



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

RONIQUELI MORAES PANTOJA

**INSTANTÂNEOS CARTOGRÁFICOS
DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE**

BELÉM – PA

2018



RONIQUELI MORAES PANTOJA

**INSTANTÂNEOS CARTOGRÁFICOS
DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE**

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

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Josenilda M.^a Maués da Silva.

BELÉM – PA

2018

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

- P198i Pantoja, Roniqueli Moraes
Instantâneos cartográficos de um currículo artífice / Roniqueli Moraes
Pantoja. — 2018 121 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola
Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva
1. Currículo.. 2. Escola básica. 3. Arte. 4. Filosofia da diferença. 5. Cartografia. I. Silva,
Josenilda Maria Maués da, *orient.* II. Título
-

RONIQUELI MORAES PANTOJA

INSTANTÂNEOS CARTOGRÁFICOS DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE

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

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Josenilda Maria Maués da Silva – PPEB/NEB/UFPA
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Karyne Dias Coutinho – PPE/UFRN
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Silvia Nogueira Chaves – IEMCI/PPGECM/ UFPA
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa – PPEB/NEB/UFPA
Examinadora Interna

Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso – PPEB/NEB/UFPA
Suplente

Para

Daniel Aissar Filho,

Daniel Aissar Pai,

Dona Roni,

linhas de potência e laços de afeto.

AGRADECIMENTOS

No turbilhão de afecções, atravessamentos de linhas que nos (de)(con)formam, no tornar-se de uma vida, minha vida...

Agradeço,

A Deus pela realização do sonho-mestrado.

À minha família, que sempre incentivou, investiu e acreditou, mais que eu, inclusive!

Daniel, meu filho amado, companheiro da aventura de ser mãe e ser filho,
construída todo dia nas facetas do afeto indizível.

Daniel, esposo-namorado, amor-paixão, melhor ouvinte e parceiro. Ouviu muitas vezes
minhas descobertas, medos e incômodos nestes dois anos. Ouviu trechos de leituras,
explicações sobre conceitos e vibrou junto em cada conquista. Parceiro mesmo com minhas
ausências, muitas ausências. Foi mais do que eu poderia esperar nestes tempos,
você os fez mais leves.

Mamãe, meu colo, colo favorito, socorro presente, uma acolhida e alegria sem igual. A força
que me empurra para lugares inimagináveis para ela e para mim.

Ray e Raquel, irmãs de coragem, de lutas e conquistas, dividimos o melhor que a vida tem.

Meus sogros, Ivone e Pedro, a leveza, a adoção, o carinho e o suporte que me dão
diuturnamente, sem isso, certamente, seria impossível.

À professora Josenilda Maués, orientadora-companhia, que me lançou nas linhas do
pensamento da diferença e foi o vento sem o qual o voo não aconteceria. Esteve perto,
pertíssimo no decorrer do trajeto, e ao mesmo tempo, construiu espaços vazios, bolhas-de-
pensares para que eu habitasse. Confesso, a namorei à distância, desde 2006, quando
concluímos nosso primeiro encontro-orientação no TCC. Ela fez parte do sonho-mestrado
desde o início. No desejo-mestrado-orientação era ela, sempre nela, que eu pensava, mas não
tinha noção da potência deste encontro, da intensidade dele sobre mim, meu pensar, viver e
fazer. Quanta vibração, desde as primeiras leituras na sala do DIFERE, nas conversas,
palavras de incentivo e desafios. Josi orientadora-inspiração, uma linha que se desloca em
várias, faz rizomas e fugas, pura intensidade, diferença, que me arrasta junto nas aventuras do
pensar e viver e...e...

Ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA, no nome dos professores Ronaldo Araújo e Ney Cristina; a todos os demais que compuseram de forma valente e inventiva um programa de pós-graduação que investe na educação básica e no desafio de construí-la com tantos outros. Me sinto acolhida e feliz por fazer parte da primeira turma e, de alguma forma, construir este lugar-pesquisa com vocês, mestres-coragem.

Ao grupo de Ateliê de Pesquisa, lugar de feitura dos textos. Professores Josenilda Maués, Joyce Otânia, Wladirson Cardoso, Gilcilene Costa e Valdinei Albuquerque, e os colegas mestrados Rafael, Waldina, Roberta e Paulo Sérgio, corajosos pesquisadores da diferença, as discussões, apontamentos, conflitos, leituras e contribuições de vocês movimentaram meu pensar e a escritura do texto. Encontros potentes, guardo-os com desejo de mais.

Aos colegas da primeira turma do mestrado em educação do PPEB, fomos unidos por um filtro-seleção e nos tornamos, cada um em seus lugares de pesquisa, e também nos atravessamentos delas, cúmplices de um desejo-formação. Carla e Bruna, primeiro amor. Wal, nossas conversas demoradas me revigoravam. Roberta, doce-guerreira-da-vida, quanta força tens. Rafael, amor da diferença, levo-te comigo. Julian e Vinícius, dos que chegam-invadem-sem-permissão-mesmo, elas-são-dessas.

Aos professores, alunos, mestres-artesãos, coordenadores, direção, pessoal administrativo e de apoio do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, por permitirem que a pesquisa fosse realizada e pelo acolhimento fraternal.

À Secretaria Municipal de Educação de Belém e à Secretaria de Estado Educação do Pará, pelas licenças concedidas. O tempo-investimento foi de auxílio valioso.

Às Prof.^a Dr.^a Karyne Dias Coutinho, Prof.^a Dr.^a Silvia Nogueira Chaves e Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa, por terem aceitado o convite para as bancas de qualificação e defesa da pesquisa. Vocês contribuíram de forma potente para a pesquisa e o tornar-me pesquisadora.

Na impossibilidade de agradecer nominalmente a tantos outros que atravessam este momento-vida, grito alto meu MUITO OBRIGADA!

*O E não é nem um nem o outro,
é sempre os dois,
é a fronteira,
sempre há uma fronteira,
uma linha de fuga ou de fluxo,
mas que não se vê,
porque ela é menos perceptível.
E, no entanto,
é sobre essa linha de fuga
que as coisas se passam,
os devires se fazem,
as revoluções se esboçam...*

Gilles Deleuze.

RESUMO

Ao perscrutar tramas de um currículo em seus movimentos de devir, a presente escritura produz instantâneos cartográficos com o fazer educacional do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, escola da rede municipal de ensino da cidade de Belém, que, há 21 anos, põe em funcionamento, o que aqui chamamos de um currículo artífice. Um currículo artífice, que experimenta composições inusitadas com os artesãos locais e vai se metamorfoseando em imagens outras do pensamento curricular na educação básica. Pensamentos e imagens potencializadas pela filosofia da diferença, pela perspectiva pós-estruturalista e pelo arsenal deleuziano, que se movimentam em torno da questão: O que pode um currículo artífice? Um texto-ensaio, uma escrita-experimentação, um currículo-experimentação, uma composição de cartografias entre linhas que formam uma escola e um currículo, e ao acompanhá-las vai tecendo conexões rizomáticas em diferentes pontos, e ao mesmo tempo, deixando-se aberta para novos perceptos e afectos, pois deixa-se afetar pelas potências do ...e...e... Na experimentação da potência do meio, compõe instantâneos cartográficos movimentados pela conjunção E, no entre, nas fronteiras, em cenas, imagens e devires de um currículo artífice em movimentos entre oficinas e alunos e mestres-ceramistas e professores-oficineiros e ... cartografar e narrar e fragmentar e artistar e artesaniar e...

Palavras-chave: Currículo. Escola básica. Arte. Filosofia da diferença. Cartografia.

ABSTRACT

By scrutinizing plots of a curriculum in its movements of becoming, this scripture produces cartographic snapshots with the educational doing of the Lineu School of Arts and Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, school of the municipal teaching network of Belém city, which, for 21 years has been putting into action on what we call an artificer resume. An artificer resume which experiences unusual compositions with local artisans and its metamorphosing into other images of curricular thinking in basic education. Thoughts and images potentiated by the philosophy of the difference, by the post-structuralism perspective and by the Deleuzian thinking that moves around the interrogative: What can an artificer resume do? A test-text, an experimentation- writing, a cartography composition among lines that build a school and a curriculum, and going along with them weave rhizomatic connections at different points, and at the same time, leave a door open for new perceptions and affections, because it is affected by the powers of the ... and... and... In the experimentation of the power of the medium, it composes instantaneous cartographic moved by the conjunction AND, by coming through, in the borders, scenes, images and deductions of a artificer resume in movements among workshops and students and master-potters and teachers-panelist and... cartography and narrating and fragmenting and acting and crafting and...

Key Words: Curriculum. Basic school. Art. Philosophy of the difference. Cartography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxos-Liceu	20
Figura 2 – Mapa de Icoaraci, na Galeria de Artes da Escola	21
Figura 3 – Oficina de sensibilização em argila	25
Figura 4 – Banner de apresentação da exposição Etnojóias: do barro do rio, jóias do Paracuri	28
Figura 5 – Fiar	72
Figura 6 – Alunos-artífices em sensibilização em Argila	75
Figura 7 – Atividades do Projeto Etnojóias	76
Figura 8 – Composição em três movimentos	79
Figura 9 – Composto inventado	79
Figura 10 – Devir-arqueólogo	81
Figura 11 – Escovar	82
Figura 12 – Devir-grafismo I	84
Figura 13 – Devir-grafismo II	84
Figura 14 – Devir-grafismo III	85
Figura 15 – Mundicar	88
Figura 16 – Escritas-devir	90
Figura 17 – Visitar	91
Figura 18 – Sensibilizar	94
Figura 19 – Devir-artista em desenho – Mais forte que o mundo	97
Figura 20 – Mestres-artesãos e alunos artífices	102
Figura 21 – Corpos-artífices	105

SUMÁRIO

<i>...E...E...</i>	11
<i>...E...E...</i>	14
<i>Tessituras de encontros</i>	16
<i>Flanar por Icoaraci – Movimentos ... 3, 2, 1</i>	18
<i>Contornos de um mapa: entre linhas extensivas</i>	21
<i>Um território e questões para habitá-lo</i>	24
<i>Educação, currículo e escrita como ensaio</i>	34
...E CARTOGRAFAR E...	39
<i>Deslocamentos de um pensar</i>	40
<i>Sobrevoos entre lentes e pistas</i>	48
...E NARRAR E...	61
...E FRAGMENTAR E...	69
<i>A gente não gosta de padrão</i>	72
<i>Um momento</i>	72
<i>Outro momento</i>	73
<i>Um torno, uma lousa, uma fila</i>	73
<i>Uma oficina</i>	74
<i>Conversa de corredor</i>	74
<i>Um quintal maior que o mundo?</i>	75
<i>Invencionáticas</i>	75
<i>Escola na escola</i>	76
<i>No torno</i>	77
<i>Curadoria</i>	78
<i>Manhã no Museu</i>	80
<i>Cacos na boca</i>	82
<i>Um mundo em grafismo?</i>	82
<i>No arraial do Mundico</i>	85
<i>E no ensaio...</i>	85
... E ARTISTAR E...	89
...E ARTESANIAR E...	100
<i>Mestres-artesãos e alunos-artífices</i>	101
<i>Homo-artisanarium</i>	103
<i>Linhas e máscaras</i>	107
<i>...E...E...</i>	114
REFERÊNCIAS	117

...E...E...

Quando o dia acaba e a noite chega, as forças da madrugada refazem-se e, no amanhecer, novamente, pode-se pensar o porvir. Um porvir do impensável, do improvável, do inesperado, do assustador.

Daqueles que retiram a solidez do piso a caminhar, a extensão retilínea e a segurança prévia dos percursos.

Daqueles que já não são distantes, mas que chegam e trincam superfícies lisas e provocam rachaduras pelas quais vazam outros. Já não unos, mas múltiplos. Já não individuais, mas singulares.

Movimentar o pensar e ser arrancado de um lugar pretendo seguro. Das certezas do início, meio e fim. De um problema, objetivos, metodologia, análise de dados, que finalizam com um 'isto está errado, mas se feito assim, dará certo'. Prescrição e salvacionismo tão usuais na educação e na pesquisa educacional. Alívio para egos e para respostas totalizantes em meio às multiplicidades e singularidades que a vida produz.

Pensar então uma pesquisa-escrita-no-meio como vontade-de-distância, vontade-de-afastamento, vontade-de-novos-possíveis, não como forma de tê-los ou experimentá-los como universais, mas, na impossibilidade de respostas únicas, persegui-los no infinitesimal de tempo do acontecimento, dar a ver e deixar-se afetar lá no território mesmo de passagem de fluxos.

Fluxos de acontecimentos, devires insuspeitos e a força de um currículo em movimento. Como máquina de guerra contra aprisionamento da vida, de vidas que pulsam, desejos e produção de um real social.

Uma escola. Um currículo. Um currículo artífice experimentado como artifício para a passagem de fluxos do desejo. Um currículo-artífice-desejante que produz outros possíveis em educação.

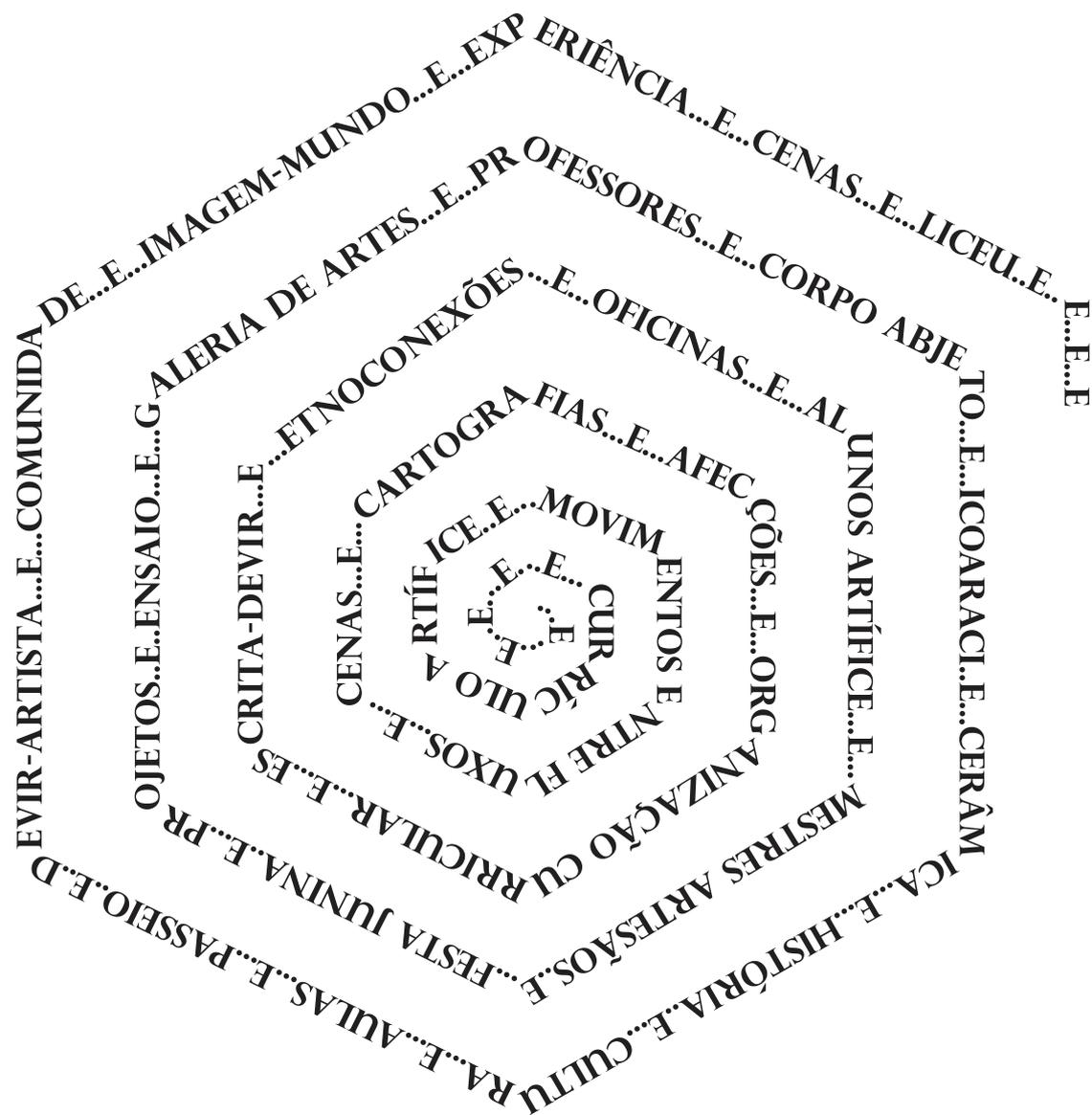
Um currículo-artífice-desejante-maquinaría que produz pelo meio. Em meio a todas as forças que o querem fixar, dizer que é isto, ou é aquilo. Que serve para isto ou aquilo. Que é assim, ou assado.

Um currículo-artífice-desejante-maquinar-turbilhona que arrasta vidas e tensiona e faz trepidar as grades, as arborescências que o querem enterrar em um solo único e dele colher frutos - resultados em avaliações externas, índices de alfabetização, níveis de escrita, índices de proficiência, simulados, provas - mas, que movimentam invenções, dando vazão a fluxos outros, que se deslocam para a ordem do improvável, do inesperado, do insuspeito.

Se pensado num devir-peça-de-argila, um vaso por exemplo, um currículo aqui pensado, que fora moldado do barro, manipulado em tornos, nos movimentos escolares, posto para secar e, quando chega ao forno, será queimado para ganhar consistência e durabilidade, a segurança da longínqua duração. Mas, ainda assim, cuja porosidade não será eliminada, mesmo com a queima, pequenos poros, microporos, permanecem e da impossibilidade de selar por completo tais porosidades, haverá vazamentos, milimétrico, talvez, com menor potência, porém, existirão! E estarão ali como forma de resistência potencializando vazamentos de outros.

Um currículo-artífice-desejante-maquinar-turbilhona-que-vaza e...e... e

...E...E...



A escritura tecida reúne formulações de uma pesquisa-experimentação, no *intermezzo* conceitual da perspectiva pós-estruturalista e da filosofia da diferença, com movimentos do pensamento em deslocamentos entre educação e currículo e arte e filosofia e ciência, virtualidades disparadoras de novas ventilações para a escola, que aumentam a potência de agir nas tramas que ali se desenvolvem; que quer movimentar o pensar, o fazer, o desejar na educação e no currículo da escola básica, pois acredita que algo novo aí pode surgir.

Ao assumir tal tonalidade para a pesquisa curricular, caminhou por lugares não experimentados, despiu-se de certezas construídas no caminho acadêmico e no fazer profissional, para aventurar-se no desconhecido. Desterritorializar o pensamento! Despedir-se das essências, do fundacionismo, de um caminho prévio, de uma forma pontual de fazer pesquisa, de olhar a educação, a escola e o currículo, do ímpeto de falar pelo outro, da vontade das receitas e das soluções fáceis e/ou messiânicas!

Entre sustos, desafios, estranhamentos e medo. Tateou! Ficou à espreita! Lançou-se em virtualidades e experimentações, percorrendo extensões e intensidades para criar, fabular, traçar planos, mapear, cartografar, fazer rizomas, reterritorializar, acontecimentalizar, rasurar, perseguir linhas, linhas de fuga! Outros caminhos, outras ideias, outros movimentos, outros planos. Diagnosticar devires, virtualidades, velocidades, experimentar outros movimentos do pensamento.

Arte e currículo e filosofia da diferença foram ideias-força na fabulação e criação desta pesquisa-experimentação, que na formulação teoria-empíria, parte de alguns bons encontros. Plano de composição com o Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, uma escola de educação básica da cidade de Belém e com elementos do arsenal deleuziano, da Filosofia da Diferença, do potencial criador da arte em deslocamentos conceituais para construção de pesquisa e currículos outros na educação básica.

Uma composição que se deu entre roubos, empréstimos, em zonas de vizinhança com tantos outros, em movimentos dentro-fora, encontros em meio a documentos escolares, poesias, autores, professores, mestres-artesãos, uma experimentação compartilhada com outros, que já não é de uma única autoria, mas de uma multiplicidade.

Tessituras de encontros

Encontros em três movimentos, metamorfoses de uma-aluna-professora-cartógrafa. Atravessamentos que se entrecruzam e formam, transformam, deformam, num infinito que não enraíza, fixa ou identifica, mas que passa no meio, no entre e arrasta, agencia. Zonas de

vizinhança e indiscernibilidade, no devir-professora-de-uma-aluna, devir-aluna-de-uma-professora, devir-cartógrafa-de-uma-aluna-professora. Três fios, três percursos, três encontros, uma conexão, que potencializa um desejo-operar de forma indissolúvel.

No primeiro fio, o atravessamento docente na aluna aprendiz do papel de professora. Nas horas escolares, quatro encarnadas como aprendiz de professora, quatro como aprendiz de aluna, oito horas, dois papéis, horas e funções não tão divididas, pois, em reverberações entre si, dramatizam uma aluna-professora. Um fio se movimenta sobre si mesmo, com velocidades e lentidões no devir-professora-de-uma-aluna. Em tal tessitura um encontro da aluna-professora, numa geografia cultural destas que o calendário escolês anual reserva, visita uma escola próxima, muito diferente da sua. Conhecer e explorar e observar e convidar e sentir prazer e levar para os outros experimentarem também. Uma experiência com a argila, com o torno, com o oleiro, um mestre artesão. As peças vão sendo moldadas pela força que se imprime, pelos movimentos giratórios do torno, que fazem a argila atritar com as mãos molhadas e habilidosas do oleiro. Para a aluna-professora uma aprendizagem nova, um encontro com uma escola.

No segundo fio, que se enrola com, e arrasta o primeiro, uma-professora-coordenadora que em terras distantes, ensina, coordena, se relaciona, alegre e entristece, desabrocha e murcha, retoma e aprende e aprende e aprende. Mas que saudosa retorna, e no devir-aluna-de-uma-professora, na hora da escolha, é novamente atravessada por aquela escola-outra e faz-se professora na experiência da aluna. Outra experiência, pois agora a professora habita o território e é atravessada de muitas formas. Não é só o torno, há outras formas de se relacionar com a argila, nos rolinhos, no grafismo, na expressão corporal, tramas que precisa cruzar com sua função docente alfabetizadora. Com o passar dos dias, as tramas e os percursos outros que os fios faziam são agora de circunscrição em torno da alfabetização, apenas instrumentos alfabetizadores, desejáveis facilitadores da difícil tarefa educacional da professora, que tem prazos, metas, níveis psicogenéticos a escalar, alunos a empilhar em um dos quatro andares da escada de aprendizagem.

Quando então o império da lógica parece instalar-se, um novo fio fará parte da tessitura na trama que se constrói, a aluna-professora e a professora-aluna serão atravessadas por outro movimento um devir-cartógrafa-de-uma-aluna-professora decidida a percorrer estes fios e tantos outros quanto possíveis, e diagnosticar devires, um novo encontro com o território se faz.

No devir-cartógrafa-de-uma-aluna-professora, que com Rolnik (2016), experimenta acionar o olho do visível e o corpo-vibrátil. Olho do visível na captura da longitude das

partículas de afeto, das relações cinéticas de movimento e repouso, velocidade e lentidão. E o corpo-vibrátil, afetado pela dinâmica das ondas e vibrações dos afetos, de estados intensivos, potências de afetar e ser afetado. Em latitude, captar platôs e regiões de intensidade contínuas. Um corpo-vibrátil que despertado por “algo que funcione como uma espécie de fator de a(fe)tivação em sua existência” (ROLNIK, 2016, p. 39), como um habitar o ilocalizável.

Metamorfoses para experimentar uma escola e um currículo artífice, que entre os movimentos de devir-cartógrafa-de-uma-aluna-professora tece-se na escritura das experimentações e processos acompanhados no território curricular do Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, no Distrito de Icoaraci.

Flanar por Icoaraci – Movimentos ... 3, 2, 1

3

De um fim de tarde, um pôr-do-sol, água de coco, passeio pela orla. É possível sentir o vento e o cheiro de folhas das árvores, o calor intenso e o frescor das sombras. Tem igreja, restaurantes, lanchonetes, bares, sorvete, feira de artesanato. Crianças brincam, adultos conversam. Os carros vão se enfileirando e certo congestionamento vai se formando. Pessoas passeiam. Turistas presentes.

2

Fim de tarde, após uma chuva na cidade de Belém, é possível apreciar um belo pôr-do-sol e sentir-se acariciado pelo vento. Rosto e corpo vibram e, ao mesmo tempo, deixam-se levar por um som, uma composição de vento e águas. Ao sentar em uma cadeira de plástico e com as pernas estendidas por entre as estruturas de ferro da orla, pode-se ficar ali sentado com muitos pensamentos, ou nenhum. E pode-se ir caminhando por esta orla, acompanhado pelo som/afago do vento/mar... Uma feira de artesanato em cerâmica, onde se coloca à venda a produção dos artesãos também pode ser visitada; lá há diferentes peças, *souvenires*, objetos de decoração e utilitários. Pode-se observar, ao lado das águas, ilhas ribeirinhas, ou parte delas. E ainda, experimentar outros cheiros e sabores: um tacacá quentinho, café saindo na hora, acompanhado ou não de uma tapioca, ou um soverte de açaí, de cupuaçu. Pode-se também saborear uma água de coco, enquanto os ouvidos são acalentados pelo som calmante e a pele acariciada pelo vento pós-chuva de uma tarde de Belém.

Possíveis observações da Orla do Distrito de Icoaraci, a Vila Sorriso, e vai-se falar sempre da importância de cerâmica para o Distrito. Uma importância que não é apenas cultural, histórica, econômica, mas também sobre como ela compõe os tons, urde as linhas e os contornos de vidas nesse lugar. Certamente falarão do bairro do Paracuri. Falarão da Rua “Soledade”, conhecida por concentrar as olarias locais, as lojas, os artesãos e artesãs que do barro recontam e produzem tradições e culturas.

Mas, essa é apenas uma forma de conhecer o Distrito de Icoaraci. Há outras, várias outras, outras entradas para experimentá-lo, e como adeptos aos conselhos de Manoel de Barros, não gostamos das coisas acostumadas. Pode-se pensar em Icoaraci de outro modo.

I

Experimentada a tradicional Orla de Icoaraci, pode-se desviar o caminho. Dentre outros possíveis, pode-se seguir um que é feito rotineiramente por alguns professores e professoras, que cedo iniciam suas atividades, alguns de ônibus, outros de carro ou moto próprios, de mototáxi¹ ou bicicleta, inclusive o percorrido pela professora-cartógrafa. Pode-se, por exemplo, vir de uma rodovia, a Augusto Montenegro. Até chegar ao sinal, onde o jornaleiro vai oferecer o exemplar do dia sempre que o semáforo fica vermelho. É na frente de um hospital bem grande, numa reforma infundável.

Neste ao dobrar para esquerda e ir em frente e chegar em uma feira, com muitos pedestres e ciclistas, é preciso cuidado e atenção.

Já na feira, há uma rua larga, que pode ser seguida, e quando virar à direita e seguindo até passar por um canal, outra obra interminável, e dobrar à esquerda, na segunda rua após ele e, ainda, uma curva à esquerda, próxima rua. Um lugar, um território.

Não é pequeno. Um quarteirão inteiro e a imponência de uma escola compondo com a periferia de Belém, no bairro do Paracuri, Distrito de Icoaraci. Uma rua antes da Soledade, que movimenta a produção da cerâmica local e da qual sempre se fala. A escola, que é rodeada de pequenas casas, de tijolos, de madeira, nenhuma grande arquitetura, a não ser da escola que, ao mesmo tempo em que contrasta com a paisagem da comunidade local, por seu desenho arquitetônico, compõe um território com elas. Uma escola, uma comunidade, um

¹ Transporte de passageiros de caráter individual com uso de motocicleta, implantado no município de Belém pela Lei Nº 9.271, de 04/04/2017, embora já em funcionamento informal há alguns anos. Serviço amplamente utilizado no Distrito de Icoaraci que compõe com os movimentos dos horários de entrada e saída no Liceu, no transporte de alunos, pais de alunos, professores e funcionários. Para alguns alunos, os mototaxistas são responsáveis diretos pela chegada e saída da escola, sendo inclusive elos de comunicação escola-família.

currículo que juntos fazem funcionar artifícios naquele lugar. Nem um, nem outro, mas juntos, entre-fluxos, compõem um terceiro.

Figura 1 – Fluxos-Liceu



Fonte: a autora, 2017.

icoaraciense num patamar de discussão acadêmica e faz ressoar as produções locais, não distante disto, o Liceu do Paracuri recebera o nome deste mestre como patrono da escola, e o nome de sua filha como patrona da Galeria de Artes. Então, o nome da escola faz homenagem ao ceramista e, ao fazê-lo, imprime possibilidades de identificação entre a escola e a vida-obra do Mestre Raimundo Cardoso, suas descendências, estudos e aprimoramento de técnicas e réplicas de cerâmica Marajoara e Tapajônica³.

Deslocar-se por lugares e contextos do Distrito de Icoaraci, suas singularidades e potencialidades que marcam modos de vidas em fazeres e pensares constituídos em arranjos micropolíticos, em agenciamentos, por isso não fixos ou acabados, mas, em constante movimentação, que produzem subjetividades, possuem potência para pensar uma escola e um currículo em seus movimentos.

Uma escola. Inicialmente um projeto que fora construído tomando como base diferentes arranjos, para atender à comunidade ceramista local, mas, nos diferentes arranjos de constituição, tanto da comunidade, quanto da escola, se formam e (de)formam, fazendo ressonâncias curriculares também.

