UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSIMEIRE MARINHO DE OLIVEIRA

CURRÍCULOS ENTRE MARGENS: CARTOGRAFIA DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DA REGIÃO SUDOESTE DE MATO GROSSO

CÁCERES-MT
2026

ROSIMEIRE MARINHO DE OLIVEIRA

CURRÍCULOS ENTRE MARGENS: CARTOGRAFIA DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DA REGIÃO SUDOESTE DE MATO GROSSO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

CÁCERES-MT

2026

© by Rosimeire Marinho de Oliveira, 2026.

O48c Oliveira, Rosimeire Marinho de.
Currículos entre margens: cartografia de uma escola do campo em uma comunidade ribeirinha da região Sudoeste de Mato Grosso / Rosimeire Marinho de Oliveira. - Unemat, 2026.
137f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

1. Comunidade. 2. Currículos. 3. Escola do campo. 4. Escola ribeirinha. I. Maldonado, Maritza Maciel Castrillon. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 37.018.523(817.2)

CURRÍCULOS ENTRE MARGENS: CARTOGRAFIA DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DA REGIÃO SUDOESTE DE MATO GROSSO

Dissertação de mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr.ª Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Orientadora – PPGEdu/Unemat)

_____

Dr.ª Sandra Kretli da Silva (Membro Externo – PPGE/ UFES)

_____

Dr. Vilmar Alves Pereira (Membro Interno – PPGEdu/Unemat)

APROVADA EM: ____/____/_____

Dedico esta dissertação à minha mãe, minha pessoa preferida da vida. Encontro-me em seu afeto, e em seu colo recomponho-me.

Agradeço

A Deus, por seu agir em minha vida e por todas as graças recebidas.

À minha família, pelo amor e compreensão nos dias em que estive ausente, mesmo estando presente em casa.

À Maritza, minha orientadora querida, pela potência do nosso encontro, porque ela tem 'borogodó', ela é foda, infame, rebelde, uma força da natureza, uma inspiração constante, que ao me aceitar em seu bando, me agenciou e me apresentou ao caos, provocou-me trincas, desterritorializou-me, compôs em minha alma afetos, alegrias, saberes, memórias tão especiais, que serão guardadas e revisitadas sempre que a saudade me assaltar.

Às minhas amigas-irmãs, pela presença, orações, pelos cafés, colos, abraços, risadas, choros, longas conversas pelo 'zap zap', ligações compartilhadas, que me sustentaram nos dias mais sombrios.

Às cristas, pelas caronas compartilhadas e companhia na estrada, pelo cuidado, pelas gargalhadas na madrugada, pelas resenhas das resenhas e pela presença nesta jornada.

Ao professor Vilmar, por esse feliz encontro que a espiritualidade nos presenteou, pela sua ternura e sensibilidade, pelos saberes e lições compartilhados, pelas boas conversas, e bons conselhos, pelos cafés da manhã, almoços e happy hours, pelas orações e sustentação espiritual, pela boniteza da sua amizade.

A todos os professores do PPGEdu, em especial aos que me oportunizaram encontros e experiências inesquecíveis, que me atravessaram, me tocaram e me transformaram: Ângela Rita, Loriége, Rosane, Vilmar, Maritza e ao professor Adriano pelas conversas entre margaridas e cânions.

Às professoras e professores que compõem a minha banca, que gentilmente aceitaram o convite para uma leitura atenta e potente desta dissertação, colaborando com a melhoria desta escrita.

À turma do encharcamento, pelos dias, semanas, meses, partilhando alegrias, choros, tretas, rusgas, aventuras, saberes, festas, afetos e confetos. Como vocês, não tem igual.

Às crianças da turma Tri e demais crianças da escola, os pirilampos que são as fagulhas instituintes da Bento.

À professora Remanso, pela sua tenacidade e coragem, pela gentileza em receber-me e acolher na escola, em sua casa, em sua vida.

À escola Bento e todos dali, por se abrirem e permitirem que passássemos dias e tardes inesquecíveis juntos.

A todos os intercessores que tornaram possível a produção desta escrita.

À equipe gestora da escola Marechal, que prontamente me recebeu e atendeu às demandas que se apresentaram.

A todas/os que direta ou indiretamente colaboraram para que esta pesquisa fluísse e florisse.

A vocês minha profunda gratidão pela generosidade.

Não tenho bens de acontecimentos.
O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:
- Imagens são palavras que nos faltaram.
- Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
- Poesia é a ocupação da Imagem pelo ser.
Ai frases de pensar.
Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.
Outras palavras.
Poetas e tontos se compõem com palavras.

(Manoel de Barros)

RESUMO

Esta dissertação inscreve-se no campo das pesquisas sobre escolas, currículos, práticas educativas, com foco em instituição do/no campo e comunidade ribeirinha em Mato Grosso. Intitulada "Currículos entre margens: cartografia de uma escola do campo em uma comunidade ribeirinha no sudoeste de Mato Grosso", a pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), vinculada à linha Educação e Diversidade. A investigação tem como campo empírico a Escola Bento, localizada no distrito de Santa Fé, zona rural de São José dos Quatro Marcos – MT. Os intercessores da pesquisa foram professoras e estudantes, especialmente uma turma trisseriada do 3º, 4º e 5º anos. A questão que direcionou a investigação foi: *como os currículos da Escola Bento se articulam com as forças do território, com as relações de saber-poder e com os processos de subjetivação dos sujeitos que vivem nas margens do Rio Bugres?* O estudo buscou compreender as tensões entre o pertencimento territorial e as políticas de esvaziamento e desterritorialização que incidem sobre a escola e a comunidade. O objetivo foi cartografar os modos como os currículos e as práticas pedagógicas na Escola Bento Alexandre dos Santos se constituem no cotidiano de uma comunidade camponesa/ribeirinha, produzindo subjetividades entre margens e atravessamentos históricos, políticos e afetivos. Para isso, apostou-se na cartografia (Deleuze; Guattari, 2011) e nas narrativas (Benjamin, 1994; Maldonado, 2017) como procedimentos metodológicos, em uma pesquisa implicada e sensível. A composição da pesquisa se deu por meio de diários de campo, escuta atenta, acompanhamento da turma e da prática docente, entrevistas e interações em diversos espaços da escola: sala dos professores, refeitório, pátios, ensaios de quadrilha, confecção de enfeites e até caronas solidárias. Foi nesse entrelaçamento de afetos, tempos e espaços que a cartografia da escola foi se desenhando. Conclui-se que a Escola Bento não se constitui, formalmente, como uma escola do campo ou ribeirinha. Nem em seu currículo oficial, nem em sua estrutura institucional evidenciam esse perfil. Concebem-na, oficialmente como salas anexas e extensões curriculares. No entanto, os sujeitos que habitam e atravessam esse espaço, crianças, professoras, famílias, levam o campo para dentro da escola, por meio de suas falas, gestos, saberes e práticas cotidianas. É nesse entre-lugar, entre margens e silêncios, que a Bento pulsa como um *devir-escola*, tensionando o instituído e abrindo brechas para outras formas de pertencimento e resistência, fazendo fluir a força dos movimentos inventivos curriculares.

Palavras-chave: Comunidade. Currículos. Escola do campo. Escola ribeirinha.

ABSTRACT

This dissertation is situated within the field of research on schooling, curriculum and educational practices, with a focus on schools located in and of rural and riverside communities in the state of Mato Grosso, Brazil. Entitled *"Curriculum between margins: cartography of a rural school in a riverside community in the southwest of Mato Grosso"*, the study was developed within the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), in the research line Education and Diversity. The research field is Escola Bento, located in the rural district of Santa Fé, in the municipality of São José dos Quatro Marcos – MT. The intercessors were teachers and students, particularly a multigrade class composed of 3rd, 4th, and 5th grade students. The central question is: *How does the curriculum of Escola Bento articulate with territorial forces, relations of knowledge-power, and processes of subjectivation of the subjects living on the margins of the Bugres River, in a rural and riverside community in the southwest of Mato Grosso?* The study aims to understand the tensions between territorial belonging and the policies of displacement and deterritorialization that impact the school and its community. The objective was to cartograph how curriculum and pedagogical practices are constituted in the daily life of a rural/riverside community, highlighting the historical, political, and affective flows that produce subjectivities among margins. The research adopts cartography (Deleuze & Guattari, 2011) and narratives (Benjamin, 1994; Maldonado, 2017) as methodological procedures, committed to a sensitive and implicated research posture. The process involved field diaries, attentive and affective listening, classroom observations, and documentation of the teacher's practice. These gestures unfolded into encounters: interviews, informal conversations in the teachers' room, cafeteria, schoolyard, during festivity rehearsals, ornament making, and even shared rides. Through these intertwinings of affections, time, and space, the school's cartography was gradually drawn. The study concludes that Escola Bento is not formally recognized as either a rural or riverside school—neither in its curriculum nor in its institutional structure—being officially classified as an annex or extension. However, the subjects who inhabit and traverse this space—children, teachers, and families—bring the rural into the school through their voices, gestures, knowledge, and everyday practices. It is in this in-between space, among margins and silences, that Bento pulses as a *becoming-school*, challenging the instituted and opening breaches for other forms of belonging and resistance, allowing the force of inventive curricular movements to flow.

Keywords: Community. Curriculum. Rural schooll. Riverside school.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MT – Mato Grosso

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1 - Escola da comunidade Poção 19
Figura 2 - Primeiro dia de pesquisa na escola Bento 28
Figura 3 - Casa desocupada na vila 39
Figura 4 - Imagem na entrada da comunidade da santa padroeira do distrito 44
Figura 5 - Tela de Tarsila do Amaral exposta na televisão da sala de aula 54
Figura 6 - Piquenique no pátio da igreja com as turmas dos anos iniciais 92
Figura 7- Ensaio da quadrilha para apresentação na festa junina 93
Figura 8 - Montagem das barracas e do pau de sebo 94
Figura 9 - Vista da Rodovia MT 339 99
Figura 10 - Sala de aula da turma Trisseriada 103
Figura 11- Documentário Cores da Terra: pintando a vida de mulheres rurais capixabas 113
Figura 12 - Apresentação das amostras coletadas pelas crianças 115
Figura 13 - Exposição, observação, separação e manuseio das amostras de terra 115
Figura 14 - Pinturas elaboradas com as tonalidades extraídas das misturas de terras 116
Figura 15 - Roda da quadrilha 119
Figura 16 - Vista da ponte sobre o rio Bugres 121
Figura 17 - Piaba e a professora Remanso 125

SUMÁRIO

1 PELOS CAMPOS, ENTRE CIDADE E RIOS 15
1.1 Sonhos: apanhadora (ou pescadora) de devires 16
1.1.1 Primeiras movimentações da pesquisa 20
2 ENTRE RIOS E SABERES: A ESCOLA NO CAMPO E O CAMPO NA ESCOLA .. 32
2.1 Distrito de Santa Fé: a criação da Vila 34
2.1.1 Campo, comunidade e escola: lugar de ir e de-vir 35
2.1.2 Tornar-se *entre*: a presença forasteira e a ética da escuta 40
2.1.3 Um campo real, uma escola presente: cotidianos em tensão 41
3 CURRÍCULO E SUBJETIVAÇÃO: ENTRE DISPUTAS, FORÇAS E FUGAS 48
3.1 Atravessamentos curriculares: campo de batalhas, tensões e silenciamentos 56
3.1.1 As tramas da lei no campo: tecendo a municipalização da Bento 57
3.1.2 A infância, o campo e a palavra: a lição poética de Manoel de Barros 59
3.1.3 Educação no/do campo: tensões entre campo e cidade perpetuando hierarquia e desigualdade 64
4 METODOLOGIA CARTOGRÁFICA: A ESCUTA DOS RASTROS, ENTRE RIOS E MARGENS 69
4.1 Vozes e lutas: das memórias à ação 74
5 NARRATIVAS E ENREDOS: OS CURRÍCULOS EM MOVIMENTO NA ESCOLA BENTO 87
5.1 Círculo de convergência 1: o mosaico da Bento: entrelaçamento de saberes e resistências 90
5.2 Círculo de convergência 2: a Bento e seu esvaziamento 96
5.3 Círculo de convergência 3: salas anexas, a distância, o medo: desafios de ser professora em uma escola do campo 99
5.5 Círculo de convergência 5: platô entre Bento e Marechal: uma prática necessária 108
5.6 Círculo de convergência 6: platô entre campo e cidade: currículos rizomáticos . 111
6 ENTRE-MARGENS: DEVIR-ESCOLA, DEVIR-CRIANÇA, DEVIR-CURICULO 118
6.1 Monumentar o campo para um devir-escola 121
6.2 Reinvenções de crianças em um devir Bernardo 127
6.3 Currículo-devir: exercícios de monumentar o cotidiano 128

REFERÊNCIAS.....130

1 PELOS CAMPOS, ENTRE CIDADE E RIOS

E deixo o texto a germinar sobre o branco do papel.
(Manoel de Barros, 2000, p.15)

As palavras escorrem de mim[1], margeando lembranças sinuosas: inteiras e rasgadas, vívidas e borradas, (des)compondo memórias, compondo histórias. Rasgos de criancices, peraltices, inventices me conduzem por uma longa e torta trilha, que revela, pelas lentes de um monóculo, a infância da menina que brincava de mil coisas, entre elas a de ser professora das primas e primos. Agora, como professora prestes a se aposentar, tornou-se mestranda, anunciando a pesquisadora que germina sobre este papel.

Com os pés no campo e no rio, fui me constituindo. Pelas palavras, me faço ouvir, me dou a ver, revisito minha trajetória e me anuncio.

Tinha uma Ana que vivia em mim (Maldonado, 2017). Uma menina travessa, inquieta, desassossegada: alma livre das amarras sociais, perguntadeira, que entrava em seus "países das maravilhas" e dava asas à sua imaginação desenfreada, lugar onde tudo era possível e viável. Cabeça como campos de sonhos, cabelos emaranhados, pés descalços e ligeiros, corpo magro, levavam-me a lugares desconhecidos, combatendo moinhos de ventos e vilões imaginários. Vivia todas as alegrias e possibilidades de uma criança curiosa e travessa no campo.

Desde bem pequena, mesmo moradora da cidade, carrego um pezinho no campo e no rio. Neta de avós paternos e maternos sitiantes, alternava férias e finais de semana: ora no sítio, na comunidade Barreirão, vivenciando todas as alegrias e possibilidades de uma criança do campo; ora na fazenda dos avós paternos, atravessada pelos rios Bugres, Cabaçal e Sepotuba, pescando, tomando banho de rio, lavando corpo e alma junto com primos, primas e demais crianças da colônia.

A claridade despertava-me e o escurecer, que chegava de mansinho com o anoitecer, quase sempre não me sossegava. Onde tudo era mata e estradas de chão batido, os olhos dos bichos, a bundinha dos vagalumes e as lamparinas de alumínio e querosene incendiavam as

[1] Nesta dissertação ora uso a primeira pessoa do singular, ora a primeira pessoa do plural. Explico. A primeira pessoa do singular uso quando falo de mim, das minhas impressões e compreensões, do modo como sou tocada pelo que vejo, deixando fluir na minha escrita minhas reflexões mais profundas. Compreendo que nessa perspectiva teórica pós-estruturalista, o uso da primeira pessoa é um gesto ético e político, em que o/a autor/a assume que quem escreve também é produzido/a pelo que escreve. O uso da primeira pessoa do plural é pelo entendimento de que um trabalho como este nunca é feito a sós. São muitas vozes que ecoam junto às minhas, como as dos teóricos, das orientações, dos intercessores, das várias interlocuções no percurso da escrita.

noites. As brincadeiras no terreirão de café tendo uma lua por companhia e as rodas de contação de causos para “botar medo nas crianças” iam até tarde, noite adentro.

A comunidade do Barreirão e a “Santafezinha” foram meus quintais e como já disse Barros (1985), com certeza, eram maiores que o mundo.

É nesse entrelaçamento de acontecimentos que a mulher de hoje se constitui. Afetada pelas alegrias e dores da menina de ontem, atravessada por experiências que, como aponta Larrosa (2002), deixam marcas, fissuras e sentidos. Essa mulher segue inventando realidades e sonhando sonhos possíveis, apanhando devires (Deleuze, 1998) como quem, ao modo Manoel de Barros (2015), recolhe palavras para dar a conhecer a outros a sua existência.

1.1 Sonhos: apanhadora (ou pescadora) de devires

De quatro estacas fincadas para demarcar os lotes dos pioneiros, surgia o povoado onde nasci e a origem de seu nome. Para contar esta história, inspirei-me na obra “História e Memórias de São José dos Quatro Marcos”, de autoria de Bordin (2018).

O povo Bororo foi habitante destas bandas por milênios. A região Sudoeste do estado de Mato Grosso, composta atualmente por 12 municípios, foi povoada e habitada pelos povos originários, nomeados pelos bandeirantes paulistas de índios Cabaçais, que compunham a grande etnia Bororo.

Da coleta da Carapicheia ipecacuanha, popularmente conhecida como poaia, planta medicinal brasileira, abundante em solo quatromarquense, os indígenas curavam seus males e sobreviviam. A extração da poaia não era apenas uma prática de subsistência para estes povos, mas também um esteio de sustentação de sua medicina tradicional. Contudo, com a chegada das Bandeiras Paulistas, na segunda metade do século XVIII, as terras foram sendo brutalmente ocupadas, marcando o início da colonização e introduzindo uma nova dinâmica de funcionamento, ocupação e movimento para a região.

Como consequência, os indígenas que sobreviveram à violência, que não foram mortos ou colonizados (Bordin, 2018), foram confinados a uma área demarcada na região de Barra do Bugres, na Terra Indígena Umutina.

No final do século XIX, a chegada do branco poaieiro marcou um momento decisivo para a região. O interesse mercantil na exploração da poaia, raiz da qual se extraia substâncias medicinais como emetina e cefalina, largamente utilizadas pela nascente indústria farmacêutica

(Balieiro, 2025), aliado a práticas de extração predatória e desprovida de critérios, produziu efeitos devastadores. Tais impactos atingiram não apenas as populações indígenas, diretamente afetadas pela pressão econômica e territorial, mas também as próprias populações nativas, ameaçadas pelo esgotamento de seus estoques naturais.

A Marcha para o Oeste, uma iniciativa do governo federal em meados de 1930, aliada ao empenho e forte apoio do governo estadual, impulsionou e acelerou significativamente a colonização do interior do estado. E a construção da ponte Marechal Rondon, em Cáceres, na década de 60 (sessenta), intensificou ainda mais o povoamento da região Sudoeste.

Em 1962, o senhor Zeferino José de Matos, junto com outros dois companheiros, que seriam mais tarde os fundadores da cidade, compraram umas áreas de terra nesta região, demarcaram os limites de suas propriedades com quatro marcos, o que originou o nome da então gleba e futura cidade.

São José dos Quatro Marcos[2], cidade onde nasci, no final da década de 1960 e início de 1970, apresentava-se mais como um pequeno aglomerado humano, do que propriamente uma cidade. Erguida no interior do estado de Mato Grosso, sua paisagem era composta por casas de pau-a-pique, cobertas por lonas, e por algumas poucas construções de madeira, o que revelava um espaço ainda em processo de constituição social e urbana.

A paisagem urbana do lugar era composta por uma avenida principal, uma mercearia, um açougue, uma padaria, uma farmácia, alguns bolichos, lojinhas e armarinhos, além de uma escola e uma singela igreja católica. Tratava-se de um pequeno povoado cercado por propriedades rurais, habitado majoritariamente por migrantes paulistas e mineiros, que vinham em busca de oportunidades nas matas férteis do sertão mato-grossense. No campo, em meio às matas densas, as famílias assentaram-se e construíram suas vidas.

Chegavam carregando os sonhos e pertences em malas e caminhões, com disposição para formar as propriedades e no coração o sonho de ver nascer São José do Paraiso, primeiro nome idealizado para a vila, como uma forma de "homenagear a exuberância e fertilidade do solo local" (Bordin, 2018, p. 29).

As "picadas" eram abertas no manejo da foice e do facão em meio à mata virgem. Até a década de 1980, o município era predominantemente rural. A produção agrícola sustentava a economia local, a zona rural era composta por mais de 20 comunidades com suas tradições, seus ritmos de vida e sua força de trabalho.

---

[2] Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sao-jose-dos-quatro-marcos/panorama. Acesso em: 23 abr. 2025.

As comunidades, conhecidas por: Caité, Boca Rica, Salvação, Ressaca, Barreirão, Santa Rosa, Abelha, mais conhecida por ‘Ábeia’, Marco Amarelo, Lagoa São José, Poção, Água Limpa, Cruzeirinho, Pitas, Santa Fé, dentre outras; eram povoadas de gentes, nas roças e plantações, na lida com a terra e com a vida.

E ali entre duas comunidades, Barreirão e ‘Santafezinha’, eu morei um pouquinho. Da cidade nos dias de semana para o campo nas tardes de sextas-feiras e finais de semana, me criei, me formei me constituí.

Foi entre festas de santos, casamentos e batizados, entre chegadas e partidas das Folias de Reis, quermesses e nos campeonatos de futebol entre comunidades, de bailinhos improvisados nas casas dos compadres ou no terreirão da escola, que aprendi a dançar. No ritmo da sanfona, da viola e do triângulo, meu corpo se afinava ao compasso coletivo, e nesse mesmo movimento, aprendi a sonhar, imaginar, enamorar, criar modos outros de existência.

A segunda escola da comunidade Barreirão/Santa Rosa, de madeira, eu vi nascer. Por ela passava na carroceria da pick-up, todas as sextas à tarde, para chegar ao sítio do meu avô. Eram várias escolinhas espalhadas pela zona rural do município, aqui adjetivada como ‘escolinha’ pelo seu pequeno tamanho e não como desqualificação.

A menina cresceu e os agenciamentos que, na concepção deleuziana, são emaranhados de acontecimentos e encontros com o mundo e com o outro que conjuram ações e forças outras (Deleuze; Guattari, 2011), a levaram para longe da escolinha e das comunidades do Barreirão e da “Santafezinha”.

Os deslocamentos a trouxeram de volta. Mulher, formada em pedagogia, concursada e empossada como professora da rede estadual de educação, iniciava sua carreira como docente, sendo efetivada na Escola Bertoldo Freire.

Era o início dos anos 2000, entrando no século XXI. Percorrendo as mesmas estradas que percorria quando criança, sonho realizado (professora concursada), já não via pelas comunidades as mesmas escolinhas rurais de outrora. Pela janela passavam velozes, sedes de ex-moradores abandonadas, destruídas ou quase destruídas, desabitadas de vida; roças transformadas em pastos; boi substituindo gente nos campos; escolas aos pedaços abandonadas ou transformadas em resfriador de leite, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Escola da comunidade Poção



Fonte: Pioneiros de Quatro Marcos (2015).

Assim como os campos, habitados por lembranças, solidão e desesperança, das antigas escolinhas, muitas agora só ruinas, apenas algumas resistiram. Esse cenário desolador, com um campo com mais máquinas que gente e escolas, despertou em mim, primeiro, angústias e depois inquietações. Toda pesquisa nasce de uma inquietação.

Com mais de dez anos de experiência educacional em comunidades do campo e ribeirinha, ambas possuidoras de singularidades tão próprias desses espaços-tempos, essa vivência despertou meu interesse em investigar tal singularidade por meio desta pesquisa.

Tudo começou com uma pergunta aparentemente simples: por que não temos escolas ribeirinhas[3] em Mato Grosso? Esta interrogação, aparentemente despretensiosa, desdobrou-se em inquietações mais problematizadoras sobre currículos, pertencimento, escola do campo,

[3] Essa questão será mais bem compreendida e detalhada no decorrer da tessitura da dissertação.

território e as pessoas que habitam às margens do Rio Bugre, no pequeno vilarejo, antes conhecido por "Santafezinha", hoje chamado de distrito de Santa Fé d´Oeste.

É deste território, outrora habitado por pessoas, famílias, crianças, peões, mulheres campesinas, arrendatários, meeiros, estudantes e professoras/es, e que hoje se encontra cada vez mais abandonado e desabitado, que esta pesquisa emerge. Ela nasce desses movimentos de vivência, estratégias de sobrevivência, gestos de resistência e vozes de denúncias. Foi rascunhada provisoriamente, movimentando-se com os rios, os campos, as estradas, com as crianças e criaturas que compõem a cartografia viva da Escola Bento.

Pescar era uma atividade corriqueira na vida desta pesquisadora quando criança. Tendo a vontade e a oportunidade, tralha arrumada, iscas e lanches preparados, lá íamos nós margeando os rios à procura do lugar e da ceva perfeita. Tardes preguiçosas e silenciosas; enquanto as crianças brigavam com as mutucas e as "porvinhas", os adultos lutavam com os peixes, com técnicas e habilidades elaboradas e aperfeiçoadas com a prática, com instrumentos pensados e preparados para que homens e mulheres vencessem a batalha; uns lutando pela sobrevivência outros pelo alimento do dia ou da semana.

A pesca enquanto recreação deixou alegrias mornas em minha intimidade. Pescar hoje tomou outros contornos, margeia outras rotas, desloca-se e rasteja por outras margens. Meu objetivo, agora, é pescar pedaços e fragmentos, partículas e fagulhas, rastros e marcas de estudantes, professoras e crianças matriculadas na turma trisseriada da professora Remanso, ou multisseriada, como é mais conhecido esse tipo de arranjo pedagógico, dos anos iniciais, que transitam pela escola Bento cotidianamente, seus saberes, seus currículos ali praticados, sua cultura e suas vivências em uma escola do campo que beija as margens do rio Bugres.

A pesquisa movimenta-se através da Cartografia, nossa aposta metodológica. Inspira-se em Deluze e Guattari (2011, 2012), Oliveira e Paraiso (2012), Passos, Kastrup e Escóssia (2015) para cartografar a escola, as crianças e demais sujeitos do campo, mapeando forças, tensões e as linhas que reverberam e jorram no cotidiano escolar e da comunidade.

Para realização desta dissertação, organizamos a escrita em seis seções, que como pistas, nos orientaram com os afetos, os agenciamentos, os fragmentos provocados nos encontros produzidos por esta pesquisa.

1.1.1 Primeiras movimentações da pesquisa

> *Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensurar, cartografar, mesmo que sejam regiões que ainda estão por vir.*
> (Gilles Deleuze; Félix Guattari, 2011, p. 19)

Preparar, organizar, planejar, esperar, observar, acompanhar, tentar, fisgar, escapar, capturar são ações que tanto o pescador quanto o pesquisador conhecem bem. De certeza só uma: a pesca, como a pesquisa, raramente é imediata, certeira, previsível.

Assim como a pescadora que mergulha sua linha ou deixa seu anzol à deriva no fluxo das águas, exposta ao imprevisto, a pesquisadora também se lança à correnteza da realidade sem controle sobre o que poderá emergir. Sua busca é feita em águas turvas, móveis, incertas e é nesse movimento que se deixam entrever pistas, sinais, presenças, silêncios e gestos que compõem a tessitura da pesquisa.

Essas correntes, por vezes revoltas, ora revelam, ora encrespam, ora ocultam sob véus de disfarces, práticas cotidianas de ensinar, aprender, ver, sentir e ouvir a escola e seus sujeitos, que compõem um mosaico ainda indefinido e disforme deste universo.

Nesta pesquisa, apostamos na cartografia (Deleuze; Guattari, 2011) e nas narrativas (Benjamim, 1994; Maldonado, 2017) como procedimentos metodológicos para ouvir os sons da vida, para a escuta e para a presença dos intercessores como coparticipantes nesta travessia.

Ao adotar a cartografia como procedimento de pesquisa, reencontro-me como pescadora: lanço as redes e, ao mesmo tempo, sou lançada nelas. Inserida nesse território, o diálogo entre "gentes de dentro" e essa "pessoa de fora" produz afetos mútuos e desdobra-se em conexões, movimentos, escritas, subjetividades e devires. Afinal, como ensinam Deleuze e Guattari (2011), é na força dos encontros que os processos de criação e transformação se tornam possíveis.

Assim, nos propusemos a compreender esse campo que insiste em resistir, que se movimenta, busca aliados e une forças, rompe com a dureza do espaço, não se conforma com o veredicto recebido e se constitui como lugar de encontros, desvios, aproximações e rupturas. Esse campo tornou-se o ponto de partida para a formulação do problema e do objetivo desta pesquisa.

Questionamos, nesta dissertação: Como os currículos em movimento na Escola Bento Alexandre dos Santos se articulam com as práticas de subjetivação dos sujeitos que vivem nas margens do Rio Bugres, em uma comunidade do campo e ribeirinha no sudoeste de Mato Grosso, e quais tensões emergem entre o pertencimento territorial e as políticas de esvaziamento do campo?

Nesse emaranhado de linhas e margens, em que pessoas, memórias e territórios se entrelaçam, o olhar da pesquisadora desloca-se: torna-se sensível às frestas, aos ruídos, aos gestos quase imperceptíveis que atravessam a vida cotidiana da escola e da comunidade ribeirinha. Não se trata de buscar uma verdade única ou uma resposta fechada, e sim, de compreender os movimentos, os silêncios, os atravessamentos que emergem nesse espaço marcado por disputas de saber e relações de poder (Foucault, 2005).

Assim, o objetivo da pesquisa consiste em cartografar os modos como os currículos e as práticas pedagógicas na Escola Bento Alexandre dos Santos constituem-se no cotidiano de uma comunidade ribeirinha/camponesa, produzindo subjetividades entre margens e atravessamentos históricos, políticos e afetivos.

Os objetivos específicos foram pensados como fios condutores, delineando as etapas a seguir e detalhando o percurso da pesquisa na produção da realidade por onde caminhamos, são eles: Investigar o impacto do fechamento de escolas do campo nos processos de pertencimento, a fim de que a análise das narrativas dos intercessores da pesquisa exponham as linhas de força e os sentidos territoriais que emergem como produção de diferença nesse cenário; perceber como e se saberes ribeirinhos e do campo compõem os currículos e movimentam a escola; discutir os sentidos de currículos produzidos no cotidiano da escola, a partir das relações com o território, o rio e o campo; observar o movimento do ambiente escolar, identificando feixes de universalizações (educação maior) e de singularidades (educação menor) que movimentam práticas dos que ali se movimentam.

Para seguirmos essas linhas que se estendem pelas margens e atravessam o cotidiano escolar, foi fundamental escutar aqueles que habitam e movimentam esse território. Os estudantes da Escola Bento e as professoras que ali atuam não foram apenas participantes: foram intercessores, vozes que tencionaram, desviaram e enriqueceram o percurso da pesquisa, afinal, são os intercessores "que foram trazid@s para esta conversa, que sustentaram nossos argumentos, que nos motivaram a ir adiante, nos moveram, nos tornaram outros" (Maldonado; Neves; Vieira, 2024, p.17).

Desse modo, nesta pesquisa, inspirada na cartografia como procedimento metodológico sensível e implicado, as pessoas com as quais dialoguei não são tratadas como meras informantes. São concebidas como intercessores, presenças que afetam, deslocam e fazem pensar. São esses encontros que movimentam o campo, atravessam a escrita e tornam possível o próprio percurso da investigação. Para preservar sua identidade e garantir o anonimato ético, optamos por nomeá-los com nomes simbólicos que remetem aos rios, elementos vivos do território pantaneiro e ribeirinho, onde se inscreve esta pesquisa.

Dessa forma, os intercessores foram nomeados da seguinte forma:

1. Remanso – do sexo feminino, parda, 40 a+, professora e leciona na escola para a turma trisseriada (Remanso, F, 40 +);
2. Ribeirinha – do sexo feminino, branca, 28 anos, moradora da comunidade, professora da escola Bento, além de ser mãe de aluno da turma tri (Ribeirinha, F 28 a);
3. Cachoeira – do sexo feminino, negra, 27 anos, moradora da comunidade, também é mãe de um aluno que integra a turma trisseriada, (Cachoeira, F, 27 a);
4. Correnteza – do sexo feminino, branca, 23 anos, reside na comunidade e é mãe de aluna da escola Bento (Correnteza, F, 23 a);
5. Corredeira – do sexo feminino, branca, 53 anos, possui uma longa história na comunidade, morando ali há mais de 50 anos, os três filhos estudaram na escola antes de deixarem a vila (Corredeira, F, 53 a);
6. Nascente – do sexo masculino, 47 anos, morador da comunidade, estudou na Bento e está à frente da luta pelo não fechamento da escola (Nascente, M, 47 a).

Os nomes escolhidos para as/os intercessoras/es evocam a força das águas que correm por esta região e pelas vidas que habitam a escola Bento e o distrito de Santa Fé, tornando-se parte da tessitura da pesquisa. Com eles, não construí apenas dados, mas laços, atravessamentos e modos de ver e sentir o território escolar.

A Escola Bento conta com apenas três professoras para atender as turmas do Pré e dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). A docente escolhida para ser acompanhada e integrar esta pesquisa como intercessora foi a Professora Remanso, regente da turma trisseriada. No entanto, outros intercessores surgiram no decorrer da escrita. Isso ocorreu porque a escola é muito pequena, com um número reduzido de professoras, e devido à convivência diária e à proximidade estabelecida com toda a equipe, esses encontros aconteceram e potencializaram as práticas e narrativas que aparecem ao longo da elaboração da dissertação. São encontros inesperados, não programados, que o método da cartografia nos possibilitou, pois ocorreram no meio e pelo meio.

Assim, nesse percurso cartográfico, a pesquisa não se construiu sozinha: ela foi atravessada por vozes, presenças e encontros que funcionaram como intercessores, no sentido dado por Deleuze (1992), e mobilizado por Maldonado, Neves e Vieira (2024). Para os autores, "O primordial para que o pensamento seja 'forçado' a pensar são os intercessores" (Maldonado; Neves; Vieira, 2024, p. 3).

Deleuze (1992), por sua vez, amplia essa noção ao afirmar:

> O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles, não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. **Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim**: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (Deleuze, 1992, p. 156. Grifo meu).

A cartografia desta pesquisa foi sendo tecida com os intercessores que habitam e atravessam a Escola Bento: as crianças, professoras, moradores da comunidade, o rio, a escola, as andanças que provocaram encontros potentes, os silêncios, os gestos e os acontecimentos cotidianos. Foram esses encontros que mobilizaram o pensamento, despertaram memórias, aproximaram pessoas, como nas caronas de volta para casa, onde o dia se prolongava em conversas e impressões partilhadas, fazendo emergir sentidos que se efetuaram no percurso investigativo. A cartografia desenhou-se, assim, no acompanhamento atento dessas forças, mapeando os afetos, as práticas e as relações que compõem a vida no campo e na escola.

Enfeites reaproveitados, ensaios de quadrilha, objetos esquecidos, acontecimentos aparentemente banais, piqueniques improvisados, vozes, silêncios e presenças diversas atuaram como intercessores, produzindo deslocamentos no olhar e abrindo possibilidades outras de pensar. Ao narrarem suas experiências e efeitos, esses intercessores constituíram-se como presenças vivas e coautoras da pesquisa. Foi no encontro entre a pesquisadora e os intercessores que os dados se produziram, que os sentidos se movimentaram e que a tessitura desta dissertação ganhou corpo.

Deleuze (1992) ajudou-me a compreender os participantes da pesquisa como intercessores, agentes que deslocam e fazem vibrar o campo, a escrita e a própria pesquisadora. Suas vozes tensionam, perturbam, criam os desvios e abrem possibilidades de pensar e produzir realidades outras. Com eles, não se estabelece uma relação sujeito-objeto, como nas pesquisas tradicionais. O que se compõe ali, no movimento de circular pelo território, é uma relação de proximidade e afetação. Em suas narrativas, há mais que simples relatos: há intensidade, cumplicidade, confiança. Há uma intimidade que só se produz quando se está junto, disposto a ser afetado, a escutar e a deixar-se atravessar.

