhece da sua vivência diária de viajar nos livros e criar suas próprias viagens a partir do que descobre.

### **A BARCA**

*Barca vai!*

*Barca vem!*

*Todo dia, logo pela manhã via aquela pequena barca passar, era algo bonito e admirável de ver.*

*Ora! Era Pedrinho que ia à escola.*

*Pedrinho era um menino miudinho! Miudinho! No entanto, muito esperto, o menino tinha muita vontade de estudar de conhecer o mundo através do mundo e queria que o mundo conhecesse a sua arte.*



*Mas os pais de Pedrinho todos os dias acordavam com o cantar do galo pela madrugada, para irem à mata em busca do sustento da família, logo não tinham como levar o menino para a escola.*

*Então, Pedrinho arranhou uma estratégia, ele acordava cedo como seus pais tomavam o café, arrumava o seu material escolar o lápis, o caderno em uma sacola plástica, pegava o Chapelão do Vô Zé e a manga para presentear a professora Clara, desamarrava a barca e ia embora.*

*Veja só! Pedrinho era miudinho ao sentar-se no fundo da barca cause não dava para vê-lo*



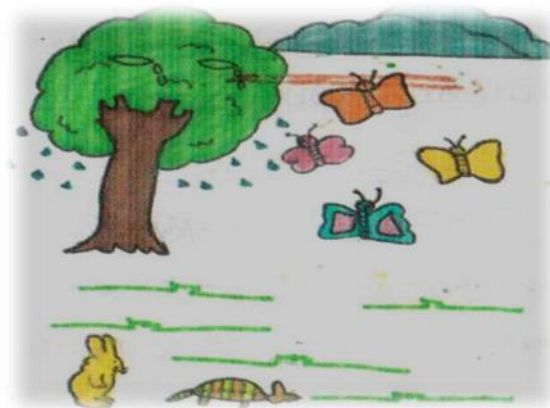
*por isso todos os dias, logo pela manhã, apenas via uma barca passar*

*Barca vai!*

*Barca vem!*

A **CHUVA** nasceu do sentimento de amor e respeito ao espaço rural-campo um lugar simples sem os aparelhos tecnológicos, mas um espaço acolhedor e bom de viver, onde as pessoas conversam e são mais próximas, contudo está sendo atacado pelas grandes queimadas e desmatamento da mata virgem, pelos grandes latifundiários e empresário.

### **A CHUVA**



*Num dia chuvoso estava a contemplar as dádivas que Deus nos deu.  
Observava calmamente tudo de minha janela*



*A terra estava úmida e fria, com a água que durante a noite caiu do céu.*

*Caiu e formou um pequeno rio em meu quintal.*

*A manhã que maravilha estava calma e limpa, algo que acontece logo após uma chuvarada, num silencio gostoso dava para contemplar o canto dos pássaros, acompanhado pelo balé das borboletas, que coloriam a paisagem.*

*As árvores que maravilha! Pareciam chorar de emoção pela grandiosa ação da mãe natureza.*

*Das folhas corriam as pequenas gotas de água, que tocava o chão.*

*Um perfume suava emergia da terra aquecendo a alma, lembrando-me o tempo de criança.*

*Para consolar minha saudade, um vento frio e suave entrou por minha janela, tocou minha face.*

*Aquela umidade me despertou uma paz e o desejo de não sair de casa, mas ficar ali contemplando, observando o desabrochar do dia.*

**O DIA DE MARCOS** nasceu da reclamação de um aluno que todo dia reclamava que sua mãe o acordava cedo para ir à escola, o menino era danado, inteligente tinha o espírito de liderança entre os colegas e gostava de fazer os planos de como e onde seriam as brincadeiras, mas tinha dificuldades de acordar cedo.