Autosustentabilidade da comunidade do Paracuri foi um dos elementos acionados e utilizados em vozes que afirmavam que a escola fora pensada para atender os filhos dos oleiros locais. Discurso que é já tensionado por contra-fluxos que afirmam a desvalorização da profissão de oleiro. Uma escola. Um ofício da/na comunidade, mas que os filhos não querem seguir.

Pensar em tais contextos, remete aos diferentes arranjos e formas de organização que o Liceu Escola experimenta, ao compor um desenho curricular que faz movimentos entre o currículo oficialmente prescrito pela legislação oficial vigente e formas outras de fazer atritar uma escola básica com as dinâmicas locais.

Diferentes dinâmicas locais e comunitárias, sociais, políticas e econômicas, formam a trama que possibilitou que, no Distrito de Icoaraci, no Bairro do Paracuri, um importante polo

reconhecido como um dos responsáveis pelo surgimento do polo de produção de cerâmica do Paracuri, com vários estilos livremente inspirados na cerâmica arqueológica.

³ As pesquisas de Fialho (2013), Noronha (2010) e Ferrete (2005) atravessam de formas distintas o artesanato ceramista de Icoaraci e o Liceu Escola. Entretanto, os autores enfocam contextos histórico-culturais de achados arqueológicos de povos indígenas encontrados em três áreas, sítios localizados em regiões diversas com características distintas entre si, que deram nome às produções em cerâmica feitas em réplicas e que serviram/servem de inspiração para a cerâmica Icoaraciense. Cultura Tapajônica/Cerâmica Tapajônica (sítios localizados na região próxima do Rio Amazonas e Tapajós, em Santarém-PA); Cultura Marajoara/Cerâmica Marajoara (sítios localizados na Ilha do Marajó-PA e ilhas circunvizinhas); Cultura Maracá/Cerâmica Maracá (sítios localizados na orla do Rio Maracá, no Amapá). Os achados arqueológicos – urnas funerárias, estatuetas e tangas em cerâmica, por exemplo – possuem grafismos e formas diferentes em cada um destes sítios arqueológicos, conferindo peculiaridades aos tipos de cerâmica encontradas, que são entendidas como referências para compreensão de formas de organização social e cultural dos povos que ali viveram.

do artesanato ceramista onde, inspirados na cerâmica indígena da Amazônia, como a Marajoara e a Tapajônica, artesãos produzam a cerâmica local, conhecida como cerâmica Icoaraciense.

A escola foi construída nesta comunidade como parte do projeto Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável, da Prefeitura Municipal de Belém, no ano de 1996 e, desde então, experimenta diferentes arranjos curriculares e organizacionais, nos quais a variedade de saberes relacionados à arte e à cultura local transversalizam as práticas pedagógicas da escola e seu currículo.

Em tais arranjos, no Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola, a Galeria de Artes Laís Aderne é responsável por incluir, na parte diversificada do currículo escolar, diferentes atividades, funções e formas de desenvolvimento. Desenhos de linhas curriculares que compõem com disciplinas instituídas pelas normatizações curriculares, nesse espaço do diverso, experimentações em atividades que pretendem complementar os processos de ensino-aprendizagem com arte e a cultura ceramista local⁴.

Pensadas como complementação dos processos de ensino-aprendizagem formalmente instituídos, pela experimentação com a arte a cultura, as atividades e oficinas movimentadas pelo Núcleo de Artes Laís Aderne parecem possuir papel secundário para pensar uma escola e um currículo na educação básica, constituindo talvez uma “desimportância”, quando considerada em relação aos conhecimentos prescritos, oficialmente tidos como importantes, sistematicamente medidos em escalas nacionais, estaduais e municipais. As oficinas então são apresentadas em meio às ideias de inter e transdisciplinaridade, como justificativa para o projeto pedagógico em desenvolvimento. Fabricam uma forma de composição curricular com a diversidade de conhecimentos sobre a argila e suas técnicas de beneficiamento, que tomam como alicerce pedagógico, para experimentar a arte da cerâmica na (re)criação de culturas indígenas da Amazônia, como a Marajoara e a Tapajônica.

⁴ “No Liceu, além do Inglês são oferecidas na parte diversificada do currículo as oficinas: Sensibilização com Argila; Expressão Corporal; Música; Modelagem em Argila; Educação Alimentar; Educação Patrimonial; Oficina da Terra e Educação Ambiental; Beneficiamento de Argila; Torno; Decoração em Cerâmica; Desenho e as oficinas vocacionais em contra-turno: Dança; Coral; Flauta; Decoração em Cerâmica; Graffiti e Capoeira [...] O Núcleo de Artes tem a função de complementar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos do Liceu, promovendo a educação integral do discente por meio de experiências educacionais com a arte e a cultura. Essas oficinas de cultura e arte são oferecidas como parte diversificada do currículo escolar e também com o propósito de descobrir vocações e desenvolver os potenciais dos estudantes para os ofícios relacionados com a arte e a cultura. [...] O Núcleo de Artes Laís Aderne também tem a função de estabelecer elos com a comunidade local oferecendo cursos, oficinas, palestras e visitação programada às exposições de sua galeria de arte, de modo a contribuir com os processos de sustentabilidade local” (LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS MESTRE RAIMUNDO CARDOSO, p. 30).

Num mapa extensivo, pode-se pensar em uma proposta pedagógica, um currículo, como apresentado até aqui, sendo desenvolvido com os mais de 2.000 alunos matriculados, em turmas de Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano e 1ª à 4ª Totalidades EJA – Educação de Jovens e Adultos, distribuídas nos turnos matutinos, vespertino e noturno.

Um território e questões para habitá-lo

Uma cena.... Tarde chuvosa, uma escola, um currículo, como outras e outros, um território estriado e sedentário, império do tempo *chronos*. A cada 45 minutos, mesmo movimento: sai professor, entra professor, alunos circulam pelos corredores, conversam, gritam, correm, disputam o bebedouro e os banheiros. Professores, coordenadores e outros profissionais da escola tratam de organizá-los e fazê-los voltar às salas. Silêncio nos corredores: novamente, normalidade! É possível, também, observar outro movimento. Crianças deixam suas salas de aula hexagonais, um devir-enxame de alunos-abelhas deixando os alvéolos hexagonais das colmeias. Estão sozinhas, a professora-abelha rainha não as acompanha, vão correndo, atravessam pelas passarelas da escola, aceleram a corrida para chegar numa espécie de coreto coberto ao centro. Uma breve parada e retomam a corrida! Cuidado para não escorregar, o piso está molhado! Travessia feita e a corrida continua nas passarelas do outro lado.... Outro lado de uma mesma escola? Mesmo território? Chegam à sala de destino, uma grande mesa de madeira retangular no centro, em sua volta vários bancos, disputados e ocupados pelos alunos. Eles seguem sentados, conversando muitos assuntos até que a professora-oficineira, num balcão no fundo da sala, pega em suas mãos uma espécie de fio de metal, corta uma barra grande de argila em várias tiras horizontais e, depois, num corte vertical, divide-a em vários pedaços e os distribui aos alunos... aí inicia uma oficina de Sensibilização em Argila no Liceu do Paracuri.

Cenas como esta fazem parte das atividades rotineiras do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Possivelmente, em outras salas, outras oficinas, outros movimentos, outros alunos, outros professores-oficineiros, outras atividades, outras dinâmicas, talvez em oficinas de Expressão Corporal, Música, Educação Alimentar, Educação Patrimonial, Oficina da Terra e Educação Ambiental, Beneficiamento de Argila, Torno, Decoração em Cerâmica. Talvez acontecendo de forma isolada, talvez em conjunto, mas, acontecendo no Núcleo de Artes Laís Aderne, como parte de um currículo escolar da educação básica. Uma escola? Um currículo? Quais aprendizagens?

Figura 3 – Oficina de sensibilização em argila



Fonte: a autora, 2016.

Feituras em oficinas que produzem cenas de um currículo outro em movimentos na educação básica e na composição empírico-epistemológica da pesquisa potencializam o acompanhamento de processos de um currículo artífice no Liceu Escola em seus movimentos de devir artístico. Aquilo que se passa em oficinas como a de torno, desenho em argila, música ou expressão gráfica, nas quais mestres-artesãos, professores e alunos compõem outros possíveis em educação, linhas de fuga ao currículo formalmente instituído, devires em educação a partir das criações artísticas locais, que experimentam formas variadas de dizer-se, como na letra de um samba-enredo, em diferentes temas e tonalidades, do barro, da cerâmica, das feiras, das comidas, dos festejos culturais locais, também da leitura, da escrita, da numeração.

Ainda que apresentado como “um templo de saberes”, o que arrastaria o pensar para a contemplação, o movimento de estranhamento que aqui se faz, desloca tal pensar para as passagens de fluxos e potências, de produção, das invencionices que acontecem nas oficinas e põem em funcionamento um currículo.

No chão de Icoaraci ergueu-se o Liceu
 Imponente escola, templo do saber.
 Hoje eu sei ler, eu já sei contar
 Eneida, Bruno, Dalcídio e Waldemar.
 Com a bênção de mãe preta,
 Quero abrir minha aruanda.

Revoando a passarada,
 Tem tem-tem da Dona Zula
 Tem até leão-dourado
 Nos cordões da bicharada.
 Nas águas do Paracuri,
 Eu vou remar, eu vou pescar
 Nas ruas do Paracuri,
 Eu vou dançar com Vaiangá.
 Esse rio é minha rua
 Paranatinga já cantou.
 Com o seu uirapuru,
 Waldemar me encantou.
 Nos campos de cachoeira,
 Poesia de Dalcídio Jurandir
 Curumin vai pelo mundo semear
 Carço de tucumã
 Poesia é chuva boa,
 Chuva boa de encantar
 Na feira da Oito de Maio
 Eu vou comprar peixe, açaí, tapioca e tucupi
 Deus do barro fez o homem
 E o homem seu alguidá
 Vila Sorriso berço da cerâmica,
 Meu São João, vou festejar⁵.

Uma experimentação com o Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso se fez. Uma experimentação que acontece no entre, entre fronteiras de filosofia e arte e ciência, na qual se pode ser afetado pela escola também como espaço do entre. Neste caso, pode-se pensar no Liceu como um território de passagem, que, embora geograficamente localizado no Distrito de Icoaraci, movimenta-se entre-vidas e movimenta vidas. Vidas dos mestres-ceramistas do distrito que, de diferentes formas, atravessam a escola, e vidas de profissionais da educação e de alunos que traduzem em artistagens formas de viver, sentir, pensar e produzem uma escola e um currículo em devires.

Podemos fabular com Icoaraci, talvez *De frente para o sol*, como significaram o nome do distrito, ou, talvez, como *Vila Sorriso*, como é conhecido pelos que moram lá, ou ainda, como *Berço da cerâmica*, aventuras de um pensar educacional e curricular na educação básica

⁵ “Liceu escola mergulhando na diversidade sociocultural e geográfica de Belém”, samba-enredo, composto por Janice Lima e Xaxá, com base nos diferentes projetos/temas que estavam sendo vivenciados pela escola naquele ano, para o Arrastão Cultural da escola, que segundo a proposta pedagógica da escola, trata-se de um momento de culminância dos projetos desenvolvidos durante o primeiro semestre letivo. Tal atividade acontece no mês de junho, em forma de cortejo cultural pelas ruas do bairro, apresentando para a comunidade atividades realizadas no Liceu.

para fazer vibrá-la com um currículo artífice e seus devires artísticos, à espreita de tais movimentos, pelas diferentes linhas que o compõem.

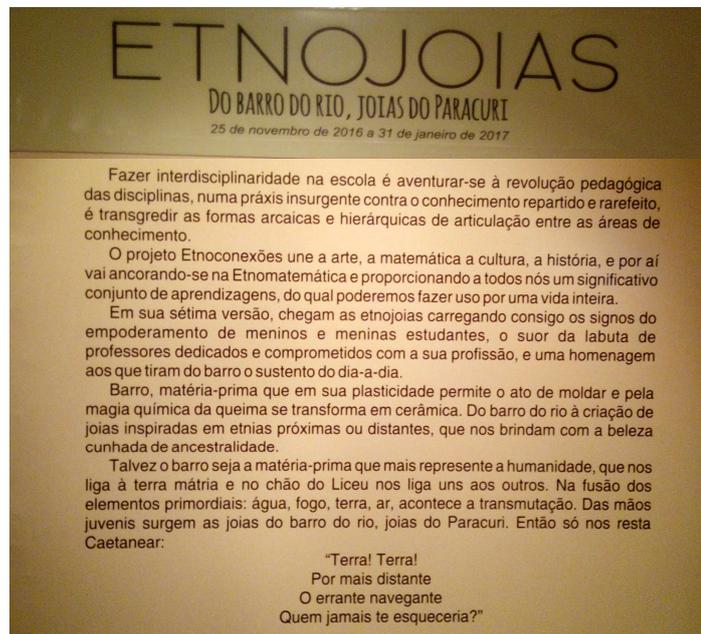
Nesses aspectos, podemos acompanhar/experimentar como um currículo artífice engendra movimentos na educação básica, ao por em funcionamento práticas de artistagens em argila, que, sendo pensadas como formas de conservação da identidade local, das tradições com as formas de extrair, moldar, queimar e comercializar a argila, em peças de cerâmicas de suas origens marajoaras, por exemplo, produzem formas outras de existência, de criação, de artesanias como forma de movimentar desejos. Quando alunos, professores e oficinairos juntos inventam e movimentam os mais variados fazeres, criam possibilidades outras de arranjos e invenção na escola.

Os atos de extrair o barro, prepará-lo e moldá-lo na criação de artefatos cerâmicos estão ligados às formas de saber, pensar e viver das populações indígenas e requerem habilidades que podemos desenvolver a exemplo de nossos ancestrais. Inspirada na cerâmica arqueológica de origens: Marajoara, Tapajônica e Cunani, esta mostra apresenta um recorte da coleção de peças em cerâmica produzidas pelos mestres ceramistas e alunos do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, da rede municipal de Belém, que tem por missão manter viva a tradição ceramista de Icoaraci, por isso em seu currículo diversificado se propõe como espaço de manutenção e celeiro de criação da arte ceramista do Paracuri. As oficinas de beneficiamento de argila, torno, decoração e educação patrimonial se integram para estimular os alunos a experimentarem a produção artesanal de cerâmica como saber local, ampliando a possibilidade de reavivar esse patrimônio cultural (texto copiado no caderno de campo, trecho da apresentação da exposição “Memórias do Barro”⁶ na Galeria de Artes do Liceu).

Tais processos inventivos ao perpassarem vidas, possuem potência de deslocamento das imagens curriculares da educação básica, como formas de borrar fronteiras em conexões outras entre a arte e a matemática e oficinas de dança e patrimônio e grafismo e decoração em argila, como as experimentadas pelo Projeto Etnoconexões, que anualmente fabula interseções e movimenta artistagens em torno de criações deste currículo artífice.

⁶ A Galeria de Artes da escola é composta por duas salas de exposição. Uma fixa, que apresenta os mestres-artistas de Icoaraci e as principais réplicas feitas por eles. A outra é composta por exposições não-fixas, geralmente trimestrais, de produção de alunos, de convidados ou artistas parceiros da escola. “Memórias do Barro” foi uma exposição que estava na galeria no início da pesquisa. A exposição “Etnojoias: do bairro do rio, joias do Paracuri”, com produções dos alunos envolvidos no projeto Etnoconexões, duas turmas do 8º ano, da escola ocupou o espaço da galeria no final do ano letivo de 2016.

Figura 4 – Banner de apresentação da exposição
Etnojoias: do barro do rio, joias do Paracuri



Fonte: a autora, 2016.

Das afetações experimentadas pelas linhas que tramam um currículo, podemos problematizar a educação básica, sua estrutura organizacional, suas disciplinas, capturando linhas de fuga, em cartografias, ser afetado pelo que se passa na escola e compor experimentações diferenciadas, fazendo articulações e bricolagens, montando, desmontando e remontando o já tido, com composições, decomposições, recomposições, questionamentos, interrogações (PARAÍSO, 2014), operando com deslocamentos conceituais para inventar o novo, novas formas de pesquisar, novas formas de pensar a educação e o currículo.

Entre potências criadoras da filosofia, ciência e arte (DELEUZE; GUATTARI, 1997), experimenta-se o currículo escolar fora de formas dogmáticas de pensar, investindo em provocações desterritorializantes rumo à invenção de novas imagens curriculares. Com o Liceu, pensar as potências de uma imagem currículo-colmeia, com salas de aula-alvéolos hexagonais, movimentada por abelhas-operárias, abelhas rainhas e zangões, em deslocamentos de funções no fazer educacional. Devires entre alunos, professores, mestres-artesãos e oficinairos, uma escola-galeria de artes, que produz invenções e criações no devir-artista dos que a tecem em diferentes linhas.

Encontrar condições sob as quais algo de novo é produzido, rizomaticamente embarcar em uma viagem conceitual sem mapas prévios, fazer variação contínua dos conceitos e dos problemas e espalhar-se como rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), alargando os

significados dos currículos, que tradicionalmente foram resumidos à prescrição, num movimento de perseguição das imagens de pensamento que colocam em funcionamento devires curriculares dos atravessamentos da arte e da cultura no Liceu do Paracuri, como uma imagem curricular outra na educação básica.

Um pensar movimentado pela filosofia da diferença com a tonalidade do pensamento deleuziano, que é marcadamente de criação, expressa em três verbos: traçar (o plano de imanência), inventar (os personagens conceituais) e criar (conceitos filosóficos). Mas, a ação criadora do pensar não se limita apenas à filosofia. Para Deleuze e Guattari (1997), ciência e arte são também potências criadoras. A ciência tem por objeto as funções, functivos, traça um plano de referência, com o auxílio de intercessores, observadores parciais. Não objetiva erigir um conceito como a filosofia, mas traçar uma função. A arte, por sua vez, produz blocos de sensações, um composto de perceptos e afectos, traça planos de composição, com a ajuda de personagens estéticos.

São três formas de pensar, sobre as quais não há hierarquias; elas se entrecruzam/entrelaçam, cortam o caos de diferentes maneiras e funções. Pensar por conceitos, por funções ou por sensações. A filosofia erige acontecimentos por meio de conceitos, a arte ergue monumentos por suas sensações e a ciência cria estados de coisas com suas funções.

A filosofia é a teoria das multiplicidades (DELEUZE; PARNET, 1998), de elementos atuais e elementos virtuais. De um lado coisas, estados, indivíduos, objetos atuais. Do outro, liberdade, incerteza, indeterminação e velocidade, forças, vetores, diferenciais em movimento, imagens virtuais que formam troca perpétua entre atual e virtual. Movimentos de atualização e cristalização, atual e virtual, se distinguem e intercambiam, formando zonas de indiscernibilidade num plano de imanência. O pensamento deleuziano se interessa pelo que passa entre o atual e o virtual, como fluxos e movimentos se transformam, se atualizam, diferenciam. Em vez da essência do ser, estática, o pensamento da diferença enfatiza os processos de movimento, de devir.

Devir como relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão, em nível molecular, que acontece numa zona de vizinhança entre moléculas compostas e cria uma zona de indeterminação ou incerteza, de indiscernibilidade, capaz de desterritorializar, bifurcar, “extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 67).

Para Deleuze e Guattari (1997), a dimensão criadora do pensamento em arte conserva um bloco de sensações, um composto de perceptos e afectos, no qual perceptos não são percepções e afectos não são sentimentos ou afecções. Como a arte é um ser de sensação que existe em si, independe do estado daqueles que os experimentam (percepção) e, ao mesmo tempo, transborda a força daqueles que são atravessados por eles (afecções).

O artista, sob tal perspectiva, cria blocos de afectos e perceptos que fazem a obra de arte ficar em pé sozinha, um ser de sensações que se conserva em si mesmo. Na fabulação criadora da arte, o que se conserva não é o material por si, mas o percepto e o afecto, num composto de sensações de forma tal que “o plano material sobe irresistivelmente e invade o plano de composição das sensações mesmas, até fazer parte dele ou ser dele indiscernível” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 216), o material em indiscernibilidade com a sensação, com afectos e perceptos, que não produz semelhança, mas sensações.

A arte utiliza-se dos meios materiais para arrancar o percepto das percepções, do objeto e dos estados de um sujeito, e o afecto das afecções, num movimento que extrai um bloco de sensações, de um estado a outro, um puro ser de sensações. O percepto, neste movimento, é a paisagem anterior ao homem, paisagens não humanas na natureza, e os afectos, os devires não humanos do homem. “Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo. Devires animal, vegetal, molecular, devir zero” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 220). O artista utiliza estilo próprio para elevar percepções a perceptos e afecções a afectos. Nestes termos, devir não deve ser compreendido como imitação, ou como um futuro, um vir a ser, mas, como uma zona de indiscernibilidade, onde já não seja possível estabelecer distinções.

Toda obra de arte é um monumento, não relativo à memória de um passado, não tem a ver com uma lembrança, “é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 219), por isso o artista é fabulador, criador, cria seres de sensações em compostos de sensações, cria gigantes.

A arte como um monumento sempre em devir e as figuras estéticas (e o estilo que as cria) são sensações, em devires diferentes entre a criação de conceitos filosóficos (devir conceitual) e composição de figuras estéticas (devir sensível). Ora, no pensamento deleuziano, as figuras estéticas não são personagens conceituais, não dizem de acontecimentos, em realidades virtuais, nem atuais, mas à existência do possível. O possível como categoria estética, tornando sensíveis forças à primeira vista insensíveis, que nos afetam e nos fazem devir, em sensação composta de afectos e perceptos.

Pintura, literatura, escultura, música e arquitetura, como criações artísticas, criam composições, compostos de sensações, afectos e perceptos, capazes de desterritorializar percepções e afecções, mas que se reterritorializam sobre um plano de composição estética, erguem monumentos sobre tal plano, mas, este plano de composição arrasta a sensação em movimentos de desterritorialização superiores, sobre o cosmo infinito.

O pensamento da diferença deleuziano, ao ressoar numa leitura do currículo da educação básica, pode participar da composição de formas, investindo em bifurcações, em proposições outras de ver/sentir/fazer para vazar/rachar,

encarar o currículo, sua teoria, como uma multiplicidade. Prestar atenção às correntes subterrâneas, aos movimentos moleculares que aí se passam, aos fluxos que aí brotam, que aí correm, que aí jorram. Não fazer do currículo uma máquina abstrata dirigida a formação de sujeitos. Aos processos de significação, interpretação e de subjetivação. Em vez disso: experimentar. Agenciar, compor, promover encontros que produzam o máximo de potência (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 200).

No potencial da recriação e reinvenção do currículo em outras formas de fruição artística, redesenhar um currículo potencialmente capaz de romper com as organizações curriculares sedentárias que vivenciamos na escola, balizadas por saberes instituídos e amortizados, liberando corpos e mentes, valendo-nos da arte como caminho para a criação em educação... Ao modo deleuziano, isso implica investir em movimentos de criação que desfaçam o território de um currículo e desterritorializem espaços virtuais num devir.

O devir desse movimento é, pois, o recomeço da criação. Provoca-nos a pensar um outro currículo “arteiro, fabuloso, desenraizado, inventivo” (COSTA, 2013, p. 150). Num movimento de devir artista de um currículo, onde a arte transborde os limites disciplinares e conjugue elementos, forças, profusão de ideias, desejos, sensações, num plano inventivo para a educação. Imagens curriculares experimentadas nas invencionices que movimentam as oficinas de um Núcleo de Artes em experimentações inusitadas, conexões e arranjos com o artesanato ceramista local, zonas de vizinhanças entre professores e alunos e mestres-artesãos e oficinairos, que os arrastam em diferentes composições. Uma trajetória múltipla balizada por misturas, composições heterogêneas, conceituais, rizomáticas, de ideias, linhas, sons, cores, que desencadeiam forças de um currículo como arte e criação.

Essas formas outras de pensar a educação e o currículo impulsionam e tensionam o currículo da educação básica, fabulando formas outras de sentir/fazer/pensar atos educativos, colocando atos criativos no cerne dos fazeres, experimentações que criem zonas de

indiscernibilidade, agencie devires. Ou ainda, considerando como Corazza (2006), possamos pensar em uma teoria geral do currículo,

uma teoria generalizada dos fluxos. Políticas da criação. Intervenções micropolíticas. Contra fascismos. Não mais um sistema de crenças no lugar da produção. Nem formas expressivas. Não teatro íntimo. Nem familiar. Não estrutural. Nem neoidealismo da falta. Não simbólico. Nem culto restaurado da castração. Não ideologia antropomórfica. Nem sistemático. Não representativo. Nem figurativo. Figural é abstrato. Realidade: a do real em sua produção. Produção do currículo. Rosna. Zumbe. Uiva. Triângulo mágico. Pontos-signos. Essências vagas. Campos. Devires. Oficinas. Fábricas. Usinas. Uma nova terra. Um povo por vir. Ao longo da desterritorialização. Raspagens de ilusões, fantoches, culpas, leis. – Depressa, mas com prudência, com grande paciência. Currículo-esquizo. Inorganizado. Transbordante. Ziguezagueante. Só maquínico (CORAZZA, 2006, p. 74).

São os zum zum zunz dos alunos-abelhas que ressoam no devir colmeia de um currículo. Podemos pensar na imagem-colmeia, formada pelos alvéolos salas de aula hexagonais que se interconectam ao compartilharem suas paredes, em um complexo de produção e transformação de matérias. No devir colmeia, um currículo não é fechado, pois entre seus alvéolos há fluxos de um enxame que vazam e escorrem, num incontrolável movimento de afetar e deixar afetar-se. Fluxos de produções não puras, um coletivo, multiplicidades em agenciamentos. Uma imagem em devir outro, não mais currículo, não mais colmeia, um currículo-colmeia.

Em um currículo colmeia os movimentos de enxamear produzem a criação, alunos e mestres oficinairos transformam a matéria argila em artistagens, vêm o mundo de forma diferente e são produzidos em um mundo em constante mutação, entre forças de conservação e invenção. Uma produção que toma elementos de um fora das salas de aula hexagonais, a arte cerâmica, o néctar das oficinas, em cruzamentos e proliferações no Liceu Escola.

Um currículo como artifício, um currículo artífice que movimenta devires artista em educação, com toda a força criadora da arte, em blocos de sensações, afectos e perceptos. Um currículo artífice que, ao deslocar-se para o campo estético, para o campo da criação, produz invencionices e resiste às invariantes. Pensado como artifício, em oposição às essências, investe naquilo que transparece, que se expõe e na composição de possíveis, movimentos nos quais não há interesse em escavar o que está por baixo, as profundidades, mas nos deslocamentos geográficos, entre fluxos, na superfície, que produz um mapa móvel.

Para tanto, pensar um currículo em seus movimentos de devir-artista, ao adotar como campo empírico o Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, esta escola da rede municipal de ensino da cidade de Belém, que, há 20 anos, põe em funcionamento um fazer educacional, com o que aqui denomina-se um currículo-artífice, traz à imagem do

pensamento curricular potencialidades múltiplas nas mãos dos docentes, mestres artesãos, discentes e comunidade escolar que compõem diferentes experimentações curriculares, fabulam e experimentam processos criativos, colocando em movimento um currículo-artífice, atravessado por devir artístico, no qual problematiza-se potencialidades e virtualidades: o que pode um currículo-artífice?

Questão-força que engendra a pesquisa-experimentação que aqui se alinhava, sem um caminho fixo dado de antemão, mas como forma de habitar e compor um território, um ensaio. Questão que produz a inquietude e o desassossego do pensar, que seguiu sendo ruminada por não se saber onde ela poderia levar, apenas seguiu-se fluxos de extensão e intensidades que mobilizaram potências de encontros inusitados, pois algo se passou e arrastou um currículo, uma pesquisadora.

Pensando sob tais aspectos, tem-se aqui um texto-experimentação, que faz parte das afetações de uma cartógrafa, que seguiu fluxos e devires de um currículo artífice em seus movimentos. Um texto ensaístico, em que cenas-fluxos, cenas-passagens, movimentam o pensar com uma escola, um currículo, que arrastam junto uma cartógrafa, já enredada, que acompanhou processos, como quem acompanha formigas, aqui entendidas como linhas de construção de uma dada realidade, vendo-as (des/re)alinhar e (des/re)montar e (des/re)compor. Uma pesquisa do Acontecimento, para a qual

escrever não é impor uma forma de expressão a uma matéria vivida, mas trata-se de um procedimento informe, de um processo inacabado, de uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. E, quando o professor pesquisador critica-lê-escreve, fica comprometido com a Literatura do Acontecimento em Educação, necessitando ser um bom artesão, um esteta, um pesquisador de palavras, frases imagens, para atuar no limite, na ponta extrema, que separa o saber da ignorância, e os transforma (CORAZZA, 2013, p. 35).

Uma escrita ensaística que se movimenta com, para experimentar outros, como forma de dizer o indizível do que fora experimentado e fazer ver o invisível de um currículo artífice, movimentos que seguem pistas e pensam com Manoel de Barros: “Não use o traço acostumado. O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. É preciso desformar o mundo: tirar da natureza as naturalidades” (2016, p. 55). Um exercício de transver uma escola e um currículo e...e...e...

Educação, currículo e escrita como ensaio

Para transver, experimenta-se de forma incerta, e ainda tímida, uma forma de escrita-ensaio, para a qual a escrita não é tida como ato de impor uma forma a uma matéria vivida, mas, deslocar-se para o informe, o inacabamento, com Deleuze, pensar que escrever é um ato de devir, do inacabado, do fazer-se, como um processo, “uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível” (2011, p. 11).

