



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

CRISLEY JAMILE ARAÚJO DA SILVA

**CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: NEGOCIAÇÕES NA
PERSPECTIVA DA DIFERENÇA**

Conceição do Coité - Bahia
2021

CRISLEY JAMILE ARAÚJO DA SILVA

**CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: NEGOCIAÇÕES NA
PERSPECTIVA DA DIFERENÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Meire V. de Jesus.

Linha 2: Linha de pesquisa 2: Cultura Escolar, Docência e Diversidade

Conceição do Coité - Bahia
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Crisley Jamile Araújo da
Currículo de educação do campo: negociações na perspectiva da diferença. / Crisley
Jamile Araújo da Silva. – Conceição do Coité, 2021.
97f.:il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Educação Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.
Contêm anexos e apêndices

1. Educação do Campo. 2. Currículo. 3. Discurso. 4. Diferença. I. Jesus, Rosane
Meire Vieira de. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

CDD: 375

FOLHA DE APROVAÇÃO
"CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: NEGOCIAÇÕES NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA"

CRISLEY JAMILE ARAUJO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 13 de dezembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Brasília



Professor(a) Dr.(a) CLÍVIO PIMENTEL JÚNIOR
Ufob - UFOB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA
Ufba - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus, significante flutuante de toda energia criadora do universo.

À espiritualidade que me guia diuturnamente.

A minha mãe Maria Lucia Araújo, por ser minha maior significação de amor.

A minha filha Catherine Araújo Freitas, minha menina, por quem me movo. Você soube acolher minhas ausências com compreensão e dividir comigo a sua luz.

A minha avô Maria de Lourdes e meu avô Nelson Araújo (*in memoriam*), pelos exemplos de perseverança e honestidade.

A minha irmã Paula Daiane, aos sobrinhos Duda e Felipe, e cunhado Denílson Santiago por partilharem comigo a vida.

A minhas tias, tios, primas, primos e toda família pela torcida e boas energias.

A minha amiga Ive Aparecida Oliveira Magalhães, por acreditar em mim antes mesmo que eu acreditasse.

A Elcione Araújo e Débora Ferraz, pelo incentivo para que eu trilhasse este caminho e generosidade no início do processo.

A minha orientadora Rosane Meire Vieira de Jesus, por sua sensibilidade e potência ao me afetar com afeto e me fazer deslocar significações e horizontes.

Aos meus colegas de trabalho, mestres Maria Helena Teixeira da Silva, Ermano Barreto, Crispim Silva, e Leonardo Oliveira, por me fazerem acreditar que seria possível adentrar o mestrado, através dos seus exemplos, palavras de ânimo e companheirismo.

Aos meus colegas de turma do mestrado, que partilharam comigo momentos, dúvidas, angústias, experiências, contingências, risos e crescimento.

Às parceiras de orientação Tatiane Moreira e Maria Cristina, pela solidariedade e cumplicidade em momentos de inquietações, angústias, instabilidades e deslocamentos.

A Luar Méndez, meu namorado, pela escuta e apoio.

Ao Grupo de Pesquisa FEL – Formação, Experiências e Linguagens, pelo acolhimento e partilha de significações.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, em especial a Íris Verena e Maria Jucilene, que marcaram de forma especial a trajetória.

Aos colegas de trabalho, docentes e estudantes do Centro Estadual de Educação do Campo Paulo Freire.

Aos docentes Dras. Maria Jucilene, Veronica Domingues e Clívio Pimentel Junior, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições no processo de qualificação e defesa.

E por fim, à Universidade do Estado da Bahia, universidade pública, *espaçotempo* que me oportunizou os movimentos deslocantes de significação do mundo.

Minha eterna gratidão!



“O ser é uma escritura, um constante tornar-se” (WOLFREYS, 2009)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como acontecem as negociações curriculares entre objetos/atores curriculantes do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, localizado no município de Santa Luz - Bahia, unidade escolar de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, da modalidade de educação do campo, no que concerne à perspectiva da diferença. Traz como questões norteadoras: (I) como se constrói o campo discursivo curricular da educação do campo na unidade escolar? (II) como docentes e estudantes se reconhecem nesta instituição escolar do campo? (III) como os objetos/atores curriculantes integram/negociam o currículo instituído com o currículo instituinte, praticado e vivido neste espaço-tempo de negociação? (IV) como objetos/atores curriculantes significam os significantes “sujeito”, “currículo”, “identidade” e quais os deslocamentos atravessam as concepções acerca da educação do campo? No seu horizonte ontoepistemológico, o estudo filia-se ao paradigma pós-estrutural, com abordagem pós-qualitativa de St. Pierre. Utiliza-se das bases conceituais de Derrida para compreensão da filosofia da diferença, da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe para compreensão do campo discursivo, Lopes e Macedo e Macedo para compreensão de currículo. Na ontometodologia, utiliza o Grupo de Experiência - GE de Oliveira e Jesus como dispositivo de pesquisa, adaptando-o para Grupo de Experiência, Discurso e Diferença – GEDD. A análise de informações é basilarmente construída através de Laclau e Mouffe, para constituição dos resultados que apontam para compreender que a “Educação do campo” se constitui e se apresenta como *ponto nodal* onde diversos elementos são articulados na tentativa de uma hegemonia curricular e que os objetos/atores curriculantes reúnem praticas articulatórias em cadeias de significação para sustentar uma hegemonia curricular ao atribuir significados aos significantes: sujeito, identidade e currículo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Currículo; Discurso; Diferença.

ABSTRACT

This research aims to understand how the curricular negotiations between actors/curriculum objects of professional education in the countryside take place regarding the perspective of difference in the State Center for Professional Education of Campo Paulo Freire, located in the municipality of Santa Luz - Bahia, school unit from High School integrated to Professional Education, of the field education modality, regarding the perspective of difference. It brings as guiding questions: (I) how is the discursive field of rural education constructed in the school unit? (II) How do teachers and students recognize themselves in this rural school institution? (III) how do curriculum objects/actors integrate/negotiate the instituted curriculum with the instituting curriculum, practiced and lived in this space-time of negotiation? (IV) how objects/actors in curricula signify the signifiers “subject”, “curriculum”, “identity” and which displacements cross the conceptions about rural education? In its onto-epistemological horizon, the study is affiliated with the post-structural paradigm, with a post-qualitative approach by St. Pierre. Derrida's conceptual bases are used to understand the philosophy of difference, Laclau and Mouffe's Theory of Discourse to understand the discursive field, Lopes and Macedo and Macedo to understand the curriculum. In ontomethodology, it uses the Experience Group - GE de Oliveira e Jesus as a research device, adapting it to the Experience, Discourse and Difference Group - GEDD. The analysis of information is basically built through Laclau and Mouffe to establish the results that point to It was possible to understand that “Education in the field” is constituted and presents itself as a nodal point where several elements are articulated in an attempt to achieve curricular hegemony. that curricular objects/actors bring together articulatory practices in chains of meaning to sustain a curricular hegemony by attributing meanings to the signifiers: subjects, identities and curriculum.

Keywords: Countryside Education; Curriculum; Discourse; Difference.

LISTA DE SIGLAS

- AC** – Atividade de Complementação Pedagógica
- ANATEL** – Agência Nacional de Telecomunicações
- ATES** - Assistência Técnica, Social e Ambiental
- APAEB** – Associação dos Pequenos Agricultores da Bahia
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEEP** – Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire
- EC** – Educação do campo
- EBDA** – Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
- EPI** – Ensino Profissional Integrado
- FEL** – Formação, Experiência e Linguagem
- GE** – Grupo de Experiência
- GEDD** – Grupo de Experiência, Discurso e Diferença
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
- LGBTQIA+** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual e demais possibilidades de orientação e/ou identidade de gênero
- MOC** – Movimento de Organização Comunitária
- MPED** – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
- MPJD** – Movimento Popular de Juventude em Disparada
- OEC** – Observatório Estudantil do Currículo
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROEJA** – Educação de Jovens e Adultos aliada ao ensino técnico
- REDA** – Regime Especial de Direito Administrativo
- SEC** – Secretaria de Educação da Bahia
- SUPROT** – Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia
- UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1,2,3,4,5,6,7,8 - Ilustrações sobre Educação do Campo de Kalebe Lelin..... **Erro!**
Indicador não definido.

Figura 2 9,10,11,12 - Fotos de Vinicius Magenta 41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	19
Quadro 2- Informações bases no repositório MPED/UNEB retiradas do site do programa.....	19

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2- REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	17
3. TESSITURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	32
3.1 A TEORIA DO DISCURSO DE LACLAU E MOUFFE - AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA COMPREENSÃO DOS DISCURSOS	44
3.2 DISCURSO COMO PRÁTICA DISCURSIVA ARTICULATÓRIA	45
3.3 LÓCUS DA PESQUISA – O AMBIENTE CURRICULANTE	46
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA ABORDAGEM PÓS-ESTRUTURAL	52
5. “COM”PREENSÃO DOS DISCURSOS	64
5.1 COMPREENSÃO DOS DISCURSOS CURRICULARES INSTITUÍDOS E INSTITUNTES NOS ENCONTROS DO GEDD	65
6- PROPOSTA INTERVENTIVA – Observatório Estudantil do Currículo (OEC)	86
7- “COM”SIDERAÇÕES DO AGORA	88
REFERÊNCIAS	92

1. INTRODUÇÃO

Este texto/discurso demanda e traz consigo desconstruções, ressignificações e articulações teóricas que buscam dar conta de um texto e suas exigências acadêmicas em meio a uma pandemia e emergência de saúde global. Nele me permito tecer significações por meios do quais intento me aproximar das tessituras empreendidas para chegar até aqui. Assim como qualquer outra disputa de significados, essa escritura não possui controle total dos sentidos, por isso a circunscrevo no campo da diferença e da discursividade à medida que busco historiar cambiantemente os movimentos do fazer e do apresentar a pesquisa em sua trajetória.

Nos *rastros* em ruínas que trago na memória histórica da minha trajetória de vida, coloco em relevo o fato de que nasci no bairro Cidade Nova, bairro periférico do município de Valente, semiárido da Bahia, no final da década de 1980. Sou uma entre os tantos milhões de meninos e meninas brasileiras que não tiveram o nome do pai no registro de nascimento. Sou filha caçula de uma costureira que enfrentou preconceitos por suas escolhas enquanto mulher. Sou uma das vinte e nove netas de um casal de doze filhos que morou grande parte das suas vidas numa propriedade rural familiar. Fui estudante de escolas públicas localizadas no meu próprio bairro, da infância ao final do ensino fundamental. Aos treze anos, já trabalhava na feira livre para ajudar na minha própria criação e, aos quinze anos, trabalhava como comunicadora numa rádio comunitária clandestina local.