## O DIA DE MARCOS



*Marcos todos os dias tem que acordar cedo para ir à escola, mas isso é um problema, ele sempre que dormir um pouco mais, sua mãe chama, chama e nada, ele continua manhoso na cama.*

*Então Dona Rosa diz:*

*\_Lá vai água geladinha!*

*Pronto! O sono acabou e Marcos já está de pé. Ele toma o café arruma o material e corre para a escola.*

*Como a escola fica perto da casa de Marcos todos os dias ele vai andando, durante o trajeto até a escola, ele ouve o canto dos pássaros, vê as árvores repletas de frutos saborosos, então ele pensa:*

*\_Na volta eu te pego.*

*Na sala de aula Marcos tem seu grupo de amigo, na hora do intervalo eles fazem os planos para depois da aula.*

*Marcos diz aos amigos:*

*\_ Vamos brincar embaixo da mangueira no quintal da vovó Maria, lá faz sombra a tarde toda.*

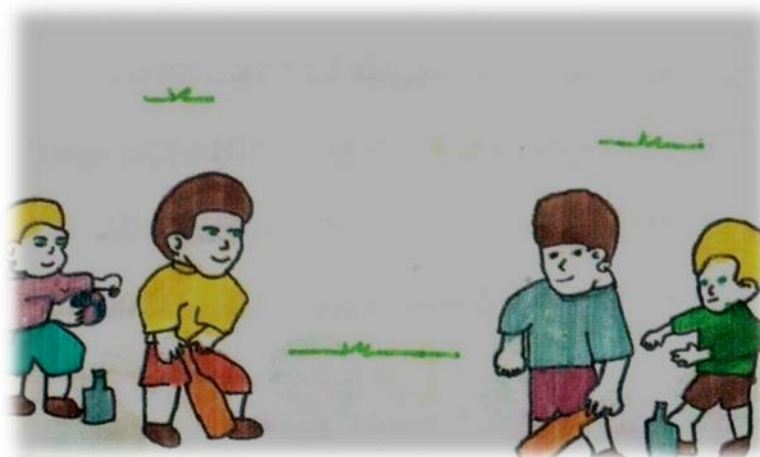
*Paulo concorda e levanta um problema:*

*\_Da última brincadeira o taco de brincar taco-bol quebrou, precisamos de um taco novo, o que vamos fazer?*





*“Não se preocupa com isso, tio Paulo faz para nós, diz Miguel.  
Marcos fica alegre e tudo está organizado para a brincadeira da tarde.”*



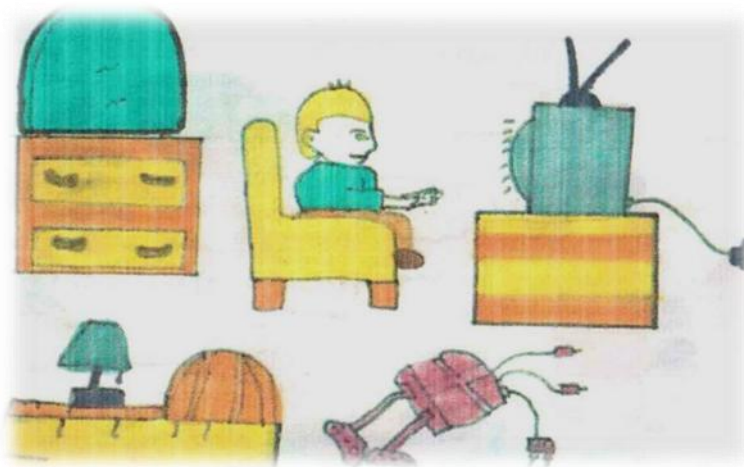
A **BRINCADEIRA**, essa história nasceu de uma antítese entre pais e filhos, onde os pais nos encontros de pais, nas visitas a sala de aula reclamam que seus filhos (com exceções) não gostam ou desconheciam certas brincadeiras que eram realizadas na hora do intervalo nas escolas, chegando ao ponto de alguns pais num desabafo dizerem de como muitas brincadeiras do tempo de menina, de menino não existem mais, principalmente as cantigas de rodas na hora do intervalo; em casa a brincadeira com bonecas, casinhas já é uma realidade rara até mesmo no espaço rural, brincadeira como bandeirinha, *jeans*, pira pega, elástico, espeta, pião, poucos são jogadas e têm crianças que nem as conhecem.