Produzir uma dissertação é uma tarefa de muitas mãos. É nos encontros com os intercessores, sujeitos da pesquisa, com suas vozes, vidas e gestos, e os autores que acompanham o percurso, tencionam conceitos e abrem caminhos para pensar, que esta escrita vai tomando forma. Entre conversas, silêncios, leituras e deslocamentos, foi sendo composta

uma dissertação-devir: inacabada, rizomática, feita de afetos, de escutas e pensamentos que nos tornam outros.

Por estarem inseridos no território cartografado, os intercessores, com os quais construí alianças e conexões ao longo da pesquisa, possibilitaram minha interação com o campo e seu povo. Foi por meio desses vínculos que pude dialogar com meu campo de pesquisa: a Escola Bento, suas professoras, suas crianças, seus cotidianos e os movimentos que as constituem como práticas de existência e resistência.

As práticas e narrativas que mais me tocaram, resultaram em círculos de convergência, os quais foram utilizados para as análises desta pesquisa. Falas recorrentes produziram seis círculos de convergências, que são: 1) O mosaico da Bento: entrelaçamento de saberes e resistências; 2) A Bento e seu esvaziamento; 3) Salas anexas, a distância e o medo: desafios de ser professora em uma escola do campo; 4) Turma trisseriada: inexperiência, impasses e desafios da falta de formação inicial e continuada; 5) Platô entre Bento e Marechal: uma prática necessária; 6) Platô entre campo e cidade: currículo rizomático.

A palavra "campo" é utilizada nesta dissertação em seu sentido polissêmico. Inicialmente, remete-se ao território desconhecido da pesquisadora e, à medida que os encontros e conexões acontecem, com suas singularidades e multiplicidades, o campo de pesquisa se revela, tornando possível a escritura desta dissertação.

Nossa preocupação inicial nesta pesquisa foi indagar se a escola localizada em território ribeirinho é reconhecida, nas políticas educacionais, como uma escola ribeirinha, com constituição diferenciada, ou se permanece subsumida à categoria geral de escola do campo. Consideramos essa uma questão relevante, pois, embora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002; 2008) representem um avanço no reconhecimento da diversidade de sujeitos e territórios, ainda não conhecíamos uma normatização específica para as escolas ribeirinhas, ou se elas seguem a mesma legislação/normatização para a modalidade de educação do campo.

Autores como Caldart (2004), Molina (2015) e Arroyo (2012) advertem acerca dos riscos dessa generalização, já que ela tende a invisibilizar as particularidades dos povos ribeirinhos, seus modos de vida, sua relação com o rio, suas temporalidades e práticas culturais. A investigação, portanto, nasce desse tensionamento: compreender se a escola pesquisada é tomada como "do campo" ou se, de fato, afirma-se como ribeirinha, produzindo diferenciações curriculares e identitárias em sua prática cotidiana.

Para compreendermos essa questão, inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental nos sites da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso

(Seduc/MT), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e nos resultados mais recentes do Censo Escolar de 2024.

No site da Seduc, constatamos que o estado de Mato Grosso possuía, em 2024, 649 escolas estaduais, no entanto, nenhuma delas é classificada oficialmente como Escola Ribeirinha. Segundo o IBGE, Mato Grosso está entre os estados com maior volume de água doce do mundo. No portal da Embrapa[4], é possível verificar que o Pantanal, uma das maiores extensões úmidas contínuas do planeta, encontra-se justamente nesse território, dentro da bacia hidrográfica do Alto Paraguai. Já o Censo Escolar de 2024, com dados divulgados em abril de 2025, apresenta no indicador "matrículas em localizações diferenciadas" um panorama que inclui 18.491 escolas com oferta de Educação Indígena, 2.894 em comunidades quilombolas e 21.251 em áreas de assentamento.

Diante desses dados, surge uma inquietação: como é possível que um estado com tamanha diversidade territorial, ecológica e cultural, cortado por rios, cercado por comunidades ribeirinhas e pantaneiras, não reconheça oficialmente nenhuma escola como ribeirinha? Estariam essas escolas invisibilizadas pelas categorias oficiais? Que lógicas de classificação, normatização e reconhecimento operam para produzir a ausência dessas escolas nas estatísticas? E mais: que efeitos isso gera sobre os direitos, currículos e os modos de subjetivações das pessoas que vivem e aprendem nas margens dos rios?

As inquietações surgidas na fase bibliográfica e documental, especialmente diante da ausência de reconhecimento oficial das escolas ribeirinhas e da invisibilidade de territórios educativos como o da comunidade de Santa Fé, nos levaram a seguir para uma segunda etapa da pesquisa: a cartográfica.

A cartografia, mais do que uma técnica, configurou-se como um modo de acompanhar os movimentos do campo, suas forças, fluxos e resistências, permitindo que a pesquisa e a pesquisadora se deixassem afetar pelas singularidades dos encontros.

Logo nos primeiros momentos dessa imersão, a cartografia nos levou por caminhos inesperados, linhas de fuga que não estavam previstas nos mapas prévios traçados pela pesquisa, alteraram o curso desavisadamente. Foi nesse percurso, atenta ao território e às falas dos intercessores, que nos deparamos com uma realidade preocupante: a Escola Bento Alexandre dos Santos estava em vias de ser fechada. Esse dado, não identificado nos documentos oficiais nem nos censos, emergiu da escuta sensível e do convívio com a

[4] Disponível no link: https://www.embrapa.br/busca-geral/-/busca/Pantanal%20extens%C3%A3o%20%C3%BAmida?buscaPortal=Pantanal. Acesso em: 15/04/2025.

comunidade, reafirmando o valor ético e político de uma pesquisa que caminha com o campo e não apenas sobre ele.

O município de São José dos Quatro Marcos, em um passado recente, vivenciou essa política de fechamento de escolas das comunidades rurais e o consequente esvaziamento do campo.

Das mais de 20 comunidades rurais existentes na década de 1980, cada uma com sua escola, quase todas foram fechadas, o que nos levou a pensar que campo é esse que fecha escolas e expulsa seus habitantes, em sua maioria, para a periferia das cidades (Peripolli; Zoia, 2011).

O fechamento iminente da escola Bento evidenciou um processo doloroso e violento que abalou toda a comunidade. As mudanças físicas, sociais e afetivas que advém deste fechamento e o projeto de campo idealizado pelo capital e pelo agronegócio, nas palavras de Kremer (2011, *apud* Peripolli; Zoia, 2011) interferem e causam transformações drásticas nas vidas dos habitantes do campo, que vivem uma sensação de abandono e desamparo (Linhares, 2007), uma morte lenta e anunciada em um deserto de grama verde e ordenada.

Com Quijano (2005) fomos apresentados ao conceito de colonialidade e ao cartografar os caminhos da escola Bento, não é possível descartar a presença de rastros profundos da colonialidade do poder, atravessando os modos de existir, saber e educar nesse território. O autor nos alerta que a colonialidade e sua lógica persistente e dominadora, que privilegia culturas e saberes eurocêntricos, não é apenas um vestígio do passado, ela afirma-se e reproduz-se no contexto do campo e da educação do campo, subalternizando povos e saberes tradicionais, potencializando políticas educacionais, currículos, materiais didáticos pensados para sujeitos, realidades e práticas de escolas urbanas.

Em relação a essa colonialidade que sobreviveu ao colonialismo, Quijano (2005) diz que ela se manifesta em múltiplas áreas da vida humana e compreendemos que a escola não escapa de seu domínio. Ela se faz presente na seleção e legitimação curricular, quando potencializa formas eurocêntricas de pensar e existir e, ao mesmo tempo, sufoca subjetividades, vozes e saberes menores, naturalizando, conforme Quijano (2005, p. 118), “um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder [...] papéis e lugares”.

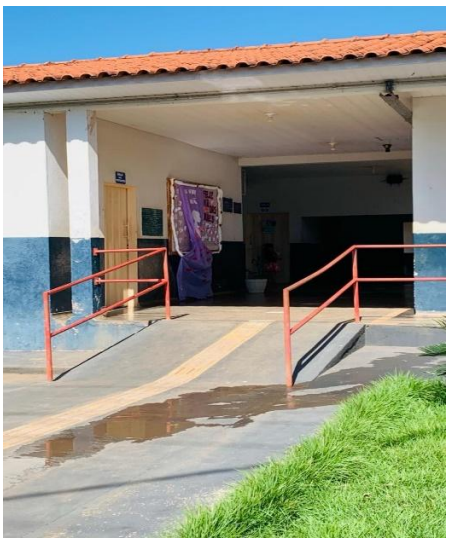
De posse desses dados, e vivendo nesse estado desde que nasci, passei a problematizar: por que não temos escolas ribeirinhas no estado de Mato Grosso? Considerando que a minha pesquisa se situa na escola Bento, questiono: Seria a escola estadual Bento Alexandre dos Santos uma escola do campo, situada em um distrito ribeirinho ou uma escola ribeirinha situada

no campo? O que distancia ou aproxima esta escola dos conceitos que as caracterizam e definem?

Para produzir uma pesquisa na perspectiva cartográfica e acompanhar os processos que se desdobram no campo pesquisado, compreendendo a realidade ali produzida, a atenção da cartógrafa se desloca da mera captação de informações (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015) para a produção de conhecimento. Isso requereu a seleção e utilização de diferentes ferramentas metodológicas: observação, conversas, escuta sensível, anotações, gravações com as professoras, as crianças, além de entrevistas semiestruturadas com moradores locais: alunos egressos e pais. Também analisamos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Meu primeiro encontro presencial como pesquisadora com a Bento foi incomum (Figura 2). Queria ver e ser vista, apresentar e ser apresentada, olhar e ser olhada, notar e ser notada, perceber e ser percebida, aceitar e ser aceita. Muita pretensão, de minha parte, para um primeiro encontro.

Figura 2 - Primeiro dia de pesquisa na escola Bento



Fonte: Produzida pela autora (2025).

A escola estava quase vazia. O secretário, picado por uma cobra, se recuperava em casa; a professora da turma trisseriada encontrava-se de luto e licenciada; a maioria dos alunos havia se deslocado para a cidade a fim de participar dos jogos estudantis. Restaram apenas duas profissionais, que me receberam apressadamente. Imersas nas urgências cotidianas, quase não

perceberam minha presença, pois estavam mobilizadas pelo adoecimento de algumas crianças, cuja atenção imediata lhes requeria total dedicação.

Apresentei-me, mas quase não fui percebida. Olhares apressados atravessavam-me sem fixar, enquanto pessoas iam e vinham em meio às urgências do cotidiano escolar. Caminhei pela escola sem rumo definido, dividida entre o desejo de observar e a incerteza de onde me situar. Nesse instante tornou-se vívida a reflexão de Oliveira e Paraíso (2012), ao lembrarem que a pesquisa é sempre instigante e desafiadora, e que são justamente as surpresas e os imprevistos que racham as idealizações do pesquisador, abrindo brechas para um outro modo de ver e escrever o campo.

A pesquisadora tropeçou com o desconhecido e com o imprevisto de uma escola 'às moscas'. Eu tropecei; entrei pelo meio do rio, sem canoa, sem colete para enfrentar o fluxo constante da correnteza. Por um lapso de tempo recolhi-me e fechei-me para as possibilidades. Como implicar-me naquele entremeio? Como sustentar, no corpo e na escrita, as implicações da forasteira que adentra um território vivo, tecido por histórias, afetos e resistências? Estar ali, naquele espaço que não era meu de origem, exigiu de mim uma escuta atenta e uma disposição ética para me deixar afetar.

A surpresa apanhou-me e por um tempo paralisou-me. Fiquei ali, simplesmente ali parada. O que fazer quando se toma uma rasteira do campo, e compreendemos *in loco* que "A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora e ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhoná-la" (Oliveira e Paraíso, 2012, p.161).

A rasteira deslocou-me e desequilibrou, mas não me tombou. Compreendi que a vida, assim como a escola não para, para eu pesquisar. Dei por certo que o campo estava à minha disposição, fornecendo-me informações prontas e organizadas para serem analisadas e categorizadas, porém, recolhi os cacos reconfigurando-os, e segui, a coleta de informações dando lugar ao acompanhamento dos fluxos e rebojos, acolhendo o inesperado, recalculando rotas, abrindo-me aos encontros (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

Inspirando-me em Maldonado (2017, p. 35) "resolvi, então, me abrir para trocar afetos com as crianças e o lugar. Resolvi experimentar, conviver, brincar, subir, descer, andar, conhecer, anotar, pescar, gravar, rezar, fotografar, nadar, escrever".

Neste cenário, a aposta metodológica da pesquisa são as narrativas, pois não nos propomos a extrair dados, datas, coletar fatos e informações, e sim caminhar margeando os cursos das histórias e experiências humanas, compreendendo como essas experiências foram vividas e significadas.

Como aponta Benjamin (1994), a narrativa oferece lentes outras para acessar essas dinâmicas. Segundo o autor, as narrativas ultrapassam meros relatos, pois mergulham no universo de vida do narrador, que contém vivências memoráveis. Nessa perspectiva, o autor compreende a arte de narrar como um ato de resistência. A narrativa apresenta-nos como uma forma de escuta, cuidado e zelo com o que é compartilhado, num esforço em criar oportunidades para que vozes reprimidas e oprimidas escapem da lógica dos arquivos oficiais.

São as vozes encharcadas de dores, medos e inseguranças dos pais quanto ao futuro de seus filhos e filhas, dos moradores que percebem dia a dia o avanço do silenciamento e esquecimento da vila, das professoras que veem minguar as esperanças de educar crianças camponesas no campo.

São estas as vozes da escola Bento, que foram metaforicamente desmontadas, encaixotadas e arquivadas; mergulhamos nessas narrativas para compor acontecimentos e histórias diferentes, singulares, compartilhadas por múltiplos intercessores.

Essa abordagem nos aproxima de um universo narrativo inscrito em um espaço- tempo delimitado para narrar "histórias de vida tecidas 'na passagem' de Experiências coletivas que os constituem e que serão aqui narradas" (Maldonado, 2017, p. 27); quase como um trabalho arqueológico, de escavar sobre o que ficou, remexendo arquivos, revirando escombros e o que restou de fragmentos, assim damos atenção aos detalhes, a memórias ressuscitadas pela voz que recorda e reconta o sentido e o vivido, possibilitando que estas ressoem por um longo tempo.

Apurando o olhar para essas linhas divisórias, buscamos compreender o que movimenta o fazer pedagógico, como as narrativas se tecem e as inquietações emergem no espaço escolar, configurando-o como múltiplo, híbrido, um "isto e aquilo" simultaneamente. Esse movimento exigiu trocar as lentes da modernidade e problematizar práticas que, muitas vezes, resultam na ausência ou invisibilização de escolas ribeirinhas, constituindo-se em um paradoxo, por estar situada em um estado com abundância de águas e rios, lagos, corixos, ilhas.

A prática de cartografar modos de constituição de subjetividades e territórios implicou, portanto um diálogo com diferentes referenciais teóricos: Benjamin (1994, 2005), que nos inspira a pensar as narrativas como lampejos de memória e experiência; Deleuze e Guattari (2011, 2012a, 2012b), Deleuze e Parnet (1998) ao problematizarem os devires e a cartografia como procedimento da pesquisa; Foucault (1979, 2005, 2013), na análise dos dispositivos e práticas escolares; Quijano (2005), ao interrogar a colonialidade do poder e do saber; Corazza (2003, 2016), Gallo (2002) e Silva, T. (2005), Silva, S. (2012), que ampliam o debate curricular; além de autores que têm debruçado seus estudos sobre cartografia e escrita nas margens, como Callai e Ribetto (2016), Oliveira e Paraíso (2012), Garcia e Maldonado

(2019, 2021, 2023), Pinho e Maldonado (2021), Maldonado e Santos Luciene (2023) e sobre a singularidade da educação do campo como Arroyo (1999, 2009), Caldart (2012, 2024), Molina (2004, 2015), Peripolli (2010), Peripolli e Zoia (2011), entre outros. Esses aportes forneceram pistas para pensar a escola ribeirinha em sua singularidade, desprendida da categoria de escolas em espaços diferenciados, ou como um apêndice da escola do campo, esta escola, atravessada por águas, corpos e territórios clama por reconhecimento próprio.

Nos imprevistos, improvisos, sustos e surpresas, seguimos tramando seção a seção, unindo e desfazendo pontas e fragmentos e descortinando esta dissertação.

2 ENTRE RIOS E SABERES: A ESCOLA NO CAMPO E O CAMPO NA ESCOLA

Era o menino e os bichinhos.
Era o menino e o sol.
O menino e o rio.
Era o menino e as arvores.
(Manoel de Barros, 2015, p. 15)

Santa Fé é mais que um distrito. É um corpo de águas, histórias, resistências, silêncios, murmúrios e memórias. Nesta seção apresentamos a geografia viva que margeia a Escola Bento Alexandre dos Santos, seus rios, suas gentes e seus saberes.

Nos meses de maio a julho, período em que estive na vila e na escola, encontrei um lugar de dias imensamente azuis, céu limpo, sol forte e gente resiliente. “Santafezinha”, como era carinhosamente chamada por mim e por aqueles que me são próximos, habitou em mim por um tempo especial. Recordo os dias de balançar nas porteiras da fazenda; de saborear o leite ainda espumante, pendurada nas tábuas do curral, de madrugadinha, observando a noite se despedir e a alvorada anunciar a chegada do sol. Cada amanhecer trazia a promessa de novas aventuras, sustos, descobertas e um universo de possibilidades.

Era uma menina em um campo. Uma menina e um rio, com árvores e sombras, um céu infinito a perder de vista. Eram tempos de andar a cavalo e tomar carreirão de vaca ‘braba’; tempos de nadar nas águas claras do Bugre, numa turma de primos e crianças da colônia e seus braços, pernas e corpos chapinhando no rio e quebrando silêncios com pingos, respingos, risadas altas e soltas ecoando pela vila a fora. Tempos de encontros arrepiantes com bichos que andam de barriga no chão (Barros, 2015), que metem medo, mas não param uma criança de poucos anos, sonhadora e arteira.

Agora é a pesquisadora e o campo, a vila, uma escola, as crianças, as professoras e as condições de possibilidades com seus discursos circulantes que sufocam as vozes da comunidade (Foucault, 2013) em torno do fechamento da escola da vila, que por ali espreitam, cochicham e sussurram sorrateiras histórias a serem escritas e contadas.

As lentes foucaultianas nos possibilitam compreender, os porquês presentes na tentativa de fechamento da escola ano passado e os buchichos de agora, e também as narrativas históricas, sociais e de poder que justificam e legitimam tal ato. Com Foucault (2013), compreendemos como o Estado e o município, por meio de seus aparatos de poder e dos discursos revestidos de verdades oficiais, atuam na produção e naturalização de decisões que afetam diretamente os territórios e seus sujeitos. Relatórios, estatísticas, números e metas são

mobilizados para justificar o fechamento da Escola Bento, transformando políticas públicas em gesto de racionalidade econômica.

Diante da comunidade, desfilam os dados sobre custo por aluno, o número reduzido de estudantes, a baixa demanda escolar e os supostos benefícios da nucleação, anunciada como solução moderna e eficiente, onde as crianças teriam acesso a uma educação de melhor qualidade. No entanto, esses argumentos silenciam os afetos, os vínculos, os modos de vida e pertencimento que não cabem nas planilhas. Aqui se desconsiderou o desejo de uma comunidade, excluindo sua participação nas tomadas de decisão, deslegitimando sua voz, vontade e direitos.

É Foucault que afirma:

> Creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (Foucault, 2013, p.17).

Essas tensões revelam as lutas ali desencadeadas entre poderes hegemônicos de controle, dominação e morte, com seus enunciados, ações e conjunções, que conjuram perigos, apagamentos e silenciamentos.

Entremeadas a isso, emergem as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011), redesenhando possíveis direções e saídas, rompendo com o que está posto, as regras, as justificativas e discursos normatizados e estabelecidos, gerando rupturas provocadas pelas lutas e implosões engendradas pela comunidade escolar e da comunidade como um todo.

A dureza do discurso oficial proferido pelos órgãos competentes, rompeu com as certezas da comunidade, uma delas era: uma escola pública, de qualidade, no distrito e à disposição para democratizar saberes a seus filhos e filhas. Tal assombro descentrou os moradores da vila e arredores e provocou movimentação e mobilização. Foram capturados coletivamente e convocados a reagir. Essas movimentações, e seus desdobramentos, compreendidos por linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011) e que não se trata de fugir à luta, mas enfrentar as batalhas que estão por vir, são como rotas de escape, ou seja, estratégias, planos de ação, que geram novos encontros, estabelecendo novas relações entre a escola, a comunidade e demais entidades, pessoas e forças outras para reorganizar e estabilizar o território novamente.

Movimentos que se configuram como formas de resistir e continuar a re-existir no coração de uma vila: a escola e a vida.

A menina ainda habita a mulher que hoje pesquisa. Foi ela quem se reencontrou com o campo, com um céu e sol a perder de vista, na escola Bento e no distrito de Santa Fé. Mas

agora, os risos e as folias intensas das crianças não ressoam como antes. O tempo passou, e com ele vieram outras intensidades, outras formas de presença. Ainda assim, é nesse jogo da vida e de suas metamorfoses que a pesquisadora se deixa afetar, percebendo, como afirma Maldonado, "as histórias que acontecem no presente, que o constituem a cada dia e que podem se traduzir em histórias que se desviaram do curso dominante" (Maldonado, 2017, p. 14).

É o que faremos a seguir.

2.1 Distrito de Santa Fé: a criação da Vila

Como destaca a pesquisa de Bordin (2018), com a elevação da gleba de Quatro Marcos para município, a vila de "Santafezinha", passou de comunidade para distrito no ano de 1981, com a assinatura da Lei Estadual nº 4.378/1981.

À época, o distrito transpirava vida. O campo, rodeado por propriedades em formação, movimentava as gentes que por ali se assentavam com seus sonhos e desafios.

Nascia banhado pelo suor dos corpos dos camponeses e camponesas, derrubando as matas, tocando arados, cavoucando o chão, clamando chuva, levantando casas, cortando ruas, unindo margens, elevando igreja e construindo a primeira escolinha onde meninas e meninos se encontravam com as primeiras letras cantadas nas vozes das professoras e professores. Assim emergia a Escola Bento Alexandre dos Santos, que ganhou esse nome em homenagem ao doador do terreno para construção da unidade escolar, resguardando a memória local.

Em nossos encontros com os intercessores, perguntamos sobre a importância da escola para o desenvolvimento da comunidade, e o senhor Nascente nos relatou[5]:

> É fundamental, né?! É a escola... como se diz... igual o ex-vereador nosso que foi diretor da escola e foi professor, dizia... pra começar uma comunidade é: um boteco, uma igreja e uma escola. (faz uma ligeira parada e fica me olhando... meio perdido em suas lembranças) ...Você está me entendendo? .... Porque se não tiver o comércio e se não tiver escola pra dar educação como que vai fazer? Como que o lugar vai desenvolve? (Nascente, M 47a).

Santa fé, agora Santa Fé d'Oeste, crescia e aparecia. Ruas e margens se encontrando, rios e córregos compondo seus limites à direita, à esquerda, acima e abaixo, rumo noroeste e sudoeste. Essas águas banhavam os campos, movimentavam as almas e abasteciam a vila.

[5] As falas dos intercessores foram mantidas na íntegra, preservando-se as marcas de oralidade, as hesitações próprias do discurso oral, com o objetivo de preservar a autenticidade e a riqueza expressa nas narrativas.

Espreitando pelas lembranças e relatos desse morador que nasceu no distrito, podemos vislumbrar como era a comunidade nos primeiros anos de vida:

> Eu vi de tudo que tinha de bom na comunidade que tinha muitas coisas... [...] tinha, tinha máquina de café com algodoeira, aqui tinha serraria, posto de gasolina. Máquina de arroz tinha treisss... E tinha vários comércios, mercearia. Loja de roupa, farmácia, farmácia do Dirceu, Dirceu era farmacêutico (Nascente, M 47a).

Com o desenvolvimento do distrito, uma escola foi construída para atender as crianças em idade escolar que chegavam com suas famílias "e como se diz, resumindo tudo, tinha muitas, muitas coisas e muitos moradores... [...] e muito e muitos alunos; era período matutino, vespertino e noturno" (Nascente, 47a).

Ainda hoje a escola segue atendendo as crianças, adolescentes e jovens do distrito e do entorno na escola da vila.

A comunidade do distrito de Santa Fé e a escola Bento, resistem a passagem do tempo, mas mostram sua fragilidade ao exporem o êxodo de estudantes e famílias, que saem da comunidade em busca de oportunidades melhores de trabalho e estudo, quase sempre não de vida, desterrando-se. Dados do Censo explicitam que nos anos 80, 32% da população brasileira vivia no campo. Já em 2010, esse índice despencou para 15% quase pela metade (Oliveira; Campos, 2012). Esses números revelam

> [...] a triste realidade do êxodo rural tomando a insuficiente política de educação do campo como exemplo do descaso com que, durante séculos, os povos do campo foram tratados pelo poder público [...]. A precariedade da infraestrutura das escolas do campo e a longa permanência de escolas unidocentes (multisseriadas) são a expressão mais imediata da situação (Oliveira; Campos, 2012, p. 242).

Os campos tornaram-se pastos, as risadas descoloriram, os sons de vida tornam a marcha mais lenta, casas desocupadas, vazias de gente e ocupadas de lembranças de um tempo que caminhou para trás.

Compreendermos essa comunidade e essa escola, suas dinâmicas de existir, de pensar e resistir, faz-se necessário.

2.1.1 Campo, comunidade e escola: lugar de ir e de-vir

A escola Bento destoa do entorno. Distante de ser apenas uma estrutura de concreto em azul e branco, com seus pátios ferventes de cimentos, muros altos, grades e portões que se abrem com um estalo metálico. Vigiada por olhos tecnológicos, a escola contrasta com o ritmo lento da rua principal, polarizando o centro das atenções, das disputas do conhecimento e poder.

O ritmo do distrito é outro e soa em descompasso com a escola. O distrito cochila embalado pelo calor do sol quente do meio-dia e a escola já pulsa, fervilha com o alvoroço, a correria, a gritaria e as risadas das crianças que chegam a pé e as demais que chegam das três linhas do transporte escolar que atende a escola.

Bento é uma sobrevivente. Tem resistido aos sucessivos ataques de políticas neoliberais, que fragilizam a presença do Estado nas unidades escolares e avançam sobre as comunidades camponesas e suas escolas como máquinas biopolíticas (Foucault, 2013), se esforçando para organizar, controlar e decidir sobre a permanência ou não da escola e das vidas que nela habitam. Ao atuar sobre o campo, a comunidade e a própria escola, essas políticas produzem o que Malheiros e Cruz chamam de "verdadeiros territórios de sacrifícios" (Malheiros; Cruz, 2019, p. 19), impactando direta e indiretamente centenas de vidas e comprometendo os vínculos, as memórias e as formas de pertencimento que se constroem em torno da escola.

A Bento é um desses territórios em risco. Suas crianças estão prestes a ser desterritorializadas tanto geográfica quanto subjetivamente. A escola se prepara para morrer e a comunidade agoniza junto. O fechamento da Bento implicará no afastamento simbólico e físico das crianças de seus campos, casas e vínculos. Em algumas situações, elas percorrerão mais de 50 quilômetros por dia para chegar até a escola nucleada, um percurso que esgarça direitos fundamentais, compromete a permanência e deixa marcas de abandono no corpo da vila. O que se anuncia é uma política de sacrifício, que produz escombros afetivos e pedagógicos e transforma territórios vivos em ruínas. Como afirmam Malheiros e Cruz, trata-se, enfim, de "deixar morrer inúmeros sujeitos, comunidades, povos" (Malheiros; Cruz, 2019, p. 20).

Uma escola no campo, especialmente uma escola pensada para e com a comunidade de Santa Fé, já não é mais necessária, pelos discursos que orientam as atuais políticas públicas. Como opera a lógica biopolítica, essas decisões são conduzidas por sistemas de ações e estratégias sutis, revestidas de um suposto cuidado e zelo com as crianças e o futuro da educação. Promessas douradas de melhorias na qualidade de ensino, centralização da oferta em escolas urbanas, garantias da oferta do transporte escolar, e outros discursos de zelo são mobilizados para justificar o fechamento da Bento. Tudo é cuidadosamente pensado, articulado e anunciado como "avanço". No entanto, o que vemos é uma tentativa de gerir e otimizar a educação ofertada no campo, visando atender as demandas e preferencias do estado e do município, interesses que desconsideram os modos de vida, os vínculos e os territórios afetivos dos povos do campo.

Esses processos, para Malheiros e Cruz,

> provocam, também, processos de grandes rupturas e fraturas metabólicas que afetam paisagens, ecossistemas e toda a dinâmica geo-bio física das áreas onde são implantados, promovendo mudanças e reestruturação socioespacial e ambiental na escala local e até regional [...]. Trata se da destruição de mundos, pois tal processo afeta, de maneira dramática, os recursos e os modos de vida de camponeses, indígenas, quilombolas e dos povos e comunidades tradicionais (Malheiros; Cruz, 2019, p. 21).

Ao falarmos sobre biopolítica e biopoder, pensamos as palavras e seus sentidos junto com Foucault, que se debruçou por compreender como o poder se desenvolveu com o passar do tempo até se tornar uma rede condutora e reguladora de vidas, implicada em órgãos complexos, centralizadores, normativos que regulam vidas e populações inteiras e não mais indivíduos. Essa é uma tecnologia do biopoder que, segundo Foucault, é

> Centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos (Foucault, 2005, p. 297).

Agir e reagir tornaram-se palavras de ordem e coordenaram movimentos e ações, mobilizando a vila, a comunidade e a escola para a luta.

Essa relação estreita de amizade entre ambas gera uma estratégia de sobrevivência; por amizade compreendemos uma aliança (Carvalho; Gallo, 2022), que reveste seus corpos de força e lhe dá forma de resistência, fazendo frente a disputas de poder e a políticas neoliberais, que trabalham a favor da fragmentação e desarticulação do campo, das pessoas que vivem no campo e do fechamento de escolas do campo, silenciando e invisibilizando toda uma vila.

Essa aliança, operando como uma máquina de guerra (Deleuze; Guattari, 2011), gera e direciona forças nas lutas travada por ambas as partes. Isso implica em oposição direta ao biopoder (Foucault, 2005) que, movimentando-se de forma sutil e insidiosa, esforça-se em regular, ordenar, gerir e moldar a vida.

É o conceito de máquina de guerra, criado pelos autores Deleuze e Guatttari, em sua obra *Mil Platôs*, volume 05, que nos interessa, pois escapa ao sentido comum e militarizado do termo. Tomando emprestado essa ideia, engendramos que a amizade-aliança forjada entre a escola e a comunidade, opera como estratégia de luta, ambas se armam, agenciadas por diversos acontecimentos e alianças "ou relações extrínsecas com nebulosas, constelações, segundo as quais desempenha função de inserção ou de situação, como margear, cercar, arrebentar" (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 14), produzindo forças de resistências.

Neste sentido, associamos essa potência à capacidade da comunidade e da escola de se unirem e se armarem metaforicamente, para enfrentar e cercar o inimigo, desviar por outros lados e margear outros cursos, vislumbrando possibilidades de, em marola em marola, provocar uma arrebentação tal capaz de resistir às armadilhas estendidas pelo estado e município com seus tentáculos executores, revestidos de poder, que controlam vidas, saberes, tempo e pensamento.

A escola é um lugar que abriga marcas, marcos e coordenadas de passos e rastros de quem transitou e ainda transita por ali, nos dias de festas, de rezas, de quadrilhas, de jogos, de lições, de aprendizagem, de festejar enlaces, de revelar vidas que chegam, celebrar batizados e de despedidas nos desenlaces e partidas.

Entre escola e comunidade não existe anonimato, todos se conhecem. Se não há relação de parentesco, existe a relação de vizinhança, que se traduz em cuidado, convivência e divergências que permeiam seus dias e seus modos de vida (Costa; Carvalho, 2012). A comunidade é vista como:

> Um elemento central no modo de vida camponês, lhes dá suporte econômico, político e ideológico para as resistências sociais que permeiam os seus cotidianos, [...]. Na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, [...] (Costa; Carvalho, 2012, p. 117).

A comunidade deixa transparecer as transformações do amadurecimento e da passagem do tempo, revelando ocupações, memórias, desocupações e esvaziamento, mudanças na geografia e na economia do lugar, antes campos trabalhados por famílias inteiras em leiras de plantações variadas de grãos, hoje casas abandonadas (Figura 3) e pastos perfeitamente quadriculados e ordenados, produzidos por mentes, mãos, pés e corpos que se foram e que chegam com novos arranjos, que se movimentam e mudam esse lugar, a paisagem e o entorno.

O mesmo acontece com a escola, que se torna guardiã de saberes, lembranças, afetos, condensando em si a memória e a vitalidade de toda uma vila. Mais do que um espaço de ensino formal, a escola constitui-se como lugar de encontro, de circulação de narrativas e de produção de pertencimento. Isso me reporta ao que ouvi de uma profissional da instituição, ela disse: “a escola é o coração da vila; se ela fecha, a comunidade acaba”. Tal afirmação potencializa a centralidade da escola no tecido social ribeirinho, onde ela não só transmite conteúdos, ela pulsa como currículo vivo (Corazza; Tadeu, 2003), alimentando a continuidade das relações comunitárias e garantindo que os saberes do território não se percam.

Por aqueles corredores, pátios e salas, passaram meninas e meninos, estudantes que concluíram a Educação Básica, do ‘prézinho’ ao Ensino Médio. Cresceram, constituíram família e partiram.

Figura 3 - Casa desocupada na vila



Fonte: Produzida pela autora (2025)

A pesquisa caminhou, tramando linhas, por estradas, margens e atalhos que se ligam e produzem arranjos entremeados das vivencias das crianças e professoras que ocupam e habitam esse lugar, habitando também a Escola Bento durante seu tempo escolar.

Movemo-nos pela escola Bento e pela comunidade, em um caminho sem organização, direção e ordenamento, pois compreendemos a vida como um espiral de acontecimentos e não como coordenadas, reta, segura e fixa; nossa intenção era acompanhar rastros e devires, numa realidade ambígua, com uma escola no campo, às margens de um rio que banha seu quintal, onde moradores e estudantes bebem, pescam, banham, e tem com o rio uma relação afetiva, pois foi dali, às suas margens, que a comunidade cresceu e a escola se estabeleceu.

Cartografar essa escola, seus devires, seus atravessamentos e seus modos de reinvenção é também um gesto político de recusar um modelo único de escola e de afirmar a potência menor (Deleuze e Guattari, 2011) de uma educação que nasce nas margens e insiste em existir. Isso se contrapõe à lógica persistente de hierarquização de territórios, saberes e populações, que é uma clara expressão da colonialidade do poder, conceito cunhado por

Quijano (2005). Essa lógica marginaliza e invalida territórios, taxando-os de inferiores, quando comparados pelas lentes do modelo eurocêntrico, pois para o autor,

> Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

Tudo isso denuncia a contínua persistência das estruturas de poder coloniais em nossos dias.

2.1.2 Tornar-se *entre*: a presença forasteira e a ética da escuta

Conforme Deleuze e Guattari (2011), o forasteiro não se inscreve de imediato no território: ele chega de fora, por fora, sem ainda participar das conexões que ali se produzem. Foi assim que a pesquisadora se percebeu, naquele primeiro encontro em maio de 2025: não estava *entre*, no meio das tramas comunitárias, estava à margem delas, sem ligação, sem envolvimento ou importância para aquele território. Sua presença foi quase imperceptível, mal notada, evidenciando que o pertencimento ao território é sempre efeito de vínculos que se constroem no tempo, nos encontros e nos afetos.