Exatamente aqui os movimentos sociais atravessaram a minha vida. A princípio na luta pela legalização da rádio comunitária local Valente FM, junto à Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e aos órgãos reguladores e posteriormente ao trabalhar na assessoria de comunicação da mantenedora da rádio local na época, a Associação de Pequenos Agricultores do Estado da Bahia (APAEB). A APAEB é instituição criada há mais de quarenta anos, premiada nacionalmente e internacionalmente pela organização socioeconômica de trabalhadores da fibra do sisal, e fazer parte da sua comunicação institucional me aproximou cada vez mais dos movimentos sociais locais e regionais organizados e suas mobilizações em defesa de direitos sociais, culturais e econômicos.

Em meio a essa profusão de encontros, vivências e afetações na adolescência, fui me constituindo militante da luta de classes, pela igualdade de direitos, comunicação comunitária local, desenvolvimento local sustentável, agricultura familiar e economia sustentável politicamente junto ao Partido dos Trabalhadores (PT) nos processos eleitorais municipais, estadual e federal. No entanto, outras lutas vieram, como a maternidade precoce que

consequentemente reconfigurou a constituição da vida familiar e impossibilitou a realização de sonhos e projetos, como o de cursar uma faculdade pública.

Nesses caminhos e descaminhos, permeados de atravessamentos pelos quais vivi/vivo, os movimentos sociais mais uma vez se entrelaçam ao meu caminho, quando após concluir a graduação à distância em Licenciatura em Biologia, inicio a carreira como bióloga no Programa Estadual de Assistência Técnica, Social e Ambiental a Assentamentos de Reforma Agrária do Território do Sisal, através de um convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA). Ao atuar por quatro anos na área ambiental deste programa, foram criados laços com os movimentos sociais do campo, agrários e associativistas que me afetaram ainda mais a assumir uma postura de defesa pela reforma agrária e por uma melhor distribuição de terras no país.

Todos esses contextos pessoais e profissionais contribuíram para (per)formar caminhos que me levaram a ser docente efetiva da rede estadual de educação da Bahia. Iniciei minha atuação na educação no ano de 2013 no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido no município de São Domingos (BA), onde lecionei disciplinas específicas dos cursos técnicos em meio ambiente e atualmente atuo como vice-diretora articuladora do mundo do trabalho no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire (CEEP), instituição escolar de ensino médio integrado à educação profissional, na modalidade de educação do campo, localizada do município de Santaluz.

Como vice-gestora nessa instituição educacional que leva o nome do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, eu seguia (com)formada no meu horizonte de mundo, me reconhecendo como mulher, sujeita consciente, constituída na luta política e identitária, com atuação pautada pela perspectiva crítica de pedagogia e de currículo. Ao voltar o olhar para as ruínas históricas recentes de mim, vejo uma marxista empírica sem ler Marx, avessa à lógica do capital que acreditava estar contribuindo para a desalienação e emancipação de sujeitos rumo a uma sociedade transformada via educação, até me inserir no Mestrado em Educação e Diversidade da UNEB/ Campus XIV.

Ao adentrar o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, trazia comigo certezas e verdades absolutas no âmbito social, político e educacional acerca das concepções e significações de sociedade, educação, currículo, “sujeitos” educacionais, ser e fazer docente no ambiente escolar. Essas certezas e verdades estavam centradas e arraigadas pelas afetações que os movimentos sociais e do campo produziram na minha forma de significar, compreender e operacionalizar o mundo. O MPED e o Grupo de Pesquisa

Formação, Experiência e Linguagens (FEL) abalaram essas certezas, bagunçaram minhas caixinhas e provocaram em mim intensas (des)construções, rupturas, desestabilizações que me fizeram deslocar, (re)posicionar e (re)significar os sentidos em meio às incertezas, inquietações e o desesperador movimento do não saber, inerentes e constituintes do exercício do tornar-me pesquisadora no campo empírico da educação. Essas tessituras foram iniciadas na disciplina do programa “Gênero, Etnia e práticas escolares”, ministrada pela professora Dra. Íris Verena de Oliveira, a qual cursei como aluna especial. Esse componente me fez deslocar sentidos a respeito dos conceitos de campo como espaço rural, de subjetividades, diferença ontológica e da forma de conceber o currículo que subsidiaram a construção do anteprojeto que me possibilitou o ingresso como aluna regular no programa.

O signo mestrado sempre esteve imbuído de uma impossibilidade, de um excesso de sentido, que produzia em mim uma intimidação e um autoquestionamento da minha capacidade intelectual. Esse termo sempre me amedrontou, pois carregava consigo uma sobrecarga dos termos “ciência” e “rigor”, especialmente para a produção da escrita final desta dissertação. Desconstruir e deslocar esse signo ao longo do processo não foi fácil e somente tornou-se possível graças aos encontros, discussões, leituras, orientações e aos movimentos de errâncias, contingências e potências das significações ao longo dos (des)caminhos percorridos no contexto de produções desenvolvidas pelo Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da UNEB/ Campus XIV, na linha 2 de pesquisa, Cultura, docência e diversidade, e do Grupo de Pesquisa FEL, coordenado pela minha orientadora Dra. Rosane Vieira, no qual eu, com esta pesquisa, me inseri e me situei.

O encontro ontoepistemológico com os estudos pós-estruturais, seus autores e suas referências teórico filosóficas, como Jacques Derrida, Laclau, Mouffe, Julian Wolfreys, Home Bhaba, Alice Lopes, Elisabeth Macedo e Rosane de Jesus instabilizou o meu ser em si, com o mundo e com o outro, e me permitiu constituir e constituir-me em horizontes outros de compreensão do mundo e da pesquisa educacional. Ao tecer essa escritura, revivo o quanto esse aparato conceitual ontoepistemológico pós-estrutural inicialmente me intimidou enquanto pesquisadora iniciante pela necessidade de subversão e complexidade da sua natureza. Por vezes, esse aparato me colocou em suspensão, me paralisou, me fez pensar em desistir ou voltar para caminhos abertos, confortáveis, já percorridos. Em incontáveis momentos, me senti ignorante, incapaz de compreender, mesmo que precariamente, os textos e essa desistência não ocorreu graças à orientação sensível e potente da Professora Doutora Rosane Vieira ao longo destes atos de pesquisa e todos os seus movimentos de (des)(re)construção.

Ao fazer uma escolha por uma postura pós-estrutural diante de um universo incomensurável de possibilidades para fazer pesquisa empírica em educação, mais especificamente no campo do currículo, eu decidi pelo desconforto de navegar em águas nada tranquilas no mar das *desconstruções* e das *différences*, longe dos refúgios dos portos seguros da racionalidade e da inteligibilidade. Para isso, foi preciso reconhecer que o desconforto que incomoda é mesmo que desloca significações e *espaçotempos*. Portanto, a escolha por essa perspectiva se justifica porque ela me permite compreender a linguagem como central, a significação sempre flutuante, em disputa e no porvir.

Assim, esse exercício de escritura toma emprestado os aportes da filosofia da diferença (DERRIDA, 2011), que me permite questionar sistemas de pensamento que visam deter o fluxo de significações e estabelecer verdades; da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), que me permite compreender como as negociações e significações se constituem no presente enunciativo dos a-com-tecimentos em determinado espaçotempo performativo através de elementos do enfoque discursivo e o “currículo como espaçotempo de negociação” de Elisabeth Macedo (2006), onde estabeleço um entrelaçamento e interlocução entre as discussões pós-estruturalistas plasmada com esta perspectiva curricular, para problematizar sentidos e concepções acerca da educação do campo, do campo, dos “sujeitos” e do currículo no campo da diferença e da discursividade.

Assim, de porte deste aparato conceitual que foi se clareando ao longo do percurso, foi possível tecer olhares outros para o ambiente escolar em que atuo. A escola deixou de ser um mero *espaçotempo* de reprodução de conhecimento para ser um ambiente curricular de fecundações potentes, onde negociações curriculares são produzidas de forma inaugural em todos os cantos da escola, e em todos os tempos fraturados de encontros, de diálogo, de enunciação, de afetações, de contato e trocas, que envolvem a enunciação, a produção e negociação de discursos. As pessoas, neste *espaçotempo*, deixaram de ser compreendidas como “sujeitas”, docentes, estudantes, gestores, ou quaisquer outras delimitações e definições enquanto atores educacionais pré-concebidos para serem compreendidos como objetos/atores curriculares que produzem currículo já e sempre em suas subjetividades, alteridades, significações e discursos.

Nessa perspectiva, que produziu um olhar outro para o ambiente escolar, nascem as inquietações que balizam este estudo. Ao problematizar os inúmeros discursos emergentes acerca das concepções de educação do campo e seus desdobramentos curriculares, nos encontros quinzenais de Atividades Complementares (AC), realizadas pela gestão escolar com o intuito de acompanhar e planejar as ações pedagógicas no processo educacional, fui movida

a questionar os processos de significação e as disputas na produção e negociações de sentidos, de onde nasce a problemática que subsidia este estudo: como acontecem as negociações curriculares entre atores/objetos curriculantes da educação profissional do campo no que concerne à perspectiva da diferença no campo da discursividade? Com esta inquietação que me move, desejo desvelar e compreender, mesmo precariamente, os sentidos emergentes nos discursos dos objetos/atores curriculantes da educação do campo e seus desdobramentos curriculares. Portanto, o objetivo geral deste estudo consiste em: compreender as negociações curriculares, entre atores/objetos curriculantes da educação profissional do campo no que concerne à perspectiva da diferença no campo da discursividade. Algumas questões orientadoras acompanham-me, desde o início, na compreensão do objetivo maior da pesquisa, são eles: (I) como se constrói o campo discursivo curricular da educação do campo na unidade escolar? (II) como docentes e estudantes se reconhecem nesta instituição escolar do campo? (III) como os objetos/atores curriculantes integram/negociam o currículo instituído com o currículo instituinte, praticado e vivido neste espaço-tempo de negociação? (IV) como objetos/atores curriculantes significam os significantes “sujeito”, “currículo”, “identidade” e quais os deslocamentos atravessam as concepções acerca da educação do campo?

Assim, debruço-me sobre os objetos/atores de pesquisa, mais precisamente, os discursos de educação do campo e seus desdobramentos curriculares, com os seguintes objetivos específicos: compreender como o campo discursivo da educação do campo atua no processo de significação e negociação curricular no ambiente curricular; compreender como os objetos/atores curriculantes deslocam os sentidos e significam os significantes campo, sujeito, identidade e currículo, no espaço tempo do entre-lugar de negociação; compreender os caminhos traçados pela diferença que irrompe nas frestas dos discursos nas negociações curriculares.

Nessa perspectiva, contaminada por Derrida, repenso os conceitos desconstrutivos de livro e de capítulo, e decido dividir esta dissertação em 7 (sete) seções. Nesta primeira, intitulada “Introdução”, inicio a escritura desta dissertação apresentando as tessituras que me fizeram chegar a este texto, a problemática de pesquisa e suas questões norteadoras, o objetivo geral e específicos.