### **A BRINCADEIRA**

*O braço do miriti, a vassoura do açá, o carrinho de lata ou de madeira, a boneca de pano. O pião, a peteca, a espeta, eram os mais belos brinquedos, com eles viajamos o mundo brincando.*

*Hoje, meu filho Paulo tem dez anos ele cause não tem amigos, diariamente fica sozinho no quarto brincando videogame ou assistindo televisão.*

*Ele passa horas e horas, sem conversar com alguém, não faz nem um tipo de atividade física, o seu corpo fica jogado de modo incorreto na cadeira.*



*É triste ver que as meninas não querem ser mais meninas, elas têm vergonha de brincar ou não conhecem as cantigas de rodas, não brincam de casinha de bonecas com comadres e vizinhas.*



*Os meninos não conhecem a pira-lata, o tacobol, a bandeirinha, o dins, a pira - esconde, a pata cega.*

*Eram brincadeiras simples, sem sombra de dúvida, mas eram realizadas com muitos amigos e alegria no quintal da mamãe, da vovó ou da titia.*



Algumas brincadeiras ainda existem, mas foram ressignificadas, com o lamento dos pais existe hoje a preocupação de muitas escolas tentarem resgatar essas brincadeiras. Outro fator discutido é o preconceito por parte de alguns jogos ou brincadeiras, pois as meninas, os meninos não querem ser mais criança sentem vergonha em participar em algumas atividades, então o texto surge com intuito de se fazer conhecer algumas brincadeiras, resgatá-la, mostrar o quanto elas são importantes por corpo, para a mente e para a aprendizagem.

A **LUA** surgiu da escuta de um jovem que em busca de emprego sai do campo e foi para a cidade, ao chegar lá se confronta com uma realidade diferente da sua, das rodas de conversa familiar ao cair da tarde, as histórias contadas pelo avô, as cantigas de rodas que brincavam, as brincadeiras que faziam quando era dia de lua cheia, nada disso existe na cidade, as pessoas não se conheciam, a vida é isolada, solitária.

## *A LUA*



*A lua cresceu!*

*A lua não vi!*

*A lua sumiu!*

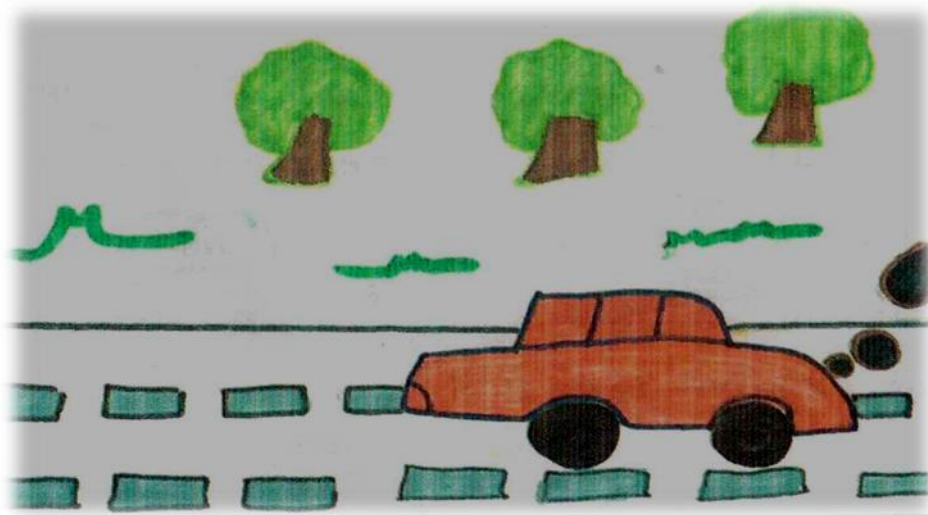
*A lua que via quando criança crescia do mato, grande como uma bola de fogo metia medo.*

*Sua luz era tão forte que a noite parecia ser dia, os animais corriam para a mata para se esconder o caçador, que via tudo com a luz da grande bola que irradia.*

*Parecia que dentro da grande bola luminosa havia a bela imagem de Nossa Senhora cuidando em seus braços o menino Jesus.*

*Para nós criança era noite de festa, aproveitávamos para brincar de pira- esconde, dançar as cantigas de roda e ouvir as belas história de vovô Zé.*

*Hoje, se não olhar na folhinha do calendário de minha parede, nem sei o dia que ela vem.*



*Pois, veja só ela sempre está escondida na neblina, na poeira ou encoberta pelos edifícios de minha janela.*

A **LIÇÃO** vem com intuito de criar uma consciência social nos alunos quanto aos cuidados com os rios e com toda a biodiversidade que tem e a sua importância para as subsistências das famílias ribeirinhas, pois dos rios vêm os peixes, camarão.