Os primeiros encontros com a turma Tri causavam estranheza nas crianças; a turma não entendia muito bem o que aquela pessoa estava fazendo ali e eu estava a procurar brechas para me aproximar, enturmar sem tumultuar a escola, a sala e a turma. Os dias passavam e minha presença ia deixando de ser novidade; devagar ia me aproximando das crianças e elas de mim. Movimentos desse tipo fizeram um garotinho com o braço quebrado, chegar bem pertinho e perguntar: “seu nome é Rose? Eu tenho uma família de Roses: minha avó chama Rose, uma tia chama Rose, tem também minha prima Rose”, movimento que derreteu de vez o gelo e a distância entre mim e eles.

Para pesquisar e escrever é preciso estar mais próximo, seguir e sentir os batimentos que pulsam no campo de pesquisa, e fazê-lo com os intercessores que povoam a tessitura da escrita, implicados de tal modo que “exprime múltiplas vozes em uma polifonia em que seja possível fazer deslocar modos individuais para agenciamentos coletivos” (Dias, 2016, p.117).

Era preciso ‘brotar no meio’, movimentar-me *entre*: espalhar-me entre campos, muros, ruas, estradas, gentes, salas, carteiras, cadernos, vozes, planejamentos, práticas, diários, criando

mapas que possibilitassem conectar campos e fazer a cartografia acontecer, pois ele, o mapa, é "aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente" (Deleuze; Guattari; 2011, p. 30).

Essa movimentação teve o propósito de indagar que campo é esse, território ao qual me desloquei quase todos os dias, ao longo de dois meses. Foi um espaço que atravessei e, em certa medida, habitei, em tardes inteiras de escuta e observação, com olhos abertos e sentidos aguçados. Nesse exercício de presença, vaguei, escavei e encontrei acontecimentos, acompanhando experiências que se teciam nos modos de ser, estar e viver na comunidade e na escola. Nessa tessitura, como aponta Kastrup (2015), a cartógrafa observa, e também se deixa afetar, compondo-se com aquilo que emerge do campo.

Foram dias de escuta atenta e de sensibilização do corpo: ouvir, sentir, degustar, digerir meu campo de pesquisa. Dias de registrar e gravar em dispositivos eletrônicos, aquilo que nos encontros povoaram e atravessaram meu corpo. Cada experiência se inscreveu como memória e como afetação, deixando marcas que, mais tarde, ressoaram nesta escrita, em uma dinâmica em que o pesquisar se confunde com viver e o narrar se faz inseparável do experimentar (Larrosa, 2002; Passos; Kastrup; Escóssia, 2015; Maldonado, 2017).

2.1.3 Um campo real, uma escola presente: cotidianos em tensão

De que campo estamos falando? Como ele se organiza, se relaciona, se reinventa? Como produz renda, produz e reproduz saberes e constitui subjetividades? De onde estamos falando? O que esse campo nos diz? O que sussurra nas dobras do vento? Quais leituras e compreensões fizemos desse território? Como uma escola, com seus saberes, sua função social, suas práticas pedagógicas se entremeiam neste cenário?

Os conceitos de Campo e Educação do Campo e Escola do/no Campo envolvem uma multiplicidade de fatores, ideias e ideais, atravessados por tensões históricas e políticas. Olhar para esse conjunto implica debruçar-nos sobre as miudezas e sutilezas que escapam às iniciativas formais instituídas por leis, decretos, portarias, normativas, projetos políticos, ou políticas educacionais e públicas. A realidade presente atual é resultado de um longo processo histórico que constituiu e disseminou discursos sobre o campo, a escola do campo e suas subjetividades. São discursos frequentemente naturalizados como verdades absolutas. Contudo, como lembram Arroyo (2012) e Caldart (2002), pensar a escola do campo exige

deslocar essas cristalizações, permitindo ficcionar, problematizar e criar outros caminhos possíveis para os sujeitos que habitam e reinventam o campo cotidianamente.

Ainda guardamos, nos farrapos da memória, um ideário de campo que se confunde com imagens romantizadas: casinhas brancas, construídas de pau-a-pique ou sapé, com cabras e carneiros soltos no quintal, como na canção *Casa no Campo*, imortalizada na voz de Elis Regina. Porteiras, estradas de terra, mata-burros, galos anunciando a chegada da alvorada, fogão à lenha aquecendo manhãs frias; imagens que remetem a cenas bucólicas, recantos de paz, descanso e silêncios, tão recorrentes em poemas e músicas.

Não buscamos idealizar o campo ou as comunidades ribeirinhas e camponesas. Ao escancarar a realidade das lutas e tragédias vividas pela população do campo em seus territórios, hoje compreendida como povos das florestas, das águas, quilombolas, populações indígenas, quebra-se esse imaginário popular, mostrando um campo banhando em suor e sangue, que ora se afirma com sua identidade campesina, ora recua, retrai, toma fôlego, fortalece e sai a campo e à luta outra vez.

O campo vem sofrendo, desde a década de 90, pressões econômicas, políticas e sociais que impactam diretamente escolas e comunidades do campo; um estudo recente (Oliveira; Bof; Basso, 2024), que mapeia o fechamento das escolas no meio rural, corrobora as denúncias e lutas feitas por entidades e estudiosos do assunto, desde os anos 90 e afirmam que esse processo segue em curso e de forma bastante significativa.

Os enfretamentos tensos e conflituosos ocorridos entre a escola Bento e o município, em um passado recente, colocam a escola como mais uma nas estatísticas mostradas acima. Bento segue fazendo oposição à hegemonia imposta pelo poder público, em implantar políticas de nucleação, ou transportar as crianças e adolescentes para outras bandas, fechando a escola, esvaziando a comunidade, levando-os para fora de suas raízes e de seu território. É dessa escola e desse campo eivado de tramas, dramas e barganhas políticas que falamos.

Com seus 104 alunos, desde o pré da Educação infantil até os jovens que cursam o Ensino Médio, a escola Bento opera com turmas multisseriadas e tem um diferencial a mais, funcionando como uma extensão mista: ela é ao mesmo tempo uma extensão de uma escola urbana e de uma rural. A gestão da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é realizada pela escola municipal urbana Marechal Rondon. Por outro lado, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio ficam sob a responsabilidade da escola estadual Santa Rosa, uma instituição situada no campo, porém do outro lado do distrito, em outra rodovia, a MT 175.

O cenário onde a escola Bento se localiza é definido como uma comunidade rural que, por conseguinte, atende uma população residente em áreas rurais: fazendas, sítios, chácaras, ranchos e assentamento, sendo tratada aqui como uma escola ‘no’ campo, pois atende ao primeiro critério, ou seja, estar localizada geograficamente em zona rural e ter sido pensada e criada para atender as pessoas que moram no campo em suas necessidades e demandas formativas.

Assim, ao mesmo tempo em que a escola Bento se inscreve como uma instituição rural voltada às populações do campo, ela também carrega marcas de uma tradição histórica que a vincula a modos de vida, saberes e práticas sociais próprios desse contexto. Essa dimensão tradicional aproxima a escola das discussões mais amplas sobre os povos e comunidades tradicionais no Brasil, tal como definidos no Decreto nº 6.040/2007, onde lemos no artigo 3º, parágrafo I que:

> Povos e Comunidades tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

O distrito de Santa Fé, com seus modos e ritmos de vida, embora não se enquadre nos critérios elencados no decreto citado acima, compartilha e guarda algumas tradições que muito se aproximam de comunidades tradicionais.

A comunidade mantém vivas algumas práticas, como quermesses, festas tradicionais de santos com suas rezas, terços e novenas, festas juninas com quadrilhas e bailes, e a festa da Padroeira da comunidade (Figura 4) com procissão e missa consagrada à Nossa Senhora. É um povo que luta para manter viva sua fé, suas tradições e a unidade da comunidade e que, diante dos acontecimentos, somam forças e esforços para manter seus modos de vida, lutando contra o fechamento da escola da vila.

Caldart (2024), expõe que são 25 anos de luta em prol de garantias para manter as escolas públicas ‘do’ campo ‘no’ campo, ou seja, uma escola compreendida como bem social comum, construída e servindo todos os sujeitos que moram nestes lugares e habitam estes territórios. Para a autora, “a escola pública não é propriedade do Estado, de governos: ela é do povo” (Caldart, 2024, p. 5). Essa concepção parte da premissa de que uma escola que não pertence a ninguém mas é de todos.

Como pensar essa escola que não é de ninguém mas é de todos? Autoras como Molina (2015), Caldart (2012, 2024) assumem a escola do campo enquanto movimento, espaço de

formação humana, mas também de lutas e enfretamentos. Trata-se de uma escola vinculada à realidade de seus sujeitos e à sua própria, que reconheça e valorize a cultura, o trabalho e as questões da vida do e no campo, que não seja alheia ao que acontece no seu entorno e que a movimenta.

Figura 4 - Imagem na entrada da comunidade da santa padroeira do distrito



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Sob uma outra lente, é possível pensar e enxergar um outro conceito de escola a partir da realidade da Bento. A ideia de uma escola que ofereça “tempo livre” a seus estudantes, que seja um lugar de suspensão, de profanação, de lentidão, de amor, termos compreendidos por Masschelein e Simons (2014), quando saem em defesa da escola.

Os autores compreendem e defendem a escola como *skholé*, um tempo-espaço que suspende privilégios hegemônicos, expectativas familiares, demandas sociais e projeções futuras vinculadas ao mercado de trabalho. Essa concepção tira o saber de seu altar sagrado e privilegiado e coloca-o sobre a mesa, à disposição e alcance de todos. É uma escola que suspende temporariamente desigualdades e oferece um tempo não produtivo a todos, isto é, um tempo não validado por seu valor imediato, é destinado ao saber e à aprendizagem, onde crianças deixam de ser filhos e filhas e tonam-se estudantes. Nessa perspectiva, a escola, ao

suspender hierarquias e romper com privilégios sociais, culturais ou classistas, reafirma-se como espaço-tempo de democratização dos saberes e de reinvenção do comum.

Em seus enunciados, os autores Caldart (2024) e Masschelein e Simons (2014), anunciam e defendem uma escola pública, de caráter emancipatório, de qualidade, voltada para o povo e o bem comum. Seria possível afirmar que os autores caminham pelas mesmas vias, margeiam a mesma estrada epistemológica, compreendem a escola sob as mesmas bases conceituais? Existem linhas de convergências entre essas concepções? De que maneira sentem, compreendem e assumem a escola, e os modos de constituição dos sujeitos?

Caldart abraça uma Pedagogia do Campo, onde a escola tem uma função social clara e definida, ela é concebida como um agente na luta por um campo mais justo e igualitário, que atenda às necessidades e às demandas do seu povo, preparando-os para viver no campo. A escola, então, entendida como espaço de formação social e política, é também um campo de lutas e de resistências para oferecer uma educação de qualidade e emancipatória ao jovem camponês em seus territórios. Os princípios educativos são pautados na coletividade, na cooperação e engajamento visceral entre escola, comunidade e campo.

Na concepção de escola anunciada por Masschelein e Simons (2014), esta é conceituada como uma construção política, que emerge na Grécia antiga, como forma de arrebatar privilégios até então destinados a uma elite aristocrática e militar, oportunizando a todos um tempo igual para os estudos, com características democrática, igualitária e equalizadora. Ao defenderem que a escola (Skholé) oferta ‘tempo livre’ aos seus estudantes e profana o conhecimento tornando-o bem comum, compreendemos que a abordagem dos autores se aproxima do pensamento de Caldart.

Ambos questionam uma escola voltada para políticas neoliberais e controlada por mercados, lutando por mantê-la como bem comum da educação e contra sua descolarização e domesticação. Embora as ideias e pensamentos convirjam em determinados aspectos, divergem na compreensão da relação entre sociedade e escola. Quando as lentes são separadas, nota-se que as concepções embora distintas, podem ser lidas em diálogo.

A Pedagogia do Campo, como formulada por Caldart (2012, 2024) e Molina (2015), projeta a escola como espaço de formação humana, política e social, vinculada ao território, às práticas culturais e às lutas históricas dos sujeitos do campo. Trata-se de um projeto que entende a escola como parte de um movimento maior de resistência e emancipação, comprometido com a vida concreta e as demandas dos povos do campo. Traz as reivindicações e lutas sociais para dentro da escola.

Por sua vez, Masschelein e Simons (2014) defendem a escola como *skholé*, termo grego que significa “tempo livre”. Trata-se de um tempo-espaço de suspensão das urgências imediatas da sociedade, no qual se democratiza o acesso ao saber, retirando-o do altar sagrado para colocá-lo ao alcance de todos. A escola, nesse sentido, traz o mundo para dentro de si: “(palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no ‘tempo escolar’” (Masschelein e Simons, 2014, p. 61), tendo o aprendizado como um fim em si mesmo.

Se, em Caldart, a escola se articula à luta coletiva por justiça social, em Masschelein e Simons ela se caracteriza como espaço-tempo protegido, no qual se oferece o “tempo livre” da aprendizagem como experiência comum. Apesar de partirem de referenciais distintos, ambas as perspectivas convergem na recusa à mercantilização da educação e na afirmação da escola como bem comum, espaço de igualdade e emancipação.

É nesse mesmo horizonte que Maldonado e Santos, L. (2023) reafirmam a necessidade de elogiar a escola, lembrando que, apesar das críticas, das transformações históricas e das demandas que a atravessam, ela segue sendo o espaço-tempo que assegura às crianças e jovens o direito de aprender, sonhar e devir. Como afirmam as autoras, a escola “é ainda o espaço-tempo que garante o direito à democratização de saberes e a possibilidade de igualdade para todas as crianças e jovens serem o que quiserem ser” (Maldonado; Santos, L., 2023, p. 461). Essa compreensão potencializa a defesa da escola, seja no campo, seja em outros territórios, como um lugar insubstituível para a produção do comum e para a invenção de futuros.

Isso nos desafia a pensar como a escola Bento, em meio às suas especificidades e singularidades, organiza-se no cotidiano: como pensa, planeja e desenvolve suas práticas pedagógicas; como seleciona, elabora e pratica seus currículos; como produz planejamentos e planos de aula que dialogam, ou não, com os sujeitos e territórios que a constituem.

Nessa perspectiva, torna-se imperativo problematizar o alcance e a atuação da instituição escolar, sobretudo quando situada no campo e às margens do rio. Quais são as possibilidades e limitações dessa escola? O que pode uma escola do campo, ou ainda uma escola ribeirinha, no sentido de reconfigurar realidades, descolonizar comunidades e forjar futuros outros?

É nesse cenário, feito de tensões e brechas, que a escola Bento se coloca: uma escola do/no campo, talvez também ribeirinha, que resiste. Resistência essa que se materializa na insistência de sua comunidade em mantê-la viva, contra as idealizações de extinção que partem da Secretaria Municipal de Educação. Como lembram Caldart (2012, 2024) e Masschelein e

Simons (2014), em diálogo com Maldonado e Santos, L. (2023), a escola do campo, com características firmes de *skholé*, permanece como espaço-tempo insubstituível: lugar de democratização dos saberes, de formação integral, de sonhos e devires.

Defender a escola Bento, portanto, é também elogiar a escola em si, reafirmando-a como bem comum, indispensável à vida comunitária e à invenção de futuros.

3 CURRÍCULO E SUBJETIVAÇÃO: ENTRE DISPUTAS, FORÇAS E FUGAS

Propomos, nesta seção, discutir e compreender de que modo os currículos instituídos, considerados legítimos e praticados nas escolas, inclusive na Bento, se relacionam com os saberes de experiência, com a pedagogia menor, com as insignificâncias, as margens, os silêncios e as travessias. Interessa-nos perceber como esses currículos tensionam, ignoram ou incorporam os saberes de sua gente, de um povo que vive às margens: do campo, do rio, da escola, e em que medida exploram, ampliam ou enriquecem essas existências que escapam às lógicas do prescrito.

No decreto, na pauta, no formal, nos planos, na matriz, no papel e na prática: em todos esses lugares os currículos se apresentam, acontecem e se tornam forças que atravessam e constituem meninas/os, mulheres e homens dentro de nossas escolas. Embora tantas vezes reduzido a um documento técnico e normativo, o currículo é, sobretudo, um campo de disputas. Entre o que se prescreve e o que se vive, emergem práticas que desafiam o instituído e anunciam outras formas de ser, saber e de aprender.

Rastreamos, nesta dissertação, condições de possibilidades para a emergência de desenhos curriculares, que conjuram outras forças e ações, distintas daquelas contidas em matrizes prescritas. São composições que escapam aos gabinetes, que transbordam os muros e cercas da escola, e que se desenham nas margens, nos entrelugares e nas práticas que vivem à revelia do instituído. Currículos que se instalam em uma arena, onde estão em jogo forças diversas: políticas, sociais, culturais; e onde se joga a própria hegemonia de um modelo de sociedade, de escola, de gentes, de modos de vida.

Como aponta Veiga-Neto (Introdução..., 2020), o currículo se constitui em uma arena de forças onde se disputam modelos de sociedade, de escola e de sujeito. É justamente nesse terreno de tensões que se torna necessário retomar Silva, T. (2005), para quem toda problematização do currículo exige, antes de tudo, uma interrogação fundamental: afinal, o que é currículo?

Tal como aponta Silva, T. (2005), também não nos interessa aqui fixar uma definição única ou buscar a gênese verdadeira do currículo e de suas teorias. O esforço é outro: problematizar o currículo em sua historicidade, interrogando os efeitos discursivos que produz e os modos como funciona como dispositivo de poder. Nesse sentido, inspiradas nos

ensinamentos de Foucault (2005), compreendemos o currículo como dispositivo que disciplina corpos, organiza tempos e espaços e participa ativamente da constituição de subjetividades.

Mas, se por um lado, o currículo pode ser compreendido como dispositivo de poder, disciplinador dos sujeitos e constituinte de identidades, por outro, ele também pode ser pensado como espaço-tempo de invenção de si, de abertura ao inesperado, potencializador de devires. Ao tencionar o instituído, o currículo pode escapar às formas de captura e funcionar como prática de liberdade (Foucault, 2005; Maldonado; Santos, J., 2019), um território onde se experimentam modos outros de ser, de aprender e de viver.

A compreensão dos currículos não apenas como matriz, mas como rizoma vem das leituras de Deleuze e Guattari (2011). São currículos múltiplos, abertos, sempre em movimento, capazes de produzir encontros e linhas de fuga que deslocam a mesmidade e possibilitam a emergência do novo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o currículo pode ser compreendido, à luz de Foucault (2005), como dispositivo disciplinador e normalizador, ele também se apresenta como uma construção histórica, resultante de escolhas e seleções que nunca são neutras. Defini-lo como norteador e normatizador do trabalho pedagógico é reconhecê-lo como curadoria, ou seja, processo de organização que envolve debates, disputas e tomadas de decisão realizadas pela União, estados e municípios.

Nesse sentido, acompanhando Silva, T. (2005), o currículo deve ser entendido como produto de uma seleção que traduz concepções de sociedade, de sujeito, de escola e de educação, sempre inscritas em relações de saber-poder e em condições históricas determinadas.

Compreendemos com Silva, T. (2005) o currículo instituído como resultado de uma curadoria, uma seleção que implica em formas de pensar a sociedade, o ser humano, a educação, a escola e as relações de saber-poder que permeiam mundo e os espaços educativos, numa determinada época e em determinadas condições históricas: “como em diferentes momentos, diferentes teorias, o currículo tem sido definido?” (Silva, T., 2005, p. 14). Compreender currículo é problematizar também como ele é pensado e utilizado por diferentes atores sociais e projetos de governos.

Compreender e definir o que estudantes devem aprender, o que deve ser ensinado, quais saberes são relevantes e socialmente validados, implica em outros questionamentos: o que uma criança deve se tornar, qual é o tipo mais desejável de sujeito para uma certa sociedade? Isso gera uma tríplice aliança: para cada tipo de sociedade almejada, corresponde um tipo de conhecimento e pede um tipo de currículo.

Como a educação e a escola são implicadas nessa aliança? A Bento não é só um prédio, uma estrutura em azul e branco, com salas, pátios, refeitórios, carteiras, uniformes,

lousas, livros, biblioteca, computadores, televisores, um conjunto de artefatos culturais (Garcia; Maldonado, 2023) inseridos em seu cotidiano. Ela é, também, um conjunto de normas, regras, avaliações, sistemas, práticas pedagógicas, horários, matrizes curriculares, leis; esses elementos, operando em sintonia, se tornam dispositivos de subjetivação e controle, produzem, sujeitos com corpos e mentes controlados, docilizados e disciplinados.

A educação pensada e os currículos praticados na escola Bento, seguem um modelo urbano, modelo esse orientado pela gestão pedagógica da escola sede, desconsiderando o que é constitutivo daqueles estudantes, sua realidade e suas vivências, que forjam seus modos de subjetivação no e com o campo, a partir de uma agricultura e pecuária familiar, atividade desenvolvida em família e repassada de geração em geração. Ao desconsiderar esses saberes, o currículo oficial nega a esses estudantes a possibilidade de acessar a parte diversificada do currículo e suas especificidades assegurada na BNCC. Caldart (2004) afirma que a educação do campo deve contemplar as duas dimensões:

> A Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (Caldart, 2004, p. 12).

A escola disciplinou-me, tornou-me obediente, ensinou-me a respeitar a hierarquia, a sentar rigorosamente em fileiras perfeitamente ordenadas, a introjetar em meu corpo e mente horários, prazos, a competir por notas e resultados, em uma caracterização do mundo social e do trabalho.

Aqui compreendemos a paródia discursiva ao se afirmar a neutralidade do currículo. Nessa trama cotidiana escolar, onde o currículo busca costurar em nossas almas uma pretensa identidade, processos de subjetivação acontecem e transcendem teorias e conceitos; são agenciamentos e experiências que nas palavras de Larrosa (2002), nos atravessam e nos tocam na carne e na alma e nos modificam.

O campo e o rio são habitados por seres que deslizam, rastejam, voam, zumbem e andam, mugem, relincham. A natureza, que escapa de microscópios, lâminas inanimadas e páginas de livros didáticos, explode em grandeza e encantamento, que despertou no poeta Manoel de Barros (2023) a vontade de aprender harmonia com o gorjeio dos passarinhos, ou de inventar ferramentas para pensar. Manoel de Barros certamente sabia do que estava falando.

Silva, T. (2005) enfatiza que o currículo não é só um conjunto de conhecimento teórico, organizado e ordenado. O autor problematiza o conhecimento que compõe as matrizes curriculares, os discursos que são prescritos ao se adotar essa ou aquela matriz curricular. Esse

pensamento ganha força ao ser alinhavado ao que diz Larrosa sobre as palavras: “produzem sentido, constroem realidades e funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Larrosa, 2002, p. 21). São as palavras que nomeiam nossos sentimentos, nossas experiências e nosso modo de viver e nos apresentar no mundo. Por isso, com Foucault (2013), podemos compreender o currículo como efeito de relações de poder que operam na microfísica da linguagem. Operam a partir de forças que selecionam, classificam e hierarquizam saberes, funcionando como tecnologias de subjetivação e controle.

Nesse sentido, conforme Silva, T. (2005), o currículo é sempre um campo de disputas, produtor de sentidos e com o poder de influenciar o aluno a se constituir e ocupar um lugar na sociedade. Na escola Bento, especialmente na turma multisseriada da professora Remanso, esse campo se materializa em encontros cotidianos: saberes das margens, da pesca, da pecuária, das raizeiras e benzedeiras, atravessam a sala de aula e se entrelaçam com os saberes legitimados em livros didáticos.

A proximidade e a intimidade com o rio, levam-no para dentro da sala de aula. Afinal, o rio é vizinho da escola e de quase todas as famílias da vila. Ribeirinha, uma moradora privilegiada que vive à sua beira, ‘bem pertim’, é quem me conta como as crianças desfrutam do que ele oferece. Em sua prainha, elas nadam, brincam, pescam, tomam banho, enquanto as mães lavam a roupa e as vasilhas. Aproveitei nossa conversa e perguntei se o rio é bom de peixe, ela respondeu: “Sim! têm aluninhos, alunos meus, que chegam na sala de aula e falam: ah pai foi pescar hoje, não tinha, não tinha mistura pra comer, aí foi pegar um peixe” (Riberinha, F 28 a).

Pude inteirar-me dessa ligação criança-rio, em um desses dias acompanhando a rotina da turma Tri. O cheiro que vinha da cozinha e entrava pelas frestas da porta e janelas, alvoroçava a criançada. A merenda e o que seria servido era o assunto do momento, quando sentem que se aproxima o horário do intervalo; duas alunas do 3º ano que são da Linha da Florada, a mais longa e mais longe da escola cochichavam dizendo que a barriga estava doendo de fome “chega tá colada”, dizia uma delas.

A sala estava mais vazia que de costume, vários estudantes faltaram. Um coleguinha perguntou:

– “O que tem de merenda hoje”?

– “Hoje vai ser peixe”! Alguém respondeu.

– “Peixe frito ou moi... só como pexe frito!” A porta se abriu e a resposta vem de uma colega que foi ao banheiro e deu uma espiada na cozinha.

– “Hoje é molho de peixe com poncã!”.

Todos se envolveram na discussão, uns dizendo que peixe e poncã não combinam, outros que iam comer só arroz com peixe, foi quando uma colega fez uma pergunta que parou a discussão momentaneamente: – “Que pexe é? Se for traíra eu não como não!!”

Pronto, foi um coro de “eu não como” ... “eu não como”, eu também não...”, “minha mãe não deixa eu come, tem muito espinho...”, “é um peixe bafudo” e por aí afora. Toda essa discussão porque o tal peixe Traíra, um peixe de água doce, não tem nobreza nenhuma, é bastante comum nos rios dessa região.

A professora seguia passando algumas atividades que seriam trabalhadas no dia, e vez por outra chamava a atenção das crianças para copiarem e pararem com a conversa paralela.

Esse acontecimento nos remete ao pensamento de Silva, S. (2012), que questiona:

> Quantas vezes precisamos articular os temas que estamos abordando nas aulas às perguntas ou comentários dos nossos alunos sobre os assuntos relacionados com os múltiplos usos que fazem dos produtos culturais que circulam nas suas vidas? [...] Os professores abrem espaços e tempos para que as conversações e narrativas dos alunos provoquem alguns desvios, alterando, assim os planejamentos e os currículos prescritos? Como andam os lugares de produção criativa e inventiva nas escolas? (Silva, S., 2012, p. 147-148).

É nesse plano que a cena do “peixe traíra” ganha densidade curricular. Concebo que não se trata apenas de uma “conversa paralela” ou de uma “distração em relação à atividade proposta”, mas da irrupção de saberes que atravessam a vida das crianças e insistem em entrar na escola. Ao perguntarem que peixe seria servido, ao recusarem a traíra por considerá-la “bafuda” ou perigosa por seus espinhos, ao evocarem as falas das mães e as experiências da pesca, as crianças mobilizam um repertório de conhecimentos, afetos e práticas constituídos na relação com o rio e com o território que habitam.

Nesse movimento, produzem deslocamentos no tempo e no espaço da aula, abrindo fissuras no planejamento previamente organizado e instaurando outras possibilidades de aprendizagem. O que se anuncia ali é um currículo que emerge da vida, que se faz nas conversações, nas memórias e nas experiências compartilhadas, convocando a escola a reconhecer e a tensionar os limites do que tradicionalmente é legitimado como conhecimento escolar.

O que se passa nesse embate silencioso entre o dito e o não dito, entre práticas discursivas e não discursivas, entre o autorizado e o vivido? Como vimos, Foucault (2013) nos inspira a pensar que o currículo, longe de ser neutro, opera como um dispositivo disciplinar, que institui determinados saberes como verdade, ao mesmo tempo em que silencia outros. No entanto, mesmo sob essa lógica de normalização e controle, algo escapa: linhas de fuga se insinuam, produzindo resistências, invenções e devires.

A professora e as crianças são de mundos diferentes. Nesses acontecimentos durante as aulas da turma Tri, as crianças estão mostrando à professora o mundo delas, as crenças que lhes são ensinadas pelos mais velhos, hábitos alimentares, costumes da comunidade, "mundo do qual [...] tem consciência, pois esse é o mundo que [...] pode perceber, representar ou descrever" (Saraçol; Dolci; Pereira, 2017, p.110-111), um mundo em que circulam, habitam, e que são por ele constituídas. Caberia à professora, estreitar essas margens, aproximar esses horizontes, suspendendo o planejado e o esperado para acolher os imprevistos, enlaçando os saberes das margens com o conhecimento socialmente produzido?

Trata-se de uma questão que se impõe ao pensamento, pois, mais do que aguardar autorização para entrar, esses saberes já atravessaram a sala de aula e já operam no currículo, insinuando-se nas falas, nas recusas, nas memórias e nas experiências das crianças. O que se evidencia é que o currículo é um campo em movimento, continuamente produzido pelos encontros entre diferentes mundos, saberes e modos de existir. Não se trata de um território fechado à espera de ser preenchido.

Os currículos em movimento na Escola Bento, mais do que uma matriz prescrita, mostra-se como espaço-tempo de criação, onde as crianças inventam modos de aprender e de existir, misturando águas do rio, as experiências do campo e língua da escola, compondo subjetividades que não cabem nas prescrições do instituído. Assim como a narrativa sobre a traíra, o touro e o homem mostram como isso acontece na prática cotidiana da sala de aula da turma Trisseriada da professora Remanso.

Poucos alunos em sala, era dia de aula de Ciências e Arte; a professora comentou que muitos faltaram, o que levou uma colega responder que sabia o motivo: "eu sei porque tanta gente faltou hoje, eles não vêm porque foi pra rua!" Era dia de fazer a compra mensal na cidade e as famílias levam junto as crianças, que esperam ansiosas por este dia, para passear no supermercado, chupar picolé, comer salgados e aproveitar o dia de folga.

A professora iniciou a aula relembrando o conteúdo trabalhado nos dias anteriores, ela orientou sobre a rotina do dia, com várias atividades propostas para serem feitas em sala e começou a correção da folha de atividades que foi levada para casa como tarefa. Uma obra da pintora Tarsila do Amaral, intitulada Paisagem com Touro, Figura 5, estava exposta na televisão e a criançada tinha várias questões para serem respondidas explorando a imagem retratada e suas representações, as explicações da professora e anotações sobre a interpretação da obra e, o que foi discutido entre eles.

Figura 5 - Tela de Tarsila do Amaral exposta na televisão da sala de aula



Fonte: Produzida pela autora (2025)

Perguntas como: essa obra representa uma paisagem urbana ou rural? As casas são de madeira ou de alvenaria? Qual a diferença entre quadra e quadro? Quais cores foram usadas pela pintora para colorir o quadro? A aula transcorria com muito burburinho, visitas nas carteiras dos colegas para trocar ideias, ver as respostas uns dos outros, até a professora chegar na última pergunta a ser respondida: "qual a semelhança e qual a diferença entre o touro e o homem? Cada estudante deveria compartilhar sua resposta com os demais, lendo-a em voz alta.

O quadro de Tarsila, representa uma cena bucólica da paisagem da vida no campo. As crianças que nasceram na comunidade prontamente observaram que tudo estava "muito arrumadinho" embora reconhecessem os morros e as cercas que organizam os espaços. Nem sempre esta é a realidade delas. A lida no campo é cansativa, começa quase sempre na madrugada antes do sol raiar e estende-se para as horas mais quentes da tarde, e elas, as crianças são ativas ajudantes em muitas demandas com a terra, o campo, o curral e hortas, encharcadas de suor e poeira.

Seguiam descrevendo suas rotinas no campo, e as observações divergiam do que seus olhos viam. Se há algo com que aquelas crianças estavam familiarizadas é com bois e vacas. O rebanho se espalha por inúmeras fazendas e propriedades onde moram, e adornam a paisagem por onde elas passam todos os dias, no trajeto de ida e volta da escola. A professora pedia silencio, pois todos falavam ao mesmo tempo e um a um, os alunos iam respondendo a última pergunta. A resposta, dizia Remanso, estava bem clara nos textos copiados nas aulas anteriores.

O campo e todo o seu imaginário pulsa nas veias destas crianças, elas respiram os saberes produzidos pelas experiências do cotidiano, elas têm um olhar e uma percepção mais

refinada e prática da vida no campo. Chegou a vez de duas coleguinhas responderem, uma do 3º ano e depois a outra do 4º ano. Enquanto a professora tinha uma resposta pronta para "a diferença" e "a semelhança" entre o touro e o homem, as coleguinhas por sua vez encontram várias: a primeira, do 3º ano, respondeu que "o boi anda, ele come, ele dorme, ele tem coração, igualzinho a gente" e não conseguiu encontrar a diferença! A segunda respondeu que "o boi tem pelos, o homem também; o boi come o homem também, o boi engorda e o homem também, o boi dorme e o homem também, já a diferença é o que o boi tem chifres o homem não tem!"

O momento foi ímpar! Alguns coleguinhas argumentaram que talvez não fosse bem assim e a professora rapidamente interveio, modificando o enunciado da pergunta para: Qual a semelhança e a diferença entre o touro e nós, os seres humanos? Porém a criançada estava cativa da discussão e brincadeiras sobre a resposta da coleguinha. Remanso pediu silêncio, ditou e depois escreveu no quadro a resposta: a diferença é que o touro é um animal irracional e a semelhança é que ambos são seres vivos e pediu para as meninas corrigirem a resposta. Uma delas, a mais velha, do 4º ano, se negou a apagar, afirmando que estava certo sim e que seu pai a tinha ajudado a responder.

Naquele momento, a professora agiu em conformidade com o currículo autorizado, disciplinarizador dos saberes, de corpos e mentes e fez um movimento de abafar as vozes das crianças; ela ouviu não o esperado, aquelas vozes falavam de si, de suas próprias histórias. Maldonado diz que a escola enquanto dispositivo disciplinar, valoriza

> os decalques, os saberes disciplinares que foram representados pelos alunos, em detrimento aos mapas. Valorizou as cópias dos livros didáticos [...] falar a língua dos livros didáticos. Falar a língua que o professor e Rousseau gostariam de ouvir. (Maldonado, 2017, p.151-154).

As meninas responderam o que observam e experimentam no cotidiano, enquanto a professora se restringiu aos decalques curriculares oficiais. Essa postura negou os saberes marginais e as subjetividades exteriorizadas pelas estudantes para acolher narrativas que, sob a ótica de Deleuze e Guattari (2011, 2012a, 2012b), privilegiam uma linguagem que não apenas comunica, mas impõe ordem e cristaliza identidades.

Esse é um jogo onde se joga muito mais que conhecimento; as apostas são mais altas, são múltiplas vozes e interesses ocupando e disputando um mesmo território.

3.1 Atravessamentos curriculares: campo de batalhas, tensões e silenciamentos

A escola Bento, como o rio que a cerca, já viveu tempos de cheia e transbordamento; hoje, porém, enfrenta meses de seca e de esvaziamento. Nesse campo de batalhas silenciosas, a Bento vai sendo empurrada lentamente para as margens, esquecida e maltratada. Um esquecimento lento e dolorido, que grita e ecoa, mas que muitos fingem não ouvir. Corre "à boca pequena" que a escola tem seis meses de vida.

Os redemoinhos, como o movimento do rio, chegam em ondas e marolas: às vezes o fluxo é calmo, às vezes caudaloso e bravio, mas sempre engolem a escola, descendo "goela abaixo" em forma de desmonte de coisas e gentes. A gestão se foi, a coordenação também. As famílias começaram a deixar o território em busca de melhores oportunidades de trabalho e as crianças seguem o mesmo caminho. Restam salas ociosas, carteiras vazias, biblioteca desmontada, laboratório inutilizado. As velhas cortinas, que um dia foram de um azul vivo, hoje desbotadas, combinam com as paredes lascadas e acinzentadas.