Na seção dois, trago a “Revisão Sistemática de Literatura”. Na seção três, “Tessituras teórico-metodológicas da pesquisa”, discuto, a partir de Elisabeth St. Pierre (2015), a abordagem e o tipo de pesquisa. Nessa seção apresento o dispositivo inaugural de pesquisa, o Grupo de Experiência, Discurso e Diferença – GEDD vinculado ao Grupo de Experiência - GE das doutoras (OLIVEIRA; JESUS, 2012), porém acrescido e radicalizado pelos elementos

da diferença derridiana e do discurso laclau mouffeano a partir do qual foram construídas formações discursivas e práticas discursivas como material empírico analisado neste estudo.

Sob o título “Fundamentação Teórica: Uma abordagem pós-estrutural”, na quarta seção apresento o horizonte epistemológico pós-moderno com veio pós-estrutural utilizando o aparato conceitual da filosofia da diferença (DERRIDA, 2011), da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), suas interrelações, seus processos discursivos, de significação e suas implicações ontoepistemológicas, teóricas e filosóficas na educação, mais precisamente no campo do currículo que me permite compreender o currículo como *espaçotempo* de negociação (MACEDO, 2006; 2010; 2014; 2017; 2018).

Na seção cinco, “Análise de Resultados”, em diálogo com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), apresento suas categorias e ressonâncias teórico-metodológicas para problematizar os significantes sob os sentidos discursivos da educação do campo, no campo curricular.

Na sexta seção, apresento a Proposta de intervenção onde proponho a criação de um Observatório Estudantil do Currículo para continuar problematizando concepções e sentidos, como produto necessário fruto da pesquisa em mestrado profissional.

Nas “Com”siderações do agora”, sétima seção, fechando a dissertação, empreendo um movimento no sentido de apresentar os resultados das reflexões sobre os sentidos que estão em jogo nas permanentes tensões no contexto discursivo.

Assim, finalizo esta parte do texto, confessando a emergência de um desejo latente de escrever, que outrora me assustava e intimidava, pois assumo que escrevo e escreverei *já e com* os autores que me afetam de forma intensa e deslocam os horizontes de mundo e de pesquisa. O que escrevo nas páginas a seguir é o movimento que considero potente de olhar, à luz da perspectiva da filosofia da diferença e do discurso, a educação do campo e seus desdobramentos curriculares.

2 - REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

De posse desses inquietantes questionamentos e na busca de compreender os *rastros* produzidos pelo campo discursivo da Educação do Campo na pesquisa científica educacional, bem como conhecer seus paradigmas epistemológicos, suas ancoragens teóricas/filosóficas, e como essa modalidade de educação se constitui discursivamente e se entrelaça com o campo do currículo enquanto campo de pesquisa educacional, a partir dos trabalhos publicados em

plataformas digitais, recorro à revisão sistemática de literatura que iniciou-se no período de março e se estendeu a julho de 2020.

Nesse sentido, elejo os repositórios do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior (CAPES), e do Programa de Mestrado em Educação e Diversidade – MPED da UNEB, programa e instituição no qual estou inserida. A escolha por estes recortes de busca se justifica pela necessidade de compreensão do terreno que constitui as pesquisas em âmbito nacional e local. Assim, inicio as buscas no repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior (CAPES), (CTDC).

Assim, ao buscar no Catálogo em plataforma digital o descritor “*Educação do campo*”, foram encontrados 1.299 resultados. Ao lançar o descritor “*Currículo*”, 16.355 resultados foram apresentados. Para delimitar as buscas foi inserido um recorte temporal, compreendendo os últimos cinco anos disponíveis (2015 a 2019), definindo grande área do conhecimento: Ciências Humanas; Área do conhecimento: Educação; Área de concentração: Educação; Área de avaliação: Educação, o que me possibilitou visualizar 209 resultados para o descritor “*Educação do Campo*”, sendo 146 frutos de dissertações de mestrado e 63 teses de doutorados. Com os mesmos filtros, foi possível obter 1.223 resultados para o termo “*Currículo*”, sendo 438 trabalhos de doutorado e 785 de mestrado.

Com o intuito de refinar as buscas, e conectar conceitos, uni os descritores através do uso do operador booleano “AND” que permite que sejam localizados trabalhos que evidenciem em seus textos os dois descritores de forma simultânea, ainda com os filtros de recorte temporal e nas mesmas áreas supracitadas foi possível obter, ao unir os descritores “*Educação do campo*” AND “*Currículo*”, 44 resultados, sendo 32 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado; “*Educação do Campo*” AND “*diferença*” foram mostrados 82 resultados, sendo 49 dissertações de mestrado e 33 teses de doutorado.

Para refinar ainda mais os resultados por meio dos descritores relacionados à pesquisa, ainda dentro dos filtros de recorte temporal e áreas, já enunciadas, foi feita uma busca por trabalhos, utilizando, juntamente com “*Educação do campo*” AND “*Currículo*”, novamente o operador booleano AND e o descritor “*Diferença*”, que resultou em 04 trabalhos, sendo 03 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado. Na perspectiva de auxiliar no processo de sistematização e organização dos dados obtidos através da busca por meio dos descritores, apresento as informações obtidas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Total de trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	Total de trabalhos
“Educação do Campo”	209
“Currículo”	1.223
“Educação do Campo” AND “Currículo”	44
“Educação do Campo” AND “diferença”	82
“Educação do Campo” AND “Currículo” AND “diferença”	04

Fonte: Acervo da Pesquisadora (2020).

Após esse levantamento e leitura dos resumos dos 130 trabalhos resultantes das buscas com os descritores unidos com o operador booleano “AND” no CTDC, percebi que há um número de produções que não estão registradas no repositório CTDC. Um aspecto que chama a atenção é o fato que nesse período, no repositório, apareceram apenas quatro trabalhos da região Nordeste, nenhum da Bahia e não aparecem registros de trabalhos do MPED/UNEB com a união dos descritores, mesmo o MPED acolhendo trabalhos em educação do campo e currículo desde 2017. Há pesquisa no âmbito do MPED com os descritores, mas que não foram divulgadas no CTDC, como mostram as buscas no repositório do Programa.

Ao buscar os descritores “Educação do Campo”, “Currículo”, “Educação do campo e currículo”, e “Educação do Campo e Diferença” no site do MPED/UNEB, nos meses de junho e julho de 2020, foram apresentados os seguintes resultados:

Quadro 2 - Informações bases no repositório MPED/UNEB retiradas do site do programa

Descritores	Quantidade de trabalhos	Título	Autor	Ano
“Educação do campo”	02	O lugar do currículo da Educação do Campo contextualizada no Semiárido – Ocupando espaços ocultos	Fredson Rodrigues de Araújo	2019
		A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo	Sidmar da Silva Oliveira	2019
“Currículo”	07	Currículo, Professoralidades e sexualidades	Maria Goretti Ramos de Almeida	2019
		O lugar do currículo da Educação do Campo contextualizada no Semiárido – Ocupando espaços ocultos	Fredson Rodrigues de Araújo	2019

		O Currículo e a Prática Profissional Docente como elementos de construção das identidades dos discentes na escola municipal professor Carlos Gomes da Silva	Márcia Pereira dos Santos	2018
		Equipe gestora e currículo inclusivo: Reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina-Ba.	Luciana Pereira de Jesus	2018
		Cultura Cigana e Formação Docente: (In) Visibilidade dos Povos Ciganos e Diálogos Possíveis nos Currículos Escolares	Sabrina de Souza Lima	2017
		Corporeidade e Currículo da Educação Infantil: Um Estudo numa Escola do Campo.	Carliane de Oliveira Silva	2016
		A Educação Sexual nos livros didáticos de biologia: uma abordagem no campo do currículo	Roberto Santos Teixeira filho	2016
“Educação do campo e currículo”	0			
“Educação do campo e diferença”	0			

Fonte: Acervo da Pesquisadora (2020)

Ao todo, no âmbito do MPED, foram encontrados 08 (oito) trabalhos, sendo que um trabalho aparece nas duas categorias de buscas ao acionar os descritores “*Educação do Campo*” e “*Currículo*” de forma separada. Com o descritor “*Currículo*” foram encontradas 7 produções, distribuídas em 6 dissertações e 1 projeto de intervenção. Ao acionar os descritores “*Educação do Campo e Currículo*” e “*Educação do campo e Diferença*”, nenhum resultado foi encontrado, apesar de a busca pelos descritores de maneira separada “*Educação do Campo*” e “*Currículo*” resultar em trabalhos na modalidade de educação do campo, no campo do currículo.

A leitura dos resumos das pesquisas apresentadas no âmbito do CTDC e do MPED me possibilitou uma análise dessas produções. Assim, foi possível inferir que muitos deles aparecem como resultados de pesquisa por englobarem estudos onde o conceito de “campo” é utilizado para atribuir significado e indicar um “campo”, uma área do saber, e não faz referência à educação do campo como modalidade de educação. O significante “diferença” é utilizado predominantemente para nomear estudos sobre a “pedagogia da diferença”, da

educação especial, educação inclusiva e necessidades especiais, e não remete a estudos sobre a perspectiva da filosofia da diferença ou da diversidade.

No âmbito das pesquisas apresentadas no CTDC, foi possível compreender que a visão de “currículo” nos estudos de Educação do campo giram em torno de discussões políticas e ideológicas, epistêmico-historiográficas, de formação de atores para atuação nesta modalidade de ensino, bem como tentativa de legitimação de discursos, práticas e propostas curriculares, sendo 18% sobre formação continuada de professores, 18% sobre práticas pedagógicas e curriculares, 14% sobre políticas de currículo, 14% sobre formação inicial de professores, 11% sobre organização pedagógica, 9% sobre currículo de Educação de Jovens e Adultos, 5% sobre infâncias no campo, 4% sobre elaboração de documentos e propostas curriculares, 5% sobre modelagens de disciplinas específicas e 2% sobre investigações epistêmicas-historiográficas.

Nesse sentido, mesmo com olhares ontoepistemológicos outros na compreensão e significação do “currículo”, decidi por compor esta revisão sistemática dos trabalhos que apresentem os descritores “*educação do campo e currículo*”, localizados no título e/ou palavras-chave. Na leitura atenta e individualizada em gesto desconstrutivo, por meio dos critérios enunciados, chego ao quantitativo de 13 pesquisas para leitura completa e análise, subdivididas em 02 teses de doutorado e 11 dissertações de mestrado, que desdobradas em análises teóricas e metodológicas irão compor o estudo em pauta. Dito isso, assumo as tramas deslizantes de onde irrompem os trabalhos seguintes.