Essas historinhas além de terem sido narradas, pelos alunos, elas ganharam vida pelas suas mãos, no momento em que eles pintaram os desenhos presentes no texto, que foram usados como slogan do livro na apresentação da feira de leitura da escola, quando pelas suas mãos foram sendo confeccionados, as figuras mais importantes, as pipas, os carinhos de lata, de garrafa pet, o pião, a peteca, o elástico, as bonecas da vassoura do açai, o barquinho de miriti, os instrumentos da brincadeira de tacobol, pira lata, jeans, a jiboia. E no momento especial em que a turma do quinto ano dramatizou a historinha A Lição de Madá, na referida feira, sem sombra de dúvida foi muito além da produção pela produção, foi algo como a invenção de uma vida, de uma história, enredada de um modo singular.

## ***A LIÇÃO***



*Na ilha açai mora Madá, uma menina de apenas oito anos, mas que deu uma lição de gente grande em sua família.*

*Ela aprendeu na aula de AVC, que amar e respeitar o rio é cuidar dele diariamente.*

*É não deixar as pessoas jogarem lixo no rio, porque quem faz isso está contribuindo para a poluição da água, para a mortandade dos peixes, do camarão, do caramujo, do caranguejo e de muitos seres vivos que dependem do rio para sobreviver.*

*Esperta, Madá passou a observar todos os gestos de Dona Rosa.*

*A menina ficava atenta aos movimentos da mãe para observar o que ela ia fazer com o lixo.*

*Dona Rosa descuidada com olhar atento da menina, ia jogando o lixo pela janela no rio.*

*Foi então que surge uma voz meiga, mas com tom de autoridade dizendo:*

*\_Nana! Nina! Não! Isso não se faz, mamãe, o lixo é para ser jogado no lixeiro.*

*Dona Rosa espantada com a reação da menina disse:*

*\_Mas, minha filha não tem onde depositar o lixo, o que vou fazer com tudo isso dentro de casa?*

*A menina com ar de sabedoria disse:*

*\_Eu aprendi que a senhora pode queimar os papéis, e as outras coisas peça, por favor, para que o papai faça um buraco no fundo do quintal, para a senhora depositar o lixo lá.*

*Madá está ensinando aos irmãos a cantiga que aprendeu na escola.*



*Seja esperto!*

*Preste atenção.*

*Não jogue lixo,*

*Não suje o chão!*

*Ame e respeite,*

*A natureza!*

*Que lhe ajuda a ganhar o pão!*

*A menina está levando a sério o compromisso que assumiu com a professora, de amar e cuidar do rio contra a poluição.*

O Hino **TINGA, VENHO DO TINGA, AO TINGA EU VOU VOLTAR**, também foi um texto produzido para o momento da feira, naquele momento ele nasceu como um resguardar da mística que os moradores de Murutinga têm na existência de Deus, um Deus vivo, ainda retrata a formação e a identidade social, econômica, política, cultural do povo desta comunidade.

Hino composto para a Feira de Leitura, Letra Professora Rosileide Moraes Cardoso; Melodia Rosileide Moraes Cardoso e Valdemir Cardoso Marques.

***TINGA, AO TINGA EU VOU VOLTAR!***

*Tinga venho do Tinga, ao Tinga eu vou voltar!*

*Tinga venho do Tinga, ao Tinga eu vou voltar!*

*Volto com alegria de um Murutinga eu conhecer, de seus lindos muros não vi nascer. O pequeno negro com o curumim se misturou, com o povo da corte que aqui chegou.*

*Volto com alegria em ver como tudo se modificou a pequena aldeia em comunidade se organizou. Veio primeiro Marques que aqui se fixou e com os outros irmãos se misturou.*

*Forte e destemido o Murutinga se organizou e com muita luta se transformou. Veio à sabedoria que os pequeninos precisam ter, veio também à luz para as famílias melhor viver. Com alegria a Associação eu vi crescer, para que os da terra possam viver.*

*ROSILEIDE MORAES CADOSO*

Assim, os textos escritos, as atividades das colegas de trabalho foram criações e invenções realizadas na escola com objetivo de contribuir com as situações de ensino-aprendizagem dos alunos de forma que deixasse transparecer que é possível a existência de um currículo cartográfico nômade, que o aluno pode ser um agente integrante e participante deste processo, para que de fato potencialize a criação de algo novo dentro e fora do espaço escolar, na comunidade onde está inserido. Diante do **currículo cartográfico nômade** o aluno não é visto como um incapaz de compreender as coisas, pois é um ser sensível aos acontecimentos que lhe passa, lhe toca, lhe atravessa. O professor sempre encontra brecha para violentar o estabelecido, o nomeado das fases da vida do aluno, o que aluno deva ou não fazer, o que deve ou não ser. Com esse novo olhar visualizo esse aluno como alguém que: monta e desmonta, inventa e cria, constrói e desconstrói o presente.