Devires que não vão no sentido inverso, como num devir-Homem, pois não caminham ao encontro de uma forma dominante de expressão, com pretensão de impor-se como totalizante; antes, buscam um componente de fuga, que distancie da formalização, como nos devires mulher, animal ou molécula, por pensar que

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevisíveis, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população (DELEUZE, 2011, p. 11).

Uma escrita-devir que está sempre “entre” ou “no meio”, com a força do artigo indefinido, atinge sua potência quando o termo que ele faz devir despoja-se das características formais, pois, mais que adquirir características formais, importa entrar numa zona de vizinhança. Um – arrasta o inacabado, que habita o entre e está no meio: uma escola, um currículo, um... um... um...

Para Deleuze (2011), escrever não é contar lembranças, viagens, amores, sonhos ou fantasmas. Para o autor, numa escrita-devir, como da literatura, os personagens são arrastados pelo indefinido, como num devir potente demais para eles. Ganhar a potência de um indefinito. A função fabuladora não imagina ou trata de um eu, eleva-se a devires, potências, pois

só se instala descobrindo 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, um ventre, uma criança... As duas primeiras pessoas do singular não servem de condição à enunciação literária; a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destituiu de dizer Eu (DELEUZE, 2011, p. 13).

A função fabuladora inventa um povo, um povo por vir. O devir do escritor – chama um povo bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, apresentam a literatura como enunciação coletiva de um povo menor, todos os povos menores, ainda que como expressão de agentes singulares, a literatura é agenciamento coletivo de enunciação/literatura delírio, num movimento dublo de doença, quando erige uma raça pretensamente dominante, mas que também pode ser de saúde, “medida da saúde quando invoca essa raça bastarda oprimida que não para de agitar-se sob as dominações, de resistir a tudo o que esmaga e aprisiona e de, como processo, abrir um sulco para si na literatura” (DELEUZE, 2011, p. 15).

Dos movimentos de uma escrita-devir, como a operada pela literatura, produz-se uma língua estrangeira na língua, um devir-outro da língua, minoração, uma linha feiticeira que foge ao sistema dominante, criação sintática, criação de sintaxe. Deleuze define o “Fim último da literatura: pôr em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta... (“por” significa “em intenção de” e não “em lugar de”)” (2011, p. 16).

Pensar em como criar uma língua estrangeira dentro da língua, fazendo-a gaguejar, uma gagueira da linguagem, intensiva, vibrátil, em contínuo desequilíbrio, em bifurcação, em variação contínua, disjunções inclusas, síntese disjuntivas. Ou, ainda, em sua utilização no neutro, terceira pessoa, sem soberania do eu, do sujeito, no impessoal, indefinido, mas um agenciamento que individualiza pela intensidade, por afetos não subjetivos, mas a potência de um impessoal, uma singularidade, indefinidas, criar um língua estrangeira dentro da sua cria uma tensão, nem sintática, nem diz respeito à linguagem, é um de-fora da linguagem – vida e saber, criação de um saber sobre a vida, novas formas de existência, construída de forças informais, intensidades, singularidade e virtualidade, “um pensamento de fora que nos faz ver e ouvir o mundo, a vida em sua potência, um pensamento como sensação, que é a maneira artística de pensar” (MACHADO, 2009, p. 212).

Ver o invisível, ouvir o inaudível, um escrito com alguém que vê e ouve, vidente e ouvinte, “O escritor vê e ouve nos interstícios, nos desvios da linguagem com um objetivo crítico e clínico: captar forças, tornar sensíveis forças invisíveis e inaudíveis, e libertar a vida de uma prisão, traçar linhas de fuga” (MACHADO, 2009, p. 212).

Devir, linha de fuga, desterritorialização, como sinônimos, como contraposição às ideias de imitação, reprodução, identificação e semelhança. Devir é escapar das formas dominantes, é real, é molecular, intensivo, partículas em relações de movimento e repouso, que entram em zonas de vizinhança, zonas de indiscernibilidade, desterritorialização conjugada, dupla captura – tornar-se criança, tornar-se mulher, tornar-se...

É minoritário, pois o maior, molar é modelo, identidade, devir é desterritorialização do modelo, uma linha de fuga que trai os modelos, a fixidez, a ordem estabelecida. Um devir exige criação, ser criador, “escrever é tornar-se, trata de se tornar outra coisa que não escritor, tronar-se estrangeiro em relação a si mesmo e à sua própria língua” (MACHADO, 2009, p. 215).

Língua menor, fazer uma língua maior entrar em devir-minoritário, processo de minoração, invenção de uso menor da língua, “introduzir linhas de fuga criadoras em sua própria língua. O uso menor é o uso criador, um devir criador” (MACHADO, 2009, p. 215), criar um povo menor, um povo que ainda falta, uma minoria criadora. “Se o escritor torce a língua e cria perceptos e afetos, é tendo em vista o povo que ainda falta” (MACHADO, 2009, p. 216), fugir da vida pela arte, numa escrita coletiva, impessoal.

A literatura é uma atividade clínica, tem a ver com a vida, o delírio da língua é condição de saúde, escritor como diagnosticador, diagnosticar devires, formas outras de vida,

escrever é uma tentativa de libertar a vida daquilo que a aprisiona, é procurar uma saída, encontrar novas possibilidades, novas potências da vida. Pois, em continuidade com sua concepção do exercício do pensamento, o do que significa pensar, a criação artística é, para ele, o ato de tronar visível o invisível, tornar audível o inaudível, tornar dizível o indizível – ou, para formular essa ideia em toda a sua abrangência, tornar pensável o impensável (MACHADO, 2009, p. 221).

Tais afecções e pensamentos mobilizam a escrita que aqui se faz com um currículo artífice no Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Movimentando e desestabilizando o pensar.

Pensar a escrita e com Larrosa (2016) questionar, com que cara? Mostrar a cara ou ocultá-la? Uma voz de técnicos, especialistas? Que nunca treme, pois está presa a formas que configuram a ordem do discurso pedagógico, vozes impostas e caras cartonadas daí produzidas. Questionar-se

Então, com que cara vamos seguir adiante? Qual é a cara viva, estremeçada, com a qual possamos afirmar a vida? Com que cara encarar o que nos acontece? Qual é a voz viva, trêmula, balbuciante que corresponde a essa cara, qual é a língua que lhe convêm? (LARROSA, 2016, p. 76).

Experimentar uma escrita-devir pensando em uma escrita-ensaio, que, como afirma Skliar (2014a), não pode ou quer ser sistemática ou metodológica, assegurada em uma verdade, mas, na potência da experimentação de verdades, entre certo/errado, verdadeiro/falso, científico/não científico, real/irreal, uma escrita onde não existe verdade,

mas sim veracidade. Não trabalha com categorias, mas com experiência, na suspensão do conceito tradicional de método. O ensaio experimentado como fragmentário, não identitário, ou totalizante, como um não querer a eternidade, mas perecível, buscando eternizá-lo, pois

O ensaio não seria um simples ato descritivo ou um juízo moral ao redor de alguma questão pontual. Sua essência, se existe, não está no fato de reduzir a digestão a um conceito mais ou menos articulado, mas, justamente, no fato de libertar-se dele, reunindo observações, contradições, vivências e apreciações sempre provisórias, sempre incompletas, sempre fragmentárias, sempre inacabadas (SKLIAR, 2014a, p. 102).

Uma escrita-devir, uma escrita-ensaística, um ensaio, que, sendo linguagem, pensa descontinuamente, em saltos, sem um início natural, original que caminhe por um caminho retilíneo, uniforme, na segurança de chegar a um veredito, mas que é afetado pela duração da experiência. Experimentar o ensaio, como diz Skliar (2014a),

sendo essencialmente linguagem, o ensaio pensa descontinuamente, aos saltos. E como a linguagem, não começa por Adão e Eva, isto é, não começa cada vez por um princípio original, mas por onde quer ou pode começar a dizer. E não culmina num veredito final, mas sim sente que chegou ao final, seu final, o final da experiência que estava em jogo no ato de ensaiar (SKLIAR, 2014a, p. 104).

Nos movimentos cartográficos de acompanhamento de processos de um currículo artífice experimenta-se lentidão e repouso, encontros alegres e tristes, que aumentam e diminuem a potência de agir. Por vezes deixar-se arrastar pela intensidade das vibrações dos corpos. Em outras, realizar contornos, cortes e, em períodos de espreita, onde parece que o nada habitou, mergulhar novamente nas tramas e deixar-se levar, pois há algo a ser experienciado, como num labirinto, que “já não é o caminho no qual nos perdemos, porém, o caminho que retorna. O labirinto já não é o do conhecimento e da moral, e sim o da vida e do Ser como vivente” (DELEUZE, 2011, p. 137).

Do fim ao início, ou ao início do fim. Não se sabe. Não se interessa. Não uma história contada na linearidade de um tempo vivido, mas as intensidades que percorrem os encontros em oficinas, nas quais se interessa pelos acontecimentos, pelo meio, pelos movimentos, que passam e arrastam e produzem sensações e devires outros. Então contar é preciso, narrar cenas que atravessam as experimentações de um currículo artífice.

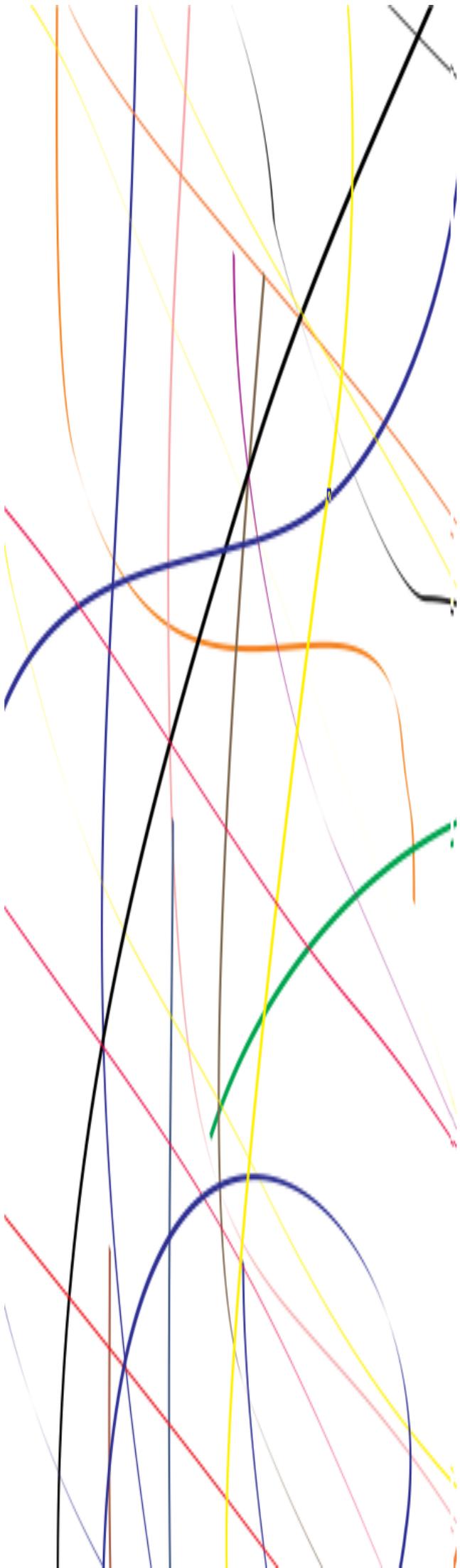
Traços de uma escrita que movimentam pensar a linguagem da pedagogia e a educação como ensaio de uma linguagem para um saber da experiência, que também experimenta outros possíveis de um pronunciamento em expressões outras, “como soltura, composição heterogênea, caleidoscópio de fragmentos e experiências, o

artesanal, o antissistemático e o anticerimonial, o descontínuo, o conflito detido, a experiência humana individual, o frágil, a vulnerabilidade, etc.” (SKLIAR, 2014a, p. 198), que distantes e estranhas ao léxico educacional e curricular, potencializam uma outra pedagogia, ainda por ser ensaiada.

A escritura, então, experimenta movimentos de um currículo artífice com a composição das palavras-forças de Skliar (2014a), de uma educação ensaística, com a potência criadora da conjunção “E”, já que “o E, ‘e...e...e...’, é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição a seu uso conforme e dominante fundado sobre o verbo ser. [...] o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades” (DELEUZE; PARNET, 1992, p. 62), para pensar uma menoridade curricular que ensaia uma educação por vir, de um povo por vir.

O E não é nem um nem o outro, é sempre os dois, é a fronteira, sempre há uma fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo, mas que não se vê, porque ela é menos perceptível. E no entanto, é sobre essa linha de fuga que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam [...] uma fronteira imperceptível os separa, o que não é um nem o outro, mas também que os arrasta um e outro numa evolução não paralela, numa fuga ou num fluxo em que já não se sabe quem corre atrás de quem, nem para qual destino. Toda uma micropolítica das fronteiras contra a macropolítica dos grandes conjuntos (DELEUZE; PARNET, 1992, p. 62-63).

Potências de desterritorialização para reterritorializações outras. Cartogrâficas de um currículo artífice, que produz Soltura e Composição heterogênea e Caleidoscópio de fragmentos e experiências e Artesanal e Antissistemático e anticerimonial e Descontínuo e Conflito detido e Experiência humana individual e Frágil e Vulnerabilidade, e...e...e...



...E CARTOGRAFAR E...

Palavras

Veio me dizer que eu destruo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desaprimei. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixaram do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu.

Manoel de Barros (2000)

*Deslocamentos de um pensar**Outra cena...*

2016, maio. Manhã de sol forte na Cidade de Belém, a aluna-professora-cartógrafa, após ligar e agendar uma visita, desloca-se para o Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. São 20 minutos desde sua residência até lá. Ela está ansiosa para iniciar as atividades em seu “campo de empiria”. Trânsito leve, passam poucos minutos das nove da manhã. O trajeto é conhecido, foi rotineiro nos últimos tempos em que lá atuou como professora, porém, são mais de dois meses que não retorna. Um novo encontro. Um encontro, que, embora atravessado pelo agenciamento professoral, não é o mesmo. É o encontro cartográfico com um território. Ela então aproxima-se da escola, estaciona, desce, dirige-se para a entrada e lembra que vai precisar do “diário de campo” que está no porta-malas do carro. Abre-o, corpo levemente inclinado para pegar o caderno. Antes que o faça sente um toque e seu aparelho celular, que estava no bolso de trás do jeans, desliza para fora. Ela de imediato pensa que caiu, mas num rápido giro para apanhá-lo, percebe que não foi uma queda. Foi um roubo! Um jovem que passava de bicicleta e percebera o celular fora lá subtraí-lo. A aluna-professora-cartógrafa paralisa. O jovem deixa o lugar. Ela apanha o diário de campo, fecha o porta-malas e em passos apressados e trêmulos vai para a portaria da escola, onde é recebida de forma fraternal pela porteira, que não percebeu o que acontecera. O roubo é o tema das primeiras conversas no campo e também registrado nas primeiras linhas do diário. É esta linha que a cartógrafa vai estendendo desde a portaria até a sala da direção. À vibração da primeira ida ao campo, junta-se tremor, medo e sentimento de insegurança que a cercaram, então um corpo já em erupção se movimenta pelo território. A estas foram somadas outras afetações. Boas conversas, sentir-se acolhida, a fez leve, leve para sobrevoar o

território e num devir-pássaro iniciar sobrevoos e acompanhar traçados de linhas de afetação para a composição com um currículo artífice...

A linha-roubo inicial fez ruptura e compôs com a linha-roubo em Deleuze, na qual a ideia de roubo é operada como um bloco de devir, uma evolução a-paralela. Um encontro com uma escola, um currículo, no qual

encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15).

Entre encontros, achados, capturas e roubos, as metamorfoses da aluna-professora-cartógrafa, forjadas no encontro com textos, aulas, ateliês, orientações e conversas, colocou em funcionamento agenciamentos, que movimentaram o pensar e ser afetado pelo currículo do Liceu Escola não como reconhecimento, reconhecimento, descoberta do verdadeiro, o autêntico e essencial, o certo em educação básica, mas considerando que “a produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo” (GALLO, 2000, p. 50).

Nas metamorfoses disparadas pelo encontro com o pensamento da diferença deleuziano, sob a perspectiva do pós-estruturalismo⁷, experimenta a crítica à imagem dogmática do pensamento, expressa “1) na crença de um pensamento natural; 2) no modelo geral da reconhecimento; 3) na pretensão ao fundamento” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 39).

Investe em imagem-outras, em que pensar não é querer, reconhecer ou fundar. Um pensar não como verdade ou faculdade, uma suposta vontade natural. Um pensar fora do modelo da reconhecimento, onde todo conhecimento é já reconhecimento, num duplo entre pensamento e identidade, no qual “a imagem dogmática do pensamento se deixa reconhecer quando liga fora e transcendência, quando remete necessariamente a um além a garantia necessária do a priori que ela postula e impõe aqui mesmo, neste mundo”

⁷ Para Peters (2000), o pós-estruturalismo pode ser entendido como um movimento de suspeita das ideias de consciência do sujeito, do eu racional, eu objetivo, das verdades universais sobre o mundo, enunciadas pela filosofia humanista. Questiona os pressupostos universalistas e de autoconhecimento do sujeito, descentrando-o e rejeitando formas de representação modernas. Um pensamento que tensiona formas de fundacionismo, que se desloca da autoconsciência para a constituição discursiva do eu e a localização histórica e cultural do sujeito. Ao tensionar a imagem do sujeito moderno, o pós-estruturalismo, pensa um sujeito descentrado, que depende do sistema linguístico, pois é construído discursivamente. Trata-se de um descentramento do sujeito em favor da linguagem, que rejeita pontos de vista transcendental, a noção de conhecimento como representação exata da realidade, a concepção de verdade como realidade, que põe sob suspeita descrições canônicas e vocabulários finais, os cânones e as metanarrativas modernas, afirmando ao passo disso, que todos os vocabulários são opcionais e contingentes.

(ZOURABICHVILI, 2016, p. 41). Um pensar que se afasta da ideia de fundação, do equívoco do começo, submetido a um reconhecimento inicial, impotente ligado ao modelo cognitivo, que quer reencontrar ou reconhecer. Um pensar já afetado pelo arsenal deleuziano, em que o começo

só envolve a unicidade com a condição de pressupor a identidade daquilo que se há de pensar. Veremos que o começo deve ser repetido, e mesmo afirmando “a cada vez”, porque o mundo não tem a realidade ou a confiabilidade que pensamos: ele é heterogêneo. O pensamento afirma uma conexão absoluta com a exterioridade ao mesmo tempo em que ele recusa o postulado da reconhecimento e afirma o fora neste mundo-aqui: heterogeneidade, divergência. Quando a filosofia renuncia a fundar, o fora abjura sua transcendência e advém imanente (ZOURABICHVILI, 2016, p. 46).

As afetações que compõem o encontro com o Liceu Escola na pesquisa-experimentação, movimentam-se entre conexões com a exterioridade. Um currículo-acontecimento, um currículo-devir, que opera com o devir-ativo de pensamento, para o qual a verdade é aquilo que o pensamento cria e o pensar é criação e não vontade de verdade, “e que a necessidade, longe de atender aos votos de um sujeito pensante já constituído, só é conquistada quando o pensamento está fora de si mesmo, pensamento que só é absolutamente potente na ponta extrema da sua impotência” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 47).

Tal descentralização, que é também filosófica, investe num pensar pós-crítico, permeado por provocações, encontros, afecções, violência do pensar, numa cadeia vulcânica (DELEUZE; PARNET, 1992), que nos força sair do tranquilo e estabilizado, mas que atende a provocações externas ao sujeito, de encontros outros, outras imagens do pensamento, que remete ao conceito de experiência como “o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (LARROSA, 2004, p. 154), para o qual é concebido também o sujeito da experiência, que não é o sujeito moderno, marcado pelo excesso de informação, excesso de opinião, da falta de tempo, do excesso de trabalho, que faz parar a experiência.

O sujeito da experiência é território de passagem, superfície de sensibilidade, espaço onde têm lugar os acontecimentos, que liberta a liberdade, um pensar outro, como nos diz Larrosa (2002, p. 126),

pensar algo assim como uma relação com o tempo que não passa agora pela ideia totalizante e totalitária da História, uma relação com o sentido que não passa agora pelas ideias totalitárias e totalizantes da Razão ou da Verdade, uma relação conosco e com os outros que não passa agora pelas ideias totalitárias e totalizantes do Homem ou do Sujeito, e uma relação com a nossa própria existência, e com o

caráter contingente e finito de nossa própria existência, que não passa agora pela ideia totalizante da Liberdade. Invenção de novas possibilidades de vida? Criação? Autocriação? Talvez.

Com isto, a experimentação desenvolvida não buscou encontrar um ponto comum, um ponto fixo sobre o Liceu, sua verdade verdadeira, perdida ou escondida, uma forma original superior, a essência, a identidade da escola. Também não tratou de julgamento moral sobre as atividades desenvolvidas, ou da procura de pontos negativos a serem avaliados, sob a lógica prescritiva do que deveria acontecer. Os mapas de afetações percorreram linhas de acontecimentos de um currículo que movimentava devires e criações e invenções e vidas e com o pensamento da diferença deleuziano teve variações.

Um novo encontro com o Liceu se constituiu, não mais de uma aluna em experiência docente, ou uma professora alfabetizadora, mas de uma pesquisadora-cartógrafa, que ao seguir fluxos, intensidades, linhas, linhas de fuga em experimentações com um currículo artífice em seus movimentos de devir-artístico, compondo, fabulando outros possíveis para a educação, desenhando mapas, ficando à espreita de acontecimentos com a consideração de que outros possíveis ali aconteciam entre-fluxos de um currículo.

Nestes movimentos, com a ruminação conceitual do arsenal deleuziano, no retorno ao Liceu, com outros pensamentos atravessados por deslocamentos de linhas pessoais, maternais, conjugais, profissionais, acadêmicas, em processo de ebulição, de desordem, haja vista borramentos, rasuras e derivas experimentadas, sem certezas, sem chão fixo ou lugar de conforto, somente desassossego e suspensão.

Entre-afetações foram tecidas imagens curriculares em movimentos. Imagens de um currículo artífice em movimentos rizomáticos. Pensados, com Deleuze e Guattari (1995), como vontade de romper imagens arbóreas do pensamento. Um pensar conexão e heterogeneidade. Entre-fluxos de movimentos curriculares, em múltiplas conexões, que se conectam a qualquer ponto uns com os outros. Diferente da árvore ou raiz que criam imagens fixas em um ponto, numa ordem, “um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

A imagem currículo-grade-curricular, por exemplo, é tensionada pelas idas e vindas de alunos, professores e oficinairos entre os espaços das salas de aula e das oficinas do Núcleo de Arte, uma geografia peculiar do Liceu, que coloca um currículo em movimento constante. As relações espaço-temporais, ainda que presas em grades de horários, conteúdos e projetos, vazam e irrompem em invenções que a imagem-grade-curricular não comporta, não

consegue aprisionar. De um querer estender o tempo na oficina, ou recusar-se a nela ficar, participar das atividades, ou ir para lá e não participar, confere ao espaço-tempo outras ligações, rupturas rizomáticas, que não podem ser apreendidas em sua totalidade.

Quando um aluno, com seu caderno e lápis, atravessa o coreto central da escola rumo ao Núcleo de Arte, potencializa formas outras de utilização desse material escolar de uso corriqueiro no cotidiano. Lá, ainda que os utilize para registros escritos de atividades, que podem ser copiadas de um quadro negro, experimentam conexões de saberes que não são os mesmos da sala de aula, conversam e movimentam-se entre atividades outras. Alternam lápis, caderno, caneta e demais materiais usuais à experimentação com argila, torno, sementes, pigmentos, texturas e entre saber-profissionalização, saber-experimentação, saber-sensibilização e tantos outros, dramatizam um currículo.

A imagem currículo-arborescente cuja raiz e tronco de sustentação seriam os conhecimentos oficialmente prescritos e as demais partes, as diversificadas, seriam complementação, também podem ser atritadas, uma vez que se deslocam de forma pendular, às questões locais relacionadas a cultura do artesanato ceramista, embora também de forma não linear. Pode-se pensar que os movimentos e invencionices de um currículo artífice estão no entre e não querem ser isto ou aquilo, mas no atritar do verbo ser, explorar a potência da conjunção E.

Um pensar-multiplicidade, que evoca o múltiplo como substantivo, multiplicidade. Fuga da ideia de uno (sujeito ou objeto), afirmativo da inexistência de unidade. Um currículo-experimentação tecido em multiplicidades rizomáticas, determinações, grandezas, dimensões, tramas, agenciamentos que aumentam as dimensões, quando aumentam suas conexões. Um currículo-linha no qual não existem pontos ou posições fixas, mas linhas no plano de consistência das multiplicidades, que estabelecem conexões com o fora, linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, que mudam e conectam-se umas com as outras.

Uma imagem curricular que faz ruptura a-significante, produz rompimentos. Como num rizoma, quebra e retoma em qualquer lugar, em qualquer uma das linhas que o compõem, ou em conexão com outras linhas, que podem segmentarizá-la por estratificação, territorialização, organização ou atribuição de significados, mas também desterritorializá-la por linhas que fogem em contínuo movimento, causando rupturas cada vez que uma linha segmentária explode em linhas de fuga, que, embora façam parte de um currículo, continuam a remeterem-se umas às outras.

Um currículo-devir que põe em jogo não imitação, mas “mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa”

(DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). Um devir colmeia de um currículo artífice. Desterritorializações e reterritorializações, empurradas cada vez mais longe por devires, encadeamentos e revezamentos, sem imitação ou semelhança, mas “explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja de significante” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

E experimentando deslocamento do conceito de rizoma, como proposto por Gallo (2003), possibilita problematizar a organização curricular disciplinar e compartimentalizada do conhecimento em disciplinas, a fragmentação, a desconexão de saberes, que são problemas pedagógicos e epistemológicos. Subverter a estrutura arborescente com a metáfora do rizoma, considerando suas pequenas raízes num emaranhado de linhas fibrosas que o formam, um conjunto complexo, onde os elementos remetem-se uns aos outros e também para fora do conjunto.

Nesta imagem não há hierarquização, nem paradigma, apenas rizomas abertos que fazem proliferar pensamentos. Gallo (2003) pensa a possibilidade de um currículo rizomático e transversal, outra imagem para o pensamento e outra abordagem do conhecimento, que rompe com a hierarquização estanque do paradigma arbóreo, pois as múltiplas linhas de fuga e a multiplicidade de conexões, aproximações, cortes e percepções, põem em movimento devires,

numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis por meio do paradigma arborescente. Assumir a transversalidades é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentidos(s) à medida em que desenvolvemos sua equação fractal (GALLO, 2003, p. 96-97).

Deslocamentos conceituais para o campo curricular potencializam o afastamento das imagens dogmáticas do pensar, libertando-o para outras imagens curriculares, para currículos-nômades, multiplicidade e singularidade, num plano de composição curricular, abrindo mão do definido e abrigando o indefinido, podemos fabular como Corazza (2013) um Currículo-Louco, um Currículo Errante, um Currículo-Ambulante, um Currículo-Fluído, um Currículo-Turbilhão, um Currículo-Estrategista, um Currículo-Ubíquo, um Currículo-Imoderado, um Currículo-Amoroso, um Currículo-Dançarino, um Currículo-Abalo, um Currículo-Rebelde, um Currículo-Bandido, um Currículo-Balístico, um Currículo-Híper-Ativo, um Currículo-Eros, um Currículo-Itinerante, um Currículo-Mar, um Currículo-Intuitivo, um Currículo-

Anexato, um Currículo-Força, um Currículo-Problemático, um Currículo-Aprendizado, um Currículo-Aprendente, um Currículo-Vitalista, um Currículo-Inimigo, um Currículo-de-Briga, um Currículo-Violento, um Currículo-Enigma, um Currículo-Ignorante, um Currículo-Aventureiro, um Currículo-Desejante, um Currículo-Ladrão-da-Paz, um Currículo-Gangue, um Currículo-Bandos, um Currículo-Clandestino, um Currículo-Andarilho. Imagens curriculares que potencializam ver aquilo que os currículos, ainda que codificados, são capazes, suas vagas, suas curvas, suas linhas diferenciais, que podem arrastar e explodir a codificação, numa porção marginal dos “Currículos-Certinhos”, ou, como nos interpela e responde a autora,

“Como criar para si Currículo-Clandestino que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar? Como abrir nossos poros e criar novas sensibilidades, que nos deem condições de possibilidades para acompanhar os movimentos imperceptíveis e intempestivos de currículos fortemente codificados?” Ora é simples: “Fiquemos atentos!” Por que esses Currículos-Andarilhos, fazendo aparições descontínuas, praticando atos violentos, esticando linhas de inovação, criando contrapensamentos, a exterioridade pura, acabam movimentando todos os currículos, sem exceção (CORAZZA, 2013, p. 33).

Temos, então, a pesquisa em educação e currículo, como criação singular, desafiando formas dogmáticas de pensar, de ideias magnas, libertação dos oprimidos, cidadanização. Distante disto provoca desterritorialização ao inventar uma nova imagem do pensamento curricular. Ao abandonar pesquisas messiânicas, não pretende descobrir o eterno ou universal, pretende encontrar condições sob as quais algo de novo é produzido, por isso, é rizomática, embarca em uma viagem conceitual sem mapas prévios, faz variação contínua dos conceitos e dos problemas e espalha-se como rizoma. Recorre à filosofia para mostrar a educação como fugir da imagem dogmática do pensamento, na zona particular do impensado, que desestabiliza e descobre ressonâncias mútuas.