Nas primeiras batalhas pelo fechamento, o estado perdeu, mas a guerra persiste. A escola sofre os efeitos do descaso e do abandono, tanto do poder público estadual quanto do municipal. Enquanto isso, a vila assiste à partida de seus jovens casais, que deixam fisicamente o lugar onde nasceram e cresceram, porque o coração e os afetos permanecem habitando aquelas ruas e casas.

Essa é a fala da mãezinha Correnteza. No dia da nossa conversa, ela parou o que estava fazendo para me receber, sentar e me dar atenção. Com a aproximação do dia da mudança, ela estava desmontando e embalando coisas e móveis. Notei sua emoção e um sentimento de tristeza pela iminente mudança. Perguntei se ela ia vender a casa que tem na comunidade e sua reposta de pronto foi: "não pretendo vender de jeito nenhum, porque aqui é o meu refúgio! Noooossaa!!! tô indo embora, mas com o coração partido porque eu tenho minha mãe, tenho a igreja. (pausa pra respirar) minha história..." (Correnteza, M 23a).

Na escuta sensível dessa mãe, com olhos marejados, emerge o relato da despedida. Ela se prepara para deixar a comunidade, levando consigo duas filhas, uma com cinco anos de idade, já estudante da Bento. A mudança tem até data marcada.

Trata-se de um jovem casal: ela, com 23 anos na época de nossa conversa, ele com 28 anos. São a terceira geração de uma família tradicional da comunidade. Ambos nascidos e criados correndo pelas ruas da vila, brincando no pátio sem cercas da escola, namorando no intervalo do recreio e festinhas da Bento. Também acompanharam a avó paterna, que por 17

anos trabalhou como merendeira, circulando pela cozinha, pelos corredores e pelo barracão da escola. Ao ser perguntada se havia estudado na Bento, a jovem responde orgulhosa: “Do meu prezinho ao terceiro ano... Até então eu tenho fotos da formatura e tudo”.

Essa passagem ilustra como a comunidade vem se esvaziando ano a ano. Pela falta de melhores oportunidades de emprego para os pais, as famílias se veem obrigadas a partir, levando consigo suas filhas/os e esvaziando pouco a pouco a escola.

3.1.1 As tramas da lei no campo: tecendo a municipalização da Bento

Em 2023, a Bento enfrentou sua primeira batalha: a municipalização, que transferiu ao município à responsabilidade pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. A municipalização está amparada tanto pela Constituição Federal (CF), quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que normatizam e regulamentam a oferta e a organização dos sistemas de ensino de forma colaborativa entre os entes federados. Com isso, o município passa a ser o provedor de recursos e o gestor das escolas que ofertam a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Seguindo a política e legislação nacional e estadual, a Bento, outrora uma escola estadual do campo, que oferecia desde a Educação Básica nas etapas Ensino Fundamental e Médio de forma presencial, e com uma sala anexa onde funcionava o pré (ofertado pelo município), hoje se vê rasgada ao meio, gerida por dois mantenedores: estado e município, mas abandonada à própria sorte por ambos.

Fora dos muros da escola, uma batalha campal se desenrola, mas essa é apenas uma das frentes de luta da Bento. Há outra, mais desafiadora e sutil, que acontece dentro, por trás das cortinas das janelas. Ali, currículos são praticados cotidianamente, e esse campo é permeado por uma intrincada trama de saberes, conceitos, cultura, resistências, insistências, práticas curriculares e pedagógicas, que as professoras enfrentam no exercício de sua função.

À espreita estão as relações e os movimentos internos de uma escola, expostos à observação e escuta da pesquisadora, a pensar e pondo em questão, como esses sujeitos são capturados pelas redes de subjetivação que operam dentro deste muro e paredes? Quais técnicas, práticas, artefatos, metodologias, habilidades são utilizados pelo estado e município para operar nos corpos destas crianças?

Essa trama é bem urdida e instituída dentro da escola. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade que o currículo, um campo desconhecido

conhecido, nos enreda uns com os outros, tramando histórias, formando sujeitos. Currículos atuam como o ordenador do saber educacional. Esse arcabouço de normas tem uma face, uma matriz arborescente (Deleuze; Guattari, 2011) e é dela que emana as diretrizes e os esquemas que estruturam e fixam a hegemonia educacional.

São conhecidos os lugares comuns dentro da Bento: a CF (1988) que estabelece a educação como direito de todos; a LDB (1996), que rege toda a educação nacional, com seus níveis, modalidades e estruturação curricular; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017/2018), que define o conjunto de saberes e aprendizagens essenciais para toda criança da educação básica em território brasileiro; o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), com suas metas, estratégias pensadas para a educação por um período de 10 anos. Soma-se a isso decretos, diretrizes, normativas, portarias e todo um aparato legal, traduzido em Orientações Curriculares Municipais, Projetos Políticos Pedagógicos, Planejamentos e Planos de aula.

Linhares (2007) afirma que a natureza da prática educacional é sempre um ato de escolher e filtrar. Essa constatação derruba a pretensa neutralidade da transmissão do conhecimento e reafirma que toda a educação é seletiva. Como diz a autora:

> Nenhuma escola e nenhuma educação escapam de processos de seleção de métodos e mensagens que abrem e fecham possibilidades de aprender e de ensinar, relegadas a infinitos a priori e a posteriori, entranhados de naturalizações, mas que repercutem no que fazemos, pensamos e podemos (Linhares, 2007, p. 140).

Se o currículo oficial organiza o saber educacional a partir de uma lógica que hierarquiza, a questão que se impõe é: como pensar currículos, no plural, para as escolas do campo e seus estudantes, que considere a identidade e a realidade dos povos do campo? Currículos que reconheçam seus saberes e práticas, em vez de excluí-los ou subalternizá-los?

A Constituição Federal de 1988 representou um marco para a educação, garantindo o direito universal à educação. Com ela, os povos do campo que até então, junto com os indígenas, quilombolas e demais populações tradicionais, antes considerados invisíveis e ignorados pelo Estado e sociedade, foram notados e citados na constituição cidadã. Esse olhar preocupava-se em considerar diferenças, inclusão e direitos sociais das populações marginalizadas, estabelecendo a base para a criação de políticas educacionais que considerassem as especificidades regionais e locais, essenciais para as comunidades rurais. Mas, foi com a promulgação da LDB, de 1996 que, pela primeira vez, os moradores do campo vislumbraram um artigo inteiramente dedicado à educação básica para sua população, contemplando adequações no campo do currículo, metodologias, flexibilidade no calendário escolar, e a formação de professores:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (Brasil, 1996).

Apesar dos avanços, era necessário definir escola do campo, universalizar o atendimento, a permanência na escola e no campo, a orientação curricular e pedagógica, a formação inicial e continuada de professores; era preciso pensar e atender a Educação do Campo como política de Estado, estabelecendo diretrizes para ampliar e qualificar o ensino oferecido à população do campo. Uma longa jornada de lutas, enfrentamentos e resistência estavam por vir, considerando as especificidades deste cenário.

3.1.2 A infância, o campo e a palavra: a lição poética de Manoel de Barros

No chão da sala de aula, a vida acontece na execução do currículo formal, que, apesar de ter metas, conteúdos, habilidades e avaliações, abre espaço para o imprevisto, para personagens que não cabem no molde, nas formas e saem da ordem do dia para vislumbrar algo diferente.

Como fazer dialogar com os mundos que atravessam a vida das crianças camponesas? De um lado, a escola moderna, disciplinar, com sua lógica de ordem e controle (Silva, T., 2005), legitimada e patrocinada pelo Estado, portadora de um conhecimento que pretende ser universal. De outro, os saberes tecidos no cotidiano da roça, do rio, da pesca, das rezas e das festas da comunidade.

Como compor esses mundos sem que um apague o outro? Manoel de Barros nos inspira. Criado no Pantanal e atravessado pela escola disciplinar, ele não se rendeu às metanarrativas de progresso e salvação. Ao contrário, soube se apropriar dos conhecimentos escolares, da língua, da literatura, para então desobedecê-los com graça, subvertê-los com ironia e criar uma linguagem outra, pantaneira, rizomática. É com esse domínio que ele pode, com humor e coragem, dar “bundacanastra na seriedade, sobriedade e solidez dos sentidos” (Maldonado, 2017, p. 94).

Talvez seja esse o desafio: não negar o que vem da escola, mas encontrar modos de misturar e transbordar, para que as crianças possam inventar-se entre margens, sem silenciar vozes, mas compondo multiplicidades. São nesses gestos de invenção que se anunciam aquilo que Linhares (2007) chama de movimentos instituintes; o que Deleuze e Guatarri (2011) denominam linhas de fuga; ou ainda, o que Gallo (2002) propõe como noção de Educação

Menor. Mais do que a terminologia, importa reconhecer o que já há de comum entre essas concepções: todas se voltam para as ações cotidianas, para os pequenos gestos e práticas que, ao escaparem das lógicas majoritárias, subvertem as estruturas de poder.

A potência está no que provoca, e ao provocar, cutuca, incomoda, arranha, estremece, rompe, emerge, cresce, toma forma e se anuncia no amanhecer de práticas outras, que se insinuam como possibilidades de reinvenção.

É nesse sentido que as linhas de fuga, os movimentos instituintes ou as práticas de uma educação menor se revelam no cotidiano escolar. Elas não aparecem em grandes gestos ou discursos, mas em pequenas irrupções, nas conversas paralelas, nas perguntas inesperadas, nas brincadeiras que escapam ao controle da lousa e do planejamento. É nesse espaço de miudezas, onde o instituído encontra o imprevisto, que emergem outras possibilidades de aprendizagem e de produção de sentidos. O fragmento a seguir, vivido em uma tarde comum de junho, junto à turma Trisseriada da professora Remanso, e reverberado em notas no meu caderno de campo, comprova como tais linhas podem atravessar a sala de aula, provocando deslocamentos e invenções.

Era uma tarde azul de junho, com poucas nuvens no céu e um sol caído sobre nós. Mais uma tarde junto com a turma trisseriada da professora Remanso. A professora, passando um texto no quadro me pergunta se eu viria no dia seguinte. Respondi: “não, agora só volto semana que vem devido ao feriado”. A minha fala despertou o interesse da turma. “A semana tá mais curtinha né...”, “sim, porque tem um feriadim...”; um coleguinha perguntou: “Por que é feriado professora?”, “Feriado ‘di’ quê?”. Saber de um feriado destapou a boca da criançada, que, entre eles, tentavam descobrir o motivo do feriado.

“É Corpus Christi!” Responde a professora lá da frente da sala. “Corpo de quem?” “Feriado do corpo da Cristina seu tonto!!” “Mas tem feriado do corpo da Cristina... por quê?”

Esse fragmento escolhido apresenta o cotidiano da turma, muito alheia ao que se passava no quadro e muito atenta às brincadeiras e conversas paralelas sobre os mistérios desse feriado, o motivo de sua existência, sua origem e propósito. Mas a professora, que também estava alheia às “rodinhas de conversa” e brincadeiras da criançada, e muito atenta em terminar seu texto no quadro, responde abrupta e resumidamente: “é um dia de descanso” e chama a atenção para o conteúdo da lousa e a cópia do texto.

A comunidade de Santa Fé é predominantemente católica, embora venha notadamente percebendo as investidas de igrejas evangélicas que atuam com dedicação na vila, ganhando espaço na educação religiosa das crianças.

Com a morte do coordenador geral da igreja católica local, a catequese foi suspensa e, nas palavras da jovem mãe Correnteza: “Uma comunidade que tinha tanta gente, a catequese hoje em dia está, pelo menos aqui, está bem falha. A gente tenta trazer, a gente tenta buscar, mas... é um pouco complicado, né!?” Essa fala foi feita, em um momento de escuta ativa com a mãe Correnteza, quando ela contava como eram as atividades na vila há um tempo. Diante dessa fala, é compreensível o interesse da turma, pois a origem desse feriado é religiosa e faz parte dos ritos católicos, que são ensinados às crianças na catequese, o que por hora está suspenso.

Convém lembrar que não se trata, aqui, de emitir prejulgamentos ou críticas sobre o que deveria ser o cotidiano da turma Tri, naquelas tardes quentes e secas de junho. Como propõe Oliveira (2016, p. 36), é preciso “sair do falar sobre a escola, para, entrando na escola, buscar melhor compreendê-la”. A intenção, portanto, não é permanecer do lado de fora da janela, analisando de longe o que professora e estudantes deveriam saber e não sabem, mas sim adentrar o espaço escolar, escutá-lo, habitá-lo, implicar com ele.

Com essa disposição, buscamos compreender o que ali se vive, pensa e cria, partindo do cotidiano e suas potências. Nesse gesto, alinhamo-nos à provocação de Maldonado e Santos (2023) ao engrossar o coro dos que defendem a urgência em tecer elogios à escola, não como idealização, mas como afirmação ética de seus esforços, contradições e resistências.

Praticar os currículos é também uma escolha, e, como nos lembra Silva, T. (2005), essa eleição acontece em momentos ínfimos, quase imperceptíveis, em que a professora decide o que ensinar, como ensinar e porque ensinar. É no corpo-a-corpo do cotidiano que os currículos se atualizam, se desviam ou se repetem. Como ressalta Gallo, “A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (2002, p. 175).

Na turma trisseriada da Escola Bento, o episódio do “corpo da Cristina” nos ajuda a perceber esse movimento de uma micro-prática que escapa ao currículo disciplinar e se coloca como educação menor, rizomática, feita no *entre*. Era dia de aula sobre Sistema Monetário: quadro organizado, texto planejado, atividades à mão. No entanto, ao descobrir que a semana teria feriado de *Corpus Christi*, as crianças escutam com os ouvidos de quem habita outra ordem de sentido, e entendem como “corpo da Cristina”. O mal-entendido, longe de ser um erro, ascendeu faíscas na turma: corpos e mentes se agitaram, janelas se abriram, risos e perguntas escaparam.

Relampejaram-se fagulhas acesas prontas para o inesperado, rompendo momentaneamente com o *script* da aula, com a linearidade e a ordenação do currículo prescrito, e da confortável zona de atuação da professora. A aula se deslocou, saiu do eixo planejado e tocou outras camadas do vivido. Foi nesse momento que uma brecha se abriu: o conteúdo escolar cedeu espaço ao afeto, à escuta e à possibilidade de produzir saber a partir do que emerge, do que pulsa no corpo e na linguagem das crianças, é isso que registra Gallo (2002, p. 175): "A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle".

Naquele instante, também me peguei querendo saber a origem desse feriado. No entanto, em vez de permitir que surgissem novas perguntas, que se inaugurassem outros problemas, como sugerem Linhares e Heckert (2020, p. 06), e que o tema se desdobrasse em explorações potentes, a aula seguiu seu curso prescrito. A euforia do momento poderia ter sido mobilizada para abrir caminhos, expandir curiosidades e potencializar "as experimentações escaparem do controle dos tempos das aulas imprimindo outras aulas por entre as rotinas" (Holzmeister; Silva; Cardoso, 2024, p. 17). Mas não foi isso que aconteceu. A linearidade do conteúdo disciplinar, a aula planejada, o *script* definido nos sujeitaram a seguir a diante, deixando aquele instante como possibilidade de aprendizagem viva, situada e inventiva.

Houve uma tensão, que durou apenas alguns minutos, entre a Educação Maior, definida por Gallo (2002), como aquela estruturada em documentos oficiais, bases e leis que instituem um currículo nacional, decalque de competências e habilidades dominantes, e a curiosidade das crianças. Essa curiosidade, lida como um ato de Educação Menor, ou seja, um ato de resistência e de potência criadora, de transgredir o instituído.

O movimento das crianças, que expressou o desejo de pintar aquele momento da aula com outras tintas, não encontrou ressonância nas ações da professora; corpos e mentes se remexeram, apontando em diferentes direções, outras possibilidades. Mas a potência de transgredir, de criar e experimentar se perdeu; escapou despercebida pelas mãos que regem e mantêm o cotidiano curricular sob controle disciplinar (Maldonado; Santos, J., 2019).

Essa contenção se manifesta na fala e nas escolhas da professora Remanso, que, mesmo no chão de sua sala e com sua turma, carrega o peso das normativas que recaem sobre sua prática pedagógica. Ela narrou, em nossa conversa que quando, em um encontro de formação, compartilhou suas angústias e desafios, ouviu da equipe pedagógica a única orientação que lhe foi dada: "ó, foca no aprendizado de leitura e escrita dos alunos. Eu tive essa fala... foca no aprendizado de leitura e escrita dos alunos" (Remanso, F 40 +).

Imperativos desse tipo, repetido como um mantra, não apenas reduz a complexidade do fazer docente, como silencia os múltiplos currículos que se anunciam nas margens da aula, nas vozes das crianças e nas possibilidades que emergem do encontro. É nesse *entre* que a escola poderia vibrar, mas, não raro, se fecha sobre si mesma.

A partir de uma concepção crítica de currículos, o documento norteador, instituído, como já anunciado, é aquele de gabinete, generalista, representado por estruturas fixas, encadeadas e organizadas em uma educação que se realiza numa escola enquanto aparelho reprodutor do Estado (Althusser, 2022). Esse mesmo documento pode ser compreendido pelas lentes de Deleuze e Guatarri (2011), como um corpo sedentário, rígido, tecido em linhas molares, que privilegia a ordem, a continuidade e o conservadorismo, se desdobra em esforços de preservação e conservação da ordem 'natural das coisas', com a função de proteger a educação do caos provocado pelas experiências instituintes (Linhares, 2007), quando potencializadas pelos encontros que emergem dos/nos cotidianos escolares (Alves, 2017).

Contudo, é justamente nos cotidianos escolares que esse corpo rígido é constantemente tensionado por forças outras, por linhas que escapam, desviam e colocam em movimento o instituído. Nesses encontros, as linhas de fuga provocam instabilidades, ainda que momentâneas na velha guarda educacional, elas estão sempre em embates, disputando o território, uma para mantê-lo, outra para quebrar protocolos e os esquemas de sujeição. As linhas de fuga se apresentam em devir, experienciando escapadas, desvios e saídas.

Linhares (2007) vê nesses movimentos o poder criador de resistir e criar algo, enquanto Gallo (2002), diz que essa resistência é produzida por uma educação menor, efetivada na esfera micropolítica das trincheiras das salas de aula, defendido por ele como possibilidades de vivenciar situações de aprendizagem produzidas no cotidiano da sala de aula, e expressas nas ações das crianças e o 'corpo da Cristina' e a partir destas produzir devires.

As escolhas realizadas pela professora Remanso constituem, antes de tudo, uma decisão política. Ao optar por seguir o fluxo seguro do centro curricular, ela suspende outras possibilidades de aprendizagem e conexões, pois vive esse nosso tempo de imposições e cobranças por cumprimento de metas e objetivos, passando por alto o dinamismo de temas como o feriado, o traíra e outras experiências emergentes, uma vez que o foco do dia está na leitura e na escrita, cobranças que a aflige cotidianamente. Segundo Linhares e Heckert (2020), essa não é uma realidade apenas da professora Remanso. Para as autoras:

> Os professores voltam a se encontrar não só com os mesmos desafios sociais, educacionais e escolares, mas com a denegação de experiências instituintes, sufocadas

> por conta de ‘soluções’ pontuais e descontextualizadas de sua vida e de sua realidade política, econômica e cultural (Linhares; Heckert, 2020, p. 6).

Tais oportunidades foram relegadas às margens, esquecidas e silenciadas, atravessadas por currículos urbanos e conteúdo, que pouco se conectavam com a realidade e as necessidades daqueles estudantes camponeses.

Dessa forma, a cena da professora Remanso e de sua turma apresenta o embate entre o currículo prescrito e aquelas outras artes de viver, artes que, embora silenciadas, insistem em existir e em reinventar o espaço da escola.

3.1.3 Educação no/do campo: tensões entre campo e cidade perpetuando hierarquia e desigualdade

Turmas multisseriadas; currículos descolados de vivências e práticas do campo; professores que não têm vínculo com o campo e, em sua grande maioria, desconhecem esse cotidiano e adentram essas escolas; precariedade nas formações continuadas para esses profissionais que atuam em escolas no campo; precariedade no transporte escolar; materiais didáticos urbanizados; traçam um panorama da educação ofertada aos estudantes da escola Bento, das séries iniciais, que recentemente passou a ser gerida por uma instituição educacional urbana.

A Escola Marechal Rondon, localizada na zona urbana, assumiu, em 2024, as turmas da educação infantil e anos iniciais da Escola Bento como extensão. Essa instituição havia sido municipalizada recentemente, em 2023, e foi oficialmente criada em agosto de 2024, encontrando-se, ainda, com seus processos de criação e autorização em tramitação no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT). Por esta razão, a Escola Bento, agora configurada como extensão ou salas anexas na comunidade de Santa Fé, não foi contemplada no recém-elaborado Projeto Político Pedagógico (PPP), da Escola Marechal Rondon, à qual está vinculada. Ainda assim, segue, obrigatoriamente, as orientações curriculares e as diretrizes pedagógicas formuladas por esse coletivo de educadores urbanos, pertencentes a uma realidade distinta da sua. Ou seja, mesmo situada no campo, a Bento encontra-se sob a condução pedagógica de uma escola urbana, o que evidencia as tensões entre território, os currículos em movimento e pertencimento.

O universo pedagógico da escola Bento difere diametralmente da escola a qual está vinculada. São crianças camponesas, que moram em assentamentos e pequenas propriedades rurais e em grandes propriedades onde os pais são empregados; desde muito pequenas são

iniciadas no ofício dos pais, pois ajudam os mais velhos nas atividades diárias da vida no campo e demandas com a terra e o gado.

Para as crianças chegarem à escola, elas fazem uso do transporte escolar. Os ônibus seguem a linha traçada pela secretaria municipal, ziguezagueando com elas durante horas até chegarem ao seu destino: a escola. Quase 95% das/os alunas/os são dependentes deste meio de transporte, que corta o distrito em três linhas: Linha Cabaçal, Linha Chico Mendes e Linha Florada da Serra. Essas são as linhas oficiais, no entanto, em minhas andanças, conversas e observações, descobri a "linha do carro".

Um certo dia cheguei bem mais cedo, ainda não tinha ninguém na escola. Algumas crianças brincavam no parquinho e um grupinho subia das bandas do rio, correndo e parando aqui e acolá, quebrando a monotonia da paisagem com suas risadas e algazarra. Um velho uno empoeirado, com sua pintura um tanto desbotada, entra a toda pressa pela rua principal do distrito. No portão de entrada, eu observava a movimentação. O Uno estacionou e o motorista desceu perguntando pelo diretor, coordenador ou secretário. Ele queria avisar que algumas crianças ficaram para trás, pois o carro havia dado problema e elas não estavam nos pontos quando o carro passou. Disse-lhe que a escola não tem diretor ou coordenador e o secretário ainda não havia chegado, assim como os ônibus e que, por isso, talvez fosse possível as crianças pegá-los.

"Na linha do carro, ônibus não entra". Essa foi a resposta curta do motorista, mas eu necessitava de uma explicação, "como assim?" - Indaguei. "Essa é uma linha picada, uma rota onde ônibus não entra. São fazendas longe da linha mestra. Quem pega essas crianças é o carro. São 11 crianças que eu pego aqui e ali. Dou seis viagens por dia, três pra trazer e mais três pra devolver".

Na Bento, o dia de aula começa muito antes das 12 horas, quando o sinal da escola toca. Para a maioria da criançada, o despertar acontece por volta das 4 horas da manhã, conforme relato de Tilápia, nome fictício, dado à aluna do 5º ano da turma trisseriada: "acordei às 4 da manhã pra tirar leite com meu irmão e ajudar meu padrasto na lida com os bezerro. Daí fui tratar do carneiro... porque eu tenho um carneiro sabe; daí eu já tava atrasada pra me arrumar, almoçar e ir pro ponto espera o ônibus!"

Entre a lida, linhas e pontos de ônibus e de carro, por trajetos oficiais e extraoficiais, as crianças enfrentam as adversidades de uma jornada por estradas esburacadas, com pontes precárias, caindo em época de chuva, e nuvens de poeira e pó, engolindo-as no longo período de estiagem, percorrendo distâncias que duram até duas horas em ônibus antigos, mal

conservados e quentes, elas chegam na escola, modificam a ambiência do lugar com sua vivacidade e alegria, prontas para começar o dia de aula.

A escola que as recebe é uma escola no campo, pois está justo ali, no lugar onde eles estão, na vila, no distrito, na comunidade de Santa Fé. No entanto, cabe aqui problematizar se esta é uma escola 'do' campo, que contempla seus sujeitos, suas culturas, suas tradições, seus saberes locais, seus modos de viver e existir, e movimentar o nosso pensamento no sentido de pensar que saberes circulam na Bento, como estes chegam na escola Bento e como essas crianças são afetadas, transformadas e constituídas ao serem agenciadas por estes saberes selecionados e organizados em forma de currículo.

Essa problematização permeia as discussões sobre educação do/no campo desde há muito tempo (Caldart, 2012). Desde a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no final da década de 90, passando por uma série de debates, reflexões, encontros, seminários, simpósios e outras conferências nas décadas seguintes, até construir e apresentar pareceres e diretrizes nacionais que redefinem o termo usado incialmente para "Educação do Campo", avançando nos debates para promover e ofertar uma educação do campo no campo, ampliando a compreensão dos sujeitos que habitam o campo e também a oferta dessa educação, garantindo-a desde a educação infantil até de nível superior.

As discussões e problematizações caminharam até compreender, conceituar e demarcar os sujeitos do campo, a educação e a escola do/no campo, ou seja, a:

> Educação do conjunto dos trabalhadores do campo [...] como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB) das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais (Caldart, 2012, p. 261).

Os povos do campo tiveram muitos avanços nessa caminhada, mas lado a lado com as vitórias, de uma forma velada crescia o movimento por encerramento de escolas no campo e adoção de políticas de nucleação como alternativa para estes estudantes, descaracterizando e comprometendo políticas públicas pensadas para esta população e a luta por escolas do campo no campo para os sujeitos que ali habitam.

A escola aqui pensada e proposta é uma escola que oferta condições dignas de trabalho para os professores e qualidade no ensino oferecido para os estudantes? Isso transita por uma adequação curricular, adequação na organização escolar e de práticas pedagógicas, ultrapassando a concepção de educação rural que tinha como propósito

> a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu

> ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente colonizador (Oliveira; Campos, 2012, p. 240).

Em uma conversa com o diretor que responde pelas salas anexas da Bento, ele relata a dificuldade em gerir a extensão, desde a distância entre a sede até o distrito, aproximadamente 40 quilômetros entre ida e volta, até a logística com merenda escolar, materiais pedagógicos, suporte administrativo e orientação pedagógica, tanto para professores, quanto para alunos, em suas palavras: “a Bento deveria ser extensão e responsabilidade de uma escola do campo”.

Essa fala evidencia nossa compreensão e de diversos pensadores que problematizam a Educação do campo e no campo. Sobre isso, Caldart (2004) afirma:

> É a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2004, p. 17).

Ainda que as políticas públicas de educação do campo tenham promovido avanços no reconhecimento das especificidades dos povos que vivem e produzem no campo, é preciso estar atento aos modos como essas diretrizes são tensionadas pelas lógicas hegemônicas do urbano e do produtivismo escolar. Como analisa Silva, S. (2015), ao pensar sobre a prática e os currículos nas escolas do campo:

> A tensão está no embate entre o currículo que responde aos interesses do capital, com vistas à formação do trabalhador produtivo, e os currículos praticados cotidianamente por professoras e professores que, ao produzirem alternativas de trabalho, rompem com a lógica hegemônica e conferem identidade e pertencimento aos sujeitos do campo (Silva, S., 2015, p. 8).

Essa tensão entre o instituído e o vivido atravessa diariamente a prática das professoras da escola Bento. No caso de Remanso, marcada por exigências burocráticas e pelo peso das orientações pedagógicas centralizadas, a decisão de seguir o caminho já traçado, ainda que reconhecendo os lampejos de invenção possíveis, acaba por silenciar a potência que emergia naquele instante. Entre o desejo de reinvenção e a dureza do instituído, Remanso opta, talvez por cansaço ou falta de respaldo, em permanecer no leito seguro da ordem, adiando, não sem dor, as experimentações que poderiam afirmar as singularidades de seus alunos e de seu território.

Nesse cenário, a Bento se vê atravessada por demandas burocráticas, pedagógicas e políticas, operando por decalques dominantes enraizados que encarceram as mentes e mãos das

professoras que atuam na escola que, cansadas desse aprisionamento, se esforçam por brotar em pequenos filamentos de desejos e esperança que nem sempre vingam.

Essas são exatamente as tensões que permeiam o cotidiano da escola Bento e imprimem, no contexto atual, características de turmas anexas urbanizadas, obtendo as mesmas orientações, sistema, direcionamento pedagógico e práticas pedagógicas urbanas, insidiosamente trabalhando mentes e corações com imaginários de que: na cidade a educação é melhor; é mais gostoso estudar na cidade; no campo tudo é mais difícil. De uma certa maneira estão preparando as crianças para serem nucleadas, pouco a pouco, excluindo-as de seus territórios ancestrais.

O discurso oficial nega o fechamento, mas as ações gritam o encerramento total de suas atividades. Este é o pano de fundo de uma escola do campo que luta por "uma educação feita *por* eles mesmos e *não* apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas *sim*, dos camponeses" (Caldart, 2012, p. 263).

Um retrato dessa luta, um raio x dessa escola e a trajetória dessa gente é o que cartografamos na próxima seção.

4 METODOLOGIA CARTOGRÁFICA: A ESCUTA DOS RASTROS, ENTRE RIOS E MARGENS

> *Isto não é um livro. É o que me ocorre no momento. É o que me acontece. Eu escrevo-te porque não me conheço. Mas sigo o meu rastro e sinto que estou a caminho de um desconhecido.*
> (Clarice Lispector, 1998, p.14-17)

Nesta seção apresentamos a escolha metodológica desta pesquisa: a cartografia. Aqui, a cartografia se desloca de representações geográficas e espaciais para representar ou interpretar o campo, e se coloca como procedimento de escuta. A intenção é mapear os rastros e os modos como se comportam e se transformam a escola, e a comunidade quando atravessadas por políticas públicas, dinâmicas comunitárias, ameaças de fechamento e resistências cotidianas.

Desse mapeamento que se construiu nas tensões entre o fluxo intenso do rio e a dureza segura das margens, brotam palavras e fazemos dessas um acontecimento que registra experiências humanas.

Mergulhei nesse rio-campo, nesse campo-rio, com entusiasmo, com aflições, com inseguranças; noutros dias com alegria e medo do que encontraria um pouco abaixo de mim. A travessia me parecia insegura, e, agora sei, sim ela é com toda sua imprevisibilidade.

Foram dias intensos. Quase todos de muita poeira e sol, que estendia seus longos braços a perder de vista, abrasando costas e encostas. Estava à procura de achados e perdidos, de nichos, de brechas, de afetos, de lutas, de enfrentamentos, de encontros. Na mochila e no corpo os apetrechos para anotar, escutar, escrever, contar e habitar aquele território, aquela comunidade por um tempo.

Questionei-me: como trazer para esse rio de palavras escritas, sons, cheiros, cores, tons, silêncios, risadas, lágrimas, anseios? Inspirei-me em Manoel de Barros (2023) e cacei jeitos, encontrando-os na cartografia. Coloquei-me a caminho. Pus-me a mapear afetos, escutar silêncios, seguir rastros, pescar histórias. A cartografia como procedimento metodológico desta dissertação, permitiu-me ver e entrever aquilo que olhos distraídos não percebem. Aqui apresento o modo como a pesquisa se constituiu em movimento, escuta e presença, fazendo das palavras, retratos das experiências dos intercessores que compõem essa escrita comigo e compartilham essa jornada.

Ao escrever, a mão se encontra com a memória, que representa a voz que narra (Benjamim, 1994). É uma atividade de cartografar e narrar os diferentes agenciamentos que

emergiram de encontros diversos (ideias, comportamentos, ações, espaço-tempo etc.) e as experiências advindas de dias e tempos partilhados entre a pesquisadora, moradores, estudantes, professoras, crianças, escola, comunidade.

É uma escrita solitária, habitada por um coletivo de interlocutores que colorem estas páginas. Em *Diálogos*, Deleuze fala à sua entrevistadora Claire Parnet sobre o processo da escritura. Para ele,

> Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. [...]. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades (Deleuze; Parnet, 1998, p. 6).

Esta escritura germina de encontros potentes e inesperados e de incontáveis horas de escuta atenta, de si, dos outros e do mundo. Trata-se de uma dissertação tecida com o corpo todo, que em seus encontros, vai bordando os rastros dos dias e deixando-se atravessar por eles. As páginas desta dissertação se veem possuídas e tingidas por ecos, fragmentos, palavras, pensamentos e conceitos, que passam pelo corpo, nos atravessam, nos agenciam, afetam e impelem para adiante, movimentando possibilidades de um devir texto, de tal modo "que a palavra escrita seja plural e implicada com o próprio movimento de uma experiência" (Dias, 2016, p. 111).

A partir de inspirações deleuzianas, Maldonado (2017) afirma que esses encontros e agenciamentos podem "nos enfraquecer, decompor nossas relações, nos tornar tristes; mas, podem, também, nos tornar fortes, aumentar nossa potência, nos tornar alegres" (Maldonado, 2017, p. 35). Agenciamento, aqui, é conceito central em Deleuze e Guattari, que o definem como "o crescimento das dimensões numa multiplicidade, muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões" (Deleuze; Guattari, 2011, p. 24). Trata-se, portanto, de movimentos que produzem deslocamentos e novas possibilidades de existência.

A escrita desta dissertação foi movida por agenciamentos. É nessa mesma direção que Larrosa (2002) convida a pensar a educação para além da oposição teoria/prática, ciência/técnicas. Em vez disso, propõe que exploremos outra possibilidade, "mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), convidando-nos a pensar a escola e a experiência educativa a partir do par experiência/sentido" (Larrosa, 2002, p. 20). Nessa perspectiva, educar e/ou pesquisar e escrever passam a abrir-se aos encontros, aos agenciamentos e às narrativas que se fazem nos interstícios do cotidiano investigativo.

Falar de agenciamento é também falar de experiência. Concebemos o conceito de experiência, tal como proposto por Larrosa (2002), como aquilo que nos atravessa, nos acontece, nos toca e nos modifica a tal ponto que a palavra dita e nomeada dê sentido a nossa existência. Assim, podemos dizer que essa escrita se propõe a dar sentido ao que nos afetou nessa travessia, nos ligando a uma multiplicidade de vidas e histórias.

Foram dias de forjar conexões e vivenciar múltiplas experiências, ocupando a comunidade e a escola. Foi ali, entre gentes, gestos e crianças, que mapeamos trajetórias e compusemos as linhas de atuação da turma, tanto em sala quanto pelos espaços da escola. Acompanhamos, também, os modos como a professora Remanso costura seu fazer pedagógico cotidiano. Deixei-me, também, envolver, nas tardes quentes, pelas conversas com mães, funcionárias/os e moradores da vila. Nessas escutas, corpos e narrativas se entrelaçaram, compondo o mapa sensível desta pesquisa.

O intento é de preservar tradições e memórias comuns, construídas lentamente no entrelaçar dos dias, dos corpos e das histórias compartilhadas ao longo de décadas entre a Bento, seus estudantes, o distrito e a comunidade que a rodeia. Trata-se de uma relação tecida no compasso de um tempo muito mais vivido que cronometrado, marcada pelo trabalho comum, pela linguagem compartilhada e por vínculos que ultrapassam os muros escolares. Como afirma Benjamim, é nesse universo, "ligado a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem" (Benjamim, 1994, p. 11), que se sustenta a memória viva da Bento. Uma memória que resiste ao esquecimento e à lógica reguladora dos tic-tacs das horas.