## LINHAS (QUASE) FINAIS

Nestas linhas (quase) finais, não conclusivas, mas reflexivas, expressamos que pensar a Educação como invenção, criação, em uma formação desenhada no par sentido/experiência, que leve ao florescimento de um currículo cartográfico, aventureiro, clandestino, nômade, que ao ser aventureiro, clandestino, nômade cria rasgões no dito e trilha movimentos que leva a explorar outros modos da construção dos saberes da cultura local, em uma construção coletiva, foi um desassossego infinito. Pois, pensar, viver e escrever a pesquisa neste corpo dentro da concepção pós-crítica, sem sombra de dúvida foi um itinerário de desafios, que a nosso ver ainda desafiará muitos outros trabalhos que virão, pois, sonoriza uma pesquisa em educação com esses ecos, como rima Larrosa, é necessário deixar que os nossos Tremores saltem de nós.

Um primeiro tremor a ser desbravado em nós pode ser o desejo de que a pesquisa seja pensada, vivida e escrita como se tivéssemos com “minhoca na cabeça”, não no sentido de ter a todo custo um objeto para “dissecar” e responder como ocorreu o processo “dissecação”, mas como uma minhoca que nos tire a paz, que nos desassossega que nos faça saltar de nós, das ideias românticas, dos princípios dogmáticos e da concepção de verdade, de alguém que tão somente experimenta, mede e comprova, de não matar em nós a capacidade de perguntar, questionar, de duvidar e não ter medo de criar contornos estranhos à norma, mas sinta como algo que é necessário para violentar as pedras que a partir do conhecido “espontaneamente as colocamos em nossos sapatos”.

Uma pesquisa padrão, por meio do germe do medo, do conforto, nos convida a pensar que seria muito mais rápido e prático tão somente trocar de sapato, encontrar um número maior e continuar com as pedras, mas na pesquisa da diferença percebemos que as pedras continuarão a machucar o pé, pois vivenciar a pesquisa no desassossego não é eliminar os desafios, o não dito, o não vivido, porém, perceber que o objeto de pesquisa nasce como uma proposta de interpretação, ou seja, o mais importante não é encontrar as respostas, as sentenças, as verdades, mas ser capaz de sair, de desbravar o desconhecido.

Ao enamorar uma pesquisa nestes contornos, “o frio correu-me nas veias” e consequente o pensamento de como vivenciar e escrever uma pesquisa neste rabisco se somos na maioria das vezes, sim, moldados na pretensão, nos preconceitos, nas opiniões, nas verdades, e no desejo de almejamos o nosso lugar ao “sol”. O que nos direciona para pensarmos, falarmos e escrevermos a pesquisa a partir da projeção do que os outros querem

que sejamos, do que os outros querem que pensemos e não o que de fato queremos ser, o que queremos pensar, traços que nos levam a limitação e a imitação do que já temos.

Fazer fugir os contornos das imposições e verdades nos “abre os olhos” para perceber que a pesquisa para ser rabiscada não precisa necessariamente partir de uma pergunta prévia, ou um objeto quão difícil, em que o leitor quase não consegue visualizá-la; uma boa pesquisa pode sim partir de uma pergunta simples, mas que durante a viagem ele vai ganhando e construindo vida em uma perspectiva de devir, de acontecimentos com abertura ao inesperado, ao desconhecido, isso não significa que vamos eliminar as ideias preconcebidas, mas vivenciaremos uma pesquisa como artistas que dão “asas” à sensibilidade, à imaginação e à invenção.

Um segundo tremor, o de habitar em nós o sentimento de que a Filosofia, a Arte, e a Literatura, nascem como um convite para o pensar, para a produção de uma educação singular e inventiva, uma educação enredada para além da escolarização, dos valores, das metas, dos planos, das diretrizes apregoadas à escola, mas pensemos em poetizar uma educação, uma escola que também deixe florescer as vivências cotidianas, daquilo que somos capazes de produzir na nossa vivência diária, as experiências, os valores culturais e os modos de vida.