Segundo Silva (2000), com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, tem-se a radicalização da “teoria do sujeito”, numa pragmática da subjetividade, na qual o mundo é constituído por máquinas que produzem fluxos, interrompidos por outras máquinas, que produzem outros fluxos e outros e outros, e já não há distinção entre sujeito e objeto, cultura e natureza, interior e exterior. Tais máquinas só podem ser caracterizadas pelo que fazem, sem ir atrás do fazedor, apenas do fazer e do feito, pois não há essências,

apenas linhas, fluxos, intensidades, energias, conexões, combinações. Com Deleuze e Guattari, a teorização pós-estruturalista livra-se não apenas do “sujeito”, mas de todo o vocabulário que torna possível falar sobre ele, substituindo-o por uma linguagem completamente nova, constituída de entes e seres que lhe são

completamente estranhos: máquinas desejanter, corpos sem órgão, agenciamentos... Se com Foucault aprendemos que o “sujeito” é um artifício da linguagem, com Deleuze e Guattari aprendemos que o “sujeito” é um artifício — ponto (SILVA, 2000, p. 17).

Experimentamos uma pesquisa do acontecimento, que não é a passagem do não saber ao saber, mas pesquisa o conhecimento como uma função, na conjugação de três planos – Filosofia, Arte e Ciência. Diagramatiza fugas, valoriza devires e nomadismo, acontecimentos puros, atualizações, modos de individuação, clarões, silêncios e outros acontecimentos.

Novos planos de pensamento, para escapar da Imagem Dogmática do Pensamento, adota a pesquisa como criação e a criação como problematização, como Vontade de Pesquisar,

Pesquisa que se dedica a raspar, escovar, lixar clichês de resultados já organizados, para construir um espaço liso, como no deserto, onde seja possível realizar experiências empírico-transcendentais. Pesquisa desenvolvida por meio de imagens e de signos, que a burilam esteticamente e dela fazem um compositório de conceitos, afectos, perceptos e funções. Pesquisa que atenta, a um só tempo, para as multiplicidades das multiplicidades e para os seus movimentos de desterritorialização, reterritorialização e territorialização. Pesquisa que ao traçar mapas de intensão e de extensão, considera em primeiro lugar, as linhas de fuga; depois as moleculares, mais flexíveis; e toma as linhas duras molares, como resíduos secundários; pois refere decalque aos mapas, relaciona raízes e árvores aos rizomas, e nunca o inverso. Pesquisa que investiga os agenciamentos em suas duas faces: a do agenciamento técnico-maquínico, voltada para os estratos e a do agenciamento coletivo de enunciação, voltada para o corpo sem órgãos (CORAZZA, 2013, p. 38).

Movimentar o pensar com a filosofia da diferença, experimentar movimentos de pesquisas outros sem caminho dado de antemão, lançar-se ao imprevisível. E, ainda, que como João e Maria, jogar pedacinhos de pão para marcar os caminhos de volta para a segurança do lar, ser surpreendido por um passarinho a comer as migalhas e, sem a trilha para o retorno, perdido, terá que continuar a caminhada pelo desconhecido, pelo temível, sujeito aos encontros improváveis, talvez capturados por uma bruxa má, e quem sabe o que por lá pode acontecer.

Sobrevoos entre lentes e pistas

Ficar à deriva, ser afetado, perseguir linhas, algumas molares, outras moleculares, outras de fuga, caminhos lisos, caminhos estriados, como nômades nos territórios da educação e do currículo, lançar-se aos encontros com o Liceu Escola e experimentar um currículo artífice, cartografar seus processos, devires artísticos.

Sob tais afetações se deu a primeira conversa com a direção. Conversa inicial, apresentação das intenções da pesquisa, solicitação de documentos, formalização e autorização concedida. Durante a conversa, enquanto falavam de devir-artístico no movimento curricular do Liceu, as coisas que ali acontecem, um pouco da história da escola, uma interrupção, uma pista cartográfica: *melhor do que eu dizer o que acontece, o que é... é você ver e sentir o que acontece lá*, disse a diretora, referindo-se às oficinas.

Iniciava ali (na sala da direção? na secretaria? no “coreto central”? no portão? na sala de aula do mestrado, no Ateliê?) uma experimentação com o Liceu, um novo encontro, um lugar para habitar, para mapear, cartografar. As afetações iniciais levavam a cartógrafa repetidas vezes a se questionar sobre a cartografia como procedimento metodológico. Ao experimentar pulsões iniciais, questionava: mas, como fazê-lo, como fazer deste um encontro potente, que aumente a potência de agir, como não se deixar paralisar com um novo campo conceitual e um novo campo empírico que se apresentam? Como continuar a movimentar-se neste turbilhão? Como proceder na cartografia?

As respostas iam remetendo-se ao movimento rizomático do pensamento. A imagem rizoma-pensar em movimento lançava-a para o pensar de que não estava em busca de um modelo estrutural ou gerativo. Não deveria deixar-se grudar na imagem curricular unidade-pivotante-objetiva-de-organização-de-estados-sucessivos (DELEUZE; GUATTARI, 1995), nem uma estrutura profunda, porque assim seria decalque, passível de reprodução infinita, uma imagem arbórea, imagem da árvore, na qual os decalques são suas folhas.

Os movimentos cartográficos desenvolvidos na experimentação compõem com algumas pistas para utilizar a cartografia como procedimento de pesquisa em educação. Pistas, apenas pistas, pois no movimento de pensar, pesquisar e experimentar adotado não há um caminho fixo, dado de antemão; segue-se linhas, linhas que dançam, em coreografias do desassossego, em movimentos, olhares-ciganos, em noite de núpcias, em pintar um quadro, linhas bailarinas, do interesse pela dança da vida e que também põe a vida para dançar, linhas de feitura de multiplicidades, que desterritorializam imagens do pensamento, por um pensamento sem imagem, num “trabalho de mapear as linhas de um território de investigação e que outras linhas podem ser agenciadas” (OLIVEIRA, 2014, p. 302).

Pistas tidas como uma espécie de fundo sob o qual a experimentação vai se compondo, não um guia. Pistas que formam uma trama, um emaranhado rizomático, acionado em vários momentos no campo de empiria, sem uma ordem hierárquica ou procedimental prévia, não um manual a ser seguido, mas linhas a serem percorridas, esticadas, sobrepostas, conectadas, quebradas, rearranjadas, um mapa a ser desenhado.

Eram muitas linhas, linhas que somente em metamorfoses poderia acompanhar e foi percebendo que não era possível acompanhá-las de um início a um fim. Era uma experimentação que aconteceria no meio, no entre. Entre-fluxos. Entre-variações. Entre-devires. Então foi traçando seu próprio mapa de afetações, desenhando-o, em movimentos de fazer com o Liceu e deixar o Liceu fazê-la, afetar e ser afetada, experimentando a cartografia como método de pesquisa-intervenção⁸, em acompanhamento dos processos inventivos e produção de subjetividades (BARROS; KASTRUP, 2012).

Movimentos de uma aluna-professora-cartógrafa, considerando que no momento de sua entrada no Liceu Escola havia processos em curso e precisaria habitar este território, modificar e ser modificada pela experimentação, em meio a estranhamento, agenciamento e composição entre heterogêneos, que permitiram agir e escrever com, “desenhar a rede de forças à qual o objeto ou o fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57). Movimentos de não deixar predominar a busca por informações, mas a possibilidade de abrir-se ao encontro, às intensidades.

“Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). Experimentar a uma imagem curricular construção-conexão-de-campos-desbloqueio-abertura-máxima-num-plano-de-consistência. Entre-forças, um mapa produz abertura, conectividades, possibilidades de desmonte, reversibilidade, modificações em todas as suas dimensões, inclusive, rasgá-lo, revertê-lo, adaptá-lo a montagens, pois possui múltiplas entradas e saídas. É uma questão de performance e não competência, como o decalque, “são os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

A experimentação cartográfica iniciou com visitas semanais, nas quartas-feiras pela manhã. Era o tempo que o *chronos* permitia. Depois, as visitas foram aumentando, duas vezes, três vezes. Somente pela manhã. Ou somente pela tarde. Manhã e tarde. Desde maio de 2016, até junho de 2017, foram vários encontros, conversas, observações, registros no caderno de campo, fotografias. Dias de falar e dias de ouvir e dias de falar-ouvir. Dias de correrias e dias

⁸ Passos e Barros (2012) pensam a cartografia como método de pesquisa-intervenção, não prescritiva, sem regras prontas, sem objetivos prévios, que reverte o sentido da pesquisa tradicional. Não se configura como uma caminhada para alcançar o pré-fixado, mas no percurso, no caminho, traça suas metas (*hodos-meta*) em detrimento do (*meta-hodos*). Pensa em diretrizes, pistas, percursos da pesquisa, em vez de objetivo/pesquisa/resultados. Na perspectiva das autoras, conhecer-fazer e pesquisar-intervir, são inseparáveis, pois trata-se de uma pesquisa que é intervenção, é o mergulho na experiência que agencia (sujeito/objeto; teoria/prática), num mesmo plano, o plano da experiência. É o traçado do plano de experiência, no acompanhamento dos efeitos sobre objeto, pesquisador e produção do conhecimento, primado do plano da experiência como intervenção.

de calmarias e dias de correrias-calmarias. E dias e dias e dias... Houve momentos de maior e menor recepção, dias em que a cartógrafa se perdia, em outros achou encontrar-se.

Foram oficinas, muitas oficinas, de sensibilização em argila, de grafismo, de dança, de torno, de beneficiamento em argila, de educação patrimonial, de alimentação. Reuniões, palestras na escola, conversas nos corredores, na portaria, no refeitório, na sala da direção, na sala da coordenação, no auditório, no ginásio esportivo. Com alunos, pais de alunos, professores, mestre-oficineiros, coordenação, direção, merendeiras, porteiras, pessoal da limpeza... todos que passavam e de alguma forma afetavam a cartógrafa e a acolhiam tinham coisas para falar, uma escola e um currículo a narrar, na perspectiva construtivista de dimensão coletiva da cartografia, em que não há coleta, mas produção de dados, “conhecer com a cognição ampliada, isto é, aberta ao plano dos afetos” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 61).

Conseguir encontros com, para a produção de material, produção de dados da pesquisa, buscando aquilo que se faz ver com força e intensidade, ressonâncias, que angustiaram e ataçaram o pensamento. Movimento de menos interpretação e mais de experimentação, ser afetado pelo problema, pelo campo. Deixar o pensamento mover-se por afetos “próprios de um território, de um projeto, de um modo de fazer [...] não é mais um sujeito pesquisador a delimitar seu objeto. Sujeito e objeto se fazem juntos, emergem de um plano afetivo” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 73).

Nestes termos, participar de oficinas variadas, conversas com oficinairos, alunos, coordenação pedagógica e direção, participar de eventos como montagem e abertura da mostra na galeria, ou passeios com alunos produz a pesquisa cartográfica que “se faz no movimento de acompanhar processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 73). Existe a processualidade em cada momento da pesquisa, o tempo todo em processo, coletivo com pesquisa, pesquisa com coletivo, no movimento cartográfico de lançar-se num plano de intensidades, de aprendizagem de afetos, em um território, com variáveis de conexão múltiplas que se apresentam.

Os espaços das salas de aula, ditas regulares, não foram habitados. A aluna-professora-cartógrafa não os experimentou, pelo menos não diretamente, como o fez nas oficinas. Os fluxos e mapas de afetações desenhados não tiveram as salas de aula como espaço de composição.

As afetações da aluna-professora-cartógrafa aconteceram na experimentação de uma escola e um currículo pelos lugares outros das salas de aula. Isso não quer dizer que ela não acredite nas potências das salas de aula. Ela acredita. No entanto, ao pensar nas

especificidades de um currículo artífice, experimentou os lugares–acessórios ao espaço da sala de aula, principalmente, quando se pensa em educação básica. E na forma particular de organização curricular do Liceu Escola, quis experimentar: o que pode um currículo artífice? Uma “parte diversificada”?

Pensares afetados por um outro deslocamento conceitual feito por Gallo (2003) em torno da a ideia de “educação menor”. Deslocamento realizado a partir do conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari, criada na obra *Kafka – por uma literatura menor*. Literatura menor como aquilo que a minoria faz em uma língua maior, o movimento de subversão de uma língua, fazendo-a desagregadora dela própria. Operam a desterritorialização da língua, levando a fugas e novos agenciamentos. Uma ramificação política, como desafio ao sistema constituído. Tomam um valor coletivo, falam por uma coletividade, em agenciamentos coletivos.

No deslocamento conceitual proposto para o campo educacional, “uma educação menor é um ato de revolta e de resistência [...] é um ato de singularização e de militância” (GALLO, 2003, p. 78), que acontece na sala de aula, no cotidiano, em micropolíticas, micro relações, construindo um mundo, desejos. Uma educação menor desterritorializa processos educativos, faz ramificação política e possui valor coletivo, é exercício da produção de multiplicidades.

A educação menor é uma aposta das multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também (GALLO, 2003, p. 84).

O traçado de fuga ao processo educativo moderno, maior, pela potência do menor em educação, tensiona a educação como arte menor, que não pode ser entendida como modelo. Não há prescrição, trata-se de uma ciência do acontecimento, uma ciência nômade, sem vocação para ser dominante, maior, canônica, que “não é modelo e não pode tonar-se modelo, pois quando isso acontece – se acontece – ele tonar-se maior, estabelecido, instituído. Isso vale para uma literatura, para uma ciência, para uma educação...” (GALLO, 2016, p. 24).

Nestes termos, podemos pensar um currículo artífice como menor em educação básica, entendendo que não trata de pedagogizar saberes ceramistas ou artesanais, nem desconsiderar conceitos e formas de aprender do currículo maior, mas fazer fugas e ressonâncias entre os dois, experimentar o meio, afecções de um em relação ao outro, ou ainda, como um faz o

outro gaguejar, em movimentos que não são apenas de repetição, mas de ações criadoras da diferença. Criações singulares, não modelos, mas experimentações que alisam espaços e produzem de linhas de fuga,

Uma educação menor é *trincheira* (ou, para dizer como Deleuze e Guattari, toca), resultado de um devir-animal, espaço de resistência, não um programa. Colocar-se à deriva, como barcos em águas desconhecidas. E, na repetição destas experiências, criar o diferente. Contra um modelo moderno de escola, esgotado, mas insistentemente reformado, renovado por novas planificações, em que as relações há muito deixaram ser políticas para tornarem-se policiais; em que os muitos olhos da disciplina e os muitos olhos mecânicos do controle impedem a aventura e a errância, justapor no mesmo espaço, a experiência, a aventura, a política como emergência do inusitado nas relações (GALLO, 2016, p. 43).

O movimento operado nas observações, nas conversas informais, nos questionamentos lançados e recebidos, nos convites para atividades, nos registros no “caderno de campo”, de textos, desenhos, falas pontuais, ou lembranças de conversas e nos registros fotográficos buscaram capturar fluxos, linhas de fugas, devires, formas outras de ser e existir de um currículo, de uma escola na educação básica.

Isso é possível, pois, como afirmam Escóssia e Tedesco (2012), a cartografia como prática de um plano coletivo de forças pressupõe que, ao lado do que denominamos formas, existe um plano de forças que os produzem, trata-se de um plano movente da realidade das coisas, a cartografia, então procura traçar o movimento constante de produção, mas também de intervenção, pois acessar este plano de forças é habitá-lo, e o cartógrafo, como coletivo de forças intervém nas mudanças.

“O desafio da cartografia é justamente a investigação das formas, porém, indissociadas de sua dimensão processual, ou seja, do plano coletivo das forças moventes” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012, p. 99). Acessar o plano coletivo das forças é importante para atingir a processualidade dos acontecimentos e para realizar uma pesquisa-intervenção, “é do encontro, do contágio recíproco ali operado entre as diferenças puras, constituintes do plano coletivo de forças, ou coletivo transindividual, que as novas formas ganham realidade” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012, p. 101).

Passos e Eirado (2012) advertem que a pesquisa cartográfica requer habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista, dissolver o ponto de vista do observador sem anular a observação, considerando a performatividade da experiência, o *quantum* de transversalidade, uma vez que, quanto maior o efeito de verdade da performatividade, menor coeficiente, quantum de transversalidade, menor o grau de abertura para a experiência. “Maior abertura da experiência ou efetiva dissolução do ponto de vista do

observador requer o reconhecimento da performatividade da experiência e a recusa de seu caráter de obrigação existencial” (PASSOS; EIRADO, 2012, p. 125).

Toda experiência emerge de uma experimentação, inverter a base: apropriar-se de um ponto de vista surgido na experiência – viver nossa existência como cuidado de si e do mundo na experiência, e, assim, acompanhar e lançar-se na experiência, “não estando imune a ela. Acompanha os processos de emergência, cuidando do que advém. É pela dissolvência do ponto de vista que ele guia sua ação” (PASSOS; EIRADO, 2012, p. 129).

Compartilhamento de um território existencial singular - movimento de coemergência – de habitar o território, logo, “cartografar é sempre compor como território existencial, engajando-se nele” (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 135), cultivando uma disponibilidade à experiência, receptividade ao campo, construir conhecimento com o campo e não sobre ele, abertura e receptividade aos acontecimentos à volta, que abre ao encontro que não procuramos ou sabemos o que é, “o campo territorial não tem a identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura” (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 138), curiosidade e estranhamento para o cultivo de uma experiência.

Estar com a experiência e não sobre ela, atenção de espreita, aprender com os acontecimentos, reconhecendo suas singularidades. Habitar um território é mais disposição de composição, que regras metodológicas, trata-se de fazer *com*, “conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras” (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 149).

A maior parte das “andanças” feitas na escola foram no Núcleo de Artes Laís Aderne, nas salas das oficinas, junto aos professores-oficineiros e mestres-artesãos, seguindo linhas de potências das atividades, em formas outras de ver/ouvir/sentir cores, sons, cheiros, conversas e afetações, anotando e registrando e pensando e fabulando e...e...e...

Compreendendo, assim como num rizoma, que o currículo artífice do Liceu Escola não começa ou tem fim, está sempre no meio, entre, intermezzo, constitui, aliança, e toma a força da conjunção “e...e...e...” para sacudir e desenraizar o verbo ser da imagem arbórea do currículo, da escola e da educação.

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36, grifo dos autores).

Entre formas tradicionais de ver/fazer/representar o artesanato, como nas réplicas de peças, urnas e utensílios Marajoaras e Tapajônicos, ou nas imagens dos Mestres Ceramistas que compõem a exposição fixa da Galeria de Artes, e as Etnojoias produzidas pelos alunos, professores e oficinairos nos projetos desenvolvidos, movimenta-se um currículo, entre forças de conservação e forças de invenção, que reverberam em reorganizações espaço-temporais e organizacionais na escola.

O Liceu possui algumas parcerias institucionais que reverberam as forças de conservação e invenção que o movimentam. Dentre elas pode-se destacar duas, que foram experimentadas em momentos distintos no trabalho cartográfico: a parceria com o Programa de Capacitação Institucional, do Museu Goeldi⁹ e um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Pará, de melhorias de processos na obtenção de produtos cerâmicos¹⁰.

Na atividade com arqueólogos do museu Goeldi, comunidade escolar, alunos, professores, mestres oficinairos e mestres ceramistas da comunidade, discutiu-se de várias formas as imagens e grafismos presentes na cerâmica marajoara, os efeitos e as técnicas utilizadas. As falas das arqueólogas giravam em torno do interesse, não do significado dos grafismos, mas dos efeitos que eles causam, o que fazem imaginar, assim colocados numa dimensão artística, urnas e estatuetas marajoaras, a simetria, corpo e textura de corpos registrados, numa simbiose entre arqueologia, arte e antropologia, uma “fábrica de imagens marajoaras”. Um dos mestres-artesãos chamou a atenção para a necessidade de pensar o grafismo como arte, uma estética mesmo, para a comercialização e venda de cerâmica; uma mescla de grafismos e formas que se produz na cerâmica Icoaraciense, embora haja o predomínio dos traços marajoaras.

Dentre as falas, discutiu-se as influências do mercado consumidor para produção local, como a cerâmica utilitária e decorativa está circulando. Em tom de ameaça à suposta identidade original do artesanato em cerâmica, alguns defenderam a necessidade da preservação dos grafismos originais e a importância do Liceu no processo de conservação da identidade local, em movimentos de volta às raízes, de resgate da cultura popular ceramista no

⁹ O Liceu Escola e o Museu Paraense Emílio Goeldi mantêm parcerias via programas e projetos oriundos do interesse institucional mútuo em relação à cerâmica arqueológica. Dá-se por meio de visitas de arqueólogos do museu para capacitações e oficinas na escola, e visitas de alunos, professores e oficinairos ao museu, especialmente à Reserva Técnica Arqueológica, para trocas de experiências sobre acervos arqueológicos. No Liceu, põe em funcionamento o projeto “Salva-guarda da cerâmica Icoaraciense”, no qual alunos-monitores são formados para acompanharem visitas orientadas à Galeria de Artes da escola.

¹⁰ Projeto de Extensão da Universidade Federal do Pará “Melhoria de processos na obtenção de produtos cerâmicos – parceria entre a escola Liceu de Artes e Ofícios de Icoaraci-pa e faculdade de engenharia química da UFPA”, desenvolve-se através da oferta de cursos de capacitação para instrutores, melhoria de processos na fabricação de peças cerâmicas artesanais existentes e a elaboração de novos produtos cerâmicos que melhorem o processo produtivo dos ceramistas locais.

bairro. Por outro lado, outros defenderam que a cerâmica do Paracuri é diferente, foi afetada por múltiplas forças, e que, para que sirva, precisa se transformar. Enunciados que se entrecruzam e reverberam em outro: “no Liceu trabalhamos a possibilidade de o aluno ser um futuro artista, um futuro artesão”.

Na atividade do projeto de Extensão da Universidade Federal do Pará, também com a presença de alunos, oficinairos e mestres ceramistas da comunidade, discutiu-se sobre o valor cultural e o valor comercial da argila. As propriedades da argila branca, pouco usual entre os ceramistas, mas que foi utilizada nas Etnojoias, e conhecimentos sobre como melhorar as propriedades da argila e a qualidade das peças produzidas, numa relação de análise do mercado artesanal, pensando na relação custo-benefício trazida pelo forno elétrico para queima, no lugar do tradicional e artesanal forno a lenha.

Uma linguagem “engenheresca”, uma composição de cultura e tecnologia, com a ideia de novos mercados, expansão, evolução de técnicas, uma força-invenção-inovação, no enunciado científico utilizado pelo palestrante, que, ao mesmo tempo, afirma que “a parte cultural, a identidade é de vocês”, que a peça de cerâmica pode ser compreendida como uma poesia. Extração, transporte, beneficiamento, moldagem, secagem, decoração e queima são colocados num binário, técnicas artesanais e técnicas industriais, senso comum e ciência.

Foi na experimentação de técnicas que vêm sendo utilizadas com a parceria da universidade que as joias produzidas no Projeto Etnoconexão passaram pelo processo de vitrificação, o que lhes conferiu maior resistência e um brilho extra na fase de acabamento. Além das joias, os mestres-artesãos também experimentaram a técnica de vitrificação em diferentes peças em argila, como xícaras, painéis e outros artesanatos utilitários que produziram, na própria escola, ou nas olarias do bairro.

Entre forças, entre conservação e invenção, um currículo artífice que produz devires, multiplicidades com n dimensões num plano e consistência, multiplicidades extensivas, latitudes, individuações componíveis. “Um grau, uma intensidade é um indivíduo, Heccidade, que se compõe com outros graus, outras intensidades para formar um outro indivíduo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 40), um corpo ou conjunto de corpos tomados como longitude. Latitude e longitude numa cartografia, coordenadas geográficas do mapa, movimento e repouso, lentidão e velocidade.

“Chama-se longitude de um corpo os conjuntos de partículas que lhe pertencem sob essa ou aquela relação, sendo tais conjuntos eles próprios partes uns dos outros segundo a composição da relação que define o agenciamento individuado desse corpo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 44).

Um grau de potência, intensidades que afetam, afectos são devires, o que pode um corpo? Composição de corpos, corpos mais potentes. E assim, o que pode um currículo? Um currículo artífice? Uma aula? Uma oficina?

No plano de consistência, um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). Somente afectos e movimentos locais, velocidades diferenciais. Coube a Espinosa ter destacado essas duas dimensões do Corpo e de ter definido o plano de Natureza como longitudes e latitudes puras. Latitude e longitude são os dois elementos de uma cartografia” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 49).

Nos movimentos cartográficos experimentados, habitar o território, sendo afetada por intensidades, em movimentos de repouso, velocidade e lentidão, longitudes e latitudes, traçam duas linhas que se encontram, a dos movimentos e a dos afectos, que num encontro definem um corpo, definem aquilo que um corpo é capaz. Na linha dos movimentos interessa a velocidade ou lentidão, a cinemática, a longitude, interessa os resultados do encontro de dois corpos, dois vetores de movimento.

As afetações com o Liceu aconteceram em diferentes momentos. Conforme o sobrevoava, a cartografa fez pousos. O território movimentou-se e a arrastou junto no exercício de funcionamento da atenção no trabalho do cartográfico (KASTRUP, 2012), na detecção de signos e forças circundantes, que são pontas do processo em curso, uma atenção à espreita. Flutuante, concentrada, aberta e com função seletiva.

Por momentos as afetações seguiram linhas da construção do projeto pedagógico geral da escola, que foi utilizado em variadas conversas, para dizer o que é o Liceu. A leitura do PPP interessou e foi possível perceber a afirmação do interesse e relações com a comunidade local, em preservar a cultura do artesanato ceramista. Entretanto, a organização curricular anunciada já estava em movimento outro. Algumas das oficinas listadas não integravam mais as vivências do núcleo. Além disso, parte da forma organizacional de atendimento e público-alvo das oficinas também não era a mesma. Linhas iam se desenhando, afetações de um currículo inventado e fabricado em constante movimentação.

De momentos de varredura do campo, num movimento que rastreia meta ou alvo móvel, metas de variação contínua, das quais o alvo surge, na localização de pistas e signos de processualidade, o acompanhamento de mudanças de posições, de velocidades e ritmos, uma atenção inicial, aberta e sem foco, mas concentrada em sintonia com o problema, concentração pelo e no problema, objetivando atingir a atenção movente, imediata, rente ao

objeto processo, uma percepção hepática, num bloco tátil sinestésico, que difere da percepção ótica, “uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias” (KASTRUP, 2012, p. 41-42).

Um outro movimento, o toque, uma rápida sensação, um vislumbre que aciona o processo de seleção, uma rugosidade, uma heterogeneidade se destaca, há o acionamento do nível das sensações, não se trata de representação ou percepção dos objetos, “múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim predeterminado. Através da atenção ao toque, a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento” (KASTRUP, 2012, p. 43)

Importam tais elementos, pois a cartógrafa se viu enredada por redes de disputas que aconteciam ali. As oficinas, que no texto eram relacionadas a faixas etárias específicas, com objetivos e descrições, agora estavam organizadas a partir da elaboração de projetos. A ideia era que professores e oficinairos, juntos, elaborassem projetos interdisciplinares atravessados, tanto pelos conteúdos curriculares oficiais das disciplinas, quanto pelos conhecimentos da arte e cultura local.

Por esse motivo, embora as afetações cartográficas tenham ocorrido em oficinas, pode-se pensar nos atravessamentos com a sala de aula. Uma oficina estava ligada a um projeto, de uma turma ou várias, de um ano/série escolar ou vários. As temáticas e projetos se movimentavam, uns em linhas mais intensas, outros em linhas quase imperceptíveis.

Num gesto de pouso, uma parada, o campo se fecha num zoom, um novo território, uma reconfiguração do campo de observação, uma mudança de escala da atenção, abre-se uma janela atencional, uma referência ao problema dos limites e fronteiras de mobilidade da atenção, abrem-se janelas. Um instante então para pensar, um devir-arte, vidas que se movimentam, formas de ser/fazer/sentir algo aconteceu, algo passou, algo nos passou, algo nos aconteceu.

Seguem-se movimentos do reconhecimento atento, onde não há reconhecimento, logo, não se trata de saber *o que é isto?*, mas, “vamos ver o que está acontecendo [...] acompanhar o processo e não representar o objeto” (KASTRUP, 2012, p. 45), num movimento de reconhecimento atento, reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares.

Assim, guiar-se pelas direções inesperadamente indicadas por qualidades e pelas virtualidades, nos quais o conhecimento surge como composição, trabalho de invenção, “a atenção cartográfica, que através da criação de um território de observação, faz emergir um

mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (KASTRUP, 2012, p. 50). Com estes movimentos, com estas pistas, seguiu-se o fazer cartográfico, experimentando, registrando, fabulando, capturando linhas, outros possíveis.