A tese de doutoramento *Questões epistêmico-historiográficas sobre a educação do campo no Brasil*, de Natamias Lopes de Lima (2017), tem como problemática analisar as abordagens de pesquisa e epistemologias que permearam a pesquisa em Educação do Campo, materializadas em teses doutorais produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 2006 a 2014 presentes no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD). Teve como principal fundamentação e aporte teórico os estudos desenvolvidos por Sánchez-Gamboa (2012, 2007, 1998) para compreensão da obra em sua análise epistemológica. Na discussão sobre currículo, o autor analisa os constructos curriculares de quatro pesquisas e defende a tese de que embora a Educação do Campo ainda não seja reconhecida como Área de Conhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na prática científica já foi constituída como campo de pesquisa materializado em produções de diferentes naturezas e níveis com enfoques em diversas temáticas, objetos de estudo, tempos históricos, espaços geográficos. O autor conclui

que dentro do tempo de incidência do estudo, as teses analisadas apontam que os estudos foram desenvolvidos a partir da Abordagem Qualitativa, de forma crítica, dentro da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético.

Jorge Eto (2015), em sua tese de doutoramento intitulada *Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na educação física da escola do campo no Mata Cavallo*, tem por objetivo implementar uma proposta curricular multicultural pós-crítica de Educação Física, na escola do campo situada em uma comunidade quilombola da comunidade do Mata Cavallo. Nessa discussão o conceito de currículo referencia-se em Silva (2006) e Giroux (2008), educação do campo em Arroyo (2007) e Caldart (2003), hibridismo cultural em Bhabha (1997), estudos culturais e identidade em Hall (2006). O paradigma epistemológico é Materialismo Histórico-dialético com abordagem qualitativa, em negociação com o paradigma pós-moderno na perspectiva curricular. Para ao autor, os resultados alcançados apontaram que os alunos eram detentores de uma cultura híbrida entre os significados disseminados no campo e na cidade, com um apelo maior para os artefatos culturais da cidade. Também se percebeu a existência de ressignificações referentes à erotização da dança e a colonização do futebol mato-grossense.

Em *Currículo e Escola do Campo*, Mariana de Souza Faria (2015) apresenta, em sua dissertação de mestrado, uma análise sobre as mudanças curriculares que aconteceram em uma das escolas públicas municipais de Miradouro, Minas Gerais, a partir da implementação da política pública municipal de Educação do Campo. As discussões de currículo são referenciadas acionando as políticas de educação do campo através de Fernandes (2008), Cerioli e Caldart (2008). O paradigma epistemológico é na perspectiva crítico-dialética do Materialismo Histórico-dialético com abordagem qualitativa. O trabalho defende que o currículo das escolas do campo deve ser construído a partir das identidades dos sujeitos rurais, principais mobilizadores das propostas de Educação do Campo e articuladores de um projeto emancipatório enraizado na cultura e na luta pela sua consolidação na sociedade, e conclui que o currículo das escolas do campo precisa ser rediscutido a partir dos princípios da Educação do Campo e que também incorpore os debates sobre adequação e contextualização curricular.

A dissertação de mestrado intitulada *A patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia*, de Aline Renata dos Santos (2017), teve por objetivo geral compreender como as marcas da patriarcalização e da despatriarcalização se materializam nas imagens de mulheres nos livros didáticos de História e de Geografia para a educação do território campesino do Brasil e da

Colômbia. Nas discussões de currículo, a pesquisadora adotou a teoria curricular pós-crítica por meio da vertente pós-colonial de currículo, focalizando um currículo intercultural crítico para sustentar e analisar o Livro didático compreendido como currículo, conforme Sacristán (2000), Macedo (2004) e Choppin (2004). O Paradigma são os Estudos Pós-coloniais referenciados por Grosfoguel (2008), Mignolo (2008) e Quinjano (2005) em diálogo com o Feminismo Latino-americano referendado em Carosio (2009), Paredes (2010), Lagarde (2005) e Saffioti (1987; 2015). A investigação conclui que a diferença *intragênero* por meio da *interseccionalidade* se revelou *assimétrica e ambivalente*. A análise da ocorrência de imagens de mulheres constatou uma assimetria quantitativa decorrente da diferença étnico-racial.

Em *Concepções e Percepções de educação do campo na escola municipal boa esperança sorriso-MT*, Itamar Porto (2016) apresenta em sua dissertação de mestrado as descrições, compreensões e interpretações sobre as concepções e percepções dos pais, professores, gestores e estudantes sobre a educação do campo desenvolvida no Distrito de Boa Esperança, Sorriso – MT. As discussões de currículo referenciam-se em práxis de Machado (2000) e Pacheco (2003). Para a educação do campo, ancora-se em Arroyo (2004), Caldart (1998), Molina (1999) e Silva (1995, 2005). O paradigma epistemológico é fenomenológico com abordagem qualitativa. O autor conclui apontando para a necessidade de readequação do currículo da escola, para a existência de proposta de formação dos professores do campo e a premente reestruturação do Projeto Político Pedagógico em consonância com a realidade do campo e com a identidade da escola.

A Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT) e o currículo escolar: caminhos e descaminhos de uma proposta curricular para a educação do campo, de Iris Campos de Andrade (2016), é uma dissertação de mestrado que apresenta como problemática compreender a articulação dos saberes e das experiências emanadas da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT) na proposta curricular da Escola Municipal Alferes Cassiano Martins, localizada na comunidade de Barreiras, município de Macau, Estado do Rio Grande do Norte – RN. As discussões de currículo são referenciadas em Sacristán (2002), Silva (2000) e Saviani (2010). Discute Educação do Campo, através de aporte conceitual de Fernandes (2006; 2012), Caldart (2002; 2004) e Arroyo (1999). O paradigma epistemológico é o Materialismo Histórico-dialético com abordagem qualitativa. A investigação conclui que a escola lócus da pesquisa está em processo de construção de sua identidade enquanto escola do campo, e que o tratamento pedagógico que vem orientando as práticas curriculares na escola numa perspectiva

urbanocêntrica, onde predomina o saber objeto materializado no livro didático, dificulta a inserção, de forma efetiva, dos saberes e das experiências dos sujeitos educandos da Reserva, no currículo escolar.

Em *Educação profissional integrada ao ensino médio no/do campo em Mato Grosso: limites e possibilidades*, Ivonei Andrioni (2016) busca apresentar em sua dissertação de mestrado como uma escola do campo, no caso a Escola Estadual Cafenorte, na modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, organiza o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio; como as concepções de gestão, currículo e avaliação se manifestam no Projeto Político Pedagógico, no Projeto Sala de Educador e no Projeto do Curso Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural; como os princípios da Educação do Campo, os princípios da escola unitária e da formação omnilateral e politécnica estão presentes no cotidiano da Escola. As discussões sobre currículo referenciam-se em Pistrak (2000) e Machado (2011). Para discutir Educação do Campo utiliza Frigotto (2012), Frigotto e Ciavatta (2012), Ciavatta e Ramos (2012), Nosella (2010) e Saviani (1989). O paradigma epistemológico é o Materialismo Histórico-dialético. O trabalho conclui que, apesar das fragilidades, existe um comprometimento, uma vontade, uma luta de toda a comunidade escolar em construir um projeto de educação que prepare para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, a partir de um currículo que integra formação geral e formação profissional, como contraponto ao projeto hegemônico do capital.

Em *Educação do campo, currículo e ensino médio em uma escola de Nova Canaã do Norte - MT: (inter)faces de um debate*, Claudemir Lourenção (2016) apresenta em sua dissertação de mestrado a análise de como está constituído o currículo do Ensino Médio da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, que concepções e princípios sustentam esse currículo e de que forma atende aos propósitos da Educação do Campo. As discussões de currículo fundamentam-se em Sacristán (2000) e Arroyo e Apple (2006). A Educação do campo é discutida através de Mészáros (2008), Freire (2014), Rangel e Carmo (2011), Caldart (2002; 2008), Freitas (2011) e Machado (2003). O paradigma epistemológico é a Perspectiva do Materialismo Histórico-dialético com abordagem qualitativa. A investigação conclui que a escola tem grandes dificuldades em organizar os horários de funcionamento por compartilhar o espaço com outra escola, tendo que se sujeitar, embora pertença à rede estadual, às decisões da Secretaria Municipal e por ter seu quadro de professores composto, em sua maioria, por interinos. Soma-se a isso o fato de grande parte dos professores interinos pertencerem ao quadro de efetivos da rede municipal.

Na dissertação de mestrado intitulada *Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em Educação do Campo do Sertão Pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americanos*, Jessika Lucilla Monteiro da Silva (2015) busca compreender quais são e como são tratados os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses no currículo prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação do sertão pernambucano. Nas discussões de currículo referencia-se em Pacheco (2005), Silva (1999), Sacristán (2000; 2013) e Lopes e Macedo (2011). Discute a educação do campo a partir de Arroyo, Caldart e Molina (2004). O paradigma epistemológico é o dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, conforme Quijano (2005; 2007), Grosfoguel (2007), Mignolo (2005; 2011), Sartorello (2009), Walsh (2005; 2007), articulado com a Interculturalidade Crítica de Candau e Russo (2010). A autora conclui que, no que diz respeito à Sociedade, Educação, Curso de Formação, Currículo e Sujeitos, há uma aproximação direta com o Paradigma da Educação do Campo Crítico, contudo, percebe que ainda existem manifestações coloniais que permitem inferir que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado habita o Espaço de Fronteira denotando ações Coloniais e Decoloniais.

Grayce Lemos (2018), na dissertação de mestrado *As Tecnologias Digitais de informação e comunicação no currículo da Educação do Campo*, problematiza e busca compreender como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão integradas ao currículo da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal de Santa Catarina. As discussões de currículo referenciam-se em Sacristán (2013) e Silva (2007). Discute Educação do Campo através de Caldart (2012), Molina e Sá (2012) e Munarim (2010). Mídia-educação através de Belloni (2012) e Fantin (2012). O paradigma é o epistemológico Materialismo Histórico-dialético, com abordagem qualitativa. A investigação conclui que a integração das TDIC ao currículo da LEdoC ainda não é uma realidade e as apropriações pedagógicas na formação dos educadores do campo são pontuais e embrionárias.

A dissertação de mestrado *O Lugar do Currículo da Educação do Campo Contextualizada no Semiárido – Ocupando espaços ocultos*, de Fredson de Rodrigues Araújo (2019) apresenta uma análise sobre o currículo desenvolvido na Educação do Campo contextualizada no semiárido, tendo como referência de análise a Escola Municipal Paulo Freire, com sede no Assentamento Caiçara, s/nº, Zona rural, e mais 03 anexos localizados nos Povoados de Novolândia, Algodão e Várzea Bonita, município de Serrolândia-BA. As discussões sobre currículo referenciam-se em Macedo (2013) e Martins (2004). Discute Educação do Campo a partir de Caldart (2004), identidade a partir de Silva (1999), Semiárido

a partir de Battista (2011). O paradigma epistemológico é o Materialismo Histórico-dialético, com abordagem qualitativa. A investigação conclui apontando para a necessidade de intervenção da escola, especialmente nos documentos curriculares, orientando para a convivência com a diversidade cultural na escola e na sociedade e apresenta um Plano de Ação Curricular da Educação do Campo contextualizada no semiárido em Serrolândia – Bahia.