A jornada desta pesquisa e da pesquisadora emerge a partir da cartografia. Escolher essa abordagem fez-me uma cartógrafa e colocou-me em um campo desconhecido, com a missão, se é que podemos nomear dessa forma, de habitar um território, experimentá-lo, como quem degusta algo novo, diferente, sem ideias pré-concebidas e, assim, conhecê-lo e ficcionar realidades, pois compreendemos a cartografia como

> um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, [...]. É intervir sobre a realidade. É transformá-la para conhecê-la (Kastrup; Passos, 2013, p. 264).

Cartografar nos permitiu acompanhar e mapear fluxos, dinâmicas e singularidades dos interlocutores implicados nessa trajetória. Um dos primeiros desafios foi quebrar as barreiras que surgiram nos encontros iniciais. Para superá-los, tomamos parte no cotidiano daquela escola, daquela turma, daquela gente e juntos, "partilhamos um domínio comum do qual

fazemos parte em função do modo como juntos habitamos um território, coexistimos em um tempo e compartilhamos um tipo de atividade, um modo de fazer" (Kastrup; Passos, 2013 p. 268).

Não estávamos ali para coletar dados, interpretá-los e relatá-los, mas para produzi-los. Isso nos levou a estar ali todas as tardes durante quase três meses, cartografando territórios existenciais, nos propondo a "organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar afetos" (Deleuze; Parnet, 1998. p. 51) sentido, misturando e circulando entre uma variedade de corpos, partes e recortes.

Este é o momento em que a mão, ao escrever e digitar, enlaça a memória, folheia o diário de campo, repassa conversas, revê anotações, relembra escutas, rostos e vozes, misturando e juntando o que é de dentro com a produção de fora. Em um processo que potencializa e dá forma à escrita dos encontros com as vozes e vivências experimentadas pelos intercessores que tecem essas experiências partilhadas, um movimento retratado por Moraes e Maldonado (2019), que envolve lentidão, paciência, esperas, escapes, abrindo frestas para que a vida se revele e, com ela, a possibilidade de acompanhar seus movimentos, narrando-os, mesmo que fugazmente.

Nossos intercessores são mulheres e homens, moradores da vila e do entorno da comunidade. Habitam sítios, chácaras, fazendas e ranchos. São intercessores também o rio, estrada, morros, ventos, intervalos regados a café, conversas que registram cansaço, euforia, antecipação, muitos outros sentimentos que passaram por corredores, sala dos professores e de aula; rodas de ensaios, de confecção de bandeirolas, tardes compridas de conversas no boteco com moradores curiosos, renderam causos de onças e outras histórias, que compõem a geografia do lugar e da dissertação. E são também a professora Remanso e as crianças que habitam a Bento, matriculadas na turma trisseriada, cursando juntas o terceiro, o quarto e o quinto anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos foram e são forças vibráteis que fazem a vida acontecer, a vila pulsar, a escola transbordar e a escrita germinar.

São 18 estudantes, sendo nove meninas e nove meninos, com idade entre oito e dez anos, filhas e filhos de vaqueiros, tratadores, tratoristas, maquinistas, retireiros, boiadeiros, capatazes, sitiantes, pescadores, pois a predominância da atividade econômica do distrito é a pecuária de leite e não de corte, e de alguns filhos de profissionais que trabalham na Bento.

Propusemo-nos, também, a acompanhar a rotina e o cotidiano da escola e, em menor intensidade, da vila. Tivemos momentos de escuta ativa com moradores antigos da comunidade, alguns que nasceram, foram criados e estudaram na escola. Hoje moram na comunidade e tem seus filhos estudando na Bento. Acompanhamos também a equipe gestora da escola sede, a

qual as salas anexas estão vinculadas; as lideranças locais que encampam a luta pelo não fechamento da escola; as mães de alunos da professora Remanso. Os passeios pelas ruazinhas de terra, os momentos solitários debruçada sobre o parapeito da ponte, fotografando a correnteza, casas fechadas e semiabandonadas, o matagal invadindo o campinho e o pátio da igreja, que revelam as marcas das mudanças sofridas pela vila e seu povo foram agenciamentos que compuseram sentido e marcas nesta escrita.

Para garantir o sigilo das identidades implicadas no processo e nomear os interlocutores da pesquisa, inspiramo-nos no entorno da escola Bento, uma escola no campo rodeada de rios, bois, pastos, árvores, grama, cercas, morros, pontes.

A turma acompanhada neste espaço-tempo foi nomeada de turma Tri, por sua formação, uma junção de alunos de três séries dos anos iniciais, sendo: cinco alunos/as do terceiro ano, seis alunos/as do quarto ano e sete alunos/as matriculados no quinto ano. A professora regente foi nomeada de Remanso; os demais intercessores são quatro mulheres entre 20 e 54 anos, 1 homem, na faixa etária de 40 e poucos anos, que foram nomeados de: Cachoeira, Corredeira, Correnteza, Nascente e Ribeirinha. Com suas raízes fincadas no campo e na comunidade, com exceção da professora Remanso que mora na cidade vizinha a São José dos Quatro Marcos, todos os demais são do distrito de Santa Fé D'Oeste.

A professora Remanso é uma mulher na casa dos quarenta mais, parda, mãe de três filhos, fez magistério e cursou pedagogia, tem duas pós-graduações, uma em Educação Especial e Inclusiva e a outra em Gestão Educacional. Ela é natural de Campinas – SP, onde trabalhou com a Educação Infantil por mais de 20 anos, ofício que exerceu até se mudar para o estado de Mato Grosso com a família há um ano e meio. No início deste ano, Remanso participou do processo seletivo para contratação de professores do município de São José dos Quatro Marcos, com sua aprovação, passou a atuar como professora interina da turma Tri.

Correnteza tem 23 anos, é uma mulher branca, casada, nascida e criada na vila e foi estudante da Bento toda sua vida, é também uma jovem mãe de duas meninas, uma já é estudante da Bento.

Dona Corredeira é uma mulher branca, morada da comunidade há mais de 50 anos, cursou até o 4º ano na escola da vila, casada, é mãe e avó, tem um pequeno comércio no distrito, ponto de encontro dos moradores, tanto para passatempo, como para reuniões.

Cachoeira é uma mulher negra, de 27 anos, mãe de dois meninos, o mais velho com 10 anos é estudante da Bento e aluno da turma Trisseriada da professora Remanso; mora na comunidade há quatro anos.

O senhor Nascente é um homem branco, solteiro, sem filhos, 47 anos, aposentado. Nasceu, cresceu e estudou no distrito, mora na comunidade desde então.

Ribeirinha é uma mulher branca, de 27 anos, casada, mãe de dois meninos, ambos estudantes da escola da vila, professora interina da Bento, formada em pedagogia há quatro anos, trabalhou com a Educação Infantil no município vizinho e no início de 2025 assumiu a turma multisseriada com alunos do 1º e 2º ano.

São essas pessoas que compõem o campo, cujo campo habita a alma dessas pessoas que povoaram a escola Bento, durante longas temporadas. Bento é meu campo, meu entre, meu meio, meu entremeio. Ali naqueles territórios, brotaram, na repetição de dias, semanas, meses e anos letivos, vidas, vínculos, afetos, memorias, trajetórias de formação de vidas e de constituição de sujeitos.

Ali me desterritorializei de partes de mim, ao ser agenciada pela fluidez das águas e capturada pela estreiteza das margens. Essa abertura para o novo, ou desconhecido, mexeu com as linhas que me constituem, entrechocando-se violentamente, em um campo de forças, conexões e fluxos. Conectada por uma força tamanha em contato com um jogo velado, mal disfarçado num recorte de tempo, hoje me dou conta que estava preparando outra pessoa. Embalada em um devir clariceano, estou me criando e criando histórias outras.

4.1 Vozes e lutas: das memórias à ação

A escola guarda em si um território que não aparece em mapas físicos, gráficos ou estatísticas. Um território onde coordenadas, rotas e longitudes são demarcadas e guardadas por afetos, memórias, perdas e ganhos, lembranças, histórias de vidas que nasceram ao longo de sua história. Seu fechamento destrói a vila e a vida dos camponeses. Com as palavras de Barral, Zanelli e Souza (2024), compreendemos que a escola do campo é um direito que não pode ser corrompido:

> Sem escola do campo os direitos conquistados pelas políticas públicas da Educação do Campo não se efetivam, os direitos não alcançam seus sujeitos destinatários, as práticas educativas emancipatórias não acontecem e, principalmente, as crianças e adolescentes passam a ter seu direito à educação atacado [...]. O fechamento das escolas corrói aos poucos a dinâmica social da vida comunitária no campo (Barral; Zanelli; Souza, 2024, p. 343).

O ato de fechar a Bento não pode ser medido por balanços, dados, gráficos, ajustes e sim pelos estragos, rastros e rasgos causados pela devastação de sua gente, pelo tamanho da

destruição soterrada pelo discurso hegemônico, pela dor e pela quantidade de esforços empreendidos e lágrimas vertidas para salvá-la.

Esse território que, no sentido deleuziano (2012), traz a assinatura de seu coletivo, configura-se enquanto lugar provisório de encontros, de relações, de arranjos, de afetos, gestos, ritmos, práticas, discursos, acontecimentos para criar potência de agir e não produzir identidade. É um território mais parecido a um acampamento dos trabalhadores sem-terra, do que uma estrutura de concreto, muros e grades. Um acampamento é provisório, pensado para ser resistência, enfrentamento, para contestar estruturas de poder, como respostas possíveis a outros cenários.

A escola vislumbrada, enquanto esse território, pode ser compreendida como um acampamento existencial, um agenciamento ou um platô de intensidades, sustentada por estacas subjetivas de forças coletivas que sentem a necessidade de ação e possibilidades de criação, que sustenta os atravessamentos, compõe encontros com os tempos e tira da moldura velhos, cristalizados e escurecidos enunciados.

Como já anunciado, o ano de 2023 consolidou-se no ano em que a escola estadual Bento foi engavetada. A municipalização a transformou e nesse processo ela começa a ser retalhada, cedendo uma parte considerável de seus alunos para a rede municipal. Em 2024, uma investida conjunta do estado e do município intentam o arquivamento definitivo da escola e mesmo diante da movimentação da comunidade e diversos enfrentamentos, ela é desmontada e retalhada mais uma vez. De uma entidade única, pública e estadual, ela se tornou duas extensões, fragmentada por dentro, habitada por dois corpos estruturais, duas redes de ensino, isso configura uma "dualidade administrativa, ou seja, em uma mesma estrutura pública escolar funcionarem escolas municipais e estaduais é uma realidade nos interiores e cidades pequenas [...]" (Marques, 2025). Essa é a realidade da Escola Bento nos dias de hoje.

Entrar na escola e estar na escola, com seus ruídos e rebuliços, movimentou não só a mim, mas também as crianças, as professoras e profissionais diversos que transitam por aquele espaço-lugar. A certeza de minha aceitação chegou pelas mãos da merendeira. Com o passar dos dias, ela expressava gentileza e acolhimento, convidando-me a partilhar a merenda, a provar a comida e a sentar-me à mesa do refeitório, entre as crianças e os profissionais. Esse gesto remeteu-me à fala do secretário da escola, um jovem de 21 anos e recente morador da vila, que descreveu, em uma de nossas muitas conversas, suas primeiras impressões da comunidade, quando ali chegou: "a comunidade é muito acolhedora, dei uma abóbora pra vizinha, ganhei

um pote de doce. Ajudei a 'pelar um porco'[6] e ganhei quase a metade do porco". É esta escola e sua gente que a habita, que compõem o espaço-tempo desta pesquisa. Suas portas e janelas abrem-se para mostrar-se e se dar-se a conhecer.

Enquanto estrutura material, física, mas não tão fixa, a escola movimentou-se pela vila. "Bem no comecinho, a escola era muito pequena e 'láaa' no fim da rua principal, quase perto do rio", foi a resposta de dona Corredeira, para a minha pergunta sobre onde tudo começou.

Quis conhecer esse lugar. Desci a rua principal, devagar, exercitando minhas lembranças de criança bem pequena quando passava por ali, no banco traseiro do carro de meus pais. Observei, curiosa, de um lado a outro, tentando capturar o máximo de informação que meus olhos pudessem recolher. Da memória quase nada emergiu, mas à minha esquerda estava uma estrutura semidestruída, meio abandonada, com mato crescido que em nada lembrava uma primeira escolinha.

O que ressoa em minha mente são vozerios de pessoas, movimento, gente subindo e descendo a tal rua principal guardada em minha memória. Um contraste gritante com aquela silenciosa e adormecida tarde, onde só eu desci e subi aquela rua durante minha caminhada. A vila cresceu e a escola mudou de lugar.

Para onde, perguntei? E a resposta veio novamente de dona Corredeira, "dessa vez foi 'láaa' prá cima" indicando com a mão e esticando o braço em direção à entrada da vila. Lá vou eu novamente, outro dia, outra tarde de sol, dessa vez subindo a rua principal em direção ao local apontado por dona Corredeira. Era por volta de duas horas da tarde, um pouco mais, um pouco menos. No ar quente e parado reverberava o silêncio. Nenhum barulho, nada de movimento. Espiando-me na ida e na volta, um arremedo de galo em um tronco do portão girando pelo esforço da brisa, soprando devagar. Gente, mesmo, de carne e osso, não vi ninguém.

Mas vi-me diante das ruínas da segunda escola. Digo ruínas, porque nada lá tem, o lugar é ocupado nos dias de hoje pela caixa d'agua que abastece as casas da vila. A escola seguia se movimentando, tanto figurativamente quanto literalmente.

Bento agora como salas anexas, tem na atualidade, sete turmas, com estudantes matriculados desde o pré até o último ano do ensino médio. Tem uma característica bem peculiar: das sete turmas, apenas o pré não é uma turma multisseriada, as demais são multi ou trisseriadas.

---

[6] Expressão usada no meio rural, significa tirar a pele do animal após o abate, como parte da preparação para o consumo.

Um estudo publicado em 2023 identifica que, segundo os dados do Censo escolar de 2019, o Brasil tem mais de 80 mil turmas multisseriadas que contemplam um universo de mais de 1 milhão de estudantes, com predominância em espaços rurais (Lichand *et al*., 2023). Por essa ótica, podemos dizer que a Bento faz parte dessa estatística e mais, poderia ser considerada uma 'escola multisseriada' apesar de ser uma extensão pois, segundo os autores citados acima, essa organização escolar é aquela em que 50% de suas turmas são compostas de alunas e alunos matriculados em turmas multisseriadas.

Lichand *et al.* (2023) traçam um perfil de uma escola do campo multisseriada. Para esses autores, trata-se de uma escola pequena, com um número reduzido de profissionais da educação, com poucas turmas e com um número bem pequeno de alunos matriculados por ano/série. Também não conta com nenhum (ou quase nenhum) profissional efetivo, formando um quadro docente constituído de interinos, em sua maioria, e que, frequentemente, desempenham múltiplas funções. Observamos que a Bento se encaixa à perfeição em todos os critérios deste perfil.

Acompanhando o cotidiano da escola, constatei diversos profissionais desempenhando função para as quais não foram contratados; comentando com as professoras e demais profissionais, a professora Remanso compartilhou sua experiência quando se apresentou na escola e assumiu a turma:

> Eu cheguei numa escola onde só tínhamos alunos e professores. Não tínhamos funcionários, supervisores de pátio, direção, coordenação e eu ficava ali, desesperada pra ter as crianças no meu campo de visão achando que era seguro pra elas estarem só onde eu estava [...] eu pensei: gente, somos nós funcionários, os alunos e Deus nessa escola. Que Deus cuide de cada um porque nós, sozinhas, não vamos dar conta (Remanso, F 40+).

A multisseriação é um arranjo educacional comum nas escolas brasileiras. No caso da Bento, foi a solução encontrada pela gestão pública municipal, amparada pela abertura concedida pela LDB (Lei nº 9.394/96), que em seu Art. 23, preconiza:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

No Art. 28 e parágrafo primeiro, lemos:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

> I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (Brasil, 1996).

Esses artigos possibilitam uma diversidade organizacional da Educação Básica e abrem uma variante de opções e adaptações para o atendimento aos estudantes da zona rural em seus territórios. É importante ressaltar que a Bento abraçou a extensão e a multisseriação, não por escolha e sim por necessidade. Essa foi uma das alternativas apresentadas às famílias durante reunião realizada na Câmara Municipal, que contou com a presença de pais, ex-alunos, professoras/es, funcionários e vereadores, convocados para discutir e decidir coletivamente o futuro da escola.

As portas não se fecharam, mas a luz se apagou. Por alguns meses, no ano de 2025, aquele território se resumiu a professores, às crianças e funcionários da limpeza, mesmo não sendo este o acertado. O prometido por vereadores e secretários de educação, na negociação com a comunidade, segundo o relato de Nascente foi que

> 'a Bento vai funcionar plenamente do jeito que era não mudou nada'. Não mudou naaadaa; a escola Bento vai funcionar plenamente, normalmente o jeito que era, não tinha mudança alguma. Eu falei: isso é muito bom, mas por que que mudou? Porque a diretora xxxx não está na escola... A coordenadora xxxx não está na escola.... a xxxx (secretária) não tá na escola"? Aí eu falei pra eles: Mas se está funcionando normalmente, por que que veio o caminhão da AC Transporte buscar documentação de arquivo da Bento Alexandre dos Santos. Aqui na porta da escola. Porque a nossa escola não é pra ser extensão. A gente agradece que não aconteceu o pior de tudo, mas foi falado e confirmado que não era extensão. Era pra funcionar Bento Alexandre dos Santos (Nascente, M 47a).

A dor era latente na fala de Nascente. Seu tom de voz evidencia a sua indignação ao constatar que a escola hoje é um arremedo pobre do que era há dois anos.

Naqueles dias, durante as batalhas pela manutenção da escola, comunidade interna e externa viram seu "sonho feliz de escola", parafraseando Caetano Veloso, quando canta na música Sampa, um "sonho feliz de cidade", ruir, provocando rachadura nas certezas dadas como certas e imutáveis, expondo fragilidades de uma escola avaliada e julgada por um discurso de poder, que define o que é viável ou inviável, aceitável ou inaceitável, negociável ou inegociável. A escola se apresenta como um espaço de tensões e se tornou um campo de batalhas, onde jogos de poder e saber (Foucault, 2005) são jogados diariamente, medindo forças entre o discurso instituído, legalizado e validado e o embate direto com as fagulhas instituintes de potenciais devires.

Bento foi redesenhada. Ocupa agora um entrelugar, nem escola, nem 'do' campo, nem estadual, nem municipal. Nesse entremeio, a escola fica desassistida por políticas públicas,

desamparada de currículos voltados aos seus estudantes e seus saberes ancestrais, desrespeitada e desvalorizada naquilo que é a realidade do campo.

Como um rio que atravessa secas ou enchentes prolongadas e repentinas, a vida se move e quase sempre nos coloca em suspensão, carregando-nos para caminhos inesperados. Aquele era o momento de escutar os tremores, os rumores, prestar atenção a detalhes miúdos, a vacilos. Era o momento de colocar à prova a palavra empenhada e interromper o fluxo ligeiro do desmonte da escola.

Era preciso rever o curso do rio, contestando políticas públicas que usam como justificativa para o fechamento de escolas do campo a "inviabilidade de sua manutenção por serem pequenas, isoladas, com um pequeno número de alunos e frequentemente com turmas multisseriadas" (Oliveira; Bof; Basso, 2024, p. 15).

Todo o processo foi vivido e sentido no corpo e na carne de professores, famílias, crianças e adolescentes, que tiveram suas vidas transpassadas por linhas de intensidades variadas, movendo cada um daquela escola e daquela vila, agenciadas coletivamente por diferentes linhas, combinadas e recombinadas, transformando-se e desfazendo-se pelos fluxos constantes de possibilidades outras de maquinar e agir, rompendo com a linearidade de dias de glórias passadas.

O vivido foi mais que um evento, foi um divisor de águas, uma ruptura provocada por uma enxurrada de encontros, reuniões no barracão da escola e na câmara municipal, discussões no boteco da vila, abaixo-assinados, viagens para Quatro Marcos, idas à capital. Toda essa movimentação, pelas lentes deleuzianas, é produzida com a intenção de manter o território estável, seguro.

Um relato da mãe de um aluno da turma Tri, nomeada de Ribeirinha, que foi estudante da escola, assim como seu marido, retrata como a comunidade se organizou:

> Aí fizeram reuniões aqui na escola, duas reuniões... os pais vieram. O que não resolveu no primeiro momento, aí levou pra câmara. Eu cheguei lá e estava cheio de gente da comunidade, os pais, professores. O pessoal da comunidade foi em peso pra não deixar fechar a escola. E eu achei muito lindo, porque eu vi que eles tem um amor, né? Por... pela escola, pela, pela, pela escola assim na comunidade... na comunidade, a comunidade abraçou essa causa pra não deixar fechar a escola, né? Eu achei muito lindo, nossa!!! (Ribeirinha, F 28a).

A dinâmica comunitária mudou. O choque pela notícia do fechamento da escola provocou uma queda coletiva do paraíso. Uma escola pública, na comunidade, atendendo a seus filhos e filhas, e de outros que, conforme Decreto nº 7.352/2010, Art. 1, § 1º, inciso I: "produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural" (Brasil,

2010), garantindo o direito à educação de todo um distrito, era um lugar muito confortável para os pais, porém não fazia mais sentido para a gestão pública municipal, que, com a benção do poder público estadual, alinhados por uma política de nucleação, acelerava a desterritorialização geográfica de mais de 100 crianças.

Esses discursos racionalizados, que chegaram pelas mãos dos governantes locais, bem fundamentados em um conjunto de estratégias, mecanismos, estatísticas e cálculos insuspeitos, organizando toda a vida e as dinâmicas comunitária, como por exemplo, a oferta de transporte escolar para a cidade e para uma escola do campo em outra localidade, produziram uma desconstrução na organização das vidas daquelas famílias que, momentaneamente, perderam a estabilidade de suas vidas e suas casas, perderam o chão.

A Bento é a escola mais próxima para os filhos dos trabalhadores rurais, para os filhos dos sitiantes e demais moradores do distrito e região. “Nossa vida fica bem complicada se a escola fechar”, disse Cachoeira, moradora do distrito e mãe de um aluno da turma Tri.

Encompridando a conversa, perguntei-lhe qual seria o impacto imediato na vida dela e de sua família caso isso venha acontecer. Ela ficou pensativa, com a expressão fechada e tormentosa, fazendo-me recordar o dia de nossa conversa no alpendre de sua casa, onde me recebeu, em uma tarde escura, com um céu carregado de tons variados de cinza escuro e uma garoa fria de doer os ossos. Mostra-se bem preocupada:

> Meu Deus!!! Olhaaa.... É uma pergunta bem assim, de se pensar muito assim. É bem complicado. Porque as escolas tudo longe. No caso, teria que ir pra Quatro Marcos né? Acho que Barreirão. Acho que daqui mesmo seria essas opções. Essa situação é bem preocupante...dificulta a vida das crianças e das famílias. É uma coisa que se pensar muito por que se não... não tiver no caso, se não ter ônibus pra transporte, meu marido teria que sai do serviço, né? E dá um jeito de ir embora (Cachoeira, F 27a).

Ofertar o transporte escolar é pôr em prática a política de nucleação escolar, que se tornou a tática preferida por estados e municípios, que alegam um alto custo para mantê-las, uma vez que o número de estudantes matriculados é muito baixo, o que os leva a desativá-las (Oliveira; Bof; Basso, 2024). Essa política

> fecha escolas nas pequenas comunidades de povos tradicionais e do campo para migrar os estudantes para escolas muitas vezes distantes, frequentemente em áreas urbanas [...], provoca o enfraquecimento de tais comunidades, cujos moradores, em consequência, acabam abandonando o campo. Quando a escola do campo é fechada, as famílias sentem a necessidade de se mudar para que seus filhos possam continuar o processo de escolarização (Oliveira; Bof; Basso, 2024, p. 15).

A nucleação levaria os estudantes para longe de suas casas, de suas vivencias, suas raízes e também para fora da comunidade e longe do campo, promovendo uma desterritorialização de suas vidas, afetos, sentimentos e memórias.

Novos arranjos necessitavam ser organizados. A unanimidade foi geral. Ninguém, queria sua escola fechada, nem pôr os filhos em ônibus escolares, para percorrer horas de estradas de terra, até chegar na cidade ou em uma outra escola, do outro lado, às margens da rodovia MT-175.

Diferentes elementos provocaram a união da comunidade, que se viu diante da possibilidade de, do dia para a noite, ficar sem escola para seus filhos. Uma economia local fragilizada. Uma vila em processo de morte. A insegurança com o futuro dos estudantes foi forte aliada da desesperança e da tristeza. Provocaram uma reação em cadeia, abraçando literalmente a escola e se dispondo a lutar por sua permanência.

A comunidade desviou o curso do discurso, encrespou-se contra a regulação imposta. A Bento tornou-se indisciplinada e rebelou-se contra os interesses dominantes. Durante os embates entre poder público e comunidade, nos últimos meses de 2024, as propostas foram olhadas com desconfiança e postas em suspeição.

A notícia do fechamento trouxe a compreensão de que todos deveriam preocupar-se com o futuro da escola. Quem tinha filho na escola e quem não tinha; quem morava na vila, nas redondezas, ou quem já tinha partido há muito tempo; quem estudava na escola ou quem já tinha passado por ali em algum momento de suas vidas.

Foi o lugar onde o normativo e o oficial esbarram-se na resistência da coletividade, onde a hegemonia topou com a ancestralidade, de vidas, saberes e histórias marginalizadas.

A escola foi ocupada subjetivamente pelo ‘bando todo’. Deixou de ser do efetivo, do interino, de matriculado ou egresso e se viu invadida e tomada por um coletivo de pessoas que por ali estavam, por ali passaram e dali saíram, que mantêm laços afetivos com a escola e com a comunidade, que lutam juntos por sua permanência e memórias.

O que brota de toda essa movimentação é um platô rizomático, estabelecendo conexões múltiplas e imprevisíveis relações. Apoiada nas palavras de Deleuze e Guattari, compreendo tratar-se de uma linha de fuga que permitiu “explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões. [...] um novo rizoma pode se formar” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 33).

Emprestamos de Deleuze e Guattari (2011) a imagem da árvore como uma metáfora de formas de conhecimento e organização centralizadas, hierárquicas e lineares. Na árvore, tudo parte de uma raiz comum e ordena-se em ramos previsíveis: é o modelo do saber instituído, que

busca estabilidade, controle e continuidade. Em oposição, os autores propõem o conceito de rizoma, uma estrutura que cresce por multiplicidade e conexões imprevisíveis, sem começo nem fim, que não se organiza em torno de centros ou comandos, mas espalha-se e bifurca de modo horizontal e descentralizado.

Desconfiando desses discursos arborescentes, autocentrados, a escola e a comunidade se viram esgotadas de árvores, troncos e raízes, metáforas dessas estruturas de saber e poder profundamente fincadas nas falas e normativas de secretários de educação, prefeitos, vereadores armados de suas verdades amparadas em leis, decretos e normas, e sustentadas por maquinarias de governo. Contra esses saberes que pretendem se impor como únicos e definitivos, foram brotando experiências rizomáticas: movimentos da comunidade que escapam ao controle, que nascem das brechas, dos encontros, dos afetos e da vida no território.

Pensar de forma rizomática, fez-nos compreender os acontecimentos que se produziram com e na Bento. O rizoma é um conceito deleuziano, que age por deslocamentos, descentramentos, pica, quebra, rompe, traça linhas, cultiva alianças, age no meio, entre as coisas. Foi esse o registro que fizemos destes acontecimentos. Deleuze e Guattari usam a palavra platô para

> designar uma região contínua de intensidades vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. [...]. Chamamos "platô toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma" (Deleuze; Guattari, 2011, p. 44).

Chegou o tempo da Bento desarborecer e rizomatizar as possibilidades de ação, dando um basta em "acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito" (Deleuze e Guattari, 2011, p. 34), rompendo com esse modo sedentário de viver, obedientes a esquemas hierárquicos, curvando sem combater um modelo oficial de viver, pensar, produzir e subjetivar-se.

Ao alinhavar essas linhas e acontecimentos vimos a beleza da coletividade provocar transformações em vidas e histórias, rompendo regras e conquistando corações. Há tanto nos detalhes, é preciso ficar atento. A força da Bento não teve uma única voz, uma única direção, um só caminho. Desterritorializada de suas certezas e de sua função como entidade autônoma, sentiu a instabilidade de seu território e partiu para compor uma multiplicidade de linhas de interações com novos arranjos e agrupamentos, fazendo o que Deleuze e Guattari chamam de reterritorialização, palavra grande, com um sentido muito pertinente ao que aconteceu com a

escola. Não, não voltou a ser a mesma! Não formou uma unidade com a escola sede, mas se reorganizou: Bento passou a ser salas anexas.

A violência pela qual a Bento passou, operou “com um grau de desterritorialização tal, que não sobrou outro possível se não criar outros territórios de composição para habitar” (Holzmeister; Silva; Cardoso, 2024, p.12). Ao passar a atuar como extensão, ela se reorganiza, se recompõe em um novo território e ocupa agora um entrelugar.

Com a política de fechamento de escolas do campo em pauta no cenário nacional, estadual e municipal e com a escola Bento vivendo essa possibilidade real, o momento não é de romantizar ou estigmatizar a luta, o momento é de problematizar, movimentar nosso pensamento e continuar a produzir outros platôs e rizomas nas subseções por vir.

4.1.1 Educação do campo e currículos: a tensão do diálogo entre escola ribeirinha, modos de constituição de sujeitos e saberes locais

O campo expande-se para além de marcações, cercas, coordenadas. Vai além de estradas estreitas de terra, serras, morros, planícies e platôs; espalhados por essas terras encontramos seus ocupantes, os povos das florestas, das águas, dos campos, das morrarias, das roças, pastos e plantações. Trata-se de um lugar com uma ligação forte com a terra, o trabalho e a cultura de suas gentes, que vivem e produzem modos de existências e saberes e compõe toda uma geografia espacial e territorial.

São as marcas, as construções, as lutas e batalhas, marcos legais e normativos de onde emergiram a conceituação de Povos do Campo, Educação do Campo, Escola do Campo, Escola Ribeirinha que rastreamos nesta subseção.

A emergência desta modalidade tem seu marco legal com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, no ano de 1988, que, mesmo não mencionando Educação do Campo, traz um artigo sobre a garantia da educação para todos e estabelece as bases para a criação de políticas públicas que considerem as especificidades regionais e locais.

Quase dez anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada no ano de 1996, esses povos passam a ser notados e mencionados no artigo 28, o que marca uma mudança significativa nos rumos da educação do campo e nos modos de constituição dos sujeitos que nele habitam. Esse é o resultado de lutas e forças, com participação massiva dos movimentos sociais, que saíram a campo em defesa de uma educação e uma escola do campo,

com suas singularidades respeitadas, valorizadas e contempladas em políticas e currículos oficiais. Foram eles que movimentaram o campo e cavaram essas transformações e garantias.

Essa jornada inicia-se e toma projeção nacional com a articulação e organização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em meados de 1998, que concentrou esforços em construir uma identidade própria para a educação e escolas do campo. A conferência reforçou e reafirmou que o campo existe, é real e suas lutas por políticas públicas e um projeto educativo adequado para os povos que ali habitam é legitima (Kolling; Cerioli, Caldart, 2002).

Entre 2001 e 2023, essas duas décadas compreendem esforços, batalhas, avanços e retrocessos para construir um arcabouço legal; foram anos dedicados a debates e proposições para a Educação do Campo, destinadas às suas populações, que não mais é entendida como educação rural. O foco central da luta é garantir políticas públicas que reforcem os direitos e a dignidade, como garantias para manter as pessoas do campo no campo, com respeito às especificidades de seus territórios.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2002, e posteriormente Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, é resultado das lutas constantes dos povos do campo e entidades defensoras da educação. A secretaria tinha o propósito de atuar em diversas frentes e contemplar a diversidade e a inclusão, sendo uma delas a Educação do Campo, operando diretamente com estados e municípios. As lutas continuaram e os pensadores passaram a estudar, pesquisar e produzir ideias e conceitos sobre a singularidade da Educação do Campo, forjados na luta e na caminhada destas populações (Melo, 2018).

Desse modo, compreender conceitos como Educação do Campo, Currículo, Escola do Campo e escola Ribeirinha são essenciais para a tessitura desta escrita. Para isso, fizemos um exercício de mapear a construção destes conceitos e como eles fundamentam a trajetória da Educação do Campo.

Realizamos um mapeamento da produção científica nacional, com foco em artigos científicos, a partir de um recorte temporal entre 2015 e 2025, com o objetivo de identificar estudos sobre a temática com base nos seguintes descritores: Currículo, Escola do Campo e Escola Ribeirinha, trabalhos que foram pesquisados e coletados na base de dados Periódicos Capes.

A busca realizada com os descritores “currículo” e “escola do campo” resultou em 784 artigos científicos. A partir desse total, foram selecionados 21 trabalhos que dialogam

diretamente com os objetivos e o foco desta pesquisa. Os demais foram descartados por não apresentarem relevância temática ou por não se adequarem ao escopo da pesquisa

A predominância nos trabalhos científicos selecionados é sobre a escola do campo com um olhar mais voltado para currículo, saberes locais, práticas pedagógicas e formação de profissionais para atuação em escolas do/no campo. Trazem uma discussão sobre os principais documentos legais que definem e normatizam a Educação do Campo e o currículo para a Educação do Campo. O que inclui a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) decretos e resoluções específicas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Um dado considerável que o balanço de produção mostrou foi o número baixo de artigos científicos publicados nos anos de 2015 a 2025, referente aos descritores "escola ribeirinha" e o "currículo" destas escolas no cenário nacional. Essa é uma área de pesquisa pouco explorada e os resultados apresentados demonstram os desafios múltiplos que estas escolas apresentam como o ciclo das águas em regiões da Amazônia brasileira, que provocam isolamento e períodos longe da escola, turmas multisseriadas com rotatividade expressiva de profissionais e formação inicial e continuada precária ofertada aos professores, ausência de práticas pedagógicas e currículos mais territorializados. O mapeamento para esses descritores evidenciou um número inferior a 30 trabalhos publicados, o que demonstra já aí uma lacuna em pesquisas nesta área em um país banhando por tantas águas.

As publicações apresentam a diversidade dos povos do campo, ampliam a concepção sobre os povos das florestas, das águas, quilombola, indígenas e demais, que reivindicam atenção a uma educação que respeite e integre seus saberes aos currículos praticados em suas escolas e que promova uma articulação entre o conhecimento socialmente produzido e sistematizado com seus saberes das terras e lutas que constituem estes povos.

Esse exercício foi relevante para a compreensão do conceito de currículos e como são praticados no contexto das salas de aula das escolas do campo e ribeirinha, como se produzem as tensões entre modelos curriculares oficiais focados em escolas urbanas e currículos que espelhem os saberes, as necessidades, realidades e especificidades formativas para os povos do campo.

Essa busca foi importante também por permitir a identificação de lacunas significativas na produção científica, como ausência de discussões que abordem o currículo como ferramenta de resistência à hegemonia curricular predominante nas escolas do campo e ribeirinhas. Observamos que muitas dessas instituições não assumem ou não constroem uma identidade própria como escolas 'do' campo, reproduzindo, em vez disso, modelos curriculares

tradicionais com fortes inferências urbanas, distantes das realidades, saberes e modos de vida das comunidades camponesas e ribeirinhas que as constituem.