O projeto que concentrou a maior parte do acompanhamento das atividades foi o Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática. Projeto que uma professora de matemática, duas professoras de arte e os mestres oficinairos reinventam a cada ano, ganha destaque como aquele que consegue envolver professores e oficinairos de forma intensa e articulada, por isso, é tido como uma espécie de vitrine da escola, sendo apresentado aos visitantes, principalmente, porque seu desenvolvimento culmina com mostras na galeria de artes da escola. Enunciado de várias maneiras, como na abertura da Exposição Etnojoias, mostra das experimentações dos alunos no ano de 2016:

[...] são sete anos que a gente vê a cada ano como ele vem se consolidando com resultados tão significativos. Eu acho que o mais importante não é essa minha emoção de falar disso. É a gente ver o nosso aluno vivenciar isso e com um prazer tão grande. É tão difícil a gente ver um aluno apreciar matemática, porque sempre a matemática é o bicho-papão, e você ver o aluno estudando matemática com um prazer tão grande... É tão fácil a gente ouvir o aluno escarniar da arte, dizer que a arte não serve para nada e é tão interessante você ver um aluno fazendo arte na escola e reconhecendo e dando o seu devido valor. Então isso é o grande mérito deste trabalho. Então um trabalho de sete nos que a gente vê que a cada ano tem um resultado mais sólido, mais profundo, mais bonito. Outra coisa que me encanta nele é a forma como os profissionais trabalham dialogando. Tem briga sim, a gente briga, a gente briga muito, mas a gente briga porque a gente quer o melhor, o melhor de nós mesmos. Na verdade, não são brigas, são controvérsias que surgem na hora do trabalho e que a gente vai ali no diálogo fazendo estas trocas e por isso eu só tenho que agradecer e pedir para vocês que olhem com carinho para este resultado (registro em vídeo da abertura da exposição).

A cartógrafa foi afetada por oficinas entrelaçadas ao projeto Etnoconexões em várias atividades, sendo muito bem acolhida pelos mestres e professores. Sentiu-se parte daquele coletivo e acompanhava os processos com eles, na medida de seus acontecimentos. Parte dos mapas de afetações desenhados estão ligados às linhas que constituíram o projeto no ano de 2016 e parte do ano de 2017. Outros projetos também movimentaram as oficinas. Apesar de experimentados de forma menos frequente, também fazem parte dos mapas.

O território foi se constituindo aos poucos e imagens iam se (de)formando. Sobre as formas em que o Núcleo de Artes e as oficinas compõem o currículo da escola, às imagens currículo-complementação e currículo-interdisciplinaridade, foram se juntando falas e sentimentos expressos pelos oficinairos, de que talvez o funcionamento fosse menos de interdisciplinaridade e mais de complemento. Um mapa que ia sendo desenhado e afetado por uma frase da coordenação do Núcleo de Artes: “o Liceu existe como um conceito, mas

existem dificuldades em operar”. Frase que põe em xeque os enunciados expressos no documento pedagógico da escola, sua suposta identidade fixa, ao considerar a superfície dos acontecimentos, as rupturas que emergem cotidianamente no espaço-tempo de um currículo.

Por vezes a imagem núcleo-ilha, em relação à escola, considerada em sua totalidade, se formava e se apresentava como uma linha de constituição das relações que diminuíam a potência de agir dos corpos. Falas que reclamavam como alguns professores não entendiam o trabalho do núcleo, ao mesmo tempo, em que entre os oficinairos experimentava-se conexão, divisão de conhecimentos dos trabalhos, os elos de amizade no fazer e oficiar. Moviam-se imagens do oficinairo-tapa buraco – quando precisavam suprir em sala de aula a ausência de professores – e oficinairo-rebelde – quando recusavam-se a fazer substituições. Imagens moventes entre-fluxos de um currículo artífice.

A cartógrafa, num devir-professora, é afetada por tais imagens. Lembra-se das dificuldades e dos momentos de elaboração dos projetos na escola. De como percebia que não falavam a mesma coisa, como era difícil fazer a tal interdisciplinaridade com as oficinas. Por vezes pensou que a forma de organização curricular por projetos dificultava as relações e até mesmo que seus alunos fossem “atendidos” nas oficinas no núcleo.

Então a cartógrafa rememora uma conversa com a coordenação do Núcleo de Artes, uma imagem currículo-complementação-da-sala-de-aula, produzida pelo desejo-alfabetização. Era início de um ano letivo, reuniões e reuniões para elaboração do projeto anual das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, mas, o projeto elaborado não conseguiu ser “aprovado” pela coordenação, que dizia não entender exatamente como se daria a articulação entre sala de aula e oficinas. E, mesmo com as explicações professorais, afirmou que o projeto inventado por ela e outras professoras fora pensado para que o núcleo alfabetizasse seus alunos, uma tarefa que cabia à sala de aula, não às oficinas. A afirmativa foi veementemente questionada e deixou como questão: para que servem as oficinas, então, se não para dar suporte ao que se aprende-ensina na sala de aula?

As afetações cartográficas experimentadas colocaram em xeque tal pensar, pois experimentava ali, entre alunos e mestre, fluxos-outros que racham a imagem currículo-complementação-da-sala-de-aula. Outras imagens curriculares se formavam. Currículo-criativo. Currículo-artesanal. Currículo-experimental. Currículo-colmeia. Um currículo artífice com a potência de devir outros.

A movimentação do território continuou e a cartógrafa, após grande euforia do acompanhamento das atividades no ano de 2016, viu-se paralisada em seu retorno para a

escola no ano de 2017. Uma linha outra se constituiria. Outro núcleo se mostrava, diferente, mais fechado, com porosidades menores.

A relação de trabalho entre os mestres-oficineiros e a prefeitura de Belém organiza-se a partir de contratos de trabalho e, no início do ano, a prefeitura rescindira todos. Nenhum dos oficinairos e mestres artesãos permanecera na escola, somente uma professora-oficineira, que possui vínculo efetivo com a prefeitura. Ficar sem pessoal inviabilizou por um tempo as atividades do núcleo. No mesmo período, a escola passou por mudança de direção. A comunidade escolar, pais, professores e alunos foram à Secretaria de Educação como forma de protesto e cobrança para o restabelecimento do funcionamento.

Passadas algumas semanas, houve a contratação de novos mestres e oficinairos e o funcionamento foi reiniciado de forma tímida. As dificuldades da cartógrafa com o novo território deram-se, além de não conhecer os novos profissionais, pelo fato de os mesmos também estarem em processo de entendimento do funcionamento da escola, então, os projetos iam se desenhando aos poucos e as oficinas pouco aconteciam, ao menos, nos dias em que estava presente. A imagem currículo-complementação e oficinairo-tapa-buraco eram linhas intensas que se movimentavam e foram acompanhadas. No entanto, entre-fluxos, linhas, espaços lisos e estriados, em momentos, criação, alegria, satisfação, desejos e vidas se cruzam, formam e deformam.

FILHO DE
CELESTINO
CARTEÃO E
MESTRE RO
INICIOU SUA
ATIVIDADES
EM 1950, C
LEVANTADOI
ARGILA NO
UMA VASTA
LÍDER CERA
RECONHECID
COMUNIDAD
DIFUSOR DO
E FAZERES DA
CERÂMICA S
É INFLUENC
PELOS MEST
PORTUGUESE
MANOEL MA
LUIZ GONZA
ANTONIO CO

...E NARRAR E...

Os cronópios, em compensação, esses seres desordenados e frouxos, deixam as lembranças soltas pela casa, entre gritos alegres, e andam no meio delas e quando passa alguma correndo, acariciam-na com suavidade e lhe dizem: “Não vá se machucar”, e também, “Cuidado com os degraus”. É por isso que as casas dos famas são arrumadas e silenciosas, enquanto nas dos cronópios há uma grande agitação e portas que batem.

(CORTÁZAR, 2016, p. 104).

Julio Cortázar, em sua “Histórias de cronópios e famas” escreve sobre formas de conservação das lembranças. Escreve o autor que os famas tentam conservá-las, embalsamando-as, fixiando-as com cabelos e sinais, embrulhando-as da cabeça aos pés com um lençol preto e colocando-as na parede da sala, nomeadas por cartõezinhos. Já os cronópios as deixam soltas pelas casas, a se movimentarem, e andam no meio delas, acariciando-as e tratando-as com cuidado. Das duas formas, resultam para os famas, casas arrumadas e silenciosas, e para os cronópios, casas com agitação e portas que batem, das quais os vizinhos reclamam e os famas acenam com a cabeça compreensivamente e conferem se os cartões estão no lugar.

Como cronópios, experimenta-se as ressonâncias de um currículo artífice em contornos intensivos, no encontro com narrativas de um Mestre-artesão, que por suas colaborações com a escola e seus fazeres, na atuação como mestre-oficineiro do núcleo de artes desde a fundação, desenvolve atividades na oficina de torno, com alunos e a comunidade externa. Habitar o território, não para ver arrumações e silêncios, mas para deixar-se afetar pelas lembranças soltas no meio, com a agitação e o barulho das portas que batem.

Em narrares, histórias que se cruzam com sua própria vida, nos diferentes lugares que ocupa/ocupou: mestre-oficineiro, aluno, pai de aluno, líder comunitário, dentre outros. Fluxos de variação contínuas, no meio. Narrar uma escola como narrar-se, em atravessamentos com outras tantas vidas, um bairro, uma comunidade, em negociações e construções espaço-temporais que constituem singularidades e multiplicidades.

Então quando a escola inaugurou, eu dizia assim todo ano, esse ano eu vou estudar, mas eu não ia. Aí quando a escola, a diretora reuniu os pais e a comunidade e falou assim, que a escola, ela tinha uma preferência, que a preferência eram os filhos dos artesãos da área. Em primeiro plano seriam os filhos dos artesãos, depois que os filhos dos artesãos estivessem inscritos, matriculados, então a partir daí a comunidade geral poderia ser inscrita para seus filhos estudarem. Mas a filosofia teórica da escola, o projeto da escola era que o artesão teria a preferência (diário de campo, trecho de conversa com o Mestre, setembro de 2017).

Devires que produzem rastros de memória de um mestre-artesão, participe da comunidade local e do Liceu Escola, numa multiplicidade de devires: devir-aluno, devir-pai-

de-aluno, devir-avô-de-aluno e devir-mestre-oficineiro da escola. Um mundo-vida experimentado com os atravessamentos de uma escola e de um currículo.

Narrares do vivido, dos encontros com uma escola, um projeto, em movimentos de atração e repulsão, um querer tornar-se comunitário, agenciamentos coletivos, um devir-escola, devir-profissionalizante de um currículo, devir-acampamento, devir-projeto-de-uma-escola-comunidade, que negocia e se constitui não na linearidade, mas em complexas composições, arranjos e negociações, que escapam por vezes e em outras são capturadas pelo poroso solo curricular da educação básica, suas formas sedentárias, que podem diminuir a potência de agir.

Então essa escola aqui, nesses dois primeiros anos, ela foi uma escola que teve uma preferência tão grande que o pessoal acampava aqui, acampava aí para conseguir vaga para os alunos estudarem. Chegaram a acampar aí durante uma semana inteira, com rede, com travesseiro, com colchonete com tudo, dormiam debaixo daquele prédio ali (aponta para a parte térrea de um dos blocos de sala de aulas). [...] O interesse das pessoas, dos pais, eram os filhos aprenderem uma profissão, porque a escola prometia cursos profissionalizantes, porque assim era o projeto. O projeto não estava bem organizado nesta parte aí e as pessoas depois perderam interesse porque viram na realidade que não era o que a escola prometia. Ela prometia esse curso profissionalizante, todo mundo sair daqui com uma profissão. Tinha um curso de panificação e esse curso faz parte do currículo da escola, faz parte, ele está dentro da sala de alimentação (diário de campo, trecho de conversa com o Mestre, setembro de 2017).

Encontros que potencializam a produção de mapas de intensidades, ao experimentar, como propõe Maués (2013), as potências criadoras de narrativas em experimentações que compõem com a narração, tida como prática vacilante de linguagem que nada deve ao que a profere, com variações de sequencialidades, que imprime um “tempo múltiplo, caótico, que assume a coexistência de diferentes planos, desordenados que se desdobram em atualidades e virtualidades, derrubam a barreira entre real e imaginário, desdobrando-se em devires” (MAUÉS, 2013, p. 87).

Em momentos, um devir-comunidade-artesã como força motriz para pensar uma escola. Como força para a criação e legitimação de uma proposta educacional, narra-se um movimento de articulação comunitária, que também se apresenta de forma não retilínea, mas atravessada por interesses múltiplos. Fazer visível a cultura cerâmica local. Fortalecer as organizações comunitárias locais. Articular discursos, que produziram um devir-escola-projeto, com sentidos em disputas, tanto em sua forma organizacional, como nos arranjos curriculares experimentados.

Para fazer uma escola desta aqui, desse porte, do jeito que ela é, com todo esse aparato e essa monstruosidade dela, a prefeitura tinha que apresentar um projeto comunitário, porque isso aqui é um investimento grande e então para a prefeitura ter esse suporte para construir isso aqui ela tinha que ter esse suporte só poderia ser dado pela comunidade. E a comunidade oleira da área, a comunidade daquela época era mais forte que hoje, que ela está mais fraca um pouco, naquela época era mais forte [...]. Aí a professora LA, que foi a mentora do projeto, então ela fez reuniões e mais reuniões com os artesãos no sentido de fundar uma associação, para esta associação poder dar suporte a obra, ao projeto (diário de campo, trecho de conversa com o Mestre, setembro de 2017).

Plasticidade e ranhuras de uma outra historicidade que constrói-se na insurgência e na descontinuidade dos movimentos de variações contínuas, para a qual um devir-cartógrafa se faz atento, pois

ao ver ou escutar a matéria da narração é necessário recortá-la, decompô-la, perscrutar seus buracos, vacúolos, cintilações, jogos de forças; estabelecer superposições; perseguir acontecimentos. Buscar as diferentes segmentarizações e linhas de fuga que comportam e extravasam (MAUÉS, 2013, p. 87).

Eu sei a parte física da escola quando ela começou e a partir daí eu acompanho ela do tempo que eu vi o projeto já em elaboração e a partir daí o projeto já em desenvolvimento e continua até hoje. Então ele deve ter começado aqui nesta área por volta de 1995. Eu diria até que pode ter sido 1995, mas pode ter sido também final de 1994. Mas entre 1994 e 1995 fica ótimo porque na realidade foi quando o projeto começou. Esse projeto começou aqui intensivamente e eles trabalhavam aqui 24 horas por dia. 24 horas por dia a gente ouvia os barulhos dos bate-estaca, batendo e incomodava o pessoal aqui, a vizinhança era incomodada e tal. Tinha dois bate-estaca batendo, um batia de um lado, o outro do outro. E a obra foi avançando e quando foi no princípio de 1996 a obra já estava com uma boa parte física dela pronta. Estava pronto o auditório, a biblioteca, aquela área onde funciona as salas de computação e de professores, aquela parte lá de cima, a secretaria, o refeitório, as salas de aula e ficou em andamento aquela obra lá de trás (salas de aula) e ficou em andamento aqui as oficinas. Em 1996, foi quando foi feita a primeira inauguração, porque esta escola aqui, tem uma data que é a data oficial, 19 de março de 1996. Nesta data foi inaugurada as salas que recebeu os estudantes. Neste dia a escola já começou a funcionar precariamente. Me lembro que ainda as instalações não estavam completas, mas começou a funcionar. Me lembro que no dia das mães de 1996 teve uma festa muito grande aqui e neste dia várias pessoas usaram a palavra e eu usei também a palavra neste dia. Foi o primeiro festejo do dia das mães da escola. E a escola estava recebendo aluno, inclusive eu como aluno da escola. Eu fui aluno da escola, participei da primeira turma que começou e terminou na escola, eu comecei em 1996 (diário de campo, trecho de conversa com o Mestre, setembro de 2017).

Narrares que produzem uma escola em movimentos com seu entorno, para além de um prédio, salas de aula, pensar em uma escola que se constrói com a comunidade, que afeta tal comunidade e que também recebe as produções de seu entorno, cujas ressonâncias, como os “barulhos” de um bate-estaca, se fazem de um lado ao outro e afetam ambos. Uma escola e um currículo que produzem o pensar em “usar a palavra”, um devir-palavra, no sentido de pertencimento comunitário, de fazer e fazer-se e ser ouvido.

Produzir narrares, que indaguem as circunstâncias, em que caso, onde e como faz funcionar este currículo artífice, que deslocado das noções de essência, diz respeito ao acontecimento. Narrares, composições de narrativas como superfícies de inscrições múltiplas, práticas discursivas, tecidas como práticas languageiras que movimentam intensidades, “práticas envolvidas em processos de subjetivação que só podem ser vistos dessa forma se compõem modos de vida em choque com modelizações dominantes; como espaço onde subjetividades se ancoram e se desfazem” (MAUÉS, 2013, p. 91).

Então a associação foi fundada e tivemos àquela altura mais ou menos 100 assinaturas, estava presente a secretária de educação do município e vieram também alguns vereadores, gente do governo do estado, tudo empolgado. A partir daí teve status para fazer o projeto dentro do que ela queria e a escola começou a ser construída, foi construída uma boa parte dela, e quando foi na data que te falei ela inaugurou ainda em obra. A minha mulher estava aqui todo dia, todo dia tinha reunião com a associação, e eu não era da associação, e ela frequentava aqui e no dia quando a professora L falou: vocês que têm filho e querem colocar na escola, agora é tempo de matricular, também pessoas idosas que tiverem e quiserem também se matricular. Nesse tempo tinha o programa, não era jovem aprendiz, era supletivo, então a minha mulher me matriculou e eu não sabia. Eu estava trabalhando lá na olaria e quando eu cheguei em casa para almoçar ela disse: e esse ano tu vai te matricular mesmo na escola? Eu disse esse ano eu vou. Ela disse: então tu não vai te matricular, tu vai só estudar, eu já te matriculei (risos). Já estás matriculado. Aí eu vim estudar. A estas alturas também a professora queria formar o quadro de funcionários da escola e ela falou olha pessoal, vocês que conhecem todo mundo aí, vocês avisem os artesãos que vai ter uma reunião aqui na escola e dessa reunião nós vamos tirar um grupo de pessoas para fazer um curso de capacitação para trabalhar na escola. Aí a minha mulher também me matriculou. Aí quando ela chegou em casa ela disse olha a professora falou para você ir lá que ela quer te conhecer. Eu vim me apresentei e ela disse que ia ter um curso. Isso deve ter acontecido, a escola já estava em funcionamento, não isso aconteceu antes da inauguração da escola. Foi antes da inauguração da escola porque quando você entra ali e passa para o núcleo, você vê um baldrame que tem no chão que atravessa um sistema meio diagonal das bolas, aquilo ali era um prédio que tinha lá, eram duas entradas que funcionavam aqui da escola, antes do Núcleo ficar pronto. Então essas máquinas (tornos) quando elas vieram foram colocadas lá. Eu comecei a trabalhar lá (diário de campo, trecho de conversa com o Mestre, setembro de 2017).

Tornar-se aluno, tornar-se professor, tornar-se mestre-artesão na composição de uma escola, em narrares que imprimem movimentações de outras vidas. Imagens de um mestre-ceramista com ocupações oleiras artesanais e de uma mulher, num devir-mulher-associação que acontece entre o ambiente doméstico e comunitário, público e privado, que envolvida em associação comunitária, negocia, participa, matricula, indica e faz conexões, ao mesmo tempo, movimentando duas facetas da vida cotidiana. Linhas de vidas são conectadas por devires e agenciamentos e comundo uma escola e um currículo entre atravessamentos.

Narrares de experimentações de composição feitas entre as oficinas e um currículo escolar, uma composição que agencia os movimentos iniciais de um currículo artífice,

produzido em meio a negociações, inventado, fabricado, um composto de dança e cerâmica e expressão corporal e alimentação e português e matemática e história e geografia e as disciplinas constituídas no currículo dito oficial da educação básica.

As primeiras oficinas foram administração, dança, cerâmica, expressão corporal. Eu me lembro que a professora L., já falecida, era alimentação, expressão corporal era o R., na cerâmica era eu, agora na dança do carimbó era a professora N. e depois tiveram outras oficinas, mas a mais forte que tinha era a da cerâmica, que era exatamente o carro-chefe da escola e ainda é até hoje. O carro-chefe da escola é a cerâmica. Então quando as oficinas inauguraram lá a gente já estava na escola, só que já estávamos trabalhando na escola, mas sem fazer o curso de capacitação. Quando foi em julho de 1996, foi julho de 96, julho de 96, foi que a professora (secretária de educação) veio e inaugurou aqui (salas do núcleo) e a capacitação do pessoal do núcleo. Vieram duas professoras, uma da Bahia e uma do Rio de Janeiro, com a finalidade de dar este curso. Sei que uma se chamava D., a da Bahia, era a que mais falava, mais orientava o grupo, sem contar as duas professoras que estavam aqui permanentemente que eram a L. e a L. Elas deram o curso de capacitação naquelas alturas, se matricularam, nos matriculamos para fazer o curso 28 pessoas, destas 28 pessoas, o grupo seria formado por 18. 10 pessoas não iam participar do grupo inicial. Todavia ela deu uma promessa assim, que todas as pessoas que fizeram o curso poderiam ingressar no grupo também a medida que o grupo fosse se desfazendo, porque nunca continua o mesmo grupo, ele não fica homogêneo, vai se desfazendo, então aquelas pessoas que fizeram o curso teriam direito a ser chamadas. Desse grupo me lembro que a M foi uma, a L, o J, o C, eu, quem mais? A A. (pessoas que ainda trabalham na escola) (diário de campo, trecho de conversa com o Mestre, setembro de 2017).

Um devir-carro-chefe-cerâmica de uma escola e um currículo talvez como produção de experiências formativas, da suposta identidade que gruda, mas que é interpelada por diferentes arranjos, promessas, formações grupais as quais também produzem marcas singulares e multiplicidades que fazem irrupções.

Um currículo artífice em meio a encontros, resistências, que produz arranjos políticos em sua provisoriade e que permeado por disputas, entre associações, campanhas eleitoreiras, vai tensionando as fronteiras e os discursos, forças de associações, políticos, comunidades, com ações e reações que constituem um complexo entre escola e comunidade e currículo e mestres e alunos e...e...e...

Nestes primeiros anos da escola, a escola aqui serviu não só como escola para alunos, como serviu para encontros, tudo quanto era encontro que tinha, encontros importantes, até encontros internacionais, [...] o prefeito no dia que veio inaugurar esses prédios ele fez uma fala e disse que o prefeito anterior quando pensou em fazer a escola neste alagadão, porque aqui era um alagadão, ele devia ter incluído as ruas aos redores neste projeto e que ele iria fazer isso. Então tiveram várias reuniões aqui e ele vinha sempre, quando foi do 1º para o 2º mandado dele ele fazia encontros políticos aqui na escola, então jogaram quase 100 carradas de lama aí na frente para impedir a comitiva dele de entrar na escola, inclusive ele veio até a esquina ali e voltou, porque o clima aqui estava muito quente, porque ele tinha prometido de preparar e não preparou as ruas, não cumpriu a palavra. Carroçadas e mais

carroçadas de lama e ficou um lamaçal em frente da escola a comunidade se revoltou e foi a partir deste momento que eu senti que a comunidade aqui da volta da escola começou a desacreditar na escola. Você chega aqui de manhã, você vê muitos alunos daqui (redondezas da escola) saindo para outras escolas, aqui do lado são pouquíssimos alunos que estudam aqui a maioria não estudam aqui. A escola veio aqui eu considero para beneficiar a nossa comunidade, para isso que ela tá aqui, mas a comunidade não, entendeu de outra forma, [...] numa certa ocasião entenderam que o alagamento era a escola que causava, não tinha nada a ver. O alagamento sempre existiu e eles acusavam a escola porque queriam um benefício total e até hoje este benefício total não chegou, porque essa macrodrenagem aí, não saiu do papel, não acaba (diário de campo, trecho de conversa com o Mestre, setembro de 2017).

Desencontros de expectativas que atravessam uma escola, modificam vínculos escola-comunidade. Borram a imagem escola-projeto-comunidade, geram forças de repulsão, de não querer participar ou fazer parte, minam a ideia de uma identidade fixa e estável para uma comunidade, uma escola e um currículo ao movimentarem desejos-vida. Vida em melhores condições de saneamento, vidas que se distanciam do fazer das olarias, do ofício de oleiro. E, ao mesmo tempo, vidas que resistem às promessas não cumpridas, embora atravessadas por outras promessas também não cumpridas.

Encontros e experimentações que dizem e (de)formam uma Vida. Vida atravessada, fissurada, em devir: devir-casa, devir-olaria, devir-Liceu. Relações espaciais que movimentam uma vida, variedade de performances, mas que fazem fronteira com um-fora, não nomeado, mas experimentado, não decodificado, no qual vai-se, ainda que por instantes e novamente movimente-se pelo delimitado de uma vida, na impossibilidade de delimitação de uma vida.

O Liceu eu acho que... porque, assim eu divido meu tempo. Uma vez eu disse aqui um negócio que o pessoal não gostou muito, inclusive a minha família, mas eu pedi desculpa depois, mas eu disse que eu gostava mais do meu trabalho do que da minha família. Sabe eu falei isso, as vezes a gente fala sem perceber e quando eu falei isso eu ofendi a minha família, mas na realidade é verdade, o meu trabalho está sempre do meu lado e a minha família nem sempre está. O meu trabalho nunca briga comigo e a minha família tem possibilidade de brigar e ir contra meus procedimentos e pensamento, a minha família tem este direito e o meu trabalho não tem esse direito de fazer isso. Então o Liceu é uma das três coisas da minha vida: a minha casa, a minha olaria e o Liceu. Três coisas, tanto que quando eu não me encontro numa dessa três estou fazendo alguma coisa fora, mas não demora eu volto. Eu não vou dizer o Liceu é tudo, mas o Liceu é uma parte (diário de campo, trecho de conversa com o Mestre, setembro de 2017).

Narrares de um devir-aluno, que difere de um aprendiz. Devir-aluno que não fará mais adiante, cujo tempo *chronos* limita a experiência e faz ranhura na função de ofício enunciada. Um devir-aluno não aprendiz, em aulas não ensinantes, mas sensibilizadoras. Limites e tensões com um tempo, tempo definidor, delimitador. Tempo para ensinar. Tempo para aprender.

Como eu te falei, como tive oportunidade de detalhar sobre o aprendiz, aqui poderíamos ter um grupo de aprendiz, mas não temos, temos alunos, não são aprendizes, o aprendiz é o que vai fazer mais adiante [...] o caso do ofício é isso, ensinar a fazer, e precisa muito tempo. Então aqui se eu tenho um grupo de 10 alunos, eu tenho 4 máquinas (tornos), significa que eu tenho 4 ocupados e 6 desocupados, mas eu vou ensinar eles, eles vão aprender o ofício, eu tenho que ter disponível a disponibilidade deles no tempo. Porque eu tenho quatro horas aqui e eles tem o que, 10 minutos? Que não representa nada, absolutamente nada. Então eu não posso dizer assim, eu vou lhe garantir que no fim do ano vou prepara um mestre, um aprendiz, mas se eu tiver um grupo de cinco pessoas e essas quatro máquinas, e se estas pessoas tiverem com quatro horas diárias, eu consigo ensinar eles num ano. Então os nossos alunos não vêm para cá para aprender, eles vêm para cá para conhecer, é diferente. Então **as nossas aulas são sensibilizadoras**, não são mesmo para ensinar, porque para ensinar, como eu estou te dizendo, tem que ter tempo para aprender. Então tem muita gente que diz assim, não eu vou fazer e tal, mas chega aqui os meninos dizem assim, cadê a minha peça que eu fiz e tal, ele não fez, quem fez fui eu, ele apenas participou, quem fez fui eu, mas eu coloco o nome dele, digo que foi ele quem fez e ele fica feliz da vida com aquilo, mas na realidade ele não fez porque ele não tem condição de fazer né? Não tem condições de fazer, porque uma área das mais difícil que tem é esta aqui (torno), isso aqui é uma universidade, a pessoa chegar a ponto de fazer uma obra perfeita é muito tempo que tem que ter (diário de campo, trecho de conversa com o Mestre, setembro de 2017).

Em linhas tecidas nas experimentações de um currículo artífice a relação ofício/aprendiz vai sendo vivida como processo de sensibilização, fuga às impossibilidades da “formação do oleiro”, na imagem-mestre-ceramista, que possui habilidades e vivências específicas com a argila. Linhas que se afastam de processos de profissionalização ao seguirem fluxos de sensibilização-discente em relação a cultura e arte ceramista, que não se deixam aprisionar pelas formas tradicionais de relacionar-se com tais saberes, mas potencializam atravessamentos outros.

A ideia de sensibilização tensiona a noção de ofício, aproximando-a mais da ideia de experimentação, de modos de existência outros, talvez de uma

sensibilidade trágica que aceita com sabedoria *o que é* e recusa todo o *deve ser*, porque a vida é sentida como algo sem objetivo exterior a si mesma. Modos de existência que assinalam a intensidade trágica de cada instante, de cada acontecimento em sua singularidade (HEUSER, 2010, p. 60, grifo da autora).

Uma sensibilidade trágica, que investe no conhecimento como um dos artifícios da vida, que liberta o conhecer pela verdade, de um desvelamento da verdade, entregue ao prazer da existência,

e dirá *sim* à poderosa vitalidade não orgânica que atravessa todos os corpos e enriquece tudo aquilo de que se apossa. Vitalidade que afirma o combate entre forças telúricas capazes de fazer advirem diversos modos de existência nos quais arte, ciência e filosofia poderão crescer indissolivelmente unidas e dizer *sim* à existência em sua inteireza: a suas belezas e a seus horrores – a amarga sabedoria do trágico (HEUSER, 2010, p. 60, grifo da autora).