A dissertação de mestrado *Corporeidade e currículo da educação infantil: Um estudo numa escola do campo* realizado por Silva (2016) apresenta como problemática compreender como a corporeidade das crianças do campo é tratada no currículo da Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes na comunidade de Itamotinga, município de Juazeiro (BA). As discussões de currículo referenciam-se em Silva (1999; 2008), Goodson (1995), Moreira (2000), Macedo (2007; 2013), Arroyo (2011), Reis (2009), Silva (2004), Pereira (2011), Pereira (2012), Carvalho (2012). Discute educação do campo a partir de Arroyo (2012), Medina (2006), Nóbrega (2005) e Pasuch e Silva (2012). Discute Sociologia da Infância a partir de Merleau Ponty (2014); Corporeidade e Educação Infantil do Campo a partir de Kramer (2005; 2009; 2010), Kuhlmann Jr.(1998), Redin (2007), Pinto e Sarmiento (1997), Quijano (2010). O paradigma epistemológico é fenomenológico e da hermenêutica, com abordagem qualitativa. O estudo conclui que há uma evidente desvalorização da corporeidade, bem como um distanciamento da realidade social, natural e cultural das crianças.

Na dissertação de mestrado intitulada “*Políticas Públicas e Educação do Campo: Uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE*”, Jessika Rochelly da Silva Ramos (2017) apresenta como problemática compreender os contextos discursivos que norteiam as Políticas Públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus - PE. As discussões de currículo referenciam-se a partir de Lopes et al. (2013), Lopes e Macedo (2011), Frangella e Barreiros (2010). Discute educação do campo a partir de Arroyo (2004; 2014), Molina (2006), Caldart (2002; 2004; 2012). Ciclo de políticas a partir de Stephen Ball (1992, 2001, 2016). O paradigma epistemológico é pós-estrutural, com abordagem qualitativa. O estudo conclui que há interpretações diversas que constituem os sentidos da Educação do Campo na rede de ensino, estes sentidos são instituídos a partir das demandas que o ator político defende, negocia e tensiona na disputa por hegemonias dos currículos, das políticas, da educação do campo. Os resultados revelaram ainda que as políticas curriculares dessas escolas intentam sobre um projeto de demarcar a existência de demandas diferenciais nesse

campo discursivo, evidencia-se um vazio normativo que, por ser cheio de sentidos, possibilita que investimentos radicais e articulações políticas tensionem e negociem sentidos a partir dos processos de tradução das políticas e são esses investimentos realizados pelos atores políticos/docentes – investimentos radicais e plurais – fomentados pela oposição à proposta hegemônica e pelo desejo de constituírem outra proposta política e curricular para as escolas do campo.

Epistemologicamente apenas o trabalho de Ramos (2017), com o título “*Políticas Públicas e Educação do Campo: Uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE*”, foi desenvolvido com postura pós-estrutural à qual me filio. O trabalho traz elementos de grandes aproximações quando concebe a educação do campo e seu currículo como campo discursivo. Quando busca compreender textos, discursos e práticas produzidas em contextos articulados, os quais são permeados por relações de poder e disputas hegemônicas pela significação e controle, e busca a compreensão na produção de sentidos envolvidos nesta significação. Aproxima-se ainda por utilizar a análise de discurso de Laclau e Mouffe (2015) para compreensão dos resultados.

Como elementos diferenciadores em relação ao de Ramos (2017), está a compreensão da concepção de currículo e o foco temático colocado pela autora nas políticas curriculares. Enquanto a autora busca através da pesquisa qualitativa e da análise documental e entrevistas compreender os sentidos expressos nos contextos discursivos, que norteiam as escolas e os docentes municipais do campo no âmbito da política curricular, macro e micro de produção e da prática para a educação do campo, sua tradução e implicação na prática docente de professores que compõem uma rede de ensino, este trabalho de abordagem pós-qualitativa busca compreender como acontecem as negociações curriculares entre os objetos/atores curriculares numa unidade escolar profissional do campo, ambiente compreendido como espaçotempo curricular, sendo o enfoque nas formações e práticas discursivas e suas significações/negociações inscritas no campo da discursividade e da diferença.

A leitura atenta dessas produções selecionadas e supracitadas nesta revisão de literatura, apurada pelas lentes do e da *Différance* e Discurso, me possibilitou algumas compreensões acerca das produções científicas da educação do campo e sua imbricação com o campo do currículo. Tais constructos me fazem deslocar alguns sentidos, compor tessituras e considerações que acredito serem relevantes:

- Com exceção de um trabalho, o de Andrioni (2016), com o título “*Educação profissional integrada ao ensino médio no/do campo em mato grosso: limites e possibilidades*”, todos os demais estudos são oriundos de universidades federais;

- Apenas quatro trabalhos apresentados no CTDC são da região Nordeste, o que me leva a cogitar que muitos trabalhos não estão disponíveis nesta plataforma digital ou que os trabalhos não estão apresentados ao acionar os descritores;
- Nenhum estudo apresentado no CTDC foi desenvolvido no estado da Bahia, apesar de universidades como a Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) possuir uma pós-graduação *strictu sensu* em Educação do Campo, a Federal da Bahia (UFBA) possuir linha de pesquisa educacional em Currículo e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) acolher trabalhos no campo da Educação do campo e do currículo. Esse cenário reforça ainda mais o estranhamento quanto à forma de refinamento dos trabalhos apresentados em tal plataforma;
- As pesquisas desta revisão são construídas em sua unanimidade através da abordagem qualitativa de pesquisa educacional;
- Há uma predominância de pesquisas realizadas na perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico-dialético (MHD), somando sete trabalhos (53,84%);
- Três trabalhos são ancorados na epistemologia pós-moderna, sendo dois no veio dos estudos pós-coloniais e um no veio dos pós-estruturais (23,07%);
- Apenas dois trabalhos estão ancorados na fenomenologia (15,38%) e um não específica a epistemologia (7,69%);
- Para dialogar sobre a categoria educação do campo, os autores mais acionados são: Roseli Caldart (1998; 2002; 2003; 2004; 2008; 2012), citada em sete trabalhos, Miguel Arroyo (1999; 2004; 2007; 2012), citado em seis trabalhos, seguidos por Molina (1999; 2003; 2006), Fernandes (2006; 2008; 2012), Silva (1995; 1999; 2005), Molina (1999; 2006). Estas produções, muitas vezes, são atravessadas por fios e citações do pensamento de Paulo Freire;
- Nas discussões sobre o currículo, os autores mais acionados são: Gimeno Sacristán (2000; 2002; 2012; 2013), Silva (1999; 2000; 2006; 2007; 2013), Machado (2000), Macedo (2004; 2007;), Giroux (2008), Pacheco (2003; 2005), Pistrak (2000), Arroyo e Apple (2006); Frangella e Barreiros (2005);
- Apenas três trabalhos acionam bases pós-críticas de currículo, sendo eles: *Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na educação física da escola do campo no Mata Cavalo* de Eto (2015), *A patriarcalização e despatricarização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia* de Santos (2017) e *Políticas Públicas e Educação do*

Campo: Uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE”;

- No campo pós-crítico de currículo, os estudos culturais e identidade são ancorados em Hall (2006). Interculturalidade Crítica em Candau e Russo (2010), Currículo como texto em Lopes e Macedo (2011);
- Apenas quatro trabalhos (30,76%) foram desenvolvidos tendo como *locus* escolas de educação básica. Sendo um em escola municipal de ensino fundamental, dois desenvolvidos no ensino médio e apenas um numa escola de educação profissional do campo integrada ao ensino médio que se assemelha ao *locus* desta pesquisa.

Após os levantamentos feitos no universo pesquisado, aparece-me que tais constructos no campo¹ curricular da educação do campo, foco temático desta pesquisa, apontam para uma predominância da abordagem analítica marxista para construir e analisar os acontecimentos curriculares pelas teorias críticas e socioconstrutivistas de currículo que propõem uma luta contra-hegemônica, com vistas ao esclarecimento da dominação realizada pelos grupos dominantes e as possibilidades de transformações dessas práticas, no intuito de amenizar as injustiças sociais ocasionadas pelo capitalismo.

Os resultados da revisão do corpus apresentado apontam que o foco dos estudos curriculares foi desenhado na investigação, análise e compreensão epistemológica do “currículo” como teoria e práxis. Por meio das implementações, articulações e mudanças no âmbito macro e micro, nas esferas estaduais e municipais das políticas curriculares de educação do campo, na análise do currículo inicial para cursos superiores para educadores do campo, na sustentação e análise do livro didático compreendido como currículo, nas propostas curriculares de modelagens para disciplinas específicas, na interpretação de concepções e percepções, práticas pedagógicas dos atores e sua articulação com saberes e experiências identitárias no currículo, perpassadas muitas vezes pela questão da contextualização curricular.

Esse corpus sinaliza para a ideia de currículo como objeto e instrumento normatizador e legitimador de teorias e práticas curriculares. Os sentidos atribuídos ao significante “currículo” remetem a algo passível de ser instituído e seguido, como representação de saberes dentro de determinados sistemas de significação. Quando construídos na visão crítica

¹ O termo campo “é apenas a tentativa de fixação de uma suposta história comum, uma tradição, que, já sabemos, não passa de uma ficção” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 10).

de currículo, os estudos defendem que o “currículo”, as propostas curriculares das escolas do campo devem ser construídas a partir das “identidades” dos sujeitos rurais para um projeto emancipatório enraizado na cultura e na luta pela transformação e consolidação da/na sociedade.

Por outro lado, quando minoritariamente construídos com visão pós-crítica de currículo, por vias do multiculturalismo, os estudos defendem uma adaptação curricular a grupos identitários forjados através de “identidades” cristalizadas, o que provoca uma opacidade de subjetividades dentro do tecido constituinte destes mesmos grupos. Portanto percebo um silenciamento dos “sujeitos” fora da episteme da luta das categorias trabalho e classes, bem como fora da categoria “identidade” e uma escassez de trabalhos que se aproximem deste estudo, na concepção de currículo “não como um objeto estável de realidade, não como tecnologia ontologicamente plena e delimitada, mas como um discurso decorrente de articulações políticas, em outras palavras, uma constante e inacabável construção (PIMENTEL-JUNIOR, 2019, p. 22).