Ao realizarmos o levantamento do balanço de produção, algumas lacunas emergiram; uma delas mostrou-se significativa: estudos e publicações que pensem e problematizem currículos pelas lentes pós-estruturalista. É notável o volume de pesquisas que se ancoram em perspectivas e referenciais teóricos críticos e pedagogia freiriana (libertadora/crítica); essa escassez evidencia uma carência de pesquisas e a necessidade de olhares outros que contestem as metanarrativas educacionais e que problematizem currículos e movimentos curriculares como dispositivos de poder e práticas discursivas produtoras de subjetividades.

Trouxe também, em forma de denúncia, lacunas que ainda não foram pensadas e problematizadas, apesar das décadas de lutas e conquistas alcançadas na base de resistência e enfrentamentos dos povos das floretas, dos rios, dos campos; somado à carência de discussões pós-estruturalistas no campo curricular, o balanço de produção evidencia uma invisibilidade no que tange às políticas e práticas voltadas às infâncias do campo e à criança como sujeito de direitos, habitando espaços-tempos singulares, e às especificidades das salas multisseriadas. São políticas necessárias para potencializar a vida na escola com turmas multisseriadas e o que elas representam para a permanência e sobrevivência das escolas do/no campo e também de suas comunidades.

Essa lacuna estende-se à formação de professoras/es, que carecem de programas específicos e continuados capazes de formá-las/os para a complexidade da docência em contextos de multisseriação. Ao não problematizar essas questões, as políticas educacionais vigentes acabam por reafirmar uma lógica de apagamento, onde a falta de um olhar teórico-pedagógico sobre a multisseriação e sobre as infâncias das águas, das matas e dos campos, dos povos da floresta atuem como um mecanismo de exclusão e marginalização dessas crianças e profissionais e suas formas de organização escolar.

5 NARRATIVAS E ENREDOS: OS CURRÍCULOS EM MOVIMENTO NA ESCOLA BENTO

> *Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra - a entrelinha - morde a isca, alguma coisa se escreveu.*
> (Clarice Lispector, 2020, p.17)

As vozes das crianças, os gestos das professoras, os objetos no chão da escola, tudo fala. Esta seção traz fragmentos da vida escolar que, costurados com os fios da análise, realiza um exercício de tradução da potência dos saberes menores que habitam o cotidiano da escola. Em cada linha escrita, há mais que letras, sílabas, encontros vocálicos e consonantais, ordenamentos e encadeamentos. Moram ali, também, intensidades, cordialidade, camaradagem, desconfiança, medidas, pesos; a que se dizer, há pessoas, professoras, crianças, moradores, pais, estudantes, pesquisadora, jeitos de dar aula, jeitos de estudar, modos de pesquisar, maneiras de lutar, formas de viver.

Para realizarmos as análises dos dados produzidos e das subjetividades em jogo, esta seção vale-se do procedimento dos *círculos de convergência*, inspirado nas proposições de Deleuze e Guattari (2011; 2012a, 2012b) e nas contribuições de Maldonado, Neves, L. e Neves, D. (2024). Essa abordagem busca identificar zonas de vizinhança, intensidades comuns, linhas de fuga, ao invés de categorizá-las. Os círculos de convergências não são um conceito analítico fixo, mas um movimento metodológico cartográfico que permite mapear, nas narrativas e nas práticas observadas, os pontos de contato, tensão, afastamento e enlaçamento entre diferentes elementos presentes no território da pesquisa.

Esse procedimento parte da ideia de que os sentidos não se dão de forma linear ou hierárquica, mas emergem em zonas de vizinhança, em movimentos espirais que se entrelaçam e se afetam mutuamente. Assim, os círculos de convergência funcionam como um entre-lugar provisório, onde se tornam visíveis as conexões que atravessam a escola, a educação do campo, as lutas, as políticas públicas, o currículo, os saberes locais e globais, as práticas pedagógicas, compondo um campo de forças em constante composição.

Mapear tais convergências é, portanto, cartografar os encontros que potencializam o surgimento de novos sentidos e subjetividades no cotidiano escolar, fazendo emergir deslocamentos e fissuras no instituído, sem pretender totalizar os discursos ou reduzir sua complexidade. Trata-se de um procedimento aberto e sensível à multiplicidade das

experiências, que reconhece nos rastros e nas dobras da narrativa, os sinais de uma educação que se reinventa nos interstícios. Estes círculos de convergências emergem dos acontecimentos e das forças que atuaram no campo de pesquisa, naqueles dias de lutas, nas tardes de aulas, nos momentos de intervalos entre o início e o fim da tarde, nos encontros e escutas durante o cafezinho, na sala dos professores, nas caronas compartilhadas, em conversas e desabafos, na imanência do tempo presente vivido na comunidade com a comunidade.

Em uma leitura deleuziana, os círculos de convergência foram constituídos a partir dos eventos singulares que varreram a vila e sopraram sobre e com a escola e comunidade. Este é o momento de:

> Conjugar os fluxos desterritorializados. Seguir as plantas: começando por fixar os limites de uma primeira linha segundo círculos de convergência ao redor de singularidades sucessivas; depois, observando-se, no interior desta linha, novos círculos de convergência se estabelecem com novos pontos situados fora dos limites e em outras direções (Deleuze; Guattari, 2011, p. 28).

Neste sentido, os círculos de convergência não se configuram como categorias fixas ou compartimentos estanques, mas como dispositivos que nos permitem seguir o movimento dos afetos, gestos, palavras e práticas que atravessam a escola, a comunidade e os intercessores da pesquisa. Mais do que ordenar os dados, eles operam como zonas de aproximação entre vozes, forças e sentidos, compondo cartografias que não se encerram, mas se ramificam. Se, como disseram Deleuze e Guattari (2011), o mapa se traça seguindo as plantas, é nesse solo múltiplo e vibrátil da Bento que o pensamento começa a germinar.

Iniciamos esta trama com Benjamin (1994), Larrosa (2002), Maldonado (2017), que, cada um à sua maneira, apontam para uma humanidade atravessada pelo excesso de informação e pelo empobrecimento da experiência. Ao recorrer às narrativas e aos enredos, esta dissertação busca produzir encantamentos, e não apenas dar informações. Encantar, no sentido larroseano, implica provocar suspensões no fluxo acelerado do cotidiano, instaurar tempos de atenção e abertura, produzir abalos e tremores em uma relação experiencial com a leitura.

Informar é diferente de encantar, informar é seco, estéril, é desprovido de sentimento, transmite dados, comunica resultados, relata acontecidos, mas não tem o peso da alma, o gosto pleno de sentido; a informação se apresenta carregada de novidade, é ligeira, mas no dia seguinte murcha, sem lastro com a memória, é esquecida e arquivada. O encantamento, ao contrário, inscreve-se no corpo e no pensamento, produzindo marcas que permanecem e ampliam as possibilidades de sentir, pensar e existir.

Para Benjamin (1994), a informação perde seu valor quando já não é mais novidade: “A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele” (Benjamin, 1994, p. 8).

Larrosa (2002), partilhando do mesmo princípio, afirma que vivemos de informação em informação. Para ele, o ser moderno sabe muitas coisas, mas vive pouquíssimas experiências, em suas palavras:

> Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. [...] porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (Larrosa, 2002, p. 24).

Sobre isso, Maldonado (2017) vai dizer que

> Os sujeitos modernos, movidos pelo *excesso de informação* [...], passam pela escola, estudam, leem, assistem à TV, acessam a internet, participam de seminários, conferências, excursões, vão ao cinema e obtêm informações das mais variadas (Maldonado, 2017, p. 57).

E nós perguntamos: que fazemos com toda a informação que recebemos? O que nos passa? Nos toca, nos transforma? O que produz devires em nossos corpos e almas? Como produzir modos outros de existir, reinventar, potencializar tais acontecimentos?

Se nada nos passa, o encantamento não acontece. Encantar é ir além da frieza no tratamento dos dados, é partilhar as experiências vividas com as crianças e professora da turma Tri e tornar essa partilha algo que pode ser degustado e incorporado às experiências de meus ouvintes/leitores (Benjamin, 1994), tocá-los, atravessá-los. São como arranhões que imprimem marcas, como linhas enervadas com a memória, lembranças de vivências que produzem

> atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório [...], nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Larrosa, 2002, p. 21).

Os círculos de convergência são encontros que produzem uma cheia na alma e transborda em forma de palavras, frases, parágrafos, seções.... É nomear, analisar, dar sentido ao que vivemos e como isso nos atravessou e nos transformou.

5.1 Círculo de convergência 1: o mosaico da Bento: entrelaçamento de saberes e resistências

Larrosa (2002) concebe a produção de sentido através das palavras e que estas criam realidades e são mecanismos potentes de subjetivação. Aqui, amparados pelas narrativas produzidas a partir das interações com a turma, de conversas entremeadas de TNT, bandeirinhas e enfeites velhos de festas juninas passadas, decoração de murais, aulas e análise de documentos como: livros didáticos, atividades utilizadas em sala durante as aulas, que são elaboradas pela professora e impressas pelo secretário, do planejamento anual, do plano de aula, compreendemos a percepção do currículo da Escola Bento, investigando como ele se manifesta, se entrelaça com os saberes locais e com os saberes disciplinares. Percebemos como essa trama curricular viva e em movimento vai se constituindo em uma tapeçaria, ajustando ou alargando outras linhas, mais coloridas, vibrantes, diversas na alma das crianças e professoras.

Para compor esse mosaico, buscamos as histórias que, nas tardes de aula na Bento, seguem revividas, recontadas e reescritas por nós: pesquisadora, crianças e professora Remanso. Esse é o momento de analisar de que forma a organização do conhecimento e das experiências de ensino se desdobram em enredos específicos, quais palavras compõem narrativas privilegiadas, quais são amordaçadas, quais palavras gritam para existir e inaugurar novos mundos, e como essa dinâmica molda o cotidiano pedagógico da escola, descortinando os currículos ali praticados.

Enredados por essas narrativas, seguimos rastelando as palavras, aquelas que, muitas vezes, carregam em si o controle exercido pela vigilância velada da máquina pública. Como nos lembra Larrosa (2002), travam-se batalhas incessantes para controlar, silenciar, apagar ou invisibilizar palavras; batalhas que escapam às análises morfológicas e sintáticas, aprendidas nas aulas de gramática na educação básica. Compreendemos, então, que controlar as palavras é controlar os discursos, e, com eles, a vida, a escola, os territórios.

Essa disputa não é feita de rimas ou metáforas inofensivas. Trata-se de uma luta intensa, em que palavras, uma vez ditas, não voltam atrás. Elas julgam, sentenciam e deixam morrer. Elas laçam identidades, enclausuram realidades e confinam-nas nos porões do poder. Trata-se de uma disputa pelo campo, pelos sujeitos do campo, pela escola, pelas professoras e pelos estudantes. Uma disputa pela possibilidade de existir e resistir com outras palavras, outras narrativas, outras verdades.

Diante de tamanha disputa por sentidos e tentativas de aprisionamento da vida pelas engrenagens de controle, resistir também é criar brechas. É habitar o cotidiano com olhos

atentos aos detalhes, aos encontros e às forças que se movem, mesmo quando são quase imperceptíveis, e parecem paradas. E talvez nenhum lugar seja mais intensamente atravessado por essas forças do que a sala de aula, esse espaço onde o tempo se dobra e a vida pulsa em mil direções.

Movimentamos o pensamento neste lugar que é, ao mesmo tempo, tão comum e tão singular: uma sala de aula. A vida pulsa ali por meio de saudações, canções, brincadeiras, causos, picuinhas, cutucões, gritos e risadas, pontuados algumas vezes pelos silêncios. Em contraste, é também um espaço demarcado, limitado, ordenado em filas, carteiras e cadeiras, com paredes para pendurar e expor coisas, com um lugar determinado para o professor sentar-se, circular, escrever, habitado por um espaço de tempo recortado de um dia, por gentes de diferentes corpos, cores, tamanhos, pesos, peles, cabelos, vozes, experiências configurando-se em minha cabeça um mosaico existencial. É ali naquele espaço que:

> [...] os corpos se cruzam,
> Os olhos se encontram,
> Os cheiros exalam,
> O mundo se expande, e
> A matéria ecoa com maior intensidade.
> Ali os territórios subjetivos são constituídos
> Territorializados
> Desterritorializados
> Reterritorializados...
> (Maldonado; Neves, L.; Neves, D., 2024, p. 17).

Um mosaico é feito de ‘mil partes’, pedacinhos diferentes em formas, cores, brilhos, formatos, que são organizados, revirados até encaixarem e formar uma grande e bonita peça única. Mesmo diferentes, as peças são lapidadas, selecionadas para caber naquela superfície.

Sim, uma sala de aula vai muito além de quatro paredes e uma lousa, ali se entrelaçam vidas, destinos, histórias, naturezas, conhecimentos, relacionamentos de formas muito singulares. As crianças naquele espaço-tempo são constituídas, disciplinadas e preparadas para servir na cidade ou no campo ao senhor capital. Nessa perspectiva “Ao falarmos da educação no Estado capitalista, há que se levar em conta que este necessita da escola, [...], ou seja, esta tem a função de disseminar, semear todo um conjunto de ideias que vão reproduzir e manter a ideologia dominante” (Peripolli, 2010, p. 57).

O universo da sala de aula é, antes de tudo, um grande mosaico existencial, feito de pedacinhos de crianças únicas e singulares, reviradas por suas histórias, recortadas por olhares externos, lapidadas para caberem em molduras previamente definidas por uma sociedade enraizada nas mãos e mentes dos que a dominam.

No percurso da pesquisa fui atravessada inúmeras vezes pelo inusitado do campo. Preparada para observar as ações pedagógicas dentro da sala de aula, era arrastada para o pátio, para o barracão, para a quadra, para a rua onde outras invenções curriculares e práticas outras aconteciam, a Figura 6 mostra um exemplo de atividades fora da sala de aula. Cochichos e conversas paralelas, crianças correndo, aliados a zumbidos de insetos, ao fluxo constante de atividades na cozinha, panelas, pratos e talheres se chocando na correria do preparo da merenda. Eram movimentos que fluíam como um plano de força capaz de desterritorializar ideias e a pesquisadora; emergiam como espinhos capazes de furar bolhas, exigindo recalcular rotas e percorrer atalhos inesperados, abrindo brechas para outros modos de observar, fazer e narrar o vivido. Ali, onde meus pés pisavam, forcei minha mente a pensar.

Figura 6 - Piquenique no pátio da igreja com as turmas dos anos iniciais



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Estávamos no início do mês de junho. As crianças estavam eufóricas com a proximidade da festa junina, organizada pelas professoras, que juntaram as três turmas na tentativa de formar uma quadrilha. Durante todo o mês, a aula seguia até o intervalo, com conteúdo e atividades que exploravam o tema junino, depois, elas se juntavam e partiam para o barracão. Misturadas em meio a metros de TNT, EVA, tubos de cola quente, papel de seda e crepom, chapéus de palha, ensaios de quadrilha, e um bando de crianças que corria, gritava, pulava, brigava e ensaiava, espalhando-se pelo refeitório, quadra e pátio. O local havia se transformado em uma grande praça de baile e decoração, onde crianças e professoras se movimentavam.

Remanso conta que essa não é uma atribuição das professoras, mas questiona: “se a gente não fizer, quem vai fazer?” Elas aparentam cansaço, mas seguem enredadas por cordões de bandeirolas e embaladas pelo ritmo constante de músicas de festa junina, que ecoam pelo barracão, vindas da quadra, onde as crianças ensaiam para a apresentação no grande dia (Figura 7). Sem ajuda para dar conta de tantas atribuições, e sem tempo para se dedicarem a essas tarefas, elas se unem para fazer o melhor, juntam suas crianças no barracão e com “um olho no peixe e outro no gato”[7] desempenham duas funções: de decoradoras e professoras.

Figura 7- Ensaio da quadrilha para apresentação na festa junina



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Em minhas interações em sala com a turma, perguntei aos estudantes quem iria participar da quadrilha, a resposta veio quase unânime e em coro “eu... eu... eu!” Uma coleguinha justificou sua participação dizendo: “tem que participar né tia... pode ser nossa última quadrilha aqui na escola”.

A escola fervilhava de movimentação. Na cozinha, as cozinheiras e uma turma de ajudantes, preparavam os quitutes da festa. O cheiro do amendoim torrado se misturava com os

[7] Expressão popular usada quando é necessário prestar atenção em duas situações ao mesmo tempo; onde é preciso cuidar de uma tarefa comum, mas alerta a outras possibilidades ou riscos que podem surgir.

aromas dos bolos de fubá que invadiam todo o barracão, eram levados pelo vento para toda a vizinhança.

Enquanto isso, uns ensaiavam a quadrilha para fazer bonito na noite da festa e os maiores, munidos de facão, enxadas, chapéus e garrafa d'agua, limpavam o derredor da quadra para montar as barracas e, claro, fincar o pau de sebo, como podemos ver na Figura 8.

Figura 8 - Montagem das barracas e do pau de sebo pelos estudantes



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Cada criança é uma peça viva, vibrante, em constante devir. Mas onde se encaixam os currículos nesse mosaico? Se as crianças são os fragmentos, o currículo opera, muitas vezes, como tela invisível que sustenta, cola, e ordena a composição. Em lugar de abrir espaço para o inacabado e o plural, várias vezes, tende a exercer a função de matriz, de decalque, como nos inspiram a pensar Deleuze e Guattari (2011), moldando, ajustando, cortando, recortando, encaixando, enquadrando e organizando histórias e vidas para que caibam em uma lógica pré-estabelecida de ensino, de concepção de criança e infância. Nesse sentido, o currículo opera como um fio condutor de uma seleção de mundo, organizando métodos e técnicas que definem "o que" e "como" é necessário aprender.

Como aponta Narodowski (2006), ao analisar a Didática Magna de Comênius, sua função é ensinar a todos aquilo que foi previamente selecionado como essencial, ou, como sintetizam Maldonado, Neves, L. e Neves, D. (2024, p. 10), o currículo cumpre a função de

apresentar às crianças e jovens que habitam a escola “aquela parte do mundo selecionada”, silenciando outras partes e outros mundos possíveis.

Analisar e deslocar narrativas hegemônicas, inscritas no currículo e nas vivências pedagógicas nos espaços da Bento, é o que nos colocamos a fazer, contrapondo-as com enredos e narrativas menores, narradas pelas crianças e suas professoras, e pelos camponeses, moradores do distrito, das crianças e seus mundos, dialogando com os saberes do campo que estas carregam para dentro das salas de aula.

É nesse entrelaçamento que o mosaico curricular da Escola Bento se torna visível enquanto um campo de forças em permanente composição. Convergem, neste círculo, diferentes linhas: a linha do currículo prescrito, que busca ordenar o tempo, os corpos e os saberes segundo uma lógica normativa; a linha da vida cotidiana, que irrompe por meio das festas, das conversas, dos encontros inesperados.

Nesse entrecruzamento, o currículo mais uma vez deixa de operar apenas como um dispositivo de ordenamento e insurge como um campo de forças em disputa. Se, por um lado, o currículo prescrito busca organizar os tempos, os corpos e os saberes segundo uma lógica normativa e universalizante, por outro, o cotidiano da escola introduz desvios, fissuras e reconfigurações que deslocam essa pretensão de totalidade. As festas, as conversas, os silêncios, os saberes trazidos do campo e as experiências vividas pelas crianças operam como linhas de fuga que desterritorializam os currículos, fazendo emergir um currículo outro, produzido na imanência das relações e dos encontros. Assim, mesmo que os envolvidos naquele movimento não se deem conta, os currículos da Bento produzem-se continuamente no entrelaçamento entre prescrição e vida.

Este primeiro círculo de convergência evidencia que os currículos em movimento na Escola Bento se constituem como um mosaico em permanente composição, tecido no encontro entre as linhas da prescrição e as linhas da vida. Nesse território, mais do que ver o currículo como instrumento de controle, o vemos como espaço de invenção, onde crianças e professoras produzem sentidos, resistem às formas de captura e fazem emergir outras possibilidades de existência.

O mosaico da Bento apresenta-nos currículos em movimento, um processo vivo, atravessado por forças que territorializam, desterritorializam e reterritorializam continuamente os modos de ensinar, aprender e existir.

5.2 Círculo de convergência 2: a Bento e seu esvaziamento

As narrativas das crianças, da professora e dos demais intercessores convergiram na historicidade da escola. Os intercessores da pesquisa trouxeram falas e relatos sobre como era a escola e como está atualmente. É notável como a escola enquanto instituição está frágil e que batalhas foram e são travadas pela sua permanência.

No início de abril de 2025, tive meu primeiro encontro com a equipe gestora da escola, da qual a Bento faz parte como extensão. Visitei a escola Marechal, momento em que o gestor me contou como a escola passou a ser salas anexas de uma escola municipal situada na cidade. Em 2023, ano da municipalização das séries iniciais, ocorrida em nosso município, a Bento que até então era uma escola estadual, e atendia alunos entre 6 e 17 anos, teve parte de seu alunado acampado por uma outra escola municipal, situada no campo e que oferecia apenas a Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica, mas continuou operando normalmente atendendo os anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

No decorrer do ano letivo de 2024, a Diretoria Regional de Educação, anunciou o fechamento da escola estadual e encerramento das atividades ao término do ano letivo, o que, nas palavras do gestor atual, gerou uma reação por parte dos pais e dos professores. O resultado foi a escola Marechal assumir as salas anexas, tornando-se a escola sede e responsável pelas turmas matriculadas nos anos iniciais da Bento.

Ribeirinha nos contou que:

> Os pais eles não aceitam a escola fechar. Pelo fato de os filhos ter que estudar, ter que pegar um ônibus e ir prá muito mais longe. E andar muito na estrada prá poder estudar, entendeu? Horas para ir, horas pra voltar, ia ficar mais tempo no ônibus, no transporte do que na escola. Só prá você ter mais ou menos uma noção assim a quantidade de tempo que ia ficar no ônibus. E aí eu achei, né? Eu achei muito lindo, porque eu cheguei lá, tava cheio de gente... Daqui da comunidade, então. Em prol da escola, pra não fechar (Ribeirinha, F 28a).

A Resolução nº 2 da CEB/CNE, de abril de 2008, resguarda o direito das crianças do campo matriculadas na educação infantil e anos iniciais de estudarem em escolas nas comunidades onde moram, mas estudos recentes mostram que a realidade das crianças camponesas é outra: "há crianças que passam muito tempo sendo transportadas das comunidades rurais para as escolas urbanas, que caminham quilômetros para frequentar a escola ou chegar ao ponto do transporte escolar [...]" (Barral; Zanelli; Souza, 2024, p. 340-341).

Nos últimos anos, a escola sentiu o encolhimento populacional da vila, a redução do número de matrículas e o consequente esvaziamento de alunos. Os primeiros movimentos de

adequação e ajustes foram feitos para preservar a escola e desde então a luta pelo não fechamento da escola da vila vem se arrastando.

Em quase todas as falas, é recorrente da parte dos moradores, como a comunidade vem sofrendo com as mudanças ocorridas na vila e no entorno. Dona Corredeira e o senhor Nascente, os dois mais velhos que estudaram na escola desde a infância e moram na vila, acompanharam o passar do tempo e o desgaste provocado na escola. Dona Corredeira relata:

> O povo vai acabando, cria os filhos e vão embora. Eu mesmo, tenho três filhos, duas meninas e um menino, os três estudaram na escola, do pré ao ensino médio, todos foi embora. Primeiro pra estudarem, mas não voltaram... os pais da comunidade têm um filho só... tinha tanto menino que tinha aula até de noite! (Corredeira, F 54a).

Nascente, saudosista, relembra quantas famílias grandes moravam na vila, viviam do comércio ou da produção dos sítios e fazendas e estudavam na escola:

> Bento Alexandre dos Santos e a família dele foi embora, como se diz, a família do baiano, família dos Scorse, família dos Oliveira, dos Barbosa era tudo daqui. Simplesmente aconteceu o quê? Ehhhh política como se dizzzzz: promessa e mais promessa que não retribuía em nada. Que que aconteceu com as pessoas? As pessoas foi indo embora. Foi muitas famílias, muitas e muitas indo embora! (Nascente, M 47a).

A ausência de políticas públicas básicas como posto de saúde, investimento em benfeitorias, asfaltamento da estrada que liga o distrito ao município, dentre outras, causam estragos na comunidade e a escola sofre, ano a ano, com a escassez de alunos; se antes operava em três turnos, como atestou uma professora que trabalha na escola desde 2008 “naquele ano, tinha três turnos na escola, o Ensino Médio funcionava no vespertino e noturno, duas turmas no noturno para atender os jovens que trabalhavam...Olha hoje!!”. Na atualidade, o período noturno foi extinto, congregando todas as crianças, adolescentes e adultos em um único turno, o vespertino.

A comunidade hoje não conta com nenhuma estrutura de amparo social e em tudo depende de assistência e deslocamento para a cidade, ou seja, para fazer compras de alimentos, remédios, combustível etc.: “remédio, gasolina, simmm, tudo Quatro Marcos, tudo é em Quatro Marcos. O tanque tem que estar cheio pra uma... se tiver uma emergência né, não precisa passar apurado, porque é tudo, tudo lá!” (Ribeirinha, F 28a).

Essas falas retratam como a escola e a comunidade são maltratadas, desmontadas ano a ano, pela ausência de investimentos e políticas que preparem as crianças e jovens para permanecer no campo com dignidade. Arroyo denuncia que o inverso é que vem acontecendo: “Estudos mostram que [...] Um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua

educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais" (Arroyo, 2004, p. 56). A escola e a comunidade são diretamente afetadas, pois à medida que as tentativas para o fechamento da escola acontecem, esses sujeitos veem suas vidas, memórias, culturas e condições de permanência e sobrevivência no campo sendo usurpadas. Isso estreita as tensões entre ambos os lados, das políticas estaduais e municipais e os habitantes do distrito.

Após 20 anos da constatação de Arroyo (2004), estudos bem recentes evidenciam

> estar diante de uma série histórica avassaladora de fechamento de escolas. Foram 71.647 escolas rurais fechadas entre 1998 e 2021, sendo 65.253 delas escolas multisseriadas. Há que se atentar para a gravidade desta realidade, para a função social da escola nas comunidades rurais, para a relação entre o fim das escolas do campo e o esvaziamento das comunidades rurais, para o preconceito enfrentado por crianças e jovens do campo forçados a estudar em escolas urbanas e para as inúmeras outras questões inerentes ao desaparecimento das escolas no/do campo (Barral; Zanelli; Souza, 2024, p. 353)

Compreendemos o esvaziamento da Bento como um processo de desterritorialização que atravessa os currículos, os modos de constituição de subjetividade e o próprio território existencial da comunidade. Assim, não se trata apenas de um fenômeno administrativo ou demográfico. À medida que a escola se fragiliza, vemos o número de alunos diminuir e, também, as possibilidades de circulação de saberes, de encontros e de produção de sentidos.

O fechamento ou a ameaça de fechamento de uma escola do campo implica o enfraquecimento de um território de existência, onde se produzem modos de vida, pertencimento e continuidade cultural. Nesse movimento, os currículos também são afetados, pois perdem suas conexões com o território que lhe dá vida, correndo o risco de tornar-se cada vez mais distante das experiências concretas das crianças e da comunidade.

Este círculo de convergência nos leva a pensar que o esvaziamento da escola é uma força que reconfigura o próprio território curricular. Ao mesmo tempo em que políticas públicas e condições estruturais operam no sentido da redução e do fechamento, emergem movimentos de resistência produzidos pela comunidade, pelos professores e pelas crianças, que lutam pela permanência da escola e, com ela, pela permanência de seus modos de vida. A Escola Bento, nesse contexto, pode ser concebida como um território em disputa, onde forças de apagamento e forças de existência coexistem, produzindo currículos atravessados por tensões, resistências e possibilidades.

Nessas batalhas, a Bento ganhou um respiro possível. As salas anexas seguem funcionando e é sobre esse funcionamento que relatamos a partir de agora.

5.3 Círculo de convergência 3: salas anexas, a distância, o medo: desafios de ser professora em uma escola do campo

As professoras ouvidas em conversas informais entre mordidas rápidas em lanches frios trazidos de casa, que segundo uma delas é “pra aguentar até a hora do recreio né!”, na sala dos professores, ou no pátio selecionando enfeites usados e gastos de festas juninas passadas, sobras enviadas das escolas mantenedoras tanto municipal quanto estadual, ensaios da quadrilha das crianças menores e em momentos de escutas atentas de conversas, relatam os desafios enfrentados ao adentrar esse território da Bento, constituída em sua totalidade por crianças e adolescentes do campo.

Desses encontros e dessas falas, germinam desafios, fragilidades e as limitações no fazer pedagógico, no estar presente na escola para que o trabalho docente aconteça; chegar à escola é a primeira dificuldade diária enfrentada por professoras, professores e pelos estudantes.

A estrada, Figura 9, é um gigante a ser vencido: longa, deserta, estreita, esburacada, empoeirada, com curvas, bichos, pontes, rios, morros e serras. Esses são motivos de muitos professores ‘largarem as aulas’, assim que uma oportunidade melhor aparece. Esse cenário é bastante parecido com o retratado por Oliveira; Silva; Printes (2022, p. 17) “Não são poucos os professores que desistem quando sentem o impacto das condições de acesso às escolas”.

Figura 9 - Vista da Rodovia MT 339



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Nas narrativas da professora Remanso, que se mudou recentemente de Campinas, estado de São Paulo, para uma agrovila no município vizinho de Quatro Marcos, ela exprime suas idealizações sobre trabalhar em uma comunidade, seus medos e angústias:

> A experiência de zona rural é a primeira de toda a minha vida, né? Tanto de moradia recente, quanto de trabalho e de turma multisseriada; era algo desejado, eu pensava nisso desde o momento que eu pensei em mudar pra cá, pro Mato Grosso. Eu já tinha essa vontade de conseguir trabalhar numa escola do campo. Porque eu acompanhava aquela série acho que do Globo Repórter, passava antigamente, da trajetória dos professores que iam pra escola do campo, eram bem recebidos pela comunidade, pelos alunos e eu deslumbrava com isso. Nossa, como será a minha vida trabalhando com outra realidade? Eu pensava nisso, eu adorava aqueles documentários quando aparecia alguma coisa assim, eu nossa! Olha só como é bonita essa profissão dessas pessoas que saem de longe. Tinha alguns professores que até moravam, não sei se era uma comunidade quilombola, os professores moravam a semana inteira ali naquela comunidade pra dar aula e eu achava bonito aquilo, aquela dedicação, eu falava: eu quero um dia trabalhar na escola do campo (Remanso, F 40 a+).

Quando perguntada se suas expectativas se realizaram, sua resposta foi a seguinte:

> Realizaram, porém eu não sabia dos desafios que eu ia enfrentar. Eu tive que superar muitos medos, foi muito desafiador para mim; por uma semana, o meu marido me levou ficou lá na escola, esperando as quatro horas pra poder me trazer de volta; eu tinha, o medo da distância, o medo do perigo do trajeto e de ter que me organizar financeiramente também. O meu primeiro desafio foi a distância que eu tive que superar, medo de pegar uma estrada que é deserta, aparentemente deserta. Depois que eu saio da rodovia, que tem o perigo do trânsito, de carreta, de caminhões essas coisas, eu saio desse risco, eu entro num estado de isolamento, estrada de chão que tinha muitos problemas com buracos. Em dias de chuva então, nem se fala. Por muitos meses eu fui de moto sozinha, eu tinha medo, eu tinha medo de quebrar o meu transporte, eu não ter como pedir socorro porque não tinha internet pelo caminho, não tinha como pedir ajuda (Remanso, F 40+).

Professoras e demais profissionais utilizam transporte próprio, pois o município não disponibiliza nenhum tipo de transporte para os profissionais que trabalham no campo; para chegarem a Bento, 98% das professoras se deslocam da cidade e compartilham o transporte, chamado de transporte solidário entre elas, pois revezam entre professoras e demais profissionais carros e motos, enfrentando uma estrada ruim, cheia de costeletas[8], quase sempre deserta, o que provoca um desgaste dos veículos e uma demanda de tempo bem maior para chegarem ao seu destino.

Elas seguem todos os dias, expostas às vontades do tempo, aos encontros quase sempre dolorosos com bandos de quatis e bichos outros, com atoleiros, enfrentando seus medos, suas inquietações e inseguranças "esperando e torcendo pra ano que vem pegar aula na cidade...

[8] Ondulações ou sulcos em estradas de terra, causam trepidação desconfortável, compromete a segurança do condutor e prejudica o veículo

se Deus quiser!" Essa fala é recorrente nas conversas entre elas, comigo e pelos corredores escolares.

Junho foi um mês seco, quente e de períodos longos de estiagem. O tempo firme, a estrada de terra e 'areão', levantavam nuvens de poeira que engoliam carros, motos e professoras. Foi em uma dessas tardes que Remanso entrou na sala dos professores esbaforida e suada dizendo: "minha boca está cheia de terra, o batom transformou em um esfoliante, de tanta terra grudada em meus lábios. Essa estrada estressa e cansa a gente!" (Remanso, F 40 a+)

Cansadas, empoeiradas e com fome, elas chegam para o dia de aula, praticamente em cima da hora do sinal tocar, pois a maioria vem de outras escolas e outros serviços, e começam a rotina de atender estudantes de idades variadas, níveis cognitivos diferentes, agrupados em um mesmo espaço-tempo, com escassez de materiais didáticos, recursos pedagógicos e materiais de apoio limitados.

Ser professora no campo envolve uma logística desafiadora. Elas fazem todo o trabalho, atendem pais na inexistência de coordenação pedagógica, socorrem crianças quando se machucam ou adoecem, recepcionam visitas, atendem o interfone, fazem decoração de murais, barracões, salas e quadra para eventos e comemorações, além de prepararem as aulas e atividades, que são impressas em casa, com insumos próprios, ou são impressas pelo secretário que exerce as funções de diretor, coordenador pedagógico, auxiliar de turma, porteiro e o que mais precisar. Organizam o espaço, arcam com os custos dos enfeites e material de apoio como banners, abecedários, mapas, 'dinheirinho', massinhas, utilizados em sala durante as aulas etc.

A escola passou por um desmonte ano passado, quando deixou de ser uma instituição autônoma. Por conta disso, mobiliário, livros, materiais didáticos de apoio foram embora, restando apenas uma impressora/xerocadora e computador que o secretário utiliza para auxiliar nas demandas do dia a dia. Foi ele quem contou que os alunos, no início do ano letivo, trazem uma resma de papel sulfite A-4. Porém, o consumo é muito grande e, quando acaba, são as professoras quem providenciam: "o município é lento para atender as demandas, por isso as professoras dão um jeito".

A solução é comprar com recursos próprios. Foi o que fez Ribeirinha para montar um cantinho de leitura para sua turma multisseriada: "Eu fiz um cantinho de leitura lá... comprei uma prateleira e coloquei na sala. Não, não tinha, né? Aí eu queria fazer um cantinho. Aí eu fui, comprei a prateleira, coloquei vários livros" (Ribeirinha, F 28a).

Para além desses desafios, as professoras carregam sua bagagem profissional e os saberes e práticas que as constituíram contaminadas de urbanidades. A formação docente inicial, a experiência profissional, até a formação continuada oferecida em serviço, o olhar, as

práticas e o fazer pedagógico refletem essa ambivalência. São professoras da cidade que trabalham em uma escola no campo. Reforçadas pelo direcionamento e orientação da secretaria de educação, reproduzem as mesmas práticas e dinâmicas utilizadas com as turmas das escolas da cidade.