...E FRAGMENTAR E...



A criação se faz em gargalos de estrangulamento. [...] Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível. [...] É preciso lixar a parede, pois sem um conjunto de impossibilidades não se terá essa linha de fuga, essa saída que constitui a criação, essa potência do falso que constitui a verdade.

(DELEUZE; PARNET, 1992, p. 171).

Pensar um currículo artífice como criação singular, nos gargalos de estrangulamento que o produzem/movimentam, as impossibilidades com as quais cria-se um possível na educação básica. Fluxos e devires, acompanhados no investimento em fragmentar a imagem-todo de um currículo, pois não é possível experimentá-lo na totalidade uma vez que

um currículo: (a) não se fundamenta em resultados ou na *expertise* de alguém, não prediz nem conserva certezas de conhecimentos estabelecidos; (b) desorbita a tradição e a faz abandonar suas elipses para inserir-se em outras; (c) reelabora o que extrai das culturas, trabalhando o sentido da novidade e da originalidade, não como transgressão ou interrupção, mas como arte da conexão e da experimentação, isto é, ousadia de querer pensar, deixar-se afetar e se apaixonar” (CORAZZA, 2010, p. 146, grifo da autora).

Sem verdades que preexistam a um currículo, mas verdades decorrentes de sua própria reformulação de conteúdos e expressão, dos problemas inventados, das formas de ver/sentir/pensar que põe em funcionamento, produzindo saberes, poderes e subjetividades, “sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. Não há, assim, resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um” (CORAZZA, 2010, p. 152).

Fragmentar um currículo, para fazê-lo fugir, operando com fluxos de intensidades, linhas as mais variadas, nos movimentos molares, moleculares e segmentares, que, em cruzamentos diversos, constituem um currículo, um currículo artífice. Para fazer fugir de representações, investir em fragmentos, pois como nas imagens de escritor, educador e curricularista que não atuam sobre páginas em branco, ensinam sobre o nada e elaboram currículo desde o zero, mas considera que “a tela, a página, um curso e um currículo encontram-se cobertos de clichês que raspamos e destruímos para liberá-los dos asfixiantes comentários consensuais, paradigmas enfadonhos repetições mortas” (CORAZZA, 2010, p. 152).

Um mapa de afetações, fragmentado que cobre a experimentação cartográfica empreendida, cujo “método analítico consiste, então, em dar visibilidade às relações que

constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado” (BARROS; BARROS, 2014, p. 179).

Pode-se então, experimentar as oficinas no Liceu como um lugar de um currículo artífice produzir *invencionáticas*¹¹. Talvez, essas oficinas sejam um lugar de fazer e falar absurdez, lugar não de descrever ou descobrir, mas de fazer artesanias, pensando com Manoel de Barros, que as coisas não querem ser vistas por pessoas razoáveis. Ora, descrever é pobreza e invenção liberta, mas só de uma invenção absolutamente verdadeira, uma invenção que sirva para aumentar o mundo¹².

Num movimento outro, talvez, como inspira o poeta, “é preciso transver o mundo”, transformar através das palavras, palavras artesanias, composições enviesadas, produzir coisas que não existem, coisas trocadas, fazer fugir da razão. Então inventa-se uma educação... inventa-se uma escola... inventa-se um currículo... inventa-se um currículo artífice... inventam-se artesanias... inventa-se vidas... desejos... iluminuras para a potência de bons encontros, bons afetos... aumenta-se a potência de agir... e...e...e....

Inventando travessias, produz efeitos de margem: fim das continuidades e ultrapassagem das fronteiras. Encontra mistérios. Cria outras materialidades para os fazeres-saberes. Produz coletividades anômalas, idades bastardas, pensamentos vagos: além de Bem e Mal. Estabelece ressonâncias, articulações, encontros, traduções, transduções entre elementos dos diversos domínios culturais (CORAZZA, 2010, p. 147)

Fragmentar um currículo ao acompanhar processos e linhas que não seguem movimentos retilíneos, antes fazem rizomas, se interconectam em diferentes pontos. Fluxos variados, travessias, ressonâncias, que não possuem início, meio e fim, um mapa-fluxo dos movimentos e afetações de um currículo artífice. Cartografadas de um vivido.

A gente não gosta de padrão

Uma segunda-feira. No aceite de convite a manhã iniciou às 8hs. Sala lotada, os estudantes vieram para a oficina para a parte final da confecção de suas peças, a fase de montagem das joias. Um mestre-não-ceramista, um artesão de joias, que também no aceite de convite, ajudou os alunos a transformarem suas peças de argila em joias inorgânicas. De início divide-se material, fios, conectores de metal, ganchos, tesouras, alicates. Cada aluno

¹¹ O apanhador de desperdícios (Manoel de Barros, 2015).

¹² Composição com o documentário “Só dez por cento é mentira”, sobre Manoel de Barros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs>. Acesso em: 1 dez. 2017.

tem o desafio de tramar à sua maneira, ou com auxílio, formas de montagem e acabamento das peças. Logo, muitas combinações foram tecidas e as ideias foram sendo materializadas ou na impossibilidade, repensadas. Tranças, muitos coloridos e diferenciados trançados, muito trabalho sendo desenvolvido. Ajuda aqui, finaliza acolá.

Então entra uma professora do projeto e ao ver como as coisas estão sendo feitas, num tom desesperado e muito intenso, chama a atenção de todos: “É esse padrão que a gente não quer. É este padrão que o Etnoconexões todo ano quebra. A gente não gosta de padrão!” E provoca todos a pensarem formas outras e tramarem suas composições. Os estudantes iniciam então buscas por outras inspirações e formas de finalizarem suas peças, seja nas revistas e catálogos de joias disponíveis na sala, seja utilizando seus aparelhos celulares para pesquisas online.

Figura 5 – Fiar



Fonte: a autora, 2016.

Um momento

- Preciso de estilete, me ajuda professor! Não consigo! Ficou feio! Ficou errado!
Alegria de quem consegue! Decepção para quem fez errado! Mas calma, dá para
arrumar, remodelar. Para uma aluna:

- O dela está legal, só falta ela melhorar! Falar menos palavrão.

- Já acabou? Pode ir!

Uma resposta:

- Sim acabei, vou embora! Ninguém entende meu pensamento neste lugar!

Outra aluna:

- Me ajuda professor!

E o professor:

- Faz assim... dizem que mulher é delicada, use sua delicadeza.

- Mas não consigo!

E faz cara de medo. Mãos encolhidas. Testa franzida. O corpo nega tentar. O menino ao lado, pega a peça e o estilete e corta.

- “Faz assim... é assim que corta”, e a menina, alivia-se e continua a atividade!

Outro momento

Qual a proposta da sua peça?, pergunta o professor. E continua... tem coisa que precisamos criar, ferramentas para fazer, como para isso que você quer. Queima o “cabo” de uma chave de fenda, com um fósforo aceso, afunda com o palito de metal para fazer um buraco na superfície da peça que a aluna quer montar, explica que ferramentas específicas são criadas para grandes quantidades de peças e que *para pequenas quantidades inventa*. Faz, mostra como fazer, traça uma estratégia, para o aluno, “é uma questão de paciência agora”. E os estudantes vão dando continuidade aos movimentos e processos ensinados. Sai o professor e os alunos riem juntos do instrumento inventado pelo professor para fazer buracos na argila, dizendo “é tecnológico”. Após várias tentativas de feitura na peça da aluna, furo maior com cabo de um rolo de pintar e furo central com a “ferramenta” do professor. “Ficou mais perto da tua proposta?”. “Sim!”, acena a estudante com a cabeça.

Um torno, uma lousa, uma fila

Na oficina de torno, entre cópia de texto e rituais escolares, passa-se um tempo. Tempo-tapa-buraco. Tempo-de-preencher-a-falta-de-professor-na-sala-de-aula. Tempo-de-preencher-tempo-daqueles-não-escolhidos-para-os-passeios. Tempo-de-garantia-dos-corredores-vazios. Tempo-de-passeio-para-salas-de-oficinas. Tempo-de-não-aprender-nada. Tempo-do-improviso. Tempo-tempo-tempo-tempo-tempo-tempo-tempo-para-passar-tempo. Na lousa, o texto intitula-se “A origem da cerâmica Marajoara” e segue...

“A fase mais estudada e conhecida da produção da cerâmica Marajoara compreende os anos 600 a 1200 depois de Cristo. Estudos arqueológicos mostram que a região da Ilha do Marajó, a maior ilha fluvial do mundo, localizada no Estado do Pará foi ocupada há cerca de dois mil anos por agricultores e ceramistas...”

1 - Uma mesa de meninas: conversa baixa, copiam do quadro. Uma mesa de meninos: conversa baixa, brincam com moedas, a maioria não copia do quadro. Na grande mesa: grupo misto, pouca conversa, a maioria faz a tarefa. Professor: - “Vocês têm uma dificuldade muito grande de escrever, né? Olha quem não tiver escrevendo ou fazendo o que tem para fazer vou ter que passar para a coordenação, porque isso é atividade do currículo escolar de vocês”.

“... oriundo dos Andes. A fase Marajoara, marcada pela presença de objetos com acabamentos muito detalhados em baixo ou alto-relevo leva a crer que a região foi ocupada por grupo com razoável grau de organização e diferentes camadas sociais, agrupadas a partir de suas relações e valores culturais”.

2 – Sinal. Cadernos fechados. Cópias inconclusas, fila para assinar os nomes na frequência. Confusão: alunos querem furar a fila e o professor organiza. Um estudante: - “mas ninguém vai morrer se eu passar na frente... bora estou com pressa”, resmunga já fora da fila, tentando artimanhas. Finge ir embora. Volta em outro lugar da fila. Conversa com o colega para assinar o nome por ele. É mandado para o fim da fila. Alguém escreve seu prenome. Precisa completá-lo, mas faltam três para sua vez. Assina. Resmunga: “Égua! Pronto! Alguém morreu por causa disso”. Espera um colega assinar e, com ar provocante, de quem conseguiu o que queria, deixa a sala. O professor apaga o quadro e guarda a lista de frequência assinada.

Uma oficina

Parte de uma turma que não participou de um passeio ao centro histórico de Belém. Oficina de sensibilização em argila, um filme. “Você tem medo do desconhecido, quando começa a ver de outra maneira” - um personagem. Fim do filme. Proposição de atividade de escrita sobre o que aconteceu no filme. Os estudantes do 4º ano não querem escrever, querem desenhar. A professora-oficineira insiste que escrevam. Eles insistem em desenhar. A professora relata as dificuldades de escritas: “eles não gostam de escrever, não escrevem, já estão no 4º ano, mas toda atividade de escrever, eles recusam, preferem desenhar”.

Conversa de corredor

Manhã de vento bom, enquanto aguarda-se a professora-oficineira, observa-se as idas e vindas de alunos, professores e oficinairos. Muitas conversas, risos e brincadeiras. Passa turma, volta turma, uns andam, outros correm. Uma fala: “Não aprendem nada de artesão estes meninos, só vão lá (nas salas de oficina do Núcleo de Artes) passear”.

Um quintal maior que o mundo?

Lá na sala da oficina de sensibilização em argila, uma conversa da aluna-professora-cartógrafa com a mestre-artesã, que conta dos caminhos de planejamento do projeto que vem sendo desenvolvido com turmas do 3º ano, de modelagem da paisagem territorial de Icoaraci. Uma atividade já em seu terceiro ano e que neste seguia movimentos de feitura a partir das formas como as crianças imaginam o bairro no futuro. Conta como os professores planejaram as aulas e esperavam que as crianças pensassem no futuro como algo altamente tecnológico, do tipo carros que voam. Mas estes pequenos alunos-artífices pensavam o futuro apenas como casas grandes, casas com piscinas, em serem donos de seus próprios negócios, ter empregados. Inicia-se a oficina. Rituais de acolhida. Acomodam-se ao redor da mesa. Recebem as instruções do dia e iniciam as modelagens das casas para a maquete e conversam e conversam umas com as outras, com algumas perguntas e falas: - *Eita está pegando santo? – Eh, tu é fresco é? - Dá para comprar uma casa com cem reais? - Dá para vender uma barra de ouro e comprar toda esta escola? - Todo mundo consegue, quem não conseguir é um burro de primeira categoria! - A tia está até batendo foto para botar no facebook. - A casinha que eu fiz o ladrão entrou e tem um buraco. - Como esse mundo está desajeitado, no meu tempo era tudo bacana, a peteca era quadrada. - Só porque ela se acha feia... eu me acho bonito, os outros me acham feio...eu choro... beijinho no ombro para o recalque.*

Figura 6 – Alunos-artífices em sensibilização em Argila



Fonte: a autora, 2016.

Invencionáticas

Os alunos já desenharam as peças e passaram por outras fases do projeto, alguns inclusive já fizeram peças definitivas que comporão a exposição do Projeto Etnojoias na

Galeria de Artes da escola. Trabalham hoje com uma argila diferente da usual na escola, uma argila branca. Dizem os oficinairos ser diferente porque não possui um determinado elemento químico, por isso a cor mais clara e mais manuseável. Régua, estilete, lápis, ferro pontiagudo para fazer furos, óleo, pedaços de cano em diferentes espessuras. Então cortam, modelam e desenham as/nas peças, Etnojoias que os alunos vêm compondo e experimentando. Oficinairos no auxílio aos alunos em formas de materialização de suas ideias iniciais expressas em desenhos. Alunos no manuseio da argila, medições com régua, desenho de figuras e formas geométricas, triângulos, muitos triângulos, trapézios, quadrados, retângulos. Tamanhos iguais e diferentes. Técnica do rolinho em argila, movimentos de precisão, com cortes e furos e grafismos, para isso repetições, repetições, repetições. Riscar a argila, cortá-la com estilete, molde de papel, teste de exequibilidade das ideias. Atenção, emoções e sensações atravessadas pelas pausas para conferir o celular, as redes sociais, ou apenas para garantir um vínculo com o moderno mundo tecnológico, dito atual.

Figura 7 – Atividades do Projeto Etnojoias



Fonte: a autora, 2016.

Escola na escola

Manhã da primeira sexta-feira de novembro de 2016. Aproximam-se as culminâncias dos projetos, muitas atividades acontecem. Entre conversas de organização de confraternização, especulações sobre a possível troca de direção, inauguração de uma hortamuiraquitã¹³, estudantes, professores, pais. Mistura-se a terra e explica-se. Colhe-se legumes

¹³ No decorrer do ano de 2016, alunos de turmas do 6º ao 8º ano, professores de ciências, língua portuguesa e oficinairos desenvolveram atividades em torno do Projeto Morubixaba, “fiscal da terra” em tupi-guarani, que objetivou incentivar os alunos a tornarem-se “chefes” de sua história e “fiscais” da terra que os cerca.

para a sopa do lanche. Degusta-se o “Jancari”, deliciosa iguaria inventada com jambu e cariru na oficina de alimentação.

E ao mesmo tempo um movimento que interessa a cartógrafa: uma visita de alunos de outra escola. Passam pela galeria, pela exposição e conhecem as salas das oficinas e experimentam a oficina de torno. Alunos e professores atentos aos movimentos do mestre-artesão no torno.

Centraliza a argila, imprime certa pressão e então vai construindo uma peça e mostrando e comentando com a modelagem as possíveis criações, recriações e transformações. Uma maleabilidade observável neste momento em que a argila não secou, não foi ao forno. Para finalizar o mestre-artesão comenta sobre o oleiro e a bíblia. Jeremias na olaria, um homem humilde, que parava de trabalhar e tinha vergonha do que fazia... E enquanto modelava a peça ia falando: “observem que está parecida com a primeira e eu vou fazer outra peça um pouco diferente da primeira” e continuou a modelar outra peça com a mesma argila, imprimiu outros pontos de pressão, outros pontos de força e então nova peça. “Assim como o oleiro domina o barro, assim Deus o homem. A argila está submissa a nós, podemos fazer o que quisermos com ela”.

No torno

Energia, barro, mãos, água – uma peça. As forças formam a peça. Fechar. Abrir. Curvar. Para fora. Fazer “barrigas”. “Uma peça nunca fica pronta se não quisermos que ela fique, podemos trabalhar sempre nela, depende da quantidade de água. Isso não é aprender, isso é conhecer, conhecer é praticando. Existe uma técnica para fazer aquilo que se quer. Precisa centralizar a massa e imprimir força, para que comece a ganhar forma”. Vários sentidos. É preciso pressão, certa pressão, força, equilíbrio. E quando a peça se desfaz? E quando não consegue dar forma? E aquele balde onde ficam as sobras do barro? E aquele fio liso? Mas onde imprimir força? Como controlar a pressão? As mãos... essas mãos! Ali onde quebra ou rompe uma peça é possível fazer um aplique de barro, mas que a modelagem e os giros do torno fazem liso novamente. Constância e calma são as palavras. Mãos sobre mãos, o peso das mãos. Depois, desenhar sobre a peça, linhas e traços, sincronicamente ensinados, uma certa lógica. Pontos. Linhas. A prática leva à perfeição dos traçados e desenhos a serem

impressos pelo artesão na peça. Quando faltar algum desenho a completar... deixou um “gato” no idioleto artesão.

Curadoria

No calor de uma tarde ensolarada e trânsito intenso para acesso à escola. No corre-corre de uma cidade, chega-se sem ao certo saber o que aconteceria naquela quarta-feira que antecedia a abertura da exposição dos alunos artífices do Liceu. Já da entrada vê-se que a porta principal da Galeria de Artes estava aberta, então caminha-se até lá para acompanhar atividades.

Expositores espalhados pelo meio, numa certa sincronia para exposição. Outros expositores sendo fixados nas paredes. Furadeira, martelo, fita métrica, escada. Mede-se em cada detalhe onde cada peça deve ficar para compor uma exposição.

Em uma mesa estão as peças produzidas pelos estudantes, sendo agrupadas por critérios como formato, tamanho, cores, grafismos, se brincos, ou colares, sozinhos ou formando conjuntos, vai-se compondo a exposição da coleção de Etnojóias dos estudantes. Professores, coordenadores, direção, agora na função de curadoria, montam um conceito para a exposição, tentam, nos detalhes de luzes e combinações, por em evidência os movimentos criativos desenvolvidos no decorrer do ano com os alunos.

Mas quando as jóias pareciam ir se encaixando, à medida que cada mostruário ia recebendo peças e as composições pensadas iam se formando, um grupo de peças produzidas, não se encaixava ou combinava com nenhuma das outras. A exposição ia sendo montada e a estas peças “estranhas” foram se juntando outras: dois colares no formato quadrado e dois outros que não tinham forma nem grafismo definidos e que “combinassem” com outros.

Decide-se num primeiro momento que nenhuma destas peças fará parte da exposição. Em seguida, discute-se a importância das produções dos alunos, dos processos vivenciados. Decide-se então que as peças devem ser agrupadas de forma conceitual, numa estética do feio, para contar alguma coisa.

Então as agrupa de diferentes formas com três elementos: crucifixo, bolas verdes e amarelas, muiraquitãs. Decide-se então contar com estas peças parte da história do Brasil e suas relações de dominação e lutas culturais, como parte da exposição.

Figura 8 – Composição em três movimentos



Fonte: a autora, 2016.

Movimento I – O verde e amarelo vem antes: pensa-se que esta história pode ser contada a partir do verde-amarelo e como a chegada dos religiosos impacta a organização das culturas indígenas. Movimento II – Pensa-se em narrar a história desde a chegada dos catequistas e sobre como suas intervenções culturais negaram as formas de vida indígena existentes e criaram uma nova forma de ser brasileiro. Movimento III – Pensa-se que a cultura indígena é originária, e que a história deve ser narrada a partir dela, mas que, no conflito com as ideias e cultura religiosa, há a construção de outras culturas.

Figura 9 – Composto inventado



Fonte: a autora, 2016.

Composto inventado – As peças iniciais foram se juntando outras “estranhas” e o composto inventado, uma composição heterogênea, girou em torno dos três elementos como formas de dizeres sobre os processos de construção/invenção histórico-cultural que se tramou no país considerando os povos indígenas existentes, as relações dos discursos religiosos e as ideias de construção de um país.

Nos movimentos de criação de um currículo artífice, faz-se uma criação/invenção num conjunto de impossibilidades, uma organização possível, uma história para dar sentido aos desejos artífices de mestres e estudantes.

Manhã no Museu

Não foi um convite. Foi um “enxerimento” mesmo e a aluna-professora-cartógrafa se encontrou com um grupo de alunos do Liceu em uma visita ao Museu Goeldi, era a semana Museu de Portas Abertas. E lá estavam todos aparentemente empolgados, o clímax da visita seria a possibilidade de entrar na sala que acolhe a “reserva técnica” do museu, sala somente visitada em condições e por públicos especiais, a Coleção Arqueológica de Cerâmica de comunidades marajoaras e tapajônicas.

Nessa sala, encontram-se peças originais que foram recuperadas em expedições arqueológicas, algumas inteiras, outras em pedaços, outras refeitas. Uma sala representativa para as tradições relacionadas à cerâmica Marajoara e para o Liceu, como das primeiras réplicas, feitas pelo patrono mestre Raimundo Cardoso.

O grupo era formado por 16 alunos e mais cinco professores e mestres-ceramistas que participavam do passeio. Primeiro, palestra no auditório, depois parada para lanche e água, uma manhã ensolarada em Belém. E então o grupo se dirigiu para a área onde se localiza a reserva técnica. Mas, na sala de acesso que dá possibilidade de contato com a coleção, somente grupos pequenos podem entrar. Um primeiro grupo entrou. E o segundo ficou aguardando.

Enquanto aguardavam, num devir-arqueólogo puseram-se a olhar imagens de quadros e fotografias nos corredores de acesso enquanto seguiam imaginando e conversando e olhando os desenhos rupestres iam tentando entender e construir significados sobre os desenhos.

Figura 10 – Devir-arqueólogo



Fonte: a autora, 2017.

- Isso pode ser uma família...
- Mas parece um violino...
- Uma família....
- São cenas...
- Talvez o desenho de uma aldeia...
- Bacana, interessante...
- Pegadas...

E então, passado o tempo de espera, após a saída do primeiro grupo, a experiência com práticas arqueológicas de tratamento de materiais, arquivamento, reconstrução, restauração e então uma comunidade artesã, parte dela, que experimenta a cerâmica arqueológica como produção de desejos, que, em meio a réplicas, se antepara com originais, que às vezes só por foto viram.

Um cheiro específico, uma beleza peculiar, estantes com artefatos das culturas indígenas da Amazônia, diferentes tamanhos, cores, vindas de uma variedade de lugares. Causa sensações: - *Égua, gente eu estou encantada!* Sorrisos! Conexões de um currículo artífice com outros espaços-tempo, neste caso o espaço tempo do museu.

Cacos na boca

- Vocês querem ficar com a boca igual uma olaria, só caco?

Pergunta de quem adverte e tenta organizar os alunos para que fiquem em silêncio enquanto acontece uma fala sobre higiene bucal. E as tentativas de organizar continuam. Para a prática de escovação, explica: - Agora calmamente primeiro as meninas, depois os meninos. E as filas vão se formando. E discordam: - Por turma é melhor, a professora fica de olhos neles, diz a coordenadora. - Não, uma fila de menino, uma fila de menina, persiste a dentista.

E lá vão eles, não tão passivamente assim.

Primeiro as meninas: - Vai escovando e cuspidando na vala, pega a escova e escova, escova. Primeiro as meninas, mas melhor uma turma só. Não, eu faço é com as duas! Primeiro as meninas. Vai até o último dente, explica, e de olho nos meninos: - Ei vocês parem de conversar se comportem. Isso, trezinho, varrendo e cuspidando. Faz e pressiona, cospe e me olha, língua para fora. Parou! É o seguinte: leva a boca para lavar e a escova também, de uma em uma. Inferior e superior os dentes vão sendo escovados. Olha, prestem atenção, eu estou rouca aqui de tanto falar. - Escovando, olhando para mim e para de graça. Escovando os dentes e na fila para manutenção da ordem para o banheiro. Escova e aplica flúor e sobre as discordâncias no ensinar e formas de organizar das professoras e da odontologista. A odontologista se rendeu a instruir sobre o fio dental. E eu brigo mesmo!

-Ei, mas tu não pára, ela não pára, tu e ele...

Figura 11 – Escovar



Fonte: a autora, 2016.

Um mundo em grafismo?

Os alunos desenham em folhas A4, somente meninos participaram da atividade. Com a orientação da professora, pensaram que, se na cultura marajoara e tapajônica, os desenhos nas peças retratam modos de vida e convivência social, os alunos deveriam retratar nos

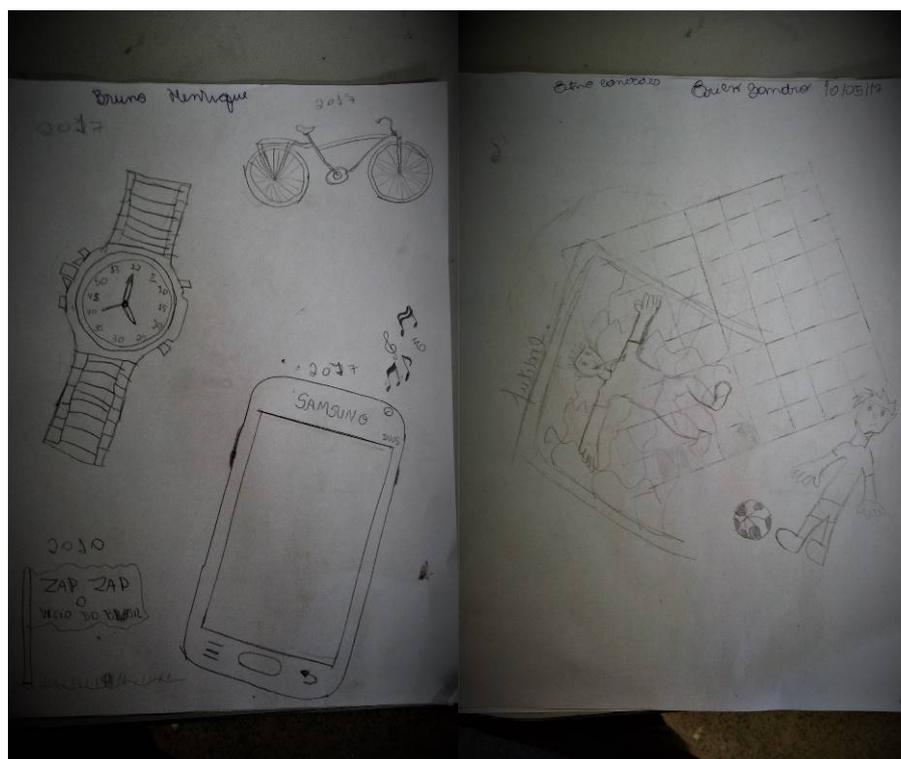
desenhos que impressões ou traços marcariam a vida atual, o momento da nossa sociedade. Os alunos produziram desenhos.

Os registros dos alunos dizem de uma sociedade da tecnologia, reportaram-se à internet, ao celular, músicas, jogos virtuais e também bicicleta, relógio, joias, “arte do desenho”, experimentando uma descrição social múltipla que tem a questão tecnológica, a conectividade e as formas comunicacionais velozes deste tempo como elementos importantes para os alunos.

Faz pensar então se num mundo assim tão “tecnologizado” de informações tão velozes, haveria lugar para a experimentação em argila, para a réplica das peças, como alguns anos aconteceu na comunidade do Paracuri. Seriam tais elementos importantes para pensar a queixa de que esta geração não tem tanto interesse pela cultura local. Seria possível então pensar que outras formas as práticas ceramistas culturais de Icoaraci tem/ou terão em desenvolvimento. Será um apagamento da arte ceramista, ou será mesmo a produção ceramista local como uma resistência ao global, numa disputa entre local e global, não tomados como polos binários, mas nas interconexões possíveis. Talvez este movimento o Etnoconexões venha provocando, as práticas oficinairas no interior da escola também.

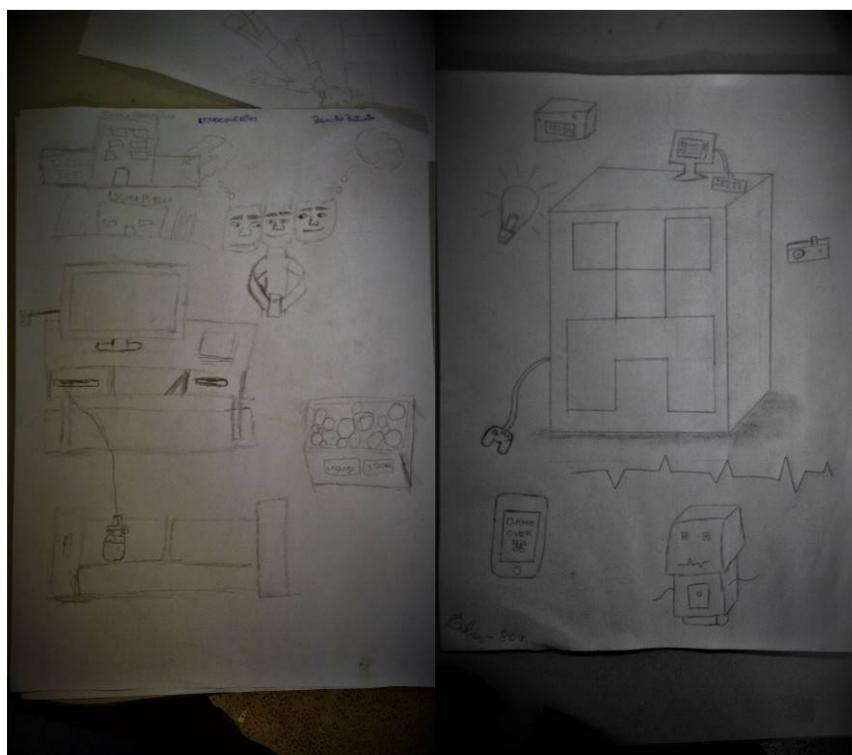
E então segue-se com um currículo artífice operando entre tais ideias, num movimento de invenção e criação e conservação e...e...