Nesse sentido, caminho com a teoria que retira o currículo e o conhecimento escolar do lugar de *coisa*, de objeto acabado e fixado, selecionado de um repertório compartilhado para colocá-lo num lugar outro, onde o mesmo é considerado como a própria prática de significação do/no mundo. Em outras palavras, amplifico o entendimento de “currículo” neste estudo para o de um espaçotempo de negociação (MACEDO, 2006) constante com a diferença que concebe as subjetividades, a alteridade e a irrupção sem controle da diferença.

Assim, justifico que o levantamento das produções científicas realizadas tanto no âmbito local quanto nacional foi de suma importância, pois contribuiu para conhecer os estudos desenvolvidos em tradições intelectuais, e nelas problematizá-las, para ir além do que está posto. Não se localizam discussões de currículo como feitura em determinado espaçotempo ou contexto de negociação, em seu caráter aberto que possibilite um currículo radicalmente democrático e plural tecido pela diferença e pelos discursos no chão da escola. Não se localiza nenhuma pesquisa no campo curricular da educação do campo na perspectiva da filosofia da diferença.

Portanto, a relevância social desta pesquisa consiste em envolver a universidade na problematização, ampliação e complexificação das discussões acerca das concepções de educação do campo, dos seus sujeitos, identidades e desdobramentos curriculares para contribuir e criar possibilidades outras de compreensão por uma perspectiva outra que permita romper com as análises mais tradicionais e reducionistas que dimensionem as questões do social – as lutas de classes –, invisibilizadas historicamente, principalmente pela tradição

marxista, bem como romper com o reducionismo e essencialismo da “identidade” promovida dos estudos multiculturais, para compreender processos de significação do currículo como acontecimento (JESUS, 2012) no âmbito do espaço curricular escolar desta unidade escolar que se constitui com uma das duas únicas experiências de educação profissional do campo no estado da Bahia, sendo a única na região nordeste semiárida do Estado, no território do sisal.

Assumo aqui a indissociabilidade entre o currículo prescrito em documentos oficiais de agências reguladoras da macropolítica e da micropolítica local, com o currículo praticado, vivido e experienciado por docentes e estudantes, considerados atores curriculares que traduzem, produzem e significam negociações curriculares, operando num *entrelugar* no campo do indecível, entre instituído e instituinte.

Diante do exposto, reafirmo a singularidade deste trabalho de pesquisa ao entrelaçar Educação do campo com a perspectiva da diferença e do discurso e seus desdobramentos curriculares compreendidos como espaçotempo de negociação, enunciação e significação. Para Derrida (2014), *différance* pode ser compreendida como a incompletude e inacabamento das significações do ser, que podem ser sempre adiadas por não haver relação direta entre significante e significado.

Colocar-me neste lugar é perceber que as discussões estão inscritas no âmbito de contingências históricas e sociais, com reducionismos, essencializações, cristalizações e apagamentos, para assim fazer emergir possibilidades outras de significações que muitas vezes ficam escondidas, silenciadas, sufocadas, em relação às articulações hegemônicas críticas que sustentam determinadas áreas do conhecimento.

Assim, defendo que este estudo trará inovações e pequenas contribuições que possibilitem compreender, de um modo outro, o discurso da educação do campo e todas as suas contradições, antagonismos, contingências e potências para além da produção científica atual. Aposto, com este estudo, no reconhecimento dos deslocamentos nos sentidos expressos nos discursos e negociações curriculares acerca da Educação do Campo, no CEEP do Campo Paulo Freire na hodiernidade que poderão subsidiar reflexões que façam (re)pensar o movimento de constituição dos sentidos, na (re)formulação de articulações, hegemonias e novas “identidade[s] política[s]” no caminho da democracia radical.

Não ambiciono com isso uma construção de verdades e conhecimentos entendidos como totalizantes, prontos e completos, mas como um conhecimento construído a partir de um contexto, de acontecimentos, de uma situação espacialmente e temporalmente constituído e constituindo-se a partir de mim, a partir do meu lugar, que por não ter seus sentidos

fechados, e repostas acabadas, em outros contextos os resultados poderiam ser contingencialmente outros.

Nesse sentido, a problemática que subsidia este estudo consiste em compreender: como acontecem as negociações curriculares entre atores/objetos curriculares da educação profissional do campo no que concerne à perspectiva da diferença no campo da discursividade? Com esta inquietação que me move, desejo desvelar e compreender, mesmo que precariamente, os sentidos emergentes nos discursos dos objetos/atores curriculares da educação do campo e seus desdobramentos curriculares. Para isso, as questões orientadoras que subsidiam a compreensão do objetivo maior da pesquisa são: (I) como se constrói o campo discursivo curricular da educação do campo na unidade escolar? (II) como docentes e estudantes se reconhecem nesta instituição escolar do campo? (III) como os objetos/atores curriculares integram/negociam o currículo instituído com o currículo instituinte, praticado e vivido neste espaço-tempo de negociação? (IV) como objetos/atores curriculares significam os significantes “sujeito”, “currículo”, “identidade” e quais deslocamentos atravessam as concepções acerca da educação do campo?

Dito isso, os desafios que essa revisão sistemática impõe são o de pensar currículo como indo além de reprodução de modelos ontológicos e gnosiológicos historicamente legitimados no mundo ocidentalizado; criando possibilidades políticas/epistemológicas em meio às teias entre educação do campo e currículo, que convidam a pensar como as negociações curriculares podem tecer currículos radicalmente democráticos e plurais

3. TESSITURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Nesta seção, intento historiar cambiantemente os movimentos e caminhos metodológicos do fazer a pesquisa em sua trajetória. Ao adentrar no Programa de Mestrado em Educação e Diversidade – MPED da UNEB Campus XIV, acreditava no fio condutor do “viés” qualitativo para orientar esta pesquisa, pois acreditava que a mesma seria uma investigação. O modelo que propus foi o de pesquisa participante que vincula a pesquisa como prática de participação. Como dispositivos para o que acreditava ser uma coleta de dados, propus a utilização da observação participante, diário de campo, entrevistas, como instrumentos que seriam utilizados para facilitar a produção e coleta de dados, análise dos resultados e proposta de intervenção.

Com as tessituras produzidas através dos encontros e afetações que o Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagem (FEL), os componentes curriculares, docentes,

leituras, escritas e discussões acerca das epistemologias e as implicações filosóficas, teóricas, metodológicas, ontológicas e políticas produziram na minha compreensão de mim e do mundo, os horizontes foram se desvelando e esta pesquisa foi sendo tecida, (con)(descon) (recon) struída.

Passei a desconfiar que paradigmas diferem entre si quanto à utilização de teorias e correntes de pensamento, e que todo conhecimento tem uma base epistemológica que o sustenta. Assim, escolho me deter no paradigma Pós-moderno com chave Pós-estrutural como referencial teórico-metodológico-epistemológico-político para ancorar o presente estudo. Para Bhaba, “os debates atuais do pós-modernismo questionam a astúcia da modernidade – suas ironias históricas, suas temporalidades disjuntivas, seus paradoxos de progresso, sua aporia da representação” (BHABA, 2013, p. 244). A crítica pós-moderna/pós-estruturalista desenvolve um conjunto de reflexões críticas acerca da história e da identidade e busca investigar as formas pelas quais a linguagem, os discursos, as representações, as narrativas, os conceitos e os paradigmas construíram verdadeiras estruturas sociais (de crenças, valores, ideias, saberes e comportamentos) centradas numa impossibilidade de fixação de sentidos, capazes de influenciar e determinar o que devemos julgar como verdade, como conhecimento e realidade, já que esses não foram naturalmente dados.

Para Pimentel-Junior (2017), o movimento pós-estruturalista é particularmente marcado pela *invasão da linguagem*, tal como anunciado por Derrida (2011), sendo estruturante a noção de que nada na linguagem pode vir definitivamente à presença, isto é, nada na linguagem pode aparecer em plenitude. Ela deixa de ser elaborada na metáfora do espelho, do cálculo, como mero instrumento de descrição e de reflexão do real, e passa a ser seu instituinte (2019, p. 70). Os aportes teórico-filosóficos de Derrida (2011; 2014) e Laclau e Mouffe (2015), ao quais me filio, trazem implicações e contribuições para as pesquisas nas diversas áreas humanas e sociais, inclusive na pesquisa em educação. O contato com esses autores desestabiliza estruturas e sentidos, desloca e permite tecer significações outras de pesquisa.

Antes dos deslocamentos que ampliam o meu horizonte de mundo, a minha escrita trazia concepções de sujeitos aprendentes, unos, conscientes, conhecedores, identitários, alienados ou desalienados, passíveis de emancipação para transformação social. Para Pimentel-Junior:

o pensamento pós-estrutural, ao criar o sujeito no discurso e na linguagem, no que estes têm de instáveis e incontroláveis, permite questionar: é possível emancipar um eu, possuir uma identidade, adquirir um estado pleno de

consciência que ateste a real presença do sujeito? Criado na/pela linguagem, o sujeito centrado tem sua morte decretada precisamente pelo fato de ser um construto impossível, marcado por uma fixidez primordial e pelo desejo de domínio e posse de si, pelo desejo de centramento (2019, p. 71).

Assim, contaminada pela perspectiva derridiana que concebe a linguagem como incompleta e aberta a significados, conseqüentemente leva-me a operar com a concepção de que, como seres linguísticos, somos “sujeitos” inconclusos, flutuantes e em devir. Logo, é uma tentativa frustrada adotar um discurso para fixar identidades tomadas como convencionais, pois o signo não se atualiza, não faz o jogo de remessas entre os significados. Portanto, com aportes teóricos filosóficos que trago no texto, como pesquisadora me comprometo com a comunidade da qual faço parte na produção de significação, discursos e saberes na realização desta pesquisa, mas não assumo o compromisso ontológico, político ou ideológico em dar vozes aos “sujeitos”, na captura do outro, de realidade autêntica, e da verdade.

Nesse sentido, para assegurar uma radicalidade com os pressupostos teórico-filosóficos-epistemológicos que implicam o desenho, a escolha da abordagem e o tipo de pesquisa do ponto de vista metodológico, ao refletir sobre qual o caminho para fazer pesquisa pós-crítica em educação em chave pós-estrutural e percorrer os labirintos da pesquisa pós-estruturalista em educação, me percebo ao longo do processo procurando itinerários metodológicos para orientar a pesquisa que atendam a modelos científicos de pesquisa requeridos muitas vezes por docentes, pelo programa e pela academia. Recordo-me que durante um dos encontros remotos do mestrado sobre metodologias de pesquisa, a docente e orientadora Rosane Vieira me fez perceber as minhas próprias contradições ao perguntá-la: como se faz pesquisa no veio pós-estrutural? Com isso foi possível perceber que muitas vezes pesquisadores iniciantes como eu estão sempre em busca de estruturas, formas e caminhos mais fáceis, reconhecidos e inteligíveis para fazer pesquisa.