A cartografia deste círculo de convergência levou-nos a perceber que as condições de acesso, o medo, o cansaço e a precariedade constituem forças que atravessam e produzem o *espaçotempo* escolar. Vemos que os currículos da Bento, assim como de todas as escolas, não se realizam em condições ideais (até porque o ideal não existe, como sabemos). Eles emergem no interior dessas materialidades concretas, marcadas pela distância, pela ausência de suporte institucional e pela sobrecarga das professoras. Essas condições afetam diretamente os modos de ensinar, as possibilidades pedagógicas e os vínculos estabelecidos com os estudantes, nos forçando a pensar os currículos de modo inseparável das condições de existência daqueles que os produzem cotidianamente.

Soma-se a isso o fato de que essas professoras foram formadas em referenciais urbanos, carregando consigo práticas, concepções e modos de organizar o ensino que nem sempre dialogam com as especificidades do território do campo. Esse encontro entre uma formação docente territorializada na cidade e uma prática pedagógica situada no campo produz tensões, deslocamentos e reinvenções. É aqui que vemos os currículos, no plural, colocados em movimento, sendo continuamente reconfigurados pelas condições do território, pelas experiências vividas e pelas táticas e estratégias inventadas cotidianamente pelas professoras.

5.4 Círculo de convergência 4: turma trisseriada: experiências, impasses e desafios da falta de formação inicial e continuada

A sala seis, da escola Bento, sua professora com sua turma trisseriada, abriu-se para mim. Viver o cotidiano pedagógico nos meses passados na Bento, permitiu-me conhecer o interior de uma sala de aula, com uma turma trisseriada, anexa, no campo. Pude compreender como as rotinas são organizadas nesse cotidiano, como o urbano e o rural, saberes oficiais e locais atravessam as práticas das professoras, e como o currículo, no ordinário de todos os dias manifesta-se, torna-se perigoso, pois dilui-se em doses diárias de silenciamentos, de sujeição, de apagamento de professoras e crianças.

Figura 10 - Sala de aula da turma Trisseriada



Fonte: Produzida pela autora (2025).

A professora Remanso, nas palavras dos colegas e de outras professoras: “tem se esforçado muito, ela dá seus pulos”. Essa é uma afirmação constatada diariamente nas tardes passadas na Bento.

Ter feito o magistério, ser formada em pedagogia, com especialização em Educação inclusiva, nas palavras da professora Remanso, não a capacitou para lidar com uma turma trisseriada e com mais uma especificidade, no campo. Sua experiência profissional até então era:

> Vim de Campinas, São Paulo, onde eu sempre trabalhei é na pré-escola, né! Em creches conveniadas com a prefeitura; nunca tive experiência com ensino fundamental, sempre trabalhei pra educação infantil. Toda essa minha trajetória educacional é na educação infantil (Remanso, F 40+).

Alternamos dias de euforia, contentamento com a participação, envolvimento e entrega da turma com determinadas propostas de trabalho ou atividades, com dias de muita angústia, questionamentos, aflições, choro e muitas dúvidas.

Remanso relata que foi contratada uma semana após as demais professoras. Ao apresentar-se com a documentação solicitada, imediatamente foi encaminhada para assumir a turma: “me explicaram mais ou menos que rumo tomar, como chegar ... tanto é que me perdi

no caminho" (Remanso, F 40+). Perguntada como se organiza para atender três turmas juntas, ao mesmo tempo, todos os dias, ela respira fundo e diz que: "cada dia é um dia, tô fazendo o possível, mas não é o suficiente, porque a realidade pede outra coisa".

Quando questionou a coordenação sobre turma trisseriada, como preparar as aulas, quais atividades aplicar, como organizar a sala de aula, agrupar a turma, quais livros seriam adotados, suas falas não foram acolhidas; percebe-se pelas narrativas, que as professoras da Bento desconhecem tanto o universo da Bento, quanto da escola sede, a Marechal. Em suas palavras,

> é algo que a gente não teve esse momento de discussão sobre isso. Não tivemos essas formalidades de: olha o PPP da escola é esse, nós trabalhamos dessa forma, as Diretrizes é....são mais ou menos assim. Eu não tive essa apresentação lá na Marechal. Eu não tive e isso me fez falta, independente da gente não ter essa formação, essa orientação, façam isso, sigam esse caminho, a gente busca, todas as meninas, eu percebi isso. elas buscam (Remanso, F 40 a+).

Essa busca revela-se em encontrar meios e ajuda em outros lugares, outros canais. Buscar por conta própria aquilo que em um primeiro momento seria dever da escola e da coordenação oferecer à professora, nesse sentido a fala orientadora do coordenador da sede para a professora foi:

> Oh, nós, os professores seguem um planejamento que eles fazem e postam lá! Me me explicou somente como era o sistema! Mas ele não me explicou a parte pedagógica" o que eu eu tive de acesso de como os professores trabalham lá, foi dois modelos de planejamento de quarto e de quinto ano. Eu tive acesso a modelo. Nós não conversamos sobre, é.. é o que eu poderia desenvolver, uma sequência lógica de de conteúdos que eu tenho que aplicar, eu não tinha livros, eu não tinha uma noção de como que eu vou trabalhar assuntos do cotidiano ali das crianças é, é ...com respaldo ali de um livro, eu não tive esses planejamentos focados num numa escola rural, focados na realidade de uma sala que tinham crianças com aprendizagem de níveis de conhecimento tão desproporcional. Essa parte pedagógica eu tive que ir atrás conforme eu acreditava que eu ia precisar (Remanso F 40+).

Seu mais fiel orientador foi o Youtube. A ajuda e orientação que a professora buscou na escola para suprir suas necessidades formativas encontrou em vídeos e canais da plataforma, navegando pela internet, com dicas de colegas de trabalho. Encontrou na rede, a orientação que necessitava para dar conta da turma e suas fragilidades formativas:

> Como que eu vou sobreviver a uma sala multisseriada? Como que eu vou abordar os conhecimentos que as crianças trazem? Então fui pesquisando na internet alguns códigos lá da BNCC. É as habilidades lá da BNCC e o que que contemplavam ali, o que que eu poderia trazer de conteúdo ali, fui montando esse planejamento, só com o que eu fui buscar mesmo, só o que eu fui buscar de de vídeo do YouTube (Remanso, F 40+).

Remanso diz-nos, em sua narrativa, que atuar em turmas multisseriadas no campo acontece em meio a um vazio formativo. A formação inicial e continuada, territorializada em referenciais urbanos, pouco dialoga com as especificidades da educação do campo, produzindo um descompasso entre aquilo que as professoras aprenderam e aquilo que o território lhes convoca a fazer. Esse descompasso fragiliza o trabalho docente e deixa ver que os currículos movimentados na escola são produzidos a partir de uma lógica distante das singularidades e dos territórios camponeses, exigindo das professoras movimentos constantes de busca, adaptação e invenção no cotidiano pedagógico.

Peripolli (2010), há mais de uma década, já chamava a atenção sobre as demandas formativas para a educação do campo, destacando a urgência de se pensar *outro* campo, *outra* escola e *outro* currículo para sua gente. Ele nos convida a repensar não apenas as políticas, mas, sobretudo, nossas concepções: que campo é esse? Quem são os sujeitos que habitam esse lugar? Que tipo de educação tem sido ofertada a esses sujeitos do campo? Como afirma:

> O que se pode dizer sobre o campo, a princípio, é que este, via de regra, tem sido visto como um lugar que se caracteriza pelo atraso, desprovido da modernidade, e os trabalhadores que lidam com a terra, com o gado e com a enxada, como sujeitos que precisam ser "amansados", "civilizados", "urbanizados" (a modernidade é atribuída à cidade/ao urbano). Essa visão estigmatizada do campo tem correspondido - e aí está a gravidade da questão - à oferta de políticas compensatórias, dentre outras tantas, a educacional (Peripolli, 2010, p. 53).

A forma como compreendemos esses dois campos de forças constitutivas: campo e cidade, rege nossa conduta profissional e a nossa prática pedagógica. As professoras, muitas vezes, formadas e constituídas sob o imaginário urbano, vivendo distantes da realidade camponesa, estranham os modos de ser e de viver dos estudantes. As singularidades dos estudantes não são percebidas e quando o são, não são acolhidas e compreendidas, talvez porque, em suas próprias histórias escolares, também não o tenham sido.

A professora Remanso contou que não participou da semana pedagógica da escola sede, devido sua contratação ocorrer após a semana, algo que lhe fez muita falta, e diz que foi pega de surpresa ao se apresentar e ouvir: "oh...o que tem é essa vaga, os alunos já estão esperando. Se você quiser bem, se não quiser nós temos que chamar o próximo". "Falei não, eu quero e fui, totalmente perdida... assustada" (Remanso, F 40 a+).

Ela foi com a cara e a coragem. Recolheu as poucas orientações, guardou-as no coração, fechou sua mochila e partiu. Nas palavras de Remanso, até hoje

> eu sinto muito ainda essa carência de informação, do que fazer, de como fazer, de como contemplar essa, essa diversidade, essas individualidades que que existe lá, e que tem que ser... é tem que ser trabalhada de uma forma que não leve pra eles essa

> visão urbanista que eu tenho. Eu sinto que eu estou falhando nisso, nesse aspecto, né (Remanso, F 40 a+).

Remanso segue, busca, inventa cotidianamente seu próprio caminho formativo, buscando na internet, em redes informais e em suas próprias experiências os referenciais necessários para sustentar o trabalho pedagógico. O YouTube, os códigos do currículo instituído, as trocas entre colegas e as experiências vividas tornam-se intercessores na produção de currículos que emergem da necessidade e da invenção.

Nos primeiros meses na escola, superados os desafios iniciais, a professora Remanso olha com estranheza os hábitos e comportamentos das crianças:

> Quando eu cheguei, eu percebi que as crianças do campo, elas têm uma autonomia mais desenvolvida do que as crianças que eu tinha como experiência de vida profissional. Autonomia no sentido de: eu vi que eles correm, eles pulam, eles têm uma autonomia de de andar pela escola inteira, de de andar pela vila. É, andar pela vila, resolver seus problemas, descer do ônibus, subir no ônibus sem ter alguém ali coordenando, "agora é você". Essa autonomia de de desenvolverem sozinhos coisas que na minha experiência como professora tinha que sempre estar um professor ali coordenando, auxiliando, um adulto ou auxiliar (Remanso, F 40 a+).

Encontramos no campo, uma diversidade que explode na escola. Crianças com as infâncias encurtadas, como nos dizem Cavalcanti e Silva (2010, *apud* Oliveira e Campos, 2012), são crianças e adolescentes camponesas que se unem cedo às responsabilidades da vida adulta, encurtando seus tempos de vivência da infância e da adolescência. Estas crianças ajudam as famílias nas tarefas diárias, caminham por pastos e roças, sozinhas ou na companhia das mais velhas para levar "a merenda" para os pais ou trabalhadores durante a jornada de trabalho, auxiliam no curral, montam cavalo no pelo, brincam de peões mirins, sonhando em ser um peão de rodeio; para quem não mora no campo, esse dentro e fora, ou seja, as realidades, de fora, levadas e praticadas dentro da escola, assustam as professoras:

> É que as crianças têm um comportamento diferente, tem uma vivência diferente, de responsabilidades. Eles têm uma responsabilidade na...nas casas deles, na na família, na lida, que é muito valiosa e eles levam isso pra escola. Eles levam pra escola todo esse comprometimento com o serem responsáveis. Às vezes até eles são adultos precoce, né? São crianças, mas que não vivem essa infância como deveria ser vivida por conta de responsabilidades com a vida do dia a dia, com ajudar as famílias [...]. Mas tem muitos momentos que a gente olha assim e fala: parece que eu não estou numa escola. Parece que eu estou no meio de adultos que se viram sozinhos, que resolvem seus problemas sozinhos. (Remanso, F 40 a+)

As professoras intercessoras desta pesquisa são profissionais com nível superior, graduadas em pedagogia, formadas por instituições de ensino superior particulares, não possuem formação específica para atuarem em escolas do campo, à exceção de uma que mora no distrito, as demais não conhecem a realidade camponesa e todas estão vivendo a primeira

experiência nesta modalidade (educação do campo), duas delas, a primeira experiência com turmas multisseriadas.

Suas falas convergem-se em uma tripla dificuldade: a compreensão do modo camponês de existir com a singularidade do campo e de suas crianças, as turmas multisseriadas e a falta de formação e orientação pedagógica sobre o que fazer, como fazer, quando fazer. A professora Remanso enfatiza, por diversas vezes, ao longo de nossa convivência, que ela não teve e nem tem acompanhamento nem orientação pedagógica:

> Quando eu cheguei na numa pessoa da Secretaria da Educação e eu falei assim: eu estou perdida. Eu quero saber no início, que sequência eu tenho que seguir. O que que eu sigo? O que que eu ensino primeiro? O que...que caminho que eu vou percorrer. Eu levei essa dúvida minha, a resposta foi ensina essas crianças a copiar, copiar, ler e escrever. Eu não me conformei com essa fala! (Remanso, F 40+)

A professora Ribeirinha e mãe de aluno da turma Tri, apesar de ser moradora do distrito, expressa as mesmas preocupações com a falta de experiência com turma multisseriada, anos iniciais, e com a falta de orientação pedagógica:

> Porque eu também não tinha como, eu posso te falar? É nenhuma experiência com sala multisseriada. Minha experiência, que eu tinha, é de educação infantil também. Trabalhei em Mirassol na educação infantil, na creche. Eu trabalhei dois anos na creche, lá em Mirassol! Mas em creche, com turmas de 3 anos (Ribeirinha, F, 28a).

As falas de Ribeirinha e Remanso contemplam as angústias de todas que dão aulas na Bento e deixam ver como a escola está desassistida, como as professoras se sentem desamparadas, e a dificuldade que é contar efetivamente só com o secretário para atender as demandas do dia a dia da escola

> dificulta muito. Muito mesmo é porque a gente precisa, né? De alguém pra tá orientando ali, é ... um orientador, um coordenador. Dificulta bastante, porque, é, o contato que a gente tem é via WhatsApp quando precisa e manda uma mensagem e aí eles vem, quando dá né?!! Eh uma vez por semana, às vezes é cada quinze dias. Então eu acho que dificulta bastante A escola precisa ser melhor assistida, e os professores precisam de amparo do coordenador, porque senão, a gente se sente sozinha, desamparada (Ribeirinha, F, 28a).

Perguntei-lhes se estes temas, essas pautas, as angústias e fragilidades expressas pelas professoras da extensão são acolhidas, problematizadas nos encontros semanais, destinados à formação continuada em serviço, a resposta expressa tristeza e um certo desencanto:

> As formações são voltadas pra escola urbana, e nem e nem tanto da questão ali pedagógica, de vivência de sala de aula. Eu acredito que é mais voltada pra assuntos diversos, tipo passa-se oito dias pra um encontro aí você chega lá, as vezes é uma palestra importante sim, mas não, não te traz uma um esclarecimento do que você está ali vivendo, passando (no campo) (Remanso, F, 40a+).

Esse desencanto é por compreender que a ajuda não viria de onde é esperada. Pela compreensão de que esses encontros e as formações realizadas são irrelevantes e insuficientes para dar conta da realidade da Bento e são focadas nas necessidades da escola da cidade e mais para assuntos que fogem do contexto pedagógico. Ribeirinha reforça dizendo: "É, porque a gente quer ser assistida, falar: nossa... não, você está fazendo um bom trabalho! Não, acho que você deveria melhorar aqui!"

Esse aparente abandono tem também suas causas nas dificuldades enfrentadas pela equipe gestora da escola Marechal, que se viu de uma hora para a outra, com salas anexas no campo. São várias as demandas: Marechal foi municipalizada em 2023, ainda está com seu processo de autorização em andamento, é uma escola urbana com quase 500 alunos, em sua maioria da periferia da cidade, e com profissionais que também desconhecem o campo, suas singularidades e demandas, o que reforça a ideia de compor platôs rizomáticos entre ambas, potencializando nesses corpos e mentes linhas que quebrem essas amarras e causem fissuras em forças moleculares que atravessam as duas escolas.

As narrativas das intercessoras que povoam este círculo de convergência levam-nos a compreender que os currículos da Escola Bento são produzidos no entrelaçamento entre ausência institucional e invenção docente. A falta de formação específica para atuar em turmas multisseriadas no campo expõe as professoras a um território desconhecido, exigindo delas a criação de modos de ensinar que dialoguem com a realidade vivida pelas crianças.

Nesse processo, as professoras seguem sua lida como produtoras de currículos em movimento. Seguem inventando práticas, reorganizando saberes e produzindo sentidos outros. Os currículos podem ser vistos como práticas situadas, construídas nas brechas deixadas pelas estruturas institucionais e sustentadas pela potência inventiva das professoras.

5.5 Círculo de convergência 5: platô entre Bento e Marechal: uma prática necessária

O contexto do campo, o entorno da escola, margeado pelo rio Bugres e as vivências das crianças é de uma riqueza singular. As relações entre campo/natureza tecem a vida dessas crianças, que, muitas vezes são engolidas por currículos engessados e práticas pedagógicas urbanas.

As diferenças que estas pluralidades produzem no contexto escolar devem ser consideradas para pensar uma escola e seus currículos para estas crianças e suas demandas por

conhecimento, orientação por parte da Secretaria de Educação, da gestão e da coordenação pedagógica, acolhimento das diferenças, respeito e um entrelaçar de saberes para potencializar a aprendizagem e a formação das professoras e destes estudantes.

Potencializar o encontro do território do campo com a escola é tarefa das professoras; mas elas precisam também encontrarem-se com o campo, torná-lo familiar, serem agenciadas por ele. Para isso acontecer, elas necessitam de ajuda, apoio e orientação. É preciso que sejam vistas, ouvidas e aceitas e que a extensão escolar seja igualmente reconhecida pela escola sede.

Tanto professoras quanto salas anexas, necessitam ser observadas por um olhar que perceba e que compreenda que as diferenças entre práticas e saberes do campo e da cidade não as segregam ou as afastam dos demais, impedindo que as salas anexas e seus estudantes permaneçam confinados ao distrito. Pelo contrário, essas diferenças devem ser vistas como uma possibilidade de trocas incríveis, de alargamento de horizontes, de aproximação para que um mundo se apresente ao outro.

Conforme Maldonado (2017), trata-se de fazer rizomas com as crianças, professoras e com a escola da cidade, com a própria cidade e com o mundo da urbanidade. Assim, é possível aumentar seus territórios, provocar desterritorializações contínuas, forjando linhas de fuga e consequentemente aumentar a potência do ato de ensinar, de aprender, de subjetivar-se.

Inspirada nas palavras de Deleuze e Guattari (2011), pensamos na possibilidade de fazer platôs entre a Marechal e a sua extensão, as salas anexas da Bento. A ideia é que sejam conectáveis por rizomas. Não as suplantar ou domar, nem as renegar, ou relegar às margens, quase abandonadas e semiesquecidas, pelo contrário, provocar agenciamentos entre uma e outra, estar no meio, ambas com suas singularidades, pois

> um rizoma não começa, nem conclui, ele e encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...], o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e...". [...], 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, 2011, pg. 49).

Um dado importante que dificulta a criação de laços e pertencimento com a Bento é a rotatividade de professoras, um desafio para as escolas do campo. As condições de possibilidades são barreiras, muitas vezes, instransponíveis, para que esse elo se constitua. Não se cria condições de elo, alianças, rizoma, platô. Percebemos a dificuldade de estabelecer-se uma rotina de trabalho que se conecte com as experiências vividas no cotidiano escolar. Compreendemos que não se pode contar com um quadro de profissionais comprometido com o movimento instituinte da escola, com planos e projetos que não sejam a médio e longo prazo.

A rotatividade é muito grande. Ano a ano renova-se o quadro docente. Se a oportunidade aparece, elas partem e outras chegam.

Essa rotatividade fragiliza a constituição desses platôs, interrompendo processos de vinculação, pertencimento e continuidade pedagógica. Cada partida rompe conexões que estavam em formação, exigindo que novos vínculos sejam continuamente reconstruídos. Talvez esse trânsito intenso esteja dificultando a consolidação de práticas pedagógicas territorializadas e comprometidas com as singularidades do campo.

Tais platôs poderiam produzir experimentações e multiplicidades, entremeando seus espaços de forma potente com interesses e demandas múltiplas e diversas. Consequentemente, a escola desterritorializa-se, enquanto ribeirinha, do campo, singular, ano após ano.

Nossa ideia neste círculo, inspirada por Deleuze e Guattari (2011), é que se invista em compreender os platôs que já acontecem "entre" as escolas. Existe o platô como "uma região contínua de intensidades, cujo desenvolvimento evita toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a um fim exterior" (Deleuze; Guattari, 2011, p. 33). Pensar a relação entre a escola Marechal e as salas anexas da Bento como um platô implica compreender os currículos como superfície de conexão. Nesse sentido, os currículos deixam de operar como mecanismos de imposição de saberes urbanocentrados e passam a constituir-se como espaço de encontro entre diferentes experiências, modos de vida e formas de conhecer.

É nesse entre-lugar que o território do campo pode deixar de ser visto como ausência ou carência e passar a ser reconhecido como potência formativa, produzindo conexões que ampliam as possibilidades de ensinar, aprender e existir na escola.

Seguimos acreditando, a partir deste círculo de convergência, que os currículos movimentados da Escola Bento podem constituir-se como platôs, espaços de conexões entre territórios, saberes e produção de subjetividades, desde que sejam produzidas condições de encontro entre a escola sede, as salas anexas e o território do campo. Mais do que aproximar instituições, trata-se de produzir agenciamentos que permitam aos currículos emergirem como práticas vivas, conectadas às experiências das crianças, das professoras e da comunidade.

Nesse movimento, os currículos deixam de ser um instrumento de homogeneização e passam a operar como superfície de criação, onde diferentes mundos podem coexistir, conectar-se e produzir novos sentidos.

5.6 Círculo de convergência 6: platô entre campo e cidade: currículos rizomáticos

Se, no círculo anterior, pensamos a relação entre a escola Marechal e as salas anexas da Bento como um platô, ou seja, uma superfície de conexão onde diferentes territórios e experiências podem encontrar-se sem que um se sobreponha ao outro, neste círculo avançamos na direção de compreender o que pode emergir desses encontros. É nesse entre-lugar, produzido pelos agenciamentos entre campo e cidade, que se torna possível vislumbrar a emergência de currículos rizomáticos, constituídos por conexões múltiplas, abertas às singularidades subjetivas e dos territórios.

A partir das experiências na Bento, pensamos na possibilidade de compor propostas pedagógicas orientadas pela abertura às diferenças através de agenciamentos coletivos pelos planejamentos integrados, reuniões, encontros formativos e afetivos que contemplem as demandas de ambas as escolas, e criem possibilidades de florir o campo (Holzmeister; Silva; Cardoso, 2024) e a cidade de forma a compor currículos-rizomas, abertos, múltiplos, singulares. Por rizoma, compreendemos:

> O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou a fotografia, opostos aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fugas (Deleuze; Guattari, 2011, p.43).

Seria possível pensar currículos como um corpo sem órgão (Deleuze e Guatarri, 2011)? Currículos pensados como rios em curso, rios que são considerados agentes modificadores da paisagem, pela sua capacidade de erodir, transportar e depor sedimentos. Rios que são correntes de água que fluem continuamente, e a cada novo encontro, torna-se outro.

Esta pesquisa levou-nos a perceber que essa concepção já se anuncia nas brechas do cotidiano da Escola Bento, nas práticas inventadas pelas professoras, nos saberes que as crianças trazem do campo, nas adaptações feitas diante da ausência de orientação institucional e nas conexões produzidas entre diferentes modos de conhecer e existir.

Currículos nômades, como proposto por Holzmeister, Silva e Cardoso (2024), para desconstruir e fazer resistência às orientações pedagógicas pautadas nas orientações curriculares da escola sede que desconsidera e desvaloriza a comunidade, as crianças e seus saberes.

Currículos pautados nos saberes que se constituem pelas experiências cotidianas, sem órgãos, nômade, mas com o “corpo da Cristina”, “o boi e o homem”, a traíra que ninguém

queria comer de merenda, que cria trincas para os saberes menores florescerem, abre espaço para diferente, o local, o ancestral e potencializa a diferença.

Um currículo em constante movimento, que

> promove aberturas para novos modos de habitar os espaços e tempos escolares, produzindo rupturas nas tentativas de engessamento das políticas educacionais curriculares centralizadas, pautadas na perspectiva técnica e instrumental (Holzmeister; Silva; Cardoso, 2024, p. 3).

Currículos implicados em práticas pedagógicas que criam condições de possibilidade para a emergência de enunciados outros e de múltiplos processos de subjetivação das professoras e das crianças.

Ideias que emergiram de uma atividade corriqueira, em um dia qualquer, como a perfuração de um poço para abastecer as demandas da casa de Remanso, localizada em uma agrovila, desdobraram-se em movimentos pedagógicos inventivos, pensados e conduzidos pela professora Remanso, e vivenciado e experimentado pela turma trisseriada. O que, à primeira vista, se apresentava como um acontecimento ordinário do cotidiano, abriu brechas para a produção de experiências de aprendizagem conectadas à vida, ao território e aos saberes das crianças.

A professora Remanso contou que, na comunidade onde vive, há escassez de água e, por isso, precisou perfurar um poço. Durante a execução da obra, passou a observar a quantidade de terra retirada e as diferentes tonalidades desse material. Ao perceber essa diversidade, lembrou-se de que havia planejado trabalhar o conteúdo sobre solos com sua turma e, literalmente, colocou as “mãos na terra”.

Ao iniciar as aulas sobre o tema, os conteúdos previstos no currículo ganharam concretude articulando-se com aquela experiência vivida. A professora, então, organizou uma sequência didática desenvolvida ao longo de vários dias. Para começar, levou à sala uma pequena amostra da terra retirada do poço de sua casa, além de outros saquinhos contendo solos de diferentes cores coletados em distintos pontos do quintal.

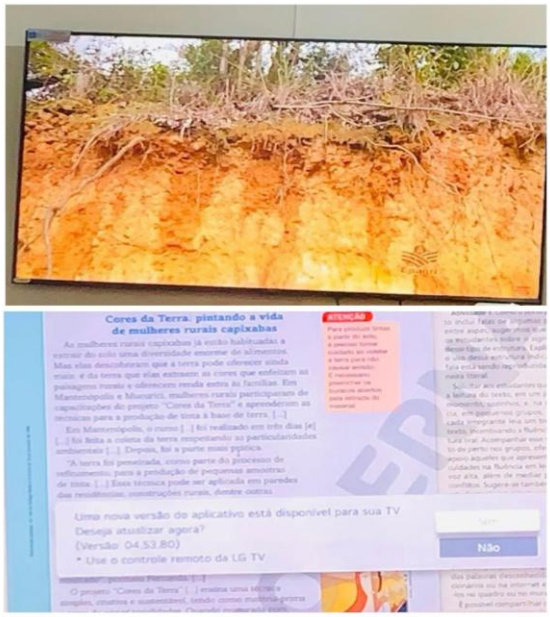
Sabendo que as meninas gostavam de “fazer as unhas”, muitas levavam bolsinhas com unhas postiças coloridas e esmaltes antigos, enquanto outras desenhavam, pintavam e recortavam unhas de papel para colá-las umas nas outras, brincadeira que eu mesma presenciei diversas vezes em sala e pelos corredores. A professora aproveitou esse interesse para iniciar uma roda de conversa. A partir do universo das cores, nuances, tons, tintas e pinturas, fez as primeiras abordagens do tema de forma oral, estabelecendo uma ponte entre o cotidiano das alunas e o conteúdo sobre solos.

Foi uma empolgação só. Atiçou a curiosidade e incentivou a participação de todos na conversa; “de que cor é sua casa? Qual cor você gosta mais? Quantas cores enxergamos na natureza? E na sala de aula, na escola? Nas amostras de terra que eu trouxe? Quantos tons de verde podemos perceber na mata, no campo? Qual a cor da terra? E a cor do rio? Tem terra de mais de uma cor? Deu tarefa para casa: pediu aos estudantes que observassem durante o trajeto de ir e vir para a escola, as cores da paisagem que passavam rápido pela janelinha do ônibus, que observassem também a terra e as cores do solo no quintal de casa, na horta, no curral, na beira do rio, no entorno da escola, e coletassem amostras para serem exploradas em sala.

As tardes seguiam seu rumo e as aulas também, explorando assuntos diversos relacionados ao tema, as disciplinas envolvidas e as descobertas e as vivências das crianças. Vi a materialidade do conceito de aula de Larrosa (2006) acontecer bem diante de meus olhos. Para o autor, aula tem a ver com presença, corpo e atenção. As crianças da professora Remanso estavam ali, inteiras, atentas, se permitindo envolver, sem pressa, compartilhando com outros corpos experiências e com possibilidades de abrir-se para o imprevisível.

Assistiram documentários, Figura 11, vídeos, socializaram as descobertas com as tarefas propostas, produziram textos, pesquisaram e compararam os diferentes tipos de solos e suas cores respectivas até chegarem na culminância da sequência didática.

Figura 11- Documentário Cores da Terra: pintando a vida de mulheres rurais capixabas



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Os *praticantespensantes* em seus cotidianos seguiam com suas inventices e criações (Alves, 2017), fazendo da escola do campo e da Bento um território de fartura e não de falta, como, tantas vezes, é vista através de lentes hegemônicas. Alves (2017) não percebe os cotidianos pelas lentes da banalidade, sem maior importância, a autora assume o cotidiano e seus *praticantespensantes*, termo por ela cunhado, como uma rede de saberes, onde tudo se entrelaça, os saberes formais, com os saberes da professora, com o entorno e o rio, e a vida das crianças e suas experiências. A professora e os estudantes nas aulas sobre cores da terra, deixaram a condição de reprodutor e receptores de conteúdos e conceitos, para, em redes, produzirem conhecimento entre cores e tintas. Vem daí as possibilidades de se criar algo para além de só se fazer resistência.

Assim como a roça, os currículos descolam-se do instituído e brotam tingido em tantos outros tons, carregado nas tintas produzidas pelas misturas das crianças, tão vibrátil e pulsante, que a falta de tecnologias ou um laboratório de ciências, transborda em sobras: sobras de interesse, sobras de história, sobras de risadas, sobras de misturas e novos pigmentos, sobras de experiências.

Para a culminância da sequência didática, as crianças levaram para a sala amostras de solos coletados nos arredores da vila e nos locais solicitados pela professora. Encontrei-os na entrada da escola, ao descerem dos ônibus. Parecia dia de festa tamanha era a empolgação de todos chegando com seus sacos de areia, de terra preta, de terra branca, de saibro, de terra vermelha, alvoroçados, animados, falando todos ao mesmo tempo, tentando contar-me as aventuras que foi coletar, armazenar e transportar para a escola todo o material.

A dinâmica escolhida pela professora foi a apresentação das amostras coletadas pelas crianças, Figura 12. Para isso, no primeiro momento cada um ou grupo deveria apresentar o material coletado e fazer oralmente um breve relato sobre a cor da terra, onde foi coletada, como se deu a coleta, se houve a participação da família e alguma outra informação que considerassem relevante.

Após as falas, as amostras foram expostas sobre uma bancada improvisada em copos plásticos e potes reaproveitados, conforme Figura 13, com gravetos para temperar as misturas e a turma toda ao redor. A professora foi conduzindo as falas, peneirando terra, separando e juntando amostras, fazendo misturas, instigando a observação, a interação e alinhavando as experiências.

A portas fechadas, a turma foi capturada, um pedaço do mundo lhes foi apresentado, estabelecendo um vínculo entre ele (o mundo) e a criança (Masschelein; Simons, 2014), ali se exerceu o direito à diferença, com possibilidade de invenção, experimentação, acompanhado

de um burburinho carregado de curiosidade e esperança, bem como a recriação de uma mistura potente de terra, vida e conhecimento.

Figura 12 - Apresentação das amostras coletadas pelas crianças



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Figura 13 - Exposição, observação, separação e manuseio das amostras de terra



Fonte: Produzida pela autora (2025).

O conteúdo desterritorializou-se agenciado pelo pensamento e movido pelas falas das crianças. São gestos e experimentações, que vi brotar entre lama, barro, cadernos e cartolinas,

pinturas e desenhos que expressavam a compreensão e a produção dos estudantes, Figura 14, e que não estavam nos planos de aulas prontos para aqueles dias.

Figura 14 - Pinturas elaboradas com as tonalidades extraídas das misturas de terras



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Ali, naquelas tardes a escola não apenas ensinou o mundo: ela permitiu que o mundo se reinventasse sob seus pés. Masschelein e Simons, reforçam nossos pensamentos ao afirmarem:

> Na escola, o objetivo é focar em algo de perto e em detalhe, se empenhar em algo e trabalhar arduamente nisso. Em outras palavras, é sobre praticar e estudar algo. Como sugere o dicionário, estudar é uma forma de aprender em que não se sabe, antecipadamente, o que se pode ou se vai aprender; é um evento aberto que não tem "função". [...]. É o conhecimento pelo bem do conhecimento, e habilidades pelo bem das habilidades, sem uma orientação específica ou um destino definido (Masschelein e Simons, 2014, p. 91).

Os rizomas aconteceram sem edição, rotinas ou roteiros. O inesperado, o inusitado foi acolhido, o cotidiano das crianças abriu alas na sala de aula e desfilou lindamente, germinou em movimentos menores, quase imperceptíveis, que deslocaram os sentidos produzindo diferença. O currículo instituinte de Linhares (2007), a educação menor de Gallo (2002) compuseram com a sensibilidade de Alves (2017) e as forças dos cotidianos de seus praticantespensantes; tais forças, seguindo os movimentos do rio, subverteram momentaneamente, a lógica imperialista urbana-centrista, afirmando que o que vem da cidade é o ideal, é bom, tem valor, e reduz subjetividades em identidades únicas, que como rótulos, classificam e limitam devires.

Remanso e suas crianças não estudaram as teorias sobre solos, cores, tinturas somente através do conhecimento aprisionado nos livros didáticos. A terra foi coletada, manuseada, misturada, transformada em pigmentos coloridos, pelos estudantes que inventaram e fizeram acontecer. Juntos, professora e estudantes escolheram outras ferramentas, nem melhores nem piores, só diferentes, para aprender a teoria registrada nos livros e elencadas nos planejamentos.

Teoria que ganhou vida ao ser utilizada tal qual a entende Foucault: "Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá−la [...] é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou" (Foucault, 1979, p. 71).

O campo se encontrou, também, com o urbano. Nessa aula-devir os estudantes souberam que as tintas de prateleiras de lojas e papelarias foram produzidas da terra do campo. Currículos praticados na Bento diluídos nos livros didáticos, organizados em competências e habilidades previamente selecionadas, entraram em linhas de fuga e foram desterritorializados e reterritorializados em currículos-rizoma pela potência das ações da turma trisseriada e sua professora, *dentrofora* da Bento (Alves, 2017), conectando a geografia com a ciências, com a arte, com a história, com a linguagem e com a vida dessas crianças.

Este círculo de convergência nos leva a pensar que, quando atravessado pelos encontros entre campo e cidade, pelas invenções docentes e pelos saberes das crianças, os currículos podem passar a operar como um rizoma: aberto, conectável, múltiplo e em permanente transformação. Nesse movimento deixam de ser um instrumento de reprodução de modelos previamente definidos. Sua força passa a constituir-se como prática viva, produzida no interior das redes e dos agenciamentos que compõem o território escolar. Currículos rizomáticos emergem, assim, como produção coletiva, forjada nas experiências, nas resistências e nas potências que atravessam a escola e constituem subjetividades.

São desses devires, dessas forças, dessas resistências que falaremos a seguir.