Figura 12 – Devir-grafismo I



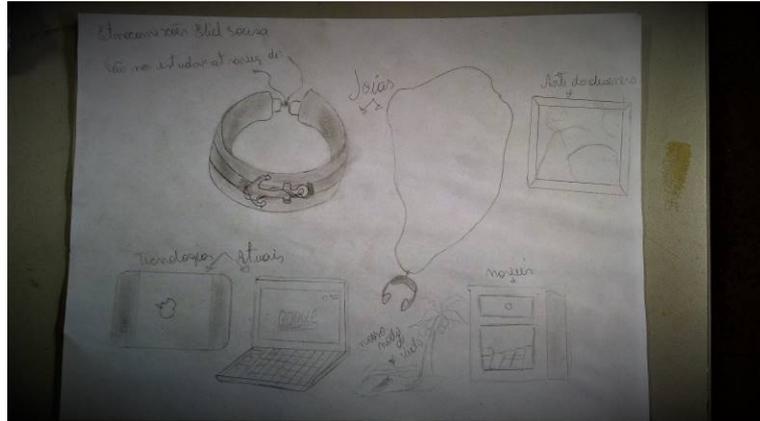
Fonte: a autora, 2017.

Figura 13 – Devir-grafismo II



Fonte: a autora, 2017.

Figura 14 – Devir-grafismo III



Fonte: a autora, 2017.

No arraial do Mundico

Junho, 2017. Nas últimas andanças pelo Liceu. Já na chegada à escola, ainda em aproximação ao coreto central, na abordagem por um pai de aluno que diz querer conversar sobre as movimentações políticas internas da escola, tecendo comentários sobre a troca de direção, troca de oficinairos do núcleo de artes e as mudanças de atividades e percepções acerca das oficinas. Diz ele: - Se os alunos fizerem uma bolinha de argila a diretora vai achar lindo, mas não é isso os alunos já estão mais avançados, já passaram esta fase; - Se o professor de dança entrar com funk, nós vamos para cima dele, agora inventou este negócio de “despacito”. O que estes meninos estão aprendendo aqui? Enquanto isso, um grupo de pais continua conversando no portão, outros nos corredores. Não se sabe o que. Talvez queiram participar mais da escola, queiram reclamar. O pai se mostrou preocupado com as formas de participação, indicações políticas no núcleo, na direção e coordenações gerais da escola.

A conversa com ele levou a cartógrafa a pensar no que estaria acontecendo nos ensaios para a festa junina da escola. Afinal, que atividades-deslocamentos um professor de dança pode causar em uma festa tradicionalmente junina, marcada por anos no calendário escolês. Então arrastada por tais comentários foi lá na quadra ver o que estava acontecendo por lá.

E no ensaio...

“Pescador, pescador, por que é que no mar não tem jacaré / Pescador, pescador, por que foi que no mar não tem peixe-boi / Ah, como é bom pescar na beira-mar em noite de luar”. Ao som do carimbó, no ginásio muito quente, alunos na arquibancada, alunos no centro

da quadra a ensaiar: caixa de som, pendrive, corpos masculinos e femininos, masculinidades e feminilidades, e, e, e... Os professores trazem seus alunos para o ensaio. Crianças ficam sentadas nas arquibancadas, aguardando sua vez.

A cartógrafa lembra que veio ao ensaio porque o pai falara do “despacito” e que o professor de dança fazia transgressões na escola, mas, por enquanto, só carimbó, como mandam os bons costumes das festas juninas paraenses. “Viemos de nossa terra fazer barulho na terra alheia”. No ensaio pode errar, parar, voltar a música, repetir, repetir, repetir. A professora-cartógrafa é invadida pelo interesse no ambiente escolar, sua movimentação.

No centro da quadra o professor de dança é responsável pelas apresentações e ensaios. Na arquibancada, enquanto aguardam, uma professora corrige atividades dos alunos, outras conversam entre si, outra ajuda na organização. Uma aluna se aproxima e fala que já sabe ler e escrever. Ela aponta o meio da quadra e diz “olha minha colega vai dançar”. Quando perguntada, e tu, não vais? - Não, sou da igreja, minha mãe não gosta que eu dance, nem eu!

E o ensaio continua. Dança da lenda do Açai... Abre a porta Mariquinha...

No canto esquerdo superior da arquibancada um grupo de alunos. Fones de ouvido, compartilham músicas e conversam. Um aluno-abjeto me movimenta entre eles. São piadinhas, conversas e chacotas, mas ele não se intimida e performatiza voz, movimentos corporais e assuntos que deslizam entre o masculino e feminino em suas versões normativas. O professor chama o grupo. É chegada a hora deles ensaiarem. Repetem uma, duas, três vezes e são interrompidos, convidados a sentarem e observarem. O professor então explica e demonstra como meninos e meninas devem performatizar no carimbó e, veementemente, enfatiza, meninos não rebolam, a mão fica para trás, rebolar e mexer as mãos são coisas das meninas. O ensaio é retomado e o aluno-abjeto vigiado, não somente pelo professor, mas também pelos colegas, e, então, faz como fora ensinado.

É dia de festa junina, o Arraial do Mundico, como fora denominado.

A quadra da escola estava lotada! Tipicamente enfeitada! Na surpresa da boneca de pano. No choro e desconcerto da miss que caiu durante a apresentação. Do aluno que errou o passo. Entre aplausos e gritos e risos da arquibancada, uma festa a juninar no Liceu, no Arraial do Mundico.

Dos atrasos das músicas, dos brindes, abraços e selfies, muitas selfies. Calor. Vaias. Agora não mais ensaio, agora valendo. Mas ensaiamos para não errar? E ainda assim erramos

e erramos e erramos? Passinhos, rebolados, levantar de saias. Performatizar entre o sobrevoos de urubu e garças para dançar no meio pitiú¹⁴.

Uma composição com outros no Liceu, outras pessoas, outra gestão, outros oficineiros. E então, do choro à repetição da apresentação, no meio do pitiú com a vibração dos dançarinos aos gritos, disse o professor de dança: - Culminância do projeto do Ver-o-Peso, convidados do Projeto Ideias terceira idade e nossos artistas principais alunos e alunas...

E ainda enquanto o discurso se faz o aluno-abjeto também estava lá no meio do pitiú! Apagado? Não! Blusa rosa-bebê, calça azul, pés descalços, sorriso e rebolado, mão para trás como ensinado! E como artífices os mundicanos fazem pose para fotos, muitas fotos e a cartógrafa ouve as músicas que atravessam também sua vida em momentos outros, e pensa como diferenda que se constrói, que a vida sempre acontecerá, haverão formas outras, outras vidas a narrar.

E fala o mestre de cerimônia da festa: - Vamos ensinar a Ritinha (personagem da novela)¹⁵ a dançar carimbó. Danças executadas, miss eleita e premiada, pessoas deixando a quadra e anuncia a criminalista quadrilha maluca, o “despacito”, para que todos que queiram venham para a quadra. O encontro com o “despacito”. E já sem suas roupas de carimbó, alunos, funcionários, professores e mestres, finalizam o arraial dançando “despacito”.

¹⁴ “*No meio do pitiú*”, música de Dona Onete, que popularizou no estado do Pará, um carimbó que narra cenas do Ver-o-peso em Belém, entre a garça e o urubu, a chuva diária e cheiro “pitiú” característico do local, onde são comercializados peixes diariamente. Esta e outras músicas de Dona Odete foram repertório das festas juninas de Belém no ano de 2017, incluindo a do Liceu.

¹⁵ Referência a personagem Ritinha da novela “*A força do querer*”, da Rede Globo, que esteve no ar no ano de 2017. A personagem representou uma paraense, que na trama, por vezes dançou carimbó, A referência a tal personagem na escola deu-se em forma de crítica pelos que acreditam dançar de forma ‘genuína’ o ritmo.

Figura 15 – Mundicar



Fonte: a autora, 2017.



... E ARTISTAR E...

Figura 16 – Escritas-devir

ganar videogame, assistir televisão. Eu estou aqui no liceu desde o o fechamento e da primeira vez que eu participei do curso comecei. Eu acho que vai ser muito legal estar gasto de mandar 1 ou 2 aulas, e o que eu espero para a etnobotânica eu posso mandar essas, as outras fazer essas mandadas para a arte que ainda não foram feitas, e o resto muitas ideias.

o do projeto não sei muito bem me com argila mas espero ao do projeto aprender muito sobre as culturas marajoara e kapapá chei muito bonito as peças das coisas Os alunos devem ser muito para fazerem peças tão Bonitas

NO LICEU CHEGUEI AGORA AQUI EM ACHOI TUDO AQUI DIFERENTE EU VI MARANHÃO E LA NÃO TEM ESSAS ARGILA E AQUI EM BOLOM AS SÃO M DIFERENTE A ARTE AQUI É MUITA ARTE LA NO MARANHÃO NÃO TEM IMPORTANCIA COMO TEM AQUI EM EU SEMPRE GOSTEI MUITO DE DES

tar etc... Eu nunca participei Projeto e eu estou achando legal. Entusias Para um Po

Entender que agente vai ter que alguns peças, tem não tenho em mente Para fazer mais um seja um duplo Para ser melhor

mucho de participa, todas peças da profissão muito interessantes, mas parece ser muito difícil, todas as obras são lindas também, mas também parecem difícil, mas

me na parte de desenhos porque eu não sei desenhos nada nem muita, mais se lida por imagens as coisas eu não posso um criar um logo um evolução e diversidade

Fonte: a autora, 2017.

*É que há escritas que se situam à beira do abismo.
Escritas que são como fogo renascente,
escritas que se submergem no mar, escritas que se afogam a si mesmas
e escritas que de tão certas nos fazem falar com o mesmo ritmo,
com a mesma potência e com o mesmo mistério...*

(SKLIAR, 2014b, p. 111).

Manhã nublada. Uma professora-oficineira, um grupo de nove estudantes, cinco meninos e quatro meninas e uma aluna-professora-cartógrafa. O encontro acontece na porta da sala da parte traseira do Núcleo de Artes Laís Aderne. A professora-oficineira fala aos estudantes que estão iniciando as atividades do Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática, em sua versão 2017 e enfatiza que o projeto busca aprendizagens da Matemática e da Arte através da cultura local, da cerâmica, dos grafismos e outros, que se relacionam com etnia, cultura e tradição de um povo.

Nesse momento, convida os alunos a entrarem na galeria para visitar a exposição das atividades produzidas pelos alunos durante o projeto no ano de 2016. Os alunos são conduzidos à sala da Exposição Etnojoias, que é composta por um acervo de joias inorgânicas produzidas pelos estudantes.

Figura 17 – Visitar



Fonte: a autora, 2017.

Ali os estudantes que iniciam o projeto podem “visitar”, explorar, observar e apreciar as produções dos colegas artífices. Seguem juntos pela sala da galeria, observam, tocam as peças, fazem comentários uns com os outros, riem e vão explorando o espaço e as produções.

Em seguida, o grupo encabeçado pela professora-oficineira deixa a Galeria de Artes e se direciona para uma sala de aula das oficinas. Lá podem ainda apreciar composições de outras edições do projeto, outros movimentos feitos por alunos artífices e seus mestres-artistas, num exercício de deixar-se “contagiar”, com atividades outras vividas nos espaços.

Se, por um lado, temos estudantes curiosos com as produções dos colegas, apreciam-nas, em seus detalhes, tocam-nas, se juntam e separam para fazerem pequenos comentários cochichados uns com os outros, parecem motivados com o que poderão produzir durante o ano nas atividades das oficinas no projeto, afinal são participantes, agora, do “Etnoconexões”, projeto esperado pelos alunos do oitavo ano, que são o público-alvo, mais ainda, porque dos quatro oitavos anos da escola, somente duas turmas participam de tais atividades, o que confere *certo status* aos participantes.

Por outro, temos uma professora-oficineira, agora solitária. A equipe de oficinairos que compunha o Núcleo de Artes fora modificada, somente ela permanecera. Entristecida, talvez, desanimada, fragilizada, temerosa pelos possíveis vindouros. Rupturas se fazem, a arrastam. Novas linhas deverão ser tramadas e ali, quando estudantes mostram seu entusiasmo em participar das atividades, curiosos com o que virá, parece que aquela sala, aquela exposição, faz reviver sensações outras das recentes produções, e a impulsionam continuar mesmo quando o desmoronamento é iminente. Pode ser uma forma de resistir, uma forma de fazer o desejo fluir e uma forma de transgredir os sentimentos tristes capazes de imobilizar. Pura imanência... uma vida, numa forma tal que “a vida de tal individualidade se apaga em favor da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome, embora ele não se confunda com nenhum outro. Essência singular, uma vida” (DELEUZE, 2002, p. 13).

Arrastada junto, a aluna-professora-cartógrafa é também tomada por sensações, em meio ao sentimento de fim, de que a linha foi quebrada, sente-se atraída por um ponto de intercessão, que se experimenta, não de forma nostálgica, mas como lembrança-potência do recente vivido com um coletivo de estudantes, professores-oficineiros e mestres-artistas ali, bem ali, naquele mesmo Núcleo de Artes, em meio a movimentos de um currículo artífice, como uma vida, “vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos” (DELEUZE, 2002, p. 14). Indefinida, sem momentos, apenas entre-tempos, entre-momentos, vida que “não sobrevém

nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata” (DELEUZE, 2002, p. 14).

Na força do artigo indefinido “UM”, como índice do transcendental, não como indeterminação empírica, mas na afirmação da imanência, do Uno, singular, índice de uma multiplicidade, de um acontecimento, uma singularidade, uma vida, uma escola, um currículo, um currículo artífice, um pensar para o qual

o que importa não é o ser, a forma final. Nem o formar-se, o desenvolver-se, o ser alguém, nem mesmo o devir-alguém- desejos últimos de toda pedagogia. O que importa é devir-outro que não tem nenhuma forma, que é impessoal, que tem a imanência de uma vida. Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que importa é o que se passa no meio. Sempre no meio. É aqui a morada da diferença. É esta, afinal, a moral: sair da história para entrar na vida. [...] Tomar o caminho de uma linha de fuga que é sempre o estopim da criação (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 66).

Em duas linhas, a dos movimentos e dos afectos, na intersecção formada sabe-se o que um corpo é capaz. Interessa-se por sua capacidade, não sua essência, o que importa é saber o que acontece quando dois corpos se encontram. O que pode um corpo? O que pode um currículo? O que pode um currículo artífice? Um encontro, duas linhas, longitude (velocidades e lentidões – cinemática) e latitude (afectos de um corpo, energia e intensidade – dinâmica), “o que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, da organização para o agenciamento” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 70).

Um currículo concebido como um encontro, uma composição, compondo um agenciamento-curriculum particular – curriculum como arte da composição e do encontro – cultivar bons encontros, criar afectos e perceptos. Um agenciamento é o que acontece aos corpos quando juntos ou reunidos em movimentos ou afectos, um encontro, uma composição.

No acompanhamento das atividades que iniciavam o ano letivo de 2017 nas oficinas, especificamente, as relacionadas ao projeto Etnoconexões, aconteceram diversas formas de sensibilização com os estudantes, objetivando fazê-los compreender as dinâmicas e produções anteriores do projeto, e ao mesmo tempo, lançar o desafio da temática a ser desenvolvida no ano em curso.

Para tanto, os alunos visitaram a exposição na galeria, onde as Etnojoias estavam expostas e ainda, na sala da oficina, observaram e manipularam outros materiais que em edições anteriores foram produzidos como culminâncias anuais do projeto Etnoconexões.

Figura 18 – Sensibilizar



Fonte: a autora, 2017.

Na conversa com os alunos, a professora-oficineira convida-os a pensar na proposta do Etnoconexões para o ano letivo. Pensar em jogos educativos, inspirados na cerâmica Marajoara e Tapajônica, produzindo em cerâmica jogos que tenham elementos destas culturas, para que sejam utilizados como recurso pedagógico, aqui entendido como aquilo que ajuda a ensinar e aprender melhor. Estes jogos, pelo proposto, poderiam ensinar para os demais alunos da escola as tradições e formas de viver destes povos, uma forma de jogo como aprendizagem sobre tais culturas. E adverte a oficinaira, que será preciso criar os jogos, que pesquisas de jogos existentes serão feitas, como forma de inspirar novas criações.

Como síntese do processo de sensibilização para a edição anual do Projeto Etnoconexões, os estudantes foram convidados a escrever, em 20 linhas no mínimo, uma apresentação pessoal – quem são, o que gostam e pensam –, suas impressões iniciais do projeto e o que esperam dele.

Ainda que pensadas nas segmentaridades curriculares, as atividades propostas aos alunos ensejam diversas formas de pensar, agir, falar sobre si, um lugar, vividos e as urgências de cada um. Experimenta-se dois eixos de agenciamento. Um eixo horizontal, no agenciamento maquínico de corpos “de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros”, agenciamento coletivo de enunciação “de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos”. E um eixo vertical orientado, no qual “o agenciamento tem, de uma arte, *lados territoriais* ou reterritorializados que o

estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização* que o arrebatam” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 31, grifo dos autores).

Pode-se pensar em como tais subjetividades vão sendo construídas, embora não seja possível uma única leitura, a real verdadeira, a exclusiva, original, natural. As aqui feitas fazem parte das afetações tecidas no percurso cartográfico, em movimentos de devires de uma aluna-professora-cartógrafa, enredada pelos acontecimentos.

O exercício contínuo, que movimenta também o imaginário da preservação cultural e artística local, se entrelaça com aquilo que os alunos artífices possuem em sua rede de experimentações. Se por uma linha acompanha-se fluxos de conservação, de mais do mesmo, de repetição, por outras, pode-se ser arrastado por devires outros destas formas de afetação com o que se pensa e produz, ainda que no movimento dos desejos, de forma inicial, os alunos experimentem na escrita formas outras de vivenciar as atividades. Seus desejos, limitações, medos e ideias estão aqui escritos de uma maneira abrangente e ao mesmo tempo singular, geral e particular.

Meu nome é E.C., eu tenho 13 anos, moro no Paracuri. Eu adoro comer, sair, brincar. Eu tenho muito ciúme, gosto muito, muito mesmo de comer. Eu achei muito interessante o projeto, estou gostando muito de participar. Todas as peças do projeto são muito interessantes e bonitas, mas parece muito difícil. Todas as obras de papel são bonitas também, mas parecem difícil. Mas eu espero que eu aprenda a fazer isso, quero ver alguém brincando com o meu jogo marajoara. Eu acho que é isso. Eu quero aprender muito e preservar ainda mais e dar valor a nossa cultura. Eu quero formar um jogo interessante e que as pessoas aprendam alguma coisa com o meu jogo. Eu só vou me dar mal na parte de desenhar, porque eu não sei desenhar nada, nem pintar. Mas sou boa para imaginar as coisas. Eu vou pensar e em criar um jogo bem criativo e divertido, com muitas cores e desafios divertidos, mas tudo dentro dos padrões do projeto. Eu quero dar o meu melhor, aprender ainda mais e passar para outras pessoas o que eu vou aprender. Eu espero que dê tudo certo, que todos os jogos sejam muito lindos e inteligentes e que todos aprendam um pouco com os jogos (relato escrito, aluna E.C., 13 anos, 14/04/2017).

Um movimento de querer ser, de tornar-se, por vezes copiar, por outras criar, inventar, ultrapassar limites, aprender mais. Podemos experimentar um desejo de produzir que é também atravessado pelo medo do fracasso, de não dar conta dos desafios. Esperar alguma coisa de sua invenção. Desejar algo. Um devir-artista que faz reconhecer-se “boa” para imaginar coisas, para criar. Apostar. Aprender com os jogos. Jogos de aprender. Jogos de apostas entre o “não sei” e o desejo de artistar.

Bom, meu nome é E. M., tenho 13 anos, eu moro na rua Guará, Paracuri III. E uma das coisas que eu mais gosto de fazer é jogar bola, jogar videogame, assistir televisão. Eu estou aqui no Liceu desde a alfabetização e é a primeira vez que eu participo do Etnoconexões. Eu acho que vai ser muito legal. Esse projeto espero ter

um bom resultado no final do projeto, não sei muito bem mexer com a argila, mas espero ao longo do projeto aprender muito sobre a argila e as culturas marajoara e tapajônica. Achei muito bonita as peças dos anos anteriores, os alunos devem ser muito talentosos para fazerem peças tão bonitas como essas. Espero no final do ano ter o mesmo resultado de todos os alunos e agradeço por terem escolhido a minha turma 804 para participar do Etnoconexões (relato escrito, aluno E.M., 13 anos, 14/04/2017)

Desejos que prescindem o “saber mexer com a argila”, atravessado pela vontade-sensibilização de um currículo artífice, que atravessa alunos e oficinairos, fazendo fuga às ideias de ofício e profissionalização. Um currículo que produz desejos de “aprender sobre a argila e as culturas”, uma vontade-talento para fazer bonito também.

Bom dia, meu nome é B., tenho 13 anos, moro em Icoaraci, estudo no Liceu, cheguei agora aqui em Belém e achei tudo aqui diferente. Eu vim do Maranhão e lá não tem essas artes de argila e aqui em Belém é muito diferente a arte. Aqui é muito importante, lá no Maranhão não tem tanta importância como tem aqui em Belém e eu sempre gostei muito de desenhar. Agora eu gostei muito daqui de Belém, essa cidade aqui é cheia de histórias lindas e agora que eu estou no projeto Etnoconexões eu vou tentar fazer meu melhor aqui nesse projeto aprender várias coisas e também vou tentar aprender como fazer estes jarros, uma coisa que quando eu cheguei aqui eu fiquei curioso. Então é isso, eu espero ficar bastante tempo aqui em Belém (relato escrito, aluno B., 13 anos, 14/04/2017)

São fluxos de desejos, de vidas e existências a formar-se, (de)formar-se ali durante as atividades, pelo meio. Fluxos, que podem ser seguidos e de repente são capturados e em outros momentos deslizam em espaços lisos do currículo, noutros encontram um estriamento pelos quais continuam e assim constrói-se um currículo.

Vidas se movimentam, sonhos, fazeres, pensares, criares, que possuem a potência, ainda que num lugar marginal, ali escondido, onde ninguém quer olhar, escutar, foge e amplia e produz afecções. Um querer, que ultrapassa denominações fixas ou predeterminadas, pois elas não dão conta das multiplicidades.

Bom, meu nome é E. S., tenho 13 anos e desde quando eu nasci eu tenho uma certa ligação com a arte. Eu desenho desde os 7 anos de idade e minha primeira obra foi de nome “Mais forte que o mundo”, que foi um dos meus primeiros desenhos. Eu gosto de inovar e criar coisas, e é isso que eu espero para o Etnoconexões, que eu possa inovar, criar, até mesmo fazer coisas inovadoras para a arte, coisas que ainda não foram criadas e espero ter muitas ideias. Voltando a minha vida, eu tenho outra ligação com a arte cênica, eu gosto muito de arte e matemática e com o tenho espero gostar mais ainda, pois é um projeto muito legal e educativo, até mesmo para mim que já tenho essa ligação (relato escrito, aluno E.S., 13 anos, 14/04/2017)

Figura 19 – Devir-artista em desenho – Mais forte que o mundo



Fonte: a autora, 2016.

No conjunto de conexões que um currículo artífice carrega no Liceu, uma-força-fluxo produtiva de desejos, em virtualidades. Uma imagem currículo-criação-inovação que se estende e potencializa um devir-artista que deseja “fazer coisas inovadoras para a arte”, que se identifica como um artista em ligações com a arte desde o nascimento, afecções “mais fortes que o mundo” que fazem devir.

Prazer, o meu nome é D., eu tenho 13 anos. Eu acho bem legal esse negócio de Projeto, trabalho em argila, grafitar, etc. Eu nunca participei de um projeto e eu estou achando bem legal entrar para um projeto. Eu entendi que a gente vai ter que fazer algum jogo. Bom, não tenho nada em mente para fazer, mas espero que seja em dupla para ser melhor, para ter alguma coisa para fazer. Bem eu achei bem legal o trabalho do ano passado. As joias bem brilhosas, bem bonitas mesmo, eu usaria um cordão daquele. E esse projeto Etnoconexões eu espero que eu faça uma coisa bem legal. E o jogo vai ter que fazer dos elementos do grafite, etc. Eu acho que a gente vai fazer uma coisa legal e educativa para as pessoas experimentarem (relato escrito, aluno D., 13 anos, 14/04/2017).

Linhas-forças de um currículo que empurra para um fora, para os outros usarem, ele usaria para si e faria para experimentações de outrem, mesmo que no momento não saiba fazer, ou que preferisse fazer em duplas, ou experimenta fluxos iniciais de composição com o grafite.

Pode-se experimentar nas palavras de alguns alunos esse desejo, as micropolíticas não retílicas que os produzem, seus movimentos de vai e vem, que não estão relacionados ao espaço do aqui-agora, ao tempo cronometrado do relógio e do calendário escolês, que insiste em manter a ordem, a calma, o silêncio, mas que não consegue aprisionar em definitivo os fluxos que vão sendo potencializados com os sujeitos que ali se encontram, com as experiências desenvolvidas, os encontros que os afetam e os fazem pensar, vibrar, ainda que um infinitesimal de tempo, mas um outro tempo, um tempo aion, de intensidade.

Eu me chamo C.L. e tenho 13 anos. Eu gosto muito de canto, mas não tenho uma voz boa. Quando eu tinha 11 anos eu gostava de jogar peteca, empinar pipa e jogar futebol, mas eu ainda gosto um pouco disso. Eu sou muito esparrenta, até demais. Antes quando minha irmã estudava aqui e sempre queria fazer o Etnoconexões, mas ela sempre falava, um dia você vai fazer. Eu até que estou me animando com isso. Eu achei as esculturas legais e bonitas e espero que faça um esporte legal e divertido. Eu espero que seja muito divertido para mim e para todos. Eu sou muito apressada e não sei fazer uns desenhos muito legais, mas vou dar meu melhor, mas enquanto eu não sei muito com isso. Eu tenho muito ciúmes das pessoas que me apego demais e eu não quero me apegar muito com ninguém. Eu vou fazer de tudo para que o meu desenho fique bonito e legal. Quando eu tenho ciúmes da pessoa é muito difícil para eu largar, mas eu não quero me apegar muito com você, eu te acho muito bonito pelo seu jeito de ser legal e eu já estou gostando de você e muito obrigado, eu não sei porquê, mas obrigado (relato escrito, aluna C.L., 13 anos, 14/04/2017).

Devires acontecem em meio aos desejos de alunos e oficinairos. Um gostar de argila, mesmo sem saber “mexer”. O não ser daqui, mas querer ficar por aqui. Gostar de canto, mas não ter boa voz. Querer desenhar e não saber. Ao mesmo tempo em que oficinas acontecem no limiar entre o tempo da aula e o tempo da obra, a sensibilização e o ofício. Impossibilidades potencializam devir-artista de um currículo artífice.

Um querer ser artista, que pode durar apenas segundos, mas que pode também ser mola para pensares e criares outros nas vidas e pensamentos que os envolvem e rodeiam. Um devir-artista que produz blocos de sensações e irrompe as fronteiras curriculares, escolares, sociais. Molecular e molar, liso e estriado, descodificado e codificado, desterritorializado, reterritorializado.

Bom, eu sou o E., tenho 13 anos de idade, sou músico, toco piano, sou ator, sei cantar, desenhar e vivo para a arte. Hoje é o meu primeiro ano na escola e agora estou conhecendo pela 1ª vez o Etnoconexões e já tenho ideias para os jogos educativos marajoaras. Penso em fazer o “Etnoconhecimentos” que é uma placa de argila com cinco recipientes, os 1º de cinco contêm várias perguntas sobre o povo marajoara, os outros quatro de baixo, quatro opções de resposta se a resposta estiver certa a pessoa que estiver comandando o jogo estará com um cartão resposta, ira ter uma borda giratória de um lado vermelho e o outro verde, se a resposta estiver correta e vai girar para o lado verde, caso estiver errado será o contrário, assim os

alunos irão aprender sobre o povo. Assim seria mais fácil deles aprenderem nem que seja o mínimo sobre o povo, suas etnias, tradições, comidas, antepassados e instrumentos (relato escrito, aluno E., 13 anos, 14/04/2017).

Pensar em como uma atividade de sensibilização como esta afetou os aspirantes-alunos-artífices. Gerou blocos de sensações e os fez, paralisar, pensar, buscar palavras para dizer sobre medos, pontos fracos e também sobre como pretendem partir para invenções e desafiarem-se. E como suas escritas fazem fuga ao currículo e atividade proposta, querem falar sobre outras coisas, suas vidas são atravessadas por outros, pois ainda que vivam num bairro, numa cidade, numa escola, experimentem um currículo, constituem atravessamentos outros, com as mídias sociais, com as tecnologias, com outros jovens, adolescentes, com outras escolas, outras experimentações, familiares, sociais, religiosas que também os produzem e isso afasta a ideia de uma necessária preservação da pureza cultural local, de que trata-se de formar... e...e...