Assim, a partir deste despertar para a compreensão (no e com) o processo que pesquisar no veio pós-estrutural envolve a complexidade de fazer pesquisa como ato inaugural de pesquisa, me debruço na busca por alternativas e formas outras de pesquisar. Gatti (2001) aponta que é fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. A partir do reconfortante encontro com Elisabeth St. Pierre (2018) em seu artigo *Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à pós-investigação*, acrescento uma ênfase na ontoepistemologia.

Ao abordar sua dificuldade com a conexão entre os conceitos e práticas da “metodologia qualitativa humanista convencional” e as teorias pós-modernas e pós-

estruturais, especialmente sua conexão entre suas ontologias, a autora me possibilita acreditar ser possível escapar das formas dominantes de fazer pesquisa nas ciências sociais e no campo da educação no que concerne à abordagem. Em sua crítica à pesquisa qualitativa humanista convencional, ela afirma que a mesma não é errada ou incerta, apenas argumenta que:

seus pressupostos sobre a natureza da pesquisa baseiam-se na descrição iluminista e humanista do ser humano, da linguagem, do material, do empírico, do real, do conhecimento, do poder, da liberdade e assim por diante e, portanto, são incomensuráveis com as descrições de tais conceitos nos pós (ST. PIERRE, 2000, p.1046).

Esse encontro potente com a autora que ao se perguntar: “afinal o que se deve *fazer* com a teoria pós-estruturalista na pesquisa empírica?” (2018, p. 1053) produz em mim ressonâncias, (re)orienta meu pensamento e me faz perceber que não posso permanecer na abordagem qualitativa de pesquisa usando estudos pós-estruturais de Derrida (2011; 2014) para a diferença e Laclau e Mouffe (2015) para análises de resultados, sob o risco de comprometer a radicalidade ontoepistemológica que busco, pois, a “metodologia nunca deve estar separada da epistemologia e da ontologia (como se pudesse ser), sob pena de tornar-se mecanizada, instrumental, e reduzida a métodos, processo e técnicas” (ST. PIERRE, 2018, p. 1046).

Ainda para Elisabeth:

não há nenhuma receita, nenhum livro que explique, passo a passo, como “fazer” uma leitura [...] não há um “desenho de pesquisa” ou “processo de investigação” sobre como “fazer” a desconstrução de Derrida (ST. PIERRE, 2018, p. 1053).

Nesse sentido, a autora aponta, sugere e incentiva a possibilidade de um modo de fazer pesquisa no veio pós-estrutural com autoralidade, a partir da desconstrução afirmativa de Derrida. Assim, alinhada teoricamente com a perspectiva de pesquisa pós-qualitativa de St. Pierre (2011; 2013; 2018), me encorajo a utilizar a virada ontológica para a pesquisa educacional “pós-qualitativa” / “pós-investigativa”.

Com o olhar derridiano e inspiração de St. Pierre, percebo ainda um distanciamento das características e finalidades da pesquisa tipo descritiva em sua pretensão de estudar, registrar, analisar, interpretar e descrever minuciosamente textos, experiências, processos, situações e fenômenos em busca de lacunas, intenções, constatações, contradições, e pistas do processo de produção de sentidos como fontes da verdade e do conhecimento, sem a

interferência de quem está “investigando”, numa “investigação” que concebe o objeto empírico de estudo dissociado de um “sujeito”, em uma realidade externa.

Distancio-me de explicar com imparcialidade os “a-com-tecimentos” (JESUS, 2012) num formato estruturalmente aceito e me autorizo ao caos, ao não controle, aos movimentos de errâncias, contingências e potências, pois não estou aspirando com esta pesquisa a uma verdade única, a uma conversão única de um processo dirigido ao salvacionismo institucional, à emancipação dos “sujeitos” que considero objetos/atores curriculantes, nem à transformação social de um social único e reconciliado.

Não ambiciono escrever, descrever e prescrever com o rigor exigido pela pesquisa científica canônica nomeada como descritiva. Não pretendo apreender a “realidade” num texto, separar sujeito do objeto e esclarecer de uma vez por todas como são e como devem ser, fazer e agir objetos/atores em seus discursos e práticas discursivas no contexto do espaço-tempo lócus desta pesquisa.

Pelos argumentos expostos acima, justifico a minha escolha por ir além da pesquisa descritiva e me autorizo num gesto de autoralidade a cunhar o termo “pós-descritiva” para nomear esta pesquisa educacional, plasmada a abordagem “pós-qualitativa”. Escrevo em manifestação de *rastros*, já, e ainda com afetações, com contaminações, escrevo com as escrituras que há em mim, com aquilo que digo e aquilo que não consigo dizer, escrevo com as leituras, autores, movimentos, e escritas anteriores que me afetam e afetam minha escritura, afinal, a escritura sem citação é impossível (WOLFREYS, 2009, p. 196) em meio aos processos que (con)(desco)(recon)struo, em caráter aberto ao devir.

Esta tentativa de abandono da metodologia previamente calculada e antecipada, em sentidos e sujeitos fixados, e manutenção desse estudo aberto às significações, subjetivações subversivas e imprevisíveis corrobora com o pensamento de Corazza (2007, p. 120-121) ao afirmar que:

Nos estudos das teorizações pós-estruturalistas, não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma” no sentido de ser para nós significativa. E como nos toma? Ora (e é aí que estamos a pleno no labirinto “pós”), cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os;

Nesse sentido, tomada pelo desejo de que esta pesquisa faça sentido para mim, me inspiro na pedagogia do “A-con-tecer”, termo cunhado pela professora Maria Inez Carvalho (2008a), a partir dos estudos prigoginianos da Teoria das possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas, radicalizada pelo “a-com-tecer” em Jesus (2012, p. 13). Para isso, acolho que a pesquisa é um “a-com-tecimento”, uma negociação de significações instituintes que performam sentidos, inscrita no campo filosófico da discursividade e da “contingência”, esta “cujo significado é de fato um imprevisto, uma ocorrência por acaso ou por acidente” (ibidem, p.12).

Dito isso, escolho como dispositivo de pesquisa o Grupo de Experiência (GE), desenvolvido pelo grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL/CNPq) da UNEB, Campus XIV. Este dispositivo que abriga as contingências, as precariedades e potencialidades das significações em disputa me permite compreender os encontros de pesquisa como atos, eventos, acontecimentos de caráter aberto e de liberdade conjuntural que não oblitera a diferença e não fecha significações, pois as “as regras estão por ser inventadas no decorrer do que acontece” (JESUS, 2012, p. 12).

Apostar no GE e na sua defesa de indissociabilidade entre currículo e formação, baseado no tripé cotidiano-experiência-arte também indissociável, me possibilita tessituras enquanto pesquisadora, com os objetos/atores curriculantes pesquisados, já e com contaminações, afetos e afetações na constituição de saberes, discursos e práticas discursivas de caráter (per)formativo, pois esse dispositivo “é atividade, mas também é produto, é ato como forma formante, mas também como produto enquanto forma formada (JESUS, 2012, p. 13).

Compreendendo que cada ato de pesquisa é singular, inaugural e iterável, atendo mais uma vez ao chamado e desafio de Elisabeth St. Pierre (2018) sobre o modo de fazer com autorialidade. Assim, acrescento ao Grupo de Experiência – GE os elementos do *Discurso* da Teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) e da *Différance*, Filosofia da Diferença de Derrida (2011) e os adapto inventivamente a Grupo de Experiência, Discursos e Diferença – GEDD, como guinada ontometodológica para esse estudo.

Ao adicionar esses elementos teóricos, defendo que a produção e negociação de sentidos nas formações de discursos e práticas discursivas são *différance*. *Différance* como desestabilização e entrecruzamento de singularidades de mundos, de currículos e de posições de sujeito que se constituem ontologicamente na linguagem no campo da discursividade. Este caminho de pesquisa, em seu formato esburacado, abre um *espaocotempo* ao “tornar-se

espaço” do tempo, e “tornar-se tempo” do espaço, ao ser inscrito pelo processo da *difference* só existem em seu momento potente de emergência instituinte. O ato de pesquisar é ato performativo de diferir, o que uma pessoa diz tem contexto. Em suas posições, ela escolhe o que omite e o que enuncia, a partir de si em contato com o outro. O discurso difere e defere, portanto, é *diferrance*.

Essa articulação autoral de elementos e seus pressupostos me possibilita problematizar questões de pesquisa levantadas no campo educacional do currículo, e dos “atos curriculantes” (MACEDO, 2018) instituintes e (per)formativos no momento da sua feitura, através das suas disputas no âmbito da significação de discursos e das práticas discursivas. Neste jogo de tessituras, para a emergência de um *a-com-tecer* (JESUS, 2012) no intuito de atingir a problemática e as questões de pesquisa, são realizados alguns movimentos.

Os primeiros movimentos se constituem na busca e leitura *in loco* dos documentos curriculares como o Projeto Político Pedagógico, propostas curriculares e outros que orientam o processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar lócus desta pesquisa. Penso que não é possível tratar os documentos curriculares como objetos empíricos, passíveis de coleta de evidências para conclusões fundamentadas na crença da descoberta possível, porém trechos e elementos dos mesmos serão utilizados para problematizar verdades educacionais e, durante os encontros do GEDD, provocar, suscitar debates, divergências, convergências e conversações, acerca das concepções sobre educação, educação do campo, campo, sujeito, identidade e currículo. O acesso, mesmo que precário, às formações discursivas instituídas servirá para a compreensão da problemática e questões levantadas nesta pesquisa.

Assim, organizo três encontros do Grupo de Experiência, Discurso e Diferença, um por semana, com duração de duas horas. As temáticas surgem a partir da imbricação entre as leituras do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e os pressupostos teóricos desta pesquisa. É preciso marcar que a pandemia da Covid-19 atravessa e afeta desde a construção da pesquisa à realização dos encontros do GEDD. Em virtude do contexto de agravamento da pandemia da Covid-19 que assola o país no início do segundo bimestre do ano de 2020, as atividades das escolas da rede estadual são suspensas no dia 17 de março de 2020, conforme decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020 assinado pelo governador do estado da Bahia, Rui Costa. O município de localização da unidade escolar pesquisada estava sob decreto do poder público local para fechamento total das atividades comerciais e sociais, não ocorrendo o retorno das atividades escolares de forma presencial até a finalização dos encontros que possibilitam a construção de material empírico para esta pesquisa.