Portanto, nestas linhas parciais é possível dizer que o texto visou atingir o propósito de pensar a formação, o currículo em uma rima clandestina ao oficial, à norma, buscando causar uma desarmonia nas verdades, no instituído, pois observamos que uma formação que visava capacitar, certificar, para que os professores estivessem aptos diante da lei, das diretrizes para atuarem em sala de aula, desbravaram rasgões no estabelecido, no determinado, e mesmo que com modos simples, mas singulares, foram criando outros modos de viver a sua formação.

Modos que soaram como uma petulância, uma arrogância, pois deixaram escapar um pensamento em voz alta, aqueles que nasceram como fantasmas que causaram arrepio, ansiedade, que corroeram a paz e até fizeram nascer uma beliscada de dor, pois aquelas falas, que em muitas circunstâncias foram nomeadas como receitas, bulas, como a inquisição da verdade, floresceram para os professores-alunos como um manancial de exclamações, de interrogações, que os convidará para a dúvida, para o conflito, para o questionamento de si, de suas teorias-práticas e das situações de ensino-aprendizagem.

Ouvir dos professores que vivenciar o confrontar-se, o questionar-se não foi ou é uma tarefa fácil, pois sem sobra de dúvida este é um exercício que não estamos habituados a fazer, uma vez que fomos forjados na “olaria” da verdade “cozidos no fogo” da passividade, da imobilidade do pensar, dessa forma “lapidar a argila cozida” não é tarefa fácil, e nem nasce de um dia para o outro, mas requer MAIS, mais: desassossego, tremor, devir, experiência,

acontecimento, e para esses mais aconteçam é necessário sair de si, da zona de conforto, que o conhecido, o estabelecido traz em seu bojo.

Pois, se não tivermos coragem de sairmos da jaula do comodismo, do fazer ordenado não seremos capazes de questionar os nossos medos, as dores, os anseios, as angústias, de brigarmos com os fantasmas que habitam a nossa *psiquê* e a nossa alma, de nos descobrirmos, de nos conhecermos, de nos perdermos e nos encontrarmos e de nos percebermos enquanto sujeitos, profissionais da educação. Esse admitir quão difícil é se livrar das rotinas, do fazer ordenado, do seguir as trilhas retas já é um roubo, uma clandestinidade um princípio para escapar da jaula.

Ainda por meio do diálogo com os professores sobre a realidade da sua formação, tivemos a oportunidade de vivenciar a vida como experiência, uma relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos, o que pensamos, com o que somos, o que fazemos, e com o que já estamos deixando de ser, ou seja, a vida como uma experiência da vida, uma forma singular de vivê-la. Abordar a vida educativa sob a trilha da experiência é enfatizar seus contornos com a vida, e com a sua vitalidade.

Nesse movimento do pesquisar a educação tive a felicidade de enamorar uma formação como um acontecimento, um movimento que não se esgota, pois habita o imaterial, o incorporal, o virtual, vive como mapas borbulhantes de afetos, em uma antítese infinita. Criam trilhas de devires do pensar, de um viver e escrever a pesquisa a formação por meio de devires que não estão atrás nem à frente, mas *no meio*, em um movimento, em potência não muito suave e nem também árdua, mas que deixou vingar o escondido, o furtado.

Uma formação que criou constelações que deixaram saltar para fora toda a vida solitária, arrancando as tristezas e dando lugar a uma formação que possa violentar o seu ser, o seu fazer, as situações de ensino-aprendizagem, a figura do mestre, do sábio, do doutor, mas floresça os exercícios de pensamento que implicam um dever, um processo, um movimento. (GALLO, 2008).

Ainda tive a oportunidade de refletir que em um currículo organizado para capacitar e certificar em uma linguagem oficial desbrava rasgões ao que é enfadonho, sem vida, e se aventura à luz da clandestinidade, da mobilidade, e se torna construtor de novas constelações.

Ao vivenciar um **currículo cartográfico nômade** na comunidade pesquisada, criamos espaço para a experimentação do novo, para a violência do ir além do que somos, para inventar novos modos de viver, descobrimos que “um porvir não está determinado nem por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, não depende de nós mesmo, não está determinado pelo que somos, mas que se indetermina no que viemos a ser” (LARROSA



2009, p. 98), um porvir que desbrava rasgões para o devir que, livre dos rótulos, das correntes, cria trilhas para novas invenções criações.