...E ARTESANIAS E...



Mestres-artistas e alunos-artífices

Era novembro, 2016. Duas idas à escola no mesmo dia. Um dia importante para os alunos-artífices e seus mestres-artistas. O Núcleo de Artes estava mobilizado, mestres oficinairos, coordenação, direção da escola e as professoras de Artes e da Matemática, executavam atividades diversas. Era a abertura da exposição Etnojoias do projeto Etnoconexões.

Na galeria eram feitos os últimos retoques, ajustar luzes, organizar mostruários das peças, decidir onde ficaria cada detalhe que faria parte da exposição, um catálogo com as joias que foram previamente fotografadas, um caderno para assinatura dos visitantes, o vídeo com as imagens dos alunos em diferentes etapas do projeto, detalhes que iam compondo uma mostra de artes naquele lugar.

Na sala da oficina de dança, corpos agitados de alunos artistas bailarinos que teriam a missão de performatizar uma coreografia, uma composição de corpos ensaiada nos últimos meses como parte inicial da exposição. Os artistas repassavam os últimos detalhes da apresentação, passos, sincronias, expressões faciais, roupas e um fluxo-nervosismo já tomava o lugar, mas eles seguiam nas repetições do ensaio.

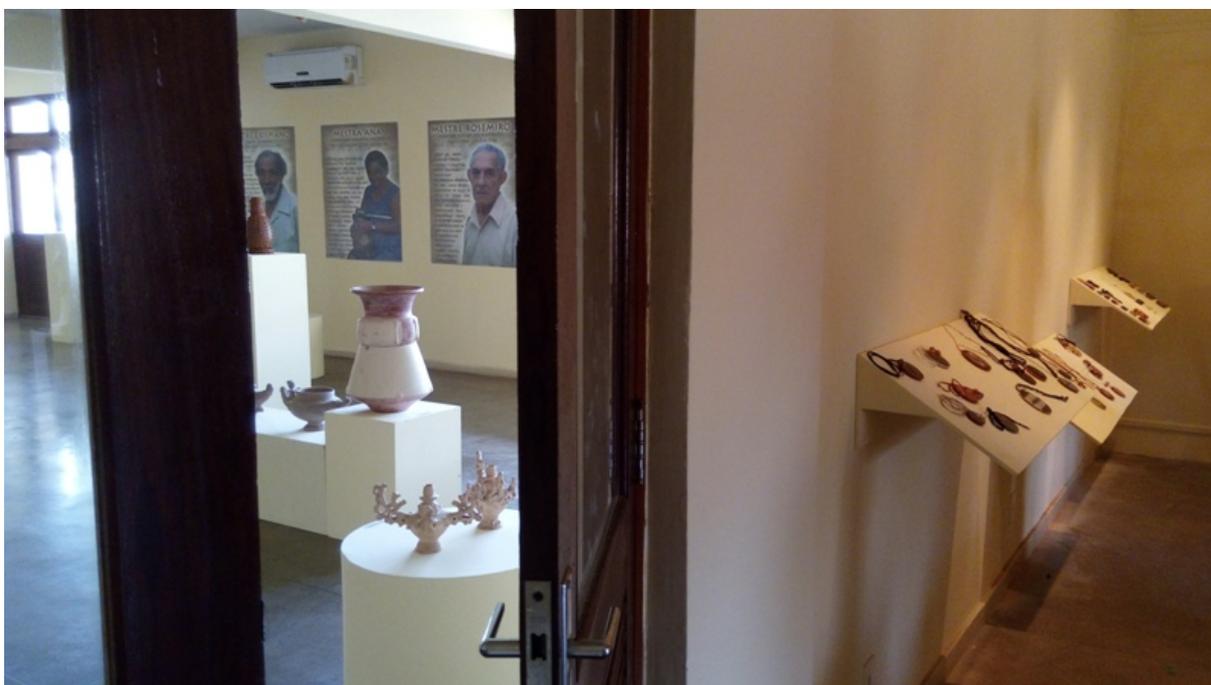
Foi preciso ir para casa. No retorno o ensaio daria lugar à apresentação e à abertura da exposição do projeto. Neste movimento o território da escola foi deixado e, antes das dezessete horas do mesmo dia, o retorno aconteceu. Um dia esperado, alunos artistas e mestres-artistas estariam lado a lado na Galeria de Artes Laís Aderne, suas criações horizontalmente ocupando as salas de exposição.

Foi uma tarde-noite espetacular, mesmo com um estranhamento, as aulas da escola no turno da tarde foram liberadas às dezesseis horas e alunos e professores deixaram a escola, poucos fizeram parte do público que presenciou as apresentações. O público, composto por pais e responsáveis dos alunos envolvidos no projeto, alguns convidados e representantes da Secretaria Municipal de Educação foi recepcionado nos arredores do coreto central da escola.

Um som instrumental com diferentes intensidades moveu os corpos artistas numa performance que criou zonas de indiscernibilidade entre corpo e espaço, uma forma criativa de experimentação do corpo em movimento que arrastou o público presente a pouco a pouco experimentar o espaço escolar e num fluxo de mãos e gestos e expressões convidou a adentrar o espaço da galeria de artes e a sala da exposição e lá, as Etnojoias, pelas mãos dos alunos artistas, foram ocupando mostruários e compondo uma exposição.

Ali, em uma escola, um núcleo de artes, uma galeria de exposição, um devir-artista era experimentado entre alunos artífices e mestres-artesãos. Separados por uma porta feita de madeira e vidro e maçanetas de alumínio. Uma porta feita de matéria morta, mas viva, movimentada por um currículo artífice. Entre movimentos de abrir e fechar separa dois espaços. Entre um abrir e um fechar não isola fluxos e devires entre mestres artesãos e alunos artífices. Entre-abrir-e-fechar não há como limitar. Bem ali, no meio, intermezzo, réplica e invenção e criação e tradução e tradição e transdução e...e...e... Entre um e outro, com um e outro, fluxos de vidas.

Figura 20 – Mestres-artesãos e alunos artífices



Fonte: a autora, 2016.

Entre-fluxos é possível pensar nos movimentos vividos nas oficinas e ver que uma oficina, como as que produziram as Etnojoias está para além de ser apenas uma oficina, são momentos de experimentação de um devir-artista com a potência de fazer alunos artífices habitarem a galeria de artes com os seus mestres.

Uma linha de experimentação de um currículo, linha dos afetos, na qual importa saber os efeitos de um corpo sobre o outro, como um afecta o outro, aumenta ou diminui sua potência de agir, é um bom encontro ou não, latitude, energia e intensidade. “É para isso que serve uma cartografia, um diagrama, um plano de imanência. Para saber o que pode um corpo.

Quais são os afectos de um corpo?” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 69). Ou o que pode um currículo artífice?

Experimenta-se a potência dos encontros entre mestres-artesãos e alunos artífices, entre mestres e discípulos em torno de currículo e aprendizagens, em encontros com a arte, na produção de um corpo-discente e um corpo-artesão outro na escola, que juntos compõem um currículo na produção de desejos, na horizontalidade da experimentação e exposição, dos lugares que ocupam na galeria de artes. Artesanias de homo-artisanarium.

Homo-artisanarium

Figura 21 – Corpos-artífices









Fonte: a autora, 2016.

Linhas e máscaras

Um homo-artesanarium faz-se em um currículo artífice. Já não são corpos de alunos, mas corpos artífices e tais corpos experimentam movimentos outros, entre linhas de Aprender e Coreografar e Dançar e Apresentar e Temer e Intimidar e Mascaram e Treinar e Vestir e Levantar e Olhar e Calar e Vibrar e Inventar e Sentir e Tremer e Abaixar e Fugir e Negar e Enfileirar e Bagunçar e Inventar e Contrair e Relaxar e Aceitar e Recusar e Superar e Desistir e Criar e Experimentar e...e...

Esse projeto foi muito importante em nossas vidas. Ele ensinou que somos capazes de ir além do que imaginávamos, basta querer e ter força de vontade. No princípio achamos estranho, pois era novidade e muito diferente, a performance nos estimulou muito a se soltar, ter equilíbrio, perder a vergonha, a se expressar do nosso jeito e a encarar as piadas, risadas, críticas enfim, palavras ruins de pessoas que as vezes não entendem a expressão e a arte. Tenho certeza que apreciaram a apresentação. Os ensaios ajudaram a melhorar a autoestima dos alunos, uns pensavam que não iam conseguir, por ser cheinhos, por ser magros, outros por ter menos flexibilidade, mas estão aí, fizemos o melhor. Nós não desistimos, fizemos o melhor. Queremos agradecer a professora M. que nos ensina o que sabemos sobre dança. A professora T. por nos ensinar a valorizar nossa origem e cultura. A professora R. que ensinou a geometria. As professoras L e M que nos ensinaram sobre cores, desenhos e composições e aos mestres-ceramistas J e G que ensinaram o jeito de fazer as joias. Gostaria de deixar uma frase final: Nunca desista dos seus sonhos, agarre as oportunidades, aproveite cada momento e não deixe ninguém falar para você que não é capaz, que não vai conseguir, você tem mais capacidade do que imagina (relato oral de uma aluna durante a abertura da exposição Etnojóias).

Nas afecções de um currículo, somente máscaras. Máscaras operadoras de intensidades, como condutoras de afeto, que dizem do verdadeiro ao produzirem credibilidade ao que é gerado no encontro, na definição do que faz sentido ou não, do verdadeiro ou falso. Um pensar afirmativo que acredita que “por trás da máscara não há rosto algum, um suposto verdadeiro, autêntico, originário” (ROLNIK, 2016, p. 36), mas movimentos imperceptíveis de criação de outras máscaras, onde “a máscara (o artifício) é a realidade nela mesma” (ROLNIK, 2016, p. 36), aqui importa perguntar se os afetos estão ou não podendo passar e como.

Experimentar artificios ao descobrir que nele e somente nele, ao mesmo tempo, intensidades ganham e perdem sentidos, mundos são produzidos e outros são desmanchados, em movimentos de territorialização e desterritorialização. Pura variação do artifício, tido como “a própria ‘natureza humana’, se é que dá para se falar em algo assim; apenas não se trataria aqui de uma natureza pura que varia, mas de pura variação. E daria para concluir: não há natureza pura, só pura diferença. O artifício é a diferença nela mesma” (ROLNIK, 2016,

p. 37). O desejo seria, então, a produção de artifício, cujo movimento surge dos agenciamentos, na qualidade vibrátil dos corpos, “o desejo só funciona em agenciamento” (ROLNIK, 2016, p. 37).

O desejo em funcionamento pleno como fabricação incansável do mundo. Logo não se trata de interioridade, mas de conexões de desejos possíveis e restrição ao máximo de agenciamento. Trata de abandonar caracterizações representacionais de um dentro, fixo e pensar que este dentro é formado por fator de a(fe)tivação, “o que captamos é que, através de movimentos do desejo visíveis e invisíveis, houve produção do real social e que o desejo é, fundamentalmente, essa produção” (ROLNIK, 2016, p. 45).

As cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) em que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro. Concluindo: a produção do desejo, produção de realidade, é ao mesmo tempo (e indissociavelmente) material, semiótica e social (ROLNIK, 2016, p. 46).

Nas três linhas de vida. A primeira, a linha dos afetos (invisível e inconsciente), como um fluxo que nasce entre os corpos. Ora veloz, ora lenta – longitude, velocidade – “o plano que essa linha cria em movimento é feito em estado de fuga” (ROLNIK, 2016, p. 50). A segunda, linha da simulação, num duplo traçado inconsciente e ilimitado, “um primeiro que vai da invisível e inconsciente produção de afetos, para a visível e consciente composição de territórios” (ROLNIK, 2016, p. 50). Movimento de territorialização, outro inverso “vem do visível, consciente, dos territórios, para o invisível, inconsciente, dos afetos escapando” (ROLNIK, 2016, p. 51). Movimento de desterritorialização, uma linha double-face; crise ou alívio em termos de subjetividade e gera medos (ontológicos-morte, existenciais-fracasso, psicológico-enlouquecer).

Essa segunda linha, então, é relativamente maleável. Ela vai traçando processos de segmentação flexível: lascas que se desprendem das máscaras vigentes, causando nelas pequenas fissuras, micro rachaduras pessoais ou coletivas. Lascas de mundos desmanchados, e ao mesmo tempo, passíveis de se comporem com outras lascas, investidas e agenciadas por partículas soltas de afeto, gerando novas máscaras, mundos novos; mutações secretas. O plano que esta segunda linha cria em seu traçado é feito de um estado instável” (ROLNIK, 2016, p. 51).

A terceira, linha finita, visível e consciente da organização dos territórios: cria roteiros de circulação no mundo, diretrizes para a consciência pilotar os afetos. Finita é a duração dos territórios e funcionalidades das cartografias, em estado mais ou menos estável, constelações funcionais de máscaras, territórios delimitados, segmentação dura, plano de organização.

Não há simulação (2º movimento) que não implique, simultaneamente, por um lado, atração ou repulsa dos corpos gerando afetos (1º movimento) e, por outro, formação de territórios (3º movimento). Assim como não há território (3º movimento) que não seja trabalhado por desterritorializações, operadas por afetos que lhe escapam, nascidos do encontro com outros corpos ou com os mesmos corpos, que se tornaram outros: linhas de fuga (1º movimento). Como tão pouco há linhas de fuga de afetos (1º movimento) que não tentem simular (2º movimento) e agenciar matérias para constituição de território (3º movimento), a ponto de nem dá para dizer quem vem primeiro” (ROLNIK, 2016, p. 52).

Com Rolnik (2016) podemos pensar que são duas linhas (linha molecular e linha molar-dura-sedentária), ou uma única linha. Linha-fluxo de simulação – na segunda linha estão as outras duas, passagem e oscilação entre as duas outras, forma o desenho do território visível da terceira e no movimento de perda de sentido – desterritorialização -linha de fuga que desmancha o desenho – na segunda as três são uma só linha.

Os homens estão expostos a viver essas três linhas, em todas as suas dimensões. É através delas que eles se expressam, se orientam. É em seu exercício que se compõem e decompõem seus territórios, com seus modos de subjetivação, seus objetos e seus saberes (ROLNIK, 2016, p. 53).

Micropolíticas como diferentes estratégias de entrelaçamento das linhas, que geram diferentes modos de produção de subjetividades. Estão no movimento da segunda linha, sua ambiguidade, em fazer sentido e perder sentido.

O critério de distinção das micropolíticas:

o grau de intimidade que cada personagem se permite, a cada momento, com o caráter finito ilimitado da condição humana desejante e seus três medos – ontológico de morrer, existencial de fracassar e psicológico de enlouquecer” (ROLNIK, 2016, p. 55).

Cada um de nós passamos pelas mais variadas micropolíticas, e em cada uma mudamos nossa maneira de pensar, agir, perceber, cada momento de nossas vidas é feito de várias micropolíticas, universos singulares criam-se em cada estratégia. “Aqui reside toda a riqueza do desejo. Toda a sua generosa fartura. O desejo é criação de mundo” (ROLNIK, 2016, p. 56).

No movimento dos afetos só há real social. Afetar experimentado como o efeito da ação de um corpo sobre o outro em seu encontro, afetos surgem entre corpos vibráteis, entre os fluxos gerados que os arrastam para outros lugares, num devir, em que linhas de fuga desindividualizam, intensidades dessubjetivizam e correntes de desterritorialização, atravessam e desmapeiam.

No movimento da simulação, há a perda de sentimentos, num movimento de semiotização dos afetos desterritorializados, impulsos de atualização, uma nova figura, máscaras transobjetivas. Movimento de aglomerados de máscaras que constituem novos territórios, máscaras, rituais, balizas de cartografia que são transversais e transculturais. Nestes termos,

não existe sociedade que não seja feita de investimentos de desejo nesta ou naquela direção, com esta ou aquela estratégia, e, reciprocamente, não existem investimentos de desejo que não sejam os próprios movimentos de atualização de um certo tipo de prática e discurso, ou seja, atualização de um certo tipo de sociedade (ROLNIK, 2016, p. 58).

No par atual e virtual, o desejo corresponde as estratégias de cristalizações existenciais, em novas configurações no campo social e podemos então pensar o desejo como a própria produção do real social e que só há real social. Um pensar que desloca a problemática falsa entre o individual e o interindividual, para as macro e micropolíticas. No deslocamento pensado, macro e micropolítica não têm haver com grande e pequeno (Sociedade, Estado... o todo e individual, grupal, ... parte e unidade), não diferença de grau, mas de natureza, não de tamanho ou dimensão, mas de duas lógicas diferentes.

Podemos, estrategicamente, tanto chamar de micropolíticas a política das três linhas (como temos feito aqui), quanto reservar esse termo para a política das duas primeiras (o fluxo) e usar o termo macropolítica para a da terceira (a linha propriamente dita). O importante aqui é descartar que estamos diante de dois tipos de sistema de referência, de natureza absolutamente distinta: um que depende do olho-do-visível (o da retina: campo molar da representação), e outro, que depende do olho vibrátil (e não só, mas das vibratilidades de todo o corpo, aquele sem órgãos: campo molecular das intensidades). Eles correspondem a duas formas de individuação, duas espécies de multiplicidade, duas espécies de evolução – em suma duas políticas...” (ROLNIK, 2016, p. 59)

A macropolítica relaciona-se ao plano dos territórios, mapa, terceira linha. No mapa delinea-se um encontro de territórios, que cobre somente o visível. Um único plano captável a olho nu, um plano de visibilidade, da segmentação operada pela linha dura, que faz recorte de sujeitos e definição de oposições binárias. Pensamento arbóreo, num plano de organização, previsível, controlável, fixo, que gorou e grudou.

Pensar em termos de micropolítica, como experimentação da primeira linha, numa cartografia, movimentada por intensidades com latitudes e longitudes, lista de afetos não subjetivados determinados pelos agenciamentos que o corpo faz. Percorre artigos indefinidos – um, uma, que correspondem a singularidades, não a indeterminações; e verbos no infinitivo

– mas não indiferenciados, a marcar processos, devires; nomes próprios, mas não de pessoas, sujeitos ou eu, são de “operações estratégicas do desejo na matéria não formada das intensidades” (ROLNIK, 2016, p. 61).

Multiplicidade que não forma um todo, mas um rizoma, se passa entre e se desenvolve no meio, não há fixidez, nem origem, nem centro, nem periferia, nem algo no sentido definitivo do verbo ser, mas “uma multiplicidade substantivada, devires imprevisíveis e incontrolláveis é o que vai construindo o plano imanente ao diagrama que o rizoma, em seu nomadismo, corporifica” (ROLNIK, 2016, p. 61).

Movimentos que podem fazer do secundário o principal, ou desagregar-se, ou o inverso. Um plano que não se apresente mais como um plano, mas como traços ou pedaços de imanência, como platôs de intensidade, produzindo a cartografia como “inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis da terra – aqui, movimentos do desejo –, que vão transfigurando, imperceptivelmente a paisagem vigente” (ROLNIK, 2016, p. 62).

Com Rolnik (2016) pensar o trabalho do cartógrafo, ao entender o desejo como produção do real social, é o de acompanhar os fluxos desta produção. Faz fuga ao pensamento que reduz o desejo a individualidade, que em oposição questiona que tipo de vida vibra? Que vida pulsa? Que espécie de vida promove essa concepção de desejo?

Foge do pensamento que se reduz ao olho-retina, que separa individual e social, campo molar das representações individuais ou coletivas. Quer mais que olho-do-visível, de um pensamento funcionando apenas no registro da lógica macro, do medo do finito ilimitado, que se guia pelo mapa do mundo social vigente e visível e o vê como natural e universal, pois já é

um pensamento obediente, incapaz de embarcar no devir e criar cartografias. Em outras palavras, é uma estratégia de pensamento a serviço da conservação. Faz parte dessa mesma estratégia conceber o desejo como caos e a subjetividade como interior; pulsa nesse pensamento, uma vida-que-gora-e-gruda. E é, provavelmente, essa mesma espécie de vida que tal estratégia de pensamento tende a promover (ROLNIK, 2016, p. 63).

Problematizar tal pensamento em relação à educação básica, a escola, ao currículo, e de forma específica ao Liceu, seus fazeres e movimentos artífices. Em Deleuze (1992) e Deleuze e Guattari (1996) um mapa é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo. São três tipos de linhas muito diferentes, que formam elementos constitutivos das coisas e acontecimentos, e cada uma delas tem sua geografia, sua cartografia. Linha de fuga,

linhas de segmentaridade dura ou molares e linhas de segmentação maleável ou moleculares, que se entrecruzam e podem ser tidas como análise dos desejos. Entre a complexidade das singularidades de uma linha de fuga e os segmentos de uma linha molar ou costumeira, “uma linha molecular, com seus quanta que a fazem pender para um lado e para o outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 84).

Ainda que seja possível em uma cartografia definir os tipos de linhas, não se pode concluir qual é boa ou ruim, pois é impossível afirmar que “as linhas de fuga sejam forçosamente criadoras; que os espaços lisos sejam melhores que os segmentados ou os estriados [...]. Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo” (DELEUZE, 1992, p. 48).

Cada uma destas linhas possuem um caráter particular que na movimentação entre elas é necessário considerar, haja vista que são movimentos que não acontecem de forma isolada, ou independente, mas em relações não fixas, não retilíneas, formando um imbricado sistema de fluxos entre segmentaridades, molaridades e linhas de fuga,

A segmentaridade maleável não tem nada a ver com o imaginário, e a micropolítica não é menos extensiva e real do que a outra. A grande política nunca pode manipular seus conjuntos molares sem passar por essas micro injeções, essas infiltrações que a favorecem ou que lhes criam obstáculos; e mesmo, quando maiores os conjuntos, mais se produz uma molecularização das instâncias que eles põem em jogo. Quanto às linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 85).

Movimentos complexos de acompanhamento de fluxos, de linhas que podem partir das segmentárias, passando pelas maleáveis e pelas linhas de fuga, ou iniciando pelas linhas de fuga, em sua desterritorialização absoluta, seguir linhas moleculares em seu funcionamento como espécies de desterritorialização relativa que possibilitam reterritorializações e já levam a linha dura. Movimentos de acompanhamento rizomático, para a experimentação da imanência mútua das linhas, cada uma com seus perigos próprios, embora a linha de fuga seja a mais perigosa,

nenhuma transcendência, cada uma trabalha nas outras. Imanência por toda parte. [...] A linha de fuga faz explodir as duas séries segmentares, mas é capaz do pior: de ricochetear no muro, de recair em um buraco negro, de tomar o caminho da grande regressão, e de refazer os segmentos mais duros ao acaso dos desvios (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 87).

Pensar que o Liceu Escola se visto com o olho-do-visível, com olhos molares, tem-se a ideia de cultura, de preservação de identidade cultural, de repetição, de cópia que gruda, mas ao despertar o corpo vibrátil é possível pensar em artesanias de *homo-artesanarium*, no caráter de artifício do desejo.

Você percebe que o que captou não é uma forma dessa cultura (um conteúdo, uma temática, uma ontologia – em suma, uma identidade nacional). O que captou é uma estratégia de constituição das formas de expressão. Uma estratégia de criação do mundo, e não determinada espécie de mundo. Em outras palavras, o que você descobriu é um tipo de estratégia de produção de desejo, com a qual se poderiam criar os mais variados mundos (ROLNIK, 2016, p. 181).

...E...E...

Tudo bem se a leitura desta escritura começar por aqui. Mesmo porque a aluna-professora-cartógrafa que a tramou não a pensou como um final. Ela não quer um final. Ela já não pensa em final. Para ela, por isso, a afirmação e experimentação do E, a vida e a produção de desejos que conferem vitalidade ao pensar acontecem no meio, entre-fluxos. No momento ela treme pensando nos rituais de finalização. Ela não quer culminar, não há culminância possível para os acontecimentos vividos. Há afetações, tantas e tantas.

Neste pensar um mapa de afetações com um currículo artífice produzido em cenas-fluxo, não é possível de ser capturado em sua essência ou suposta naturalidade e assim finalizado, dado o seu juízo final, único e irrepreensível, a trama não trata disso. Apenas fluxos rizomáticos que o lançam para vários lados. Segue-se vetores, linhas nem sempre contínuas, segmentares e já não se pode falar de uma identidade, mas de diferença pura. Se uma resposta única fosse possível à questão que movimentou os escritos e experimentações aqui relatados/contados – o que pode um currículo artífice? – aventuraria a responder, ele pode movimentar a diferença pura, ele é diferença pura, um eterno tornar-se.

Pensando assim, as experiências que vividas/contadas são também um fluxo de vividos, que talvez não mais serão vistos/experimentados, que afetam outros tantos de outras tantas maneiras, provocando outros afectos. Indizíveis, insuspeitos, inenarráveis, como tantos vividos e que aqui não couberam, mas que marcam de forma cortante a aluna-professora-cartógrafa, pois já outra saída de tais experimentações.

Experimentação com o arsenal deleuziano, o terror mais amado que já vira, mas que sabe, também, que chegará o momento de deixá-lo, abandoná-lo, por pensar que talvez seja isso que ele quisera com seus escritos, não seguidores, mas pensadores aptos a experimentarem outros possíveis, experimentarem o fora. Por enquanto, as potências de vida, como de alguém que saído de um mergulho, que fora bem fundo, tomando quase a totalidade do fôlego, e que ao voltar a superfície, experimentou exatamente a superfície como o mais real, o mais possível e impossível ao mesmo tempo. Trocou as certezas dos fundamentos, das condições e fixidez que o pensamento representacional lhe conformara.

Então, já não é possível pensar a escola básica, seu lugar de conforto, terra de certezas onde se sabe exatamente o que fará e quando fará. Mais ainda, deslocou sentimentos, verdades, desejos. E ali onde a vida estava presa e os limbos de uma existência única se firmaram, o que lhe movimenta ao exercício constante de uma postura ética e estética de favorecimento das formas singulares de existências. Como não pensar e dizer como isso mexeu, moveu, movimentou, fez sorrir e chorar, duvidar e acreditar. Fez/faz pensar na impossibilidade de uma forma única de fazer a escola, a docência e o currículo, mas operar o

pensar pelas pequenuras e invencionáticas, como ensinadas por Manoel de Barros – mais um entre os tantos amados do caminho, potencializadas pelo artigo indefinido um, uma escola, uma docência, um currículo, nas singularidades que os atravessam.

Um caderno já com páginas amassadas, registros de encontros com textos, ideias, pessoas, poesias, músicas e outros que foram construindo a trama aqui experimentada. E nele um texto pequeno escrito num encontro potente, onde é possível continuar movimentos e deslocamentos de um pensar, na força da palavra invenção.

Invenções.

Ele que inventou o verdadeiro. Inventou com pequenuras e iluminuras.

*E com o idioleto manolês alargou o mundo e com isso ensinou para uma professora,
pedagoga, uma vida outra, de artesanias.*

*Então como/com ele pensar, ver, sentir, que já não se trata da informática, da técnica, pelo
menos não só ou exclusivamente,
..., mas da invencionática.*

Entre um mix de sentimentos atravessados, arrepios pelo corpo, coração acelera, e aqui, na frente da tela do computador, as letras vão se juntando e as palavras vão desenhando um dizer que também carrega a fluidez de um corpo afetado, uma vida que vibra em suas singularidades. Não há linearidades, lógicas, mas uma multiplicidade se constitui.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 131-149.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 175-202.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográfico**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alaguara, 2016.

_____. **Meu quintal é maior que o mundo: antologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

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

_____. Diga-me com quem um currículo anda e te direi quem ele é. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Fantasia de escrita: filosofia, educação e literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 143-171.

_____. **O que se transcreve em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Gilcilene Dias da. Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 147-161, maio/ago. 2013.

CORTÁZAR, Júlio. **Histórias de cronópios e famas**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarice. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. A imanência: uma vida... Tradução de Tomaz Tadeu. **Revista Educação e realidade**, v. 27, p. 10-18, jul./dez. 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.1. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. _____. v. 2. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. _____. v. 3. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____. _____. v. 4. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

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

FERRETE, Rodrigo Bozi. **A etnomatemática da ornamentação da cerâmica icoaraciense praticada no Liceu do Paracuri**. Natal, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FIALHO, Roberto Paulo Bibas. **A matemática do sensível pelas mãos do artesão: marcas da aprendizagem matemática e da cultura material dos ceramistas de Icoaraci**. Belém, PA, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2013.

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

_____. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: BRITO, Maria dos Remédios; GALLO, Sílvio (Org.). **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 15-46.

_____. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18. n. 34, p. 49-68, jul./dez. 2000.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Fábula da existência seguida de Notas sobre a fabulação. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Fantasia de escrita: filosofia, educação e literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 51-66.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32-51.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS MESTRE RAIMUNDO CARDOSO. **Projeto Político Pedagógico**. Belém: SEMEC, 2012.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MAUÉS, Josenilda. Inflexões deleuzianas para o tabuleiro da investigação educacional: narrativas como variações contínuas. **Revista @ambienteeducação**, v. 6, n. 1, p. 84-93, jan./jun. 2013.

NORONHA, Hélen Lopes. **Caminhos de sobrevivência institucional: a gestão do Núcleo de Oficinas e Artes Profissionalizantes Laís Aderne**. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 281-305.

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

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

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

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 109-130.

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

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRGS, 2016.

SCHAAN, Denise Pahl. A arte da cerâmica marajoara: encontros entre o passado e o presente. **Habitus**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: Cohen, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-22.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia:** linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: Edufba, 2014b.

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

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze:** uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.