6 ENTRE-MARGENS: DEVIR-ESCOLA, DEVIR-CRIANÇA, DEVIR-CURICULO

Como se os rios pudessem ser contidos em linhas retas. Mas sou feita de águas que insistem em se misturar.

(Júlia Bastos, maio, 2025)

A escola é o entre-lugar onde o rio e o campo se tocam, ali a Escola Bento pulsa. Deixa de estar à margem e se torna o acontecimento que provoca encontros, que agencia experiências, potencializa misturas e devires. Bento pulsa entre margens, é um devir-escola ganhando velocidade.

Nesta última seção, convoco as intensidades que moveram esta pesquisa, as brechas nos currículos e os devires possíveis para uma educação que não se deixa capturar pela norma. Nesta escola não cabem os poderosos que não dão valor às insignificâncias (Barros, 2015) do cotidiano, do entorno, das beiras do rio, do murmúrio das águas, dos assovios do vento nos campos, desse mundo e do mundo e de seus habitantes.

Foi no acompanhamento atento do cotidiano da Escola Bento, nas narrativas das crianças, nas inquietações das professoras e nas marcas deixadas pelo território, que esta pesquisa buscou compreender como o movimento curricular se constitui em uma escola do campo organizada em turmas multisseriadas e atravessada por múltiplas forças. Ao cartografar esses movimentos, tornou-se possível perceber currículos, no plural, que se fazem no encontro entre sujeitos, saberes, territórios e condições concretas de existência.

Começo dizendo das territorializações, desterritorializações e reterritorializações que aconteceram em mim, como professora, pesquisadora e, agora, militante pela potencialização da Bento. Não, não descobri ouro, e nem era minha intenção, mas aprendi, desaprendi, fiz e desfiz, escrevi e desescrevi, resisti, insisti e desconstruí padronizações que habitavam meu interior, assim, me cartografei por dentro, cavei brechas, embrenhei-me em linhas de fuga, desterritorializadas de certezas de salvar e transformar o mundo, para, no caos, dançar outros ritmos diferentes.

Penso que tenha aprendido mais sobre militar e militância com as crianças da Bento. Elas todos os dias, resistem com alegria, vivacidade e curiosidade às imposições de normas e regras. Resistem ao engessamento de suas vidas propostas pelo colonialismo dos currículos com suas verdades únicas e identidades fixas que não as reconhecem e onde elas não cabem.

São crianças que quebram com modelos estereotipados de infâncias e crianças, tensionam as relações de poder e saber quando cantam nos ônibus durante o percurso longo de ir e vir pra escola, quando sobem e descem a avenida principal da vila, mil vezes sem supervisão, entram e saem da escola percorrendo os arredores; quando molham os pés e a alma nas águas do rio, como quem se banha na segurança de banheiros de alvenaria, percorrendo picadas e trilhas descalças de medos e inseguranças e mais, elas dançam, giram, cantam a música da quadrilha de suas vidas sob um sol escaldante, num dia de ensaio sob um calor de 38º, em um espetáculo que não precisa de vestidos enfeitados, tranças ou chapéus de palha, os enfeites e adornos carregam em suas almas, que as fazem resplandecer mesmo quando a intenção é diminuir, sufocar e silenciar.

Na roda é pé descaço no chão, quadra tinindo de quente, alegria no coração, sol a pino, corpo em liberdade, é força e resistência coletiva que produz singularidades e subjetividades, como mostra a Figura 15.

Figura 15 - Roda da quadrilha



Fonte: Produzida pela autora (2025).

Alves (2017, p. 16) defende que “Resistir é necessário; viver exige muito mais: exige criação!”. Trazendo Foucault (2004) para a conversa, compreendi que a militância que pratico

não é triste, nem de passeatas e megafones, pelo contrário, é contagiada pela alegria das crianças e se faz nos encontros, na roda, nos giros, na escrita ao usar as palavras que compõem este texto como um discurso de poder e saber, com denúncias de engrenagens de poder e anúncios da cartografia das margens e das sobras e, com isso, intento tirar a Bento do campo, da comunidade, e apresentá-la para o mundo, com as mãos, com o corpo e com o campo.

Cartografar processos de subjetivação compôs sentido em meu corpo e germinou nesta escrita quando do seu uso na tessitura das ideias e devires aqui enunciadas. O mesmo aconteceu com devir, agenciamentos, platôs, rizomas, de tanto usá-las, compreendi seus sentidos "e é esse uso que me deixa perplexo, provocando-me vertigens, sensação visceral típica dos encontros com abismo e precipícios" (Alves, 2000, p. 59). Antes não compreendia o que elas carregavam, agora vislumbro, ou quero crer que sim.

Passei tardes intensas pela Bento e adjacências. O sol a pino que bate no muro pintado de branco, incendeia e me enche de dormência. O rebuliço da turma argumentava com meus sentidos. O rio ao fundo de quem entra pela avenida principal da vila, ou a frente de quem vem das fazendas, por diversas vezes me chamou e me vi ali, enfeitiçada pelo seu fluir, pensamento livre, solto, observando sobre a ponte, a corredeira levar suas águas para fora do alcance dos meus olhos (Figura 16).

O rio Bugres é puro rizoma. Inquieto, sinuoso, em movimento constante, borra as margens e extrapola fronteira, sai da caixa e compõe agenciamentos com a mata ciliar que finge que lhe cerca, com a pedra que acredita que o retém. Segue agenciando grama, galhos, bichos, gentes. Desterritorializa-se ao expandir e ao encolher. Na cheia e na seca recompõe-se uma e outra vez, retorritorializa-se, nunca voltando a ser o mesmo... segue seu fluxo.

Bento, talvez sem notar seguiu os movimentos do rio. A Bento tem um rio, a Bento tem um campo, a Bento tem uma comunidade, a Bento tem crianças e estudantes que alguém disse que não são suficientes para se ter uma escola, então a Bento não tem uma escola do campo, nem uma escola ribeirinha no campo. A Bento tem salas anexas e extensões curriculares, mas é também uma escola em devir.

Figura 16 - Vista da ponte sobre o rio Bugres



Fonte: Produzida pela autora (2025).

6.1 Monumentar o campo para um devir-escola

Com esta mania de grandeza: hei de monumentar
as pobres coisas do chão mijadas de orvalho
(Manoel de Barros, 2015, p.101).

A Bento não é um lugar de silêncios, mas é habitada por um povo silenciado, que nas palavras deleuzianas seria um povo que ainda falta, e cabe a/ao escritora/or a tarefa de inventá-lo. Como pensar um devir-currículo, um devir-escola para um devir-criança?

Os autores Deleuze e Guattari (2011, 2012a, 2012b) nos inspiram com pensamentos rebeldes, sabemos que não iremos resolver as demandas e conflitos instaurados no cotidiano da escola Bento, dar respostas ou encaminhar soluções, tomar partido, escolher um lado; com esses autores, apostamos em mobilizar o pensamento, problematizar o cotidiano e com isso provocar rachaduras, trincas ou ínfimas fissuras, mas que abalem e se propaguem, alcançando a sede,

estremecendo ambas, e reverbere em experimentações de novas ideias, práticas pedagógicas e modos outros de pensar, fazer e praticar currículos.

A escola é duplamente esquecida. Com suas turmas multisseriadas e com um número reduzido de alunas/os matriculadas/os em todas os anos, especialmente nas turmas do 2º e 5º anos, não é contemplada por políticas avaliativas nacionais e municipais, não aparece nos gráficos oficiais e em projetos da gestão municipal. Por conta disso, não se tem dados da proficiência desses estudantes do campo, o que os silencia ainda mais e os torna invisíveis e apagados.

A outra forma de esquecimento é praticada pela gestão escolar. Lichand *et al* (2023), em estudo recente sobre multisseriação, indicam que escolas e turmas multisseriadas não são foco de estudo do sistema de avaliação nacional, carregam um estigma de negatividade e são praticamente abandonadas à própria sorte. Esse é exatamente o caso da Bento, que se vê marginalizada, carente de materiais, livros, estrutura física com espaços pedagógicos, a exemplo: uma biblioteca. É carente de orientação e acompanhamento pedagógico, de formação continuada específica para atender as demandas das professoras, carente de currículos, pensados para turmas com a singularidade da escola do campo. Desse modo, segundo Lichand *et al.*,

> é fato que na maioria das escolas multisseriadas brasileiras há ausência de orientação pedagógica própria e de gestão e problemas de infraestrutura e de material didático adequado, já que os currículos e as formações docentes (quando acontecem) são sempre pensados à luz das classes unisseriadas (Lichand *et al*., 2023, p. 218).

Nesta mirada, a Bento só tem alunos e não estudantes. Alunos são números, estudantes são gentes, histórias, desejos. A ideia de escola pública, em sua promessa, seria uma escola para todos, mas Larrosa (2017) nos provoca a pensar mais adiante. Ele defende que não basta ser para todos, é preciso que seja a mesma escola para todos, com as mesmas oportunidades, a mesma qualidade, a mesma possibilidade de formação. Estudante é, aquele que estuda, que se lança no mundo em busca de sentidos. Aluno, ao contrário, é uma identidade burocrática, uma matrícula, uma ausência de luz e de reconhecimento.

Percebemos, com a pesquisa que, nas tensões produzidas em sala de aula, no encontro dos saberes hegemônicos com os saberes locais, que as crianças em seus movimentos, espalham pela sala, afloram as relações de poder que afirmam o currículo instituído oficial, estruturado em habilidades, objetos de estudo, metas e resultados.

Pescando rotinas pedagógicas, aparentemente comuns e cotidianas, percebemos até que ponto a realidade dos camponeses e trabalhadores do campo tem organizado os currículos

e as práticas pedagógicas dentro da escola. Foi possível mapear linhas de articulação e ajeitamentos, também chamadas por linhas moleculares (Deleuze; Guattari, 2011) e algumas experiências que fugiram, ou pelo menos tentaram escapar do controle de um currículo que objetiva colonizar os povos do campo.

Currículos esses, atravessados por linhas molares, com linguagens, práticas e condutas pedagógicas urbanizadas e estabelecidas pela escola sede. Ao longo desta cartografia, foi possível acompanhar como currículos se constituem em meio a territorializações que buscam organizar e controlar os processos pedagógicos, desterritorializações provocadas pelas experiências vividas no cotidiano escolar e reterritorializações produzidas pelas invenções das professoras e pelas presenças das crianças e do território. Nas brechas deixadas pelas estruturas institucionais, emergem práticas que conectam saberes do campo e saberes escolares, colocando os currículos em movimento, tornando-os espaço em permanente composição.

Nas falas compartilhadas pela professora Remanso, ela afirma:

> O que eu compreendo de currículo é que ele traça as metas né? De cada ano de acordo com a BNCC o que deve ser trabalhado pra cada ano, pra cada série, daí eu pego aqueles conteúdos que estão lá elencados, é de acordo com as metas que devem ser seguidas pra cada série né... e eu faço uma... Uma organização. Eu não tive esses planejamentos focados num numa escola rural, focados na realidade de uma sala que tinham crianças com aprendizagem de níveis de conhecimento tão desproporcional (Remanso, F 40+).

No dia a dia com as crianças, ouvindo suas falas, acolhendo oralmente as narrativas das experiências vivenciadas por elas, a professora coloca seu fazer pedagógico em questão:

> Como que eu vou abordar os conhecimentos que as crianças trazem? Eu descobri que eles tem muito, muito conhecimento assim da vida deles que eles podiam trazer pra dentro da sala de aula e ali conversar sobre isso, mas ficou muito na conversa... ficou ali na conversa, na troca de experiência de vida. Eu não modifiquei o planejamento; eu vou fazendo essa, essas adaptações porque na verdade o currículo a gente não mexe, a gente não muda. O que a gente pode fazer são adaptações em forma de de colocar conteúdos, atividades, é com níveis de conhecimento diferente, né (Remanso, F 40+).

Na escola cartografada, o hábito das crianças de comer sentadas pelo chão, nas portas das salas de aula, em muretas, nos brinquedos do parquinho, com o prato em uma mão e a colher na outra, não fazer uso correto dos talhares, irem trajadas de boiadeiras para a escola, causam espanto e estranheza na professora Remanso, sua fala retrata alguns desses encontros e suas reações:

> Um dia cheguei na escola, vi todos os grandes com aquelas roupas (botas, botinas, cinturão, chapéus, camisa manga longa, canivete na cintura), dei até um fora, falei: "vocês vão cantar?" Daí eles: "nãoo... nãoo! Passei vergonha, é o jeito deles, como eles se vestem (Remanso, F 40+).

Sem preparação docente para atuar em escola do campo, agregada a uma dificuldade a mais considerável, por se tratar de turma trisseriada, sem auxílio, apoio e orientação pedagógica, a professora percebe seu ofício comprometido e como consequência, compromete a aprendizagem das crianças.

No fluxo da pesquisa, indagações e questionamentos insurgiram, os modos de constituição dos estudantes do campo são percebidos como uma caricatura. Sua personalidade, seu modo de viver as vivências que o subjetivaram, não são compreendidos e por não compreender não se acolhe. O referencial é sempre o urbano, tido como padrão universal.

Paese (2006) afirma que em se tratando da educação no campo

> é necessário rever as bases conceituais da escola que não está conseguindo adequar sua prática pedagógica a esta nova realidade. [...]. Na vida cotidiana escolar, acabam predominando, então, os instrumentos e não as finalidades. [...] a relação entre o sentir e o pensar do professor [...], a mudança entre a própria postura docente é um imperativo e estabelece relação com o compromisso político do professor em relação e a educação dos assentados rurais e do movimento social do campo, que além da luta pela terra, luta por educação (Paese, 2006, p. 94-95).

Durante o período que habitei a Bento, notei a técnica do gotejamento aplicada em práticas menores. Ao problematizar o próprio ofício, a professora Remanso, talvez sem saber, aplica um ditado popular muito usado "água mole em pedra dura, tanto bate até que fura". Esse gotejamento opõe-se ao jorro contínuo e linear dos fluxos curriculares oficiais; é um exercício de resistência e insistência que provoca furos, ainda que furinhos na rigidez institucional, e a levam a questionar o modelo de escola idealizada e ordenada, que faz parte da narrativa hegemônica; percebe as subjetividades que compõem as crianças do campo e com isso, suas idealizações sobre lecionar no campo e em uma comunidade, narradas no início dessa dissertação caem por terra, e a professora assim como a escola, desterritorializou-se .

Nas atividades propostas e desenvolvidas com as diferentes amostras de solo, a professora Remanso "mexeu no currículo", ela rompeu provisoriamente com discursos e saberes autorizados e abraçou a ancestralidade, os saberes populares, as diferenças, produziu tinta com esses diferentes tipos de solo, coloriu a sua prática pedagógica e as aulas desdobraram-se em múltiplas possibilidades. Naquelas tardes de aulas, Remanso fez o currículo gaguejar e se tornou uma estrangeira na escola (Deleuze; Guattari, 2011). Esses autores afirmam que a gagueira tira a linguagem de seu pedestal, assentada em seu eixo de poder, e isso foi o que fez a professora ao fazer o currículo autorizado gaguejar, se desviou da linguagem padrão sob as forças inventivas criadas pelas crianças.

A turma é também uma mistura de cores. No encerramento das atividades, os estudantes eram instigados a pensar com qual cor aquela amostra parecia, ou qual cor lembrava tal amostra.

Atenta às respostas, eu aguardava e anotava. Para algumas crianças a terra era da "cor de leite em pó", para outros da "cor de Nescau", um grupinho dos mais animados, disse que "a terra tem mesmo é a cor de chocolate". As discussões seguiram acaloradas e uma menina, uma das mais participativas da aula, aqui chamada de Piaba, como as piabas abundantes do Rio Bugres, pequenas e ligeiras, fez uma observação dizendo que uma das amostras de terra é da "cor da pele", referindo-se às amostras mais claras (uma de areia bem branquinha e outra amostra de saibro branco acinzentado).

Piaba é uma menina preta que não se reconheceu na terra cor de chocolate, ou cor de cacau, mas afirmou que a terra mais clara era da cor da pele, expressando a naturalização de que cor de pele é apenas uma; sua fala gerou desconforto na professora Remanso, pois as crianças concordaram com a fala da coleguinha. A Figura 17 mostra a menina Piaba e a professora.

Figura 17 - Piaba e a professora Remanso



Fonte: Produzida pela autora (2025).

O momento era único e a professora o capturou. À margem do planejado, o imprevisível irrompeu como uma tromba d'água pelo meio da sala, arrastando o padrão, a norma e a identidade eurocêntrica. O cotidiano impôs sua força, deixou de ser um espaço passivo do currículo instituído com suas palavras e regras, que diz como deve ser, falar, comportar e agir, para atravessar a rodovia, cortar a sala de aula e suspender o previsto.

Essa ruptura abriu atalhos, para novas formas de pensar e praticar currículos, Remanso criou brechas para atuar e Piaba para vivenciar experiências outras que as constituíram e juntas transformaram a sala de aula e a escola em um território vivo de invencionices.

Ao fazer o currículo gaguejar, ela potencializou a diferença, dialogou com as falas das crianças sobre tons de pele e a construção de uma única e ideal identidade, forjada pela cor da pele branca, alva, clara; levou o pensamento a se movimentar e a passear pelas riquezas e exuberância da natureza que os cercavam, do barro do rio, da terra preta da horta, da areia branca da prainha, dos diferentes tons de verdes dos campos e a variedades de tons e subtons das cores assim como das pessoas. Isso segundo Silva, promove o desalojar do pensamento

> para que ele possa dar voltas, circular com ideias novas, diferentes, divergentes, intensivas, intempestivas, que façam "a língua gaguejar", que nos libertem da padronização, da dicotomia e nos impulsionem como as poesias de Manoel de Barros a nos lançar em voos sem asas com a diferença (Silva, S., 2018, p. 313).

Essas invenções desafiam as normas e expõem as regras que definem e organizam os saberes, mas as crianças em seu cotidiano escapam delas, e nessas escapadas é onde moram a potência e a vida. É o que seria chamado por Deleuze e Guattari (2012a) e Alves (2017) de micropolítica dos cotidianos, atentas aos detalhes, a pequenos gestos e escolhas como por exemplo, usar o barro, o solo como tinta ao invés de usar tinta guache, dar vida nova a enfeites velhos, ensaiar os passos da quadrilha sob um sol que mais parece uma fogueira acesa no céu, e dançar, dançar com a alma nos pés e nos olhos, espiando outros mundos e entregando toda a graça e a intensidade dessa escola e de sua gente.

É resistir todos os dias, atravessada por encontros e processos de subjetivação existencial e assim ensinar outros modos de fazer currículos, de aprender, existir e viver.

Bento deixou as margens. Foi narrada em prosas e conversas, se mostrou como a força que é ao reterritorializar-se, recompor-se com outros arranjos, como o rio. Foi arrastando gentes, crianças, campos, comunidade e mostrou sua cara, e nesse fluxo de forças e esforços coletivos vem se provando e se fazendo viver.

A escola cavou a possibilidade de ser redesenhada como um devir instituinte, um devir-escola, agenciada pelos coletivos que a abraçaram (pais, professores, comunidade), reviveu e se redescobriu pelos olhos daqueles que a amam e vivem seu cotidiano.

Enxergar a escola pela dimensão do sensível é compreendê-la como força coletiva, um movimento que produz diferença e mantém a escola à tona.

Aqui menciono Bento em voz alta. Monumento a Bento em cores e vozes. Ali todos os dias pelas tardes, professoras resistem ao veredicto de fechamento. Elas incomodam, como um zumbido de pernilongo, pois provam que a vida, os saberes, os sonhos correm por aqueles campos e pátios de cimento em forma de almas de crianças e com elas vem o rio entrando sorrateiro e exuberante pela escola.

6.2 Reinvenções de crianças em um devir Bernardo

Como a foz de um rio – Bernardo se inventa.
(Manoel de Barros, 2015, p. 69).

Manoel é sempre uma inspiração. Com ele aprendi a dar importância às miudezas, às sobras, às pobres coisas de infância de crianças, que de pobre nada tem. Afirma monumentos a uma infância que resiste à rigidez das normas. A figura de Bernardo faz-nos transver as crianças do campo e as crianças da Bento, que no percurso cartográfico, deixaram ver sua força e se ver, e nos fez compreender que o aprender não é trilho de linha de trem de ferro, é mais parecido com o curso de um rio que se inventa ao chegar à foz: um lugar de transbordamento, de encontros e de subjetivação. Outras forças atravessaram esta escrita. É a invenção de novos e possíveis devires, que potencializam possíveis outras germinações, em possíveis platôs salas de aulas que, por sua vez, potencializam o agora da vida das crianças.

Sem confinar-se entre quatro paredes, o devir-escola pulsa no movimento constante de reinvenção dessas meninas e meninos. Crianças que, apesar das fortes correntes contrárias e das margens, criam seus próprios caminhos, transbordam e deságuam na foz do mundo em devires imensidão.

Não há grama na escola Bento, sob o pátio cimentado as crianças germinam e brotam; elas trazem olhos sujos de terra, mergulhados em matas e rios; encharcadas de natureza aprenderam uma lição essencial: em vez de dominá-la, acompanham seu ritmo, seguem a marcha, compõem com as pedras, estreitam as margens e fluem com a correnteza, embora, não

tenham consciência que fazem oposição e resistência, emaranhadas que são e estão pelas linhas de subjetivação que as constituem. À sua espreita está o biopoder (Foucault, 2005), que segue a vigiar, cobrar, controlar e avaliar.

Bento tem muitas belezas e forças, mas o que tem de mais potente por lá são as crianças. Suas alegrias pujantes, suas energias que reverberam carregadas pela luz. É a vida que pulsa em forma de pulos, correria e gritos que são ouvidos de longe e despertam a vila. Uma alegria simples de ser criança, de estar e ocupar aquele lugar, naquele espaço tempo com as oportunidades de viverem suas infâncias e se constituírem nos encontros com o mundo e com os outros.

Crianças e escolas em devir exigem o pensamento de currículos-devires, que já foram aqui inventados e narrados. É tempo de monumentá-los e subverter a lógica da história oficial que reserva o monumento apenas àquilo que é estático e hegemônico. Propomos uma reapropriação do termo, monumentar o devir é, apresentar a importância do movimento e das subjetividades miúdas. Vamos a isso.

6.3 Currículo-devir: exercícios de monumentar o cotidiano

> *A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação. A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala.*
>
> (Manoel de Barros, 2015, p. 142-143)

Currículos de gabinetes e gavetas, esculpidos em mármores sob inspiração de mestres eurocêntricos, que talham cidadãos de bem, produtivos, disciplinados, mansos e ordeiros margeiam com o cotidiano da escola Bento e limam pedras e blocos de concreto para monumentar o efêmero, o ligeiro, as miudezas e palavras desbocadas, bem à maneira de Barros (2015) de desver o mundo para provocar espanto e tremores.

Nas invencionices do cotidiano (Alves, 2017), e pelas fissuras cavadas pelas crianças da turma trisseriada, apegadas a peixes, bois, campos, rios, carneiros, matas, traíras, piabas, sonhos de boiadeiras e boiadeiros, alegrias, afetos e saberes pedem passagem. Os currículos se remexem ao som das risadas e gritos que perturbam os sentidos, subvertem a ordem e as normas da fala, da escrita e da produção de vida.

São pensamentos que forçam outras práticas possíveis ao perturbarem a gramática curricular hegemônica e deságuam em Bernardos ribeirinhos (Barros, 2023) e Anas camponesas (Maldonado, 2017), provocando transbordância.

Remanso, a pesquisadora, a Bento, capturados pelas crianças e pelos agenciamentos deleuzianos (2011), afirmam, emprestando de Foucault, que onde há poder há resistência, e onde há vida há esperança. Naqueles dias passados na Bento e com a Bento, a esperança e a resistência germinaram nestes corações.

Bento segue entre margens, e não às margens. Seguindo a dinâmica da roda das crianças, ela opera e compõe multiplicidades, reterritorializa-se e ao fazer, avizinha as margens, une saberes, tece redes, cria rizomas com e entre diferentes e potentes maneiras de ensinar, aprender e cartografar existências. Pratica a política da boa vizinhança, como micropolíticas, unindo educação e currículos maior e menor; e no entre, pelo meio, propõe círculos de convergências, afrouxando as tramas do saber poder, preparada para novas desterritorializações. A Bento não é isso ou aquilo, extensão ou salas anexas, ribeirinha ou camponesa, como nos diz Maldonado:

> A questão, na realidade, que devemos analisar é outra. Nada de certo ou errado. O importante é que educadoras e educadores percebam que as crianças chegam à escola com seus trajetos traçado, com experiencias, multiplicidade, ancoradas no mundo real" (Maldonado, 2017, p. 155-156).

A intenção é ficcionar uma escola que se esforce em produzir misturas, que mescle platôs, pesque saberes de dentro e de fora, elogie a escola como lugar de viver infâncias coloridas, múltiplas. Tais infâncias, como pirilampos incendeiam e apontam caminhos e desvios possíveis nas lutas da Educação do Campo pela escola 'camponesaribeirinha'; afinal o rio é do campo e da cidade, e o campo, a escola e a cidade se molham inteiros de rios. No entrelaçar de águas e campos, onde esta escrita germina, a escola que nela habita não pode mais ser a mesma. Esperancemos que o gotejamento um dia vire rio, mar, oceanos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, 2007. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967. Acesso em: 14 jan. 2026.

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 01-18, out. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jan. 2026.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, Brasil, v. 3, p. 28-49, jan. 2003. Disponível em: https://artigos-csf.org/csf/about/privacy. Acesso em: 10 out. 2025.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas** - trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social no campo. v. 2. Brasília, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

BALIEIRO, Dany. Pesquisadores estudam a eficácia de planta amazônica com potencial para novos anticoagulantes. **Unemat. Assessoria de Comunicação Unemat**, Cáceres, 05 nov. 2025. Disponível em: https://unemat.br/noticias/5-11-2025-pesquisadores-estudam-a-eficacia-de-planta-amazonica-com-potencial-para-novos-anticoagulantes. Acesso em: 25 nov. 2025.

BARRAL, Beatriz Souza; ZANELLI, Fabrício Vassali; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. O fechamento das escolas do campo e a dissonância com a legislação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 337-355, ago. 2024. Quadrimestral. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/about. Acesso em: 23 set. 2025.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança**, o brinquedo e a educação. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BORDIN, L. C. **História e memórias de São José dos Quatro Marcos**. São Paulo: All Print, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 09 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 28 abr. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Por-uma-Educacao-Basica-do-Campo-4.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 33, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788. Acesso em: 7 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete *et al*. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. É preciso defender a amizade: provas de vida nas guerras de subjetividade das políticas de inimizade contemporâneas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1763-1797, set. /dez. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... Mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 22, p. 95-105, nov. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/emt. Acesso em: 09 abr. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz (org.). Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al*. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 115-122.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. v. 1, 2. ed., Rio de Janeiro: Editora 34, 2011**.**

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. v. 3, 2. ed., Rio de Janeiro: Editora 34, 2012a**.**

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. v. 5, 2. ed., São Paulo: Editora 34, 2012b.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 111-123.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores por entre tessituras ética, estética e política de escritas acadêmicas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01-26, dez. 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood. Acesso em: 24 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, Michel. Introdução à vida não fascista. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GABRIEL, Andrea dos Santos; SILVA, Sandra Kretli da. Currículos e alfabetização: entre códigos, desvios e experimentação. **Educar em Revista**, v. 40, e93105, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602024000101904. Acesso em: maio 2025.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926. Acesso em: 4 abr. 2025.

GARCIA, Luana dos Santos Nogueira; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Infância e currículo: uma articulação inevitável e necessária. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1094-1114, set./dez. 2019.

GARCIA, Luana dos Santos Nogueira; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. A infância entre jogos de poder, controle e estratégias. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 3, set./dez., 2021.

GARCIA, Luana dos Santos Nogueira; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Artefatos culturais e tecnológicos nas veredas das salas de aula. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 39, p. 01-11, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/issue/view/608. Acesso em: 23 out. 2024.

GUEDES, Camila Guimarães *et al* (org.). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do Pronera**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; CARDOSO, Viviane Flávia. Fazer florir no deserto: a alegria que emerge das aprendizagens brincantes como força de resistência. **ETD Educação Temática Digital**, [*s. l*], v. 24, p. 1-19, dez. 2024. Contínua. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/about. Acesso em: 14 out. 2025.

INTRODUÇÃO à obra "Os Anormais" de Michel Foucault, de autoria de Alfredo José da Veiga-Neto. 1 vídeo (4 h). Gravado por Prof.ª Dr.ª Maritza Maciel Castrillon Maldonado. [Cáceres: *s.n*], 13 ago. 2020. Publicado pelo canal: **Ateliê de Imagem e Educação GEPCSCC**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RfZyZ_gxpoc. Acesso em 28 out. 2025.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 247-262, ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 7 ago. 2025.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, p. 32-51, 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. **Coleção por uma Educação do Campo**, n. 4. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Por-uma-Educacao-Basica-do-Campo-4.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Contínua. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2002.n19/. Acesso em: 07 maio 2025.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Desafios da educação na Espanha. **Entrevista cedida a Ernesto Granetto**. 1 vídeo publicado pela **Univesp TV**, no YouTube, 15 mar. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aTZOeWa4FhE. Acesso em: 05 out. 2025.

LICHAND, Guilherme *et al*. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo plano nacional de educação. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; BOF, Alvana Maria (org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo plano nacional de educação. 8. ed. Brasília: Inep, 2023. p. 01-312. Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/518/158. Acesso em: 02 ago. 2025.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, p. 139-160, maio 2007.

LINHARES, Celia; HECKERT, A. L. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **RevistAleph**, n. 12, 22 set. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38931/22370. Acesso em: 18 abr. 2025.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço pantaneiro**: cenário de subjetivação da criança ribeirinha. Curitiba: CRV. 2017.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; NEVES, Luciene; VIEIRA, Wallace. Cineclube (re)existência apresenta: uma pi(n)tada de teoria queer na escola. **Dialogia**, São Paulo, n. 51, p. 1-23, dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia. Acesso em: 03 set. 2025.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; NEVES, Luciene; NEVES, Dimas Santana Souza. A constituição do escolar e sua desterritorialização: uma cartografia de escolas públicas do estado de Mato Grosso em tempos de pandemia. **Rbep - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, p. 1-19, mar. 2024. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/about. Acesso em: 21 mar. 2025.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; SANTOS, João de Deus dos. Pensando currículo como prática de liberdade: entre concepções de infâncias representadas em filmes e narrativas cotidianas de praticantespensantes da educação. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 94-109, jan. 2019. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6464. Acesso em: 18 set. 2025.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; SANTOS, Luciene Neves. Pedagogias do presente em tempos de pandemia e a urgência de tecer elogios à escola. **Textura**, Canoas, v. 25, n. 64, p. 439-463, out. 2023. Quadrimestral. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7799. Acesso em: 15 mar. 2024.

MALHEIRO, Bruno Cezar; CRUZ, Valter do Carmo. Geo-grafias dos grandes projetos de desenvolvimento: territorialização de exceção e governo bio/necropolítico do território. **Geographia**, Niterói, v. 21, n. 46, p. 18-31, 21 out. 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/about. Acesso em: 20 set. 2025.

MARQUES, Hugo. Apesar de ameaças de fechamento continuarem, comunidades e escolas demonstram organização para enfrentar discurso tecnocrático da SEED e Núcleos Regionais. *In:* **Portal Fonec. Org**. **Fórum Nacional de Educação do Campo,** 02 set. 2025. Disponível em: https://fonec.org/apesar-de-ameacas-de-fechamento-continuarem/. Acesso em: 20 out. 2025.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes e Jeferson Assunção. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **PROESCOLAS**. [2025?]. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/proescolas?c=8139712&e=8221338. Acesso em: 25 abr. 2025.

MELO, Conceição Coutinho. Os 20 anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a importância do tripé Movimentos Sociais - Instituições de Ensino - INCRA. *In*: GUEDES, Camila Guimarães *et al* (org.). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do Pronera**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018. p. 22-35.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809. Acesso em: 15 jul. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: 2004. (5). Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Por-Uma-Educacao-do-Campo-5.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

MORAES, Eulene Vieira; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Identidade “do campo” ou diferença? Entre campos, entre rios, entre infâncias. **Revista da Faculdade de Educação**, *[S. l.]*, v. 26, n. 2, p. 101–120, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3932. Acesso em: 12 nov. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomas (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana. Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023). *In*: BOF, Alvana Maria; MORAES, Gustavo Henrique; BASSO, Flavia Viana. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. 10. ed., Brasília: Inep/Mec, 2024. p. 13-45. Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/603. Acesso em: 26 set. 2025.

OLIVEIRA, Ana Paula Lima Carvalho de; SILVA, Iolete Ribeiro da; PRINTES, Jocicleia Souza. Entre a escola e o rio. **Revista Exitus**: vivências e desafios da educação infantil ribeirinha, Santarém, v. 12, p. 01-25, 16 out. 2025.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 239-246. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf. Acesso em: 24 set. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 33-50, jan. /jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6108. Acesso em: 3 ago. 2025.

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

PAESE, Mylene Wirgues. **Educação no Campo**: discriminação e resistência. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 2 v.

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

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org). **Pistas do método da cartografia a experiencia da pesquisa e o plano comum.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa (org.). **Epistemologia & metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2017.

PERIPOLLI, Odimar J. Um olhar sobre (o campo) a educação no/do campo: a questão das especificidades do ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 13, p. 51-62, jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3655. Acesso em: 09 out. 2025.

PERIPOLLI, Odimar João, ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/7845. Acesso em: 4 abr. 2025.

PINHO, Rosilene Lopes de; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Cartografando currículos: crianças e suas fabulações audiovisuais cotidianas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, p. 1-17, dez. 2021. Disponível em: https://sumarios.org/revista/revista-espa%C3%A7o-do-curr%C3%ADculo. Acesso em: 28 mar. 2025.

PIONEIROS de Quatro Marcos. **[Fotografia da escola da comunidade Poção – Quatro Marcos-MT]**. Comunidade do Poção, ali residiu muitas famílias, todas gente boa de coração. 2015. Disponível em: https://pioneirosdequatromarcos.blogspot.com/. Acesso em: 02 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

SARAÇOL, Paulo Valério; DOLCI, Luciana Netto; PEREIRA, Vilmar Alves. Hermenêutica e educação: um encontro com a pesquisa social. *In*: PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa (org.). **Epistemologia & metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2017. p. 91-128.

SILVA, Sandra Kretli da. **As "artes de fazer" e de viver de professoras e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares.** 2012. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espirito Santo, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/9f1db5a5-b26b-4863-9eb2-29ad5e41d2ba. Acesso em: 08 nov. 2025.

SILVA, Sandra Kretli. Currículos do campo e os desafios da práxis educativa. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; SILVA, Sandra Kretli (org.). **Currículos da educação do campo:** desafios e perspectivas. Recife: EdUFPE, 2015. p. 1–16.

SILVA, Sandra Kretli da. Os cadernos da realidade dos alunos da LEDOC/UFES como agenciamentos coletivos de enunciação. **Cadernos Cimeac**, Uberaba, v. 8, n. 1, p. 303-316, jul. 2018. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2356. Acesso em: 13 jan. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, Galdino Rodrigues de; ROSSI, Marcos Antônio. Problematizando identidades e diferenças: conformações pós-modernas, "(pós) críticas" e pós-estruturalistas da escola e do currículo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, p. e16491, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16941. Acesso em: 7 ago. 2025.

VALADÃO, Alberto Dias; SANTOS, Keila Mariano; PINTO, Tatiane Cristina; SILVA TICO, Karla Aryella. A Educação do Campo no Brasil sob as lentes dos estudos culturais pós-estruturalista: um olhar para publicações em periódicos científicos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e8629, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8629. Acesso em: 20 set. 2025.