Expressamos um currículo que briga por uma escola de qualidade, mas interrogamos: o que é qualidade? Entendo que qualidade vai além dos resultados, do desejo de adequar os alunos a uma dada realidade, expressamos a qualidade no sentido de propor melhorias da condição de vida, qualidade do pensar, do problematizar, do dialogar questões. Uma qualidade diferente da qualidade total, de competências e habilidades, pois se pauta em um currículo que se aventura em uma educação que cria fuga ao império do mesmo, ao reino de repetição habitual, à pacificação dos saberes e práticas pedagógicas.

E por fim, degustar as narrativas e saberes da cultura local, experiências/sentidos vinculada às peculiaridades regionais, onde cada um constrói de novo o que já viveu em outrora, foi uma trilha de saborosa descoberta. A narrativa procura não dar um sentido, mas desencadear outras construções do ponto de vista da singularidade, criando brechas, para deixar saltar os conflitos, sangrar as feridas, as ruínas, as dores, mas também as alegrias e entusiasmos. Visitar a lembrança e o adormecido. Uma construção que nasce do que somos e do que nos tornamos, espreitando o novo e o desconhecido.

Assim, espreitamos uma formação processual enveredada em um currículo cartográfico e por movimentos do par experiência/sentido. Espreitamos uma pesquisa em educação analisando-a dentro de uma perspectiva existencial (sem ser existencialista), estética (sem ser esteticista), mas no sentido da experiência do sentir. Como nos propôs Larrosa, uma educação que nasce da vivência diária, por meio daqueles saberes que nascem do que nos acontece ao longo de nossos percursos de vida, ou seja, do que vivenciamos na “carne”.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e saudade: lembrança de velhos**. 2ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Pesquisar o Currículo como Acontecimento: em V exemplos**. Mara – UFRGS GT: Currículo /n.12 Agência Financiadora: CNPq/PROPESQ –UFRGS, 2012.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Trilogia antropofágica: a educação como devoração**. Tese de Doutorado. Orientador: Dr. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2008.

\_\_\_\_\_. Por uma educação leve – ao modo de Zarathustra, o dançarino-destruidor. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação**. Simpósio Internacional de Filosofia, 2005. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza-CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007, p. 141-152.

\_\_\_\_\_. Labirinto do filósofo/pesquisar com Nietzsche-Deleuze, **Fermentário** N.8, Vol. 2(2014). ISSN1688 6151. Faculdade de Educação, UNICAMP...fe.unicamp.br.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em Educação**: Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

DE DECCA, Edgar S. Memória e Cidadania. In: **O Direito da Memória**. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Pensamento nômade**. In: MARTON, S. (org.). *Nietzsche hoje?* São Paulo: Brasiliense, 1985. p.56-76.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DIAS, Sousa. **Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia**. Porto: Afrontamento, 1995.

DOSSIÊ DELEUZE. Deleuze Pensa a Educação. **Revista Educação – Especial: Ano II, n. 6**. São Paulo: Segmento, 2007a, p. 16-27.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação e Interdisciplinaridade, **Impulso**, vol. 7, nº 16. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1994.

\_\_\_\_\_. Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da Interdisciplinaridade. **Impulso**, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo (entre) Imagens e Saberes: DiS** - Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação. Pesquisador do CNPq, 2015.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Semíamis Gorini da Veiga.-3. ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi.- 1. ed; 2. Reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marluce Alves, **Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Brasília, 2010, P. 86.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Assim falou Zaratustra**. Tradução Carlos Duarte e Anna Duarte.- São Paulo: L&PM, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de e PARAÍSO Marluce Alves: **Mapas, dança, desenhos**: a cartografia como método de pesquisa em educação; Pro-Posições | v. 23, n. 3 (69),| p. 159-178 | set./dez. 2012.

SCHOPKE, Regina. **Por uma Filosofia da Diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SEIXAS, Raul, King\_Ha, Bandolo, 1973, Waener Chappell Edições Musicais Ltda. 2008by KK Seixas Edições, adm, por Nowa Produções Artísticas Ltda.

TADEU, Tomaz. Tinha horror a tudo que apequenava... **Revista Educação** – Especial: Deleuze Pensa a Educação. Ano II, n. 6. São Paulo: Segmento, 2007, p. 6-15.