Nesse contexto, os encontros que seriam presenciais são repensados e deslocados para o *espaçotempo* do cyberespaço, sendo os mesmos pensados pela plataforma digital Google Meet, já utilizado para encontros remotos entre docentes e estudantes da unidade escolar. Portanto, os participantes, que se interessam espontaneamente pela atividade após divulgação em espaços virtuais, recebem o link para entrada no encontro virtual. Um aspecto importante que preciso marcar é que, como recorte de localização epistêmica, os participantes são docentes, estudantes e estudantes egressos maiores de dezoito anos, vinculados ao lócus pesquisado. Portanto, para este estudo, não há critérios pré-deterministas além da maioria para estudantes e egressos. Não há escolha de participantes, nem delimitação da quantidade e/ou distinção de localização de moradia entre rural ou urbana. Não há delimitação por etapas ou modalidades de ensino para os estudantes e estudantes egressos, nem de disciplina, eixo tecnológico ou modalidade para docentes, e/ou quaisquer outras delimitações que promovam o fechamento de público para as contingências e possibilidades, ou que antecipem formas e/ou lugares de enunciação. Sobre os participantes abordarei melhor a seguir no item 4.1.

Em seguida, é realizada a produção do convite com data e horário marcado para o primeiro encontro de pesquisa em formato fleyer² digital para divulgação em aplicativo de conversas, como grupos no aplicativo *whatsapp* de estudantes, líderes de classe e grupo de docentes, e publicização nas redes sociais como Facebook e Instagram da unidade escolar. Essa mobilização tem por objetivo divulgar o primeiro encontro que tematicamente discutirá a Educação do Campo e servirá para a formação do Grupo de Experiência, Discurso e Diferença.

Nesse ínterim, há preparação para os encontros e formação do GEDD. Produção de slides, escolha de instrumentos artísticos como imagens, fotografias, músicas, poesias, vídeos. Confesso não ser confortável lidar com os cenários de pesquisa como o a-com-tecer” e com a perspectiva de que “própria pesquisa é o a-com-tecer da pesquisa” (JESUS, 2012, p. 12). Colocar-se longe do programático, do normativo e do operativo reforça um compromisso ético com o “linguagem que não precipita dizeres” (OLIVEIRA; JESUS, 2018) e com o não fechamento de sentidos. Não é fácil lidar com a tensão prévia e as incertezas quanto à quantidade de participantes, o rumo dos encontros, se os diálogos emergiriam, se as formações discursivas seriam aproveitadas, se me dariam subsídios e materiais empíricos e possibilidades necessárias de compreender mesmo precariamente as questões de pesquisa.

² fleyer - Do inglês, significa 'algo que voa'. Em marketing, flyer é um impresso promocional, geralmente pequeno, desenvolvido para distribuição em massa, sob o conceito de 'voar' de mão em mão. Possui imagens impactantes e mensagens de rápida leitura.

Diante do não controle, recorro às leituras e autores para me equilibrar no caos, e recordar que o processo de produção e negociação de significações nos discursos e as práticas discursivas criam, por si só, uma ordem de coisas que é, de fato, ontológica, de fato diferença, pois, “o ser é uma escritura, um constante tornar-se” (WOLFREYS, 2009, p. 103) em contato com outro.

Nessa perspectiva, o primeiro encontro com duração de 02 (duas) horas na plataforma Google meet é pensado tematicamente para discutir a “Educação do campo e o currículo”, e problematizar concepções de currículo e suas negociações na/com a diferença. Pensando com Jesus, que a interrogação “provoca a verdade como acontecimento, pois suspende minhas expectativas em relação aos cenários, colocando-me diante dele com interrogações que afetam meu horizonte de mundo” (JESUS, 2012, p. 30), no primeiro encontro são planejadas algumas perguntas: Como sua vida encontra a educação do campo? Como a educação do campo aparece para você? Como você se vê na educação do campo? Como você vê o currículo na educação do campo? Entre outras, proponho ainda aos participantes exporem o que os leva a se interessar pela atividade, apostando que tais estímulos culminem em diálogos e formações discursivas sobre educação do campo e seus desdobramentos curriculares. Esse primeiro encontro objetiva entender as negociações curriculares no entre-lugar (BHABA, 1998) do currículo instituído e do currículo instituinte. Vislumbra a apresentação da pesquisa, a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, a apresentação dos participantes, onde um inicia sua apresentação e convida o outro para dar continuidade. Na sequência será iniciada a apresentação em slide de trechos do PPP da unidade escolar e trechos das contribuições de Macedo (2006) para pensar o currículo como espaçotempo de negociação da diferença.

Os encontros pensados enquanto *espaçotempos* que não tendem ao programático, mas à autodissolução, permitem uma diminuição do “controle do currículo que é, de certa forma, cheio de espaço como o átomo, precário e um se fazer/fazendo em tempo e lugar específicos” e possibilitam a “reflexão na ação cotidiana de vivenciar o currículo se fazendo” (JESUS, 2012, p. 42).

O segundo encontro do GEDD é pensado tematicamente para dialogar sobre “Educação do campo, sujeitos e identidades”. Um dos pilares do GE, a arte, é trazida para o encontro para suscitar e provocar transgressão, subversão e multiplicação de sentidos para a diferença através de conversações e formações discursivas que contribuam na tentativa de deslindar o deslocamento de concepções e sentidos acerca das concepções de educação do campo, currículo, campo, sujeito, identidade e sociedade. Entre os instrumentos artísticos a serem utilizados ao longo dos encontros estão ilustrações, fotografias.

Nesse segundo encontro serão exibidas ilustrações do ilustrador Kalebe Lelin, algumas produzidas exclusivamente para os encontros, e fotografias retiradas do perfil público de Vinicius Magenta na rede social instagram. Tais instrumentos artísticos serão utilizados para estimular diálogos, problematizar, deslocar concepções acerca dos significantes “sujeitos” e “identidades” do campo. Vislumbram as possibilidades de deslocamento de ideário. As fotografias e imagens servem ainda para estimular cenários outros de constituição de horizontes de mundo e modos outros de existir para além da categoria “trabalho” no campo. Dessa forma, trago abaixo algumas dessas ilustrações apostando que as mesmas suscitarão formações discursivas, interpretações, negociações e significações de como o mundo é percebido e (afetado) pelos objetos/atores curriculantes.

Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 - Ilustrações sobre Educação do Campo de Kalebe Lelin



Fonte: Rede Social instagram. Disponível em:
https://instagram.com/Ka_lelin?utm_medium=copy_link Acesso em: 08/02/2021 às 16:23

Nesse sentido, trago ainda fotografias de Vinicius Magenta extraídas do perfil público na rede social instagram que serão utilizadas para problematizar os estereótipos de “sujeitos” identitários da educação do campo.

Figuras 9, 10, 11, 12 - Fotos de Vinicius Magenta



Fonte: Rede Social Instagram Disponível em:
http://instagram.com/vinicius._magenta?utm_medium=copy_link Acesso em: 09/02/2021 às 22h16

Partindo da premissa de valorização dos discursos e de que todas as pessoas “têm pensamentos interessantes, insights e habilidades para compartilhar” (CARVALHO, 2019, p. 10), durante a exposição dessas imagens, os participantes serão convidados a expor suas impressões e experiências, vivências escolares acionadas pelos atravessamentos artísticos, o que pode se dar através de discursos ou de textos escritos via chat.

O terceiro e último encontro é pensado tematicamente para discutir “Educação do Campo e diférance”. Assim, se torna um terreno fecundo de reativação de discursos e práticas discursivas sobre as experiências vividas no cotidiano e suas formas de significação.

A princípio será exibido o videoclipe da música “Eu me lembro”, uma canção de Clarice Falcão com participação de Silva (2020), marcada esteticamente pelo conceito de diferença em suas perspectivas distintas de um “a-com-tecimento”. Outro instrumento artístico a ser utilizado é a poesia “O inexato” de Elisa Lucinda (2017) e “Meu ser vivido” de Luar Méndez (2021), escrito para esse encontro:

Para então eu transformar o meu passado
 Eu ressignifico as minhas recordações
 E questiono meus conceitos ou padrões
 Minhas verdades e memórias com cuidado.
 Eu não destruo, eu decompouso meu legado
 E analiso o que pode estar bem escondido
 Logo percebo que não posso ter medido
 O que é forma ou o que tem fundo ideológico
 E não espero ser-lhes claro ou mesmo lógico
 O que espero é transformar meu ser vivido.

Quebrando o culto à identidade e dominância
 Não há origem ou unidade originária.
 A divergência é uma atitude necessária
 E deslocar, para mim tem muita relevância.
 Pois o futuro marcha firme com elegância
 E luta contra o que aqui está estabelecido
 O significado nunca foi bem definido
 Nem no agora nem em termo escatológico
 E não espero ser-lhes claro ou mesmo lógico
 O que espero é transformar meu ser vivido.

Luar Méndez

A aposta é que a poesia, em suas metáforas, desperte sensações, perceptos e afetos capazes de deslocar significações. A aposta é que através da música e dos poemas os participantes exponham suas percepções em torno das subjetividades, alteridade e diferenças ontológicas que atravessam a significação das coisas e do mundo, forjando ambiência propícia à emergência de discursos a respeito da diferença.

Na sequência será exibido o vídeo de uma entrevista de Deleuze respondendo: “O que é uma aula?” e slides com frases e trechos de constructos teóricos derridianos sobre a diferença. Em seguida participantes serão convidados a externarem suas sensações, experiências ou discursos impulsionados pelo vídeo. Vislumbro com isso perceber os deslocamentos narrativos acionados pelas afetações dos nossos encontros. Assim, vozes epistêmicas e *posições de sujeito* fragmentadas farão o “a-com-tecer” a partir de si em contato com o outro.

Dito isso, realizados os encontros, sigo para mais um movimento que consiste em transcrever as gravações de vídeos dos encontros na plataforma digital Google Meet, na tentativa de acessar e compreender, mesmo que precariamente, os textos e discursos criados e acessados, a partir de mim em contato com o outro, do *vividocom*, mediante gestos desconstrutivos no campo da diferença e com enfoque discursivo.

Penso a construção e análise dos discursos por via dos pressupostos teóricos pós-estruturais da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). Assim, desenvolvo a seguir uma reflexão mais sistemática sobre as implicações – aplicações – desta teoria na construção e análise dos discursos produzidos neste estudo, que subsidiarão a construção e delineação da proposta de intervenção como produto exigido pelos Programas de Mestrados Profissionais.

3.1 A TEORIA DO DISCURSO DE LACLAU E MOUFFE - AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA COMPREENSÃO DOS DISCURSOS

Aqui apresento a Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2015) em si e suas categorias teórico-metodológicas chaves que possibilitam e contribuem para a compreensão da problemática suscitada na pesquisa. A teoria do discurso não pode ser reduzida a uma análise do discurso como análise textual, ela traz consigo um movimento de ressignificação do político como dimensão ontológica e o caráter discursivo como constitutivo do social.

Assim, a teoria do discurso não consiste e não busca constituir-se em uma teoria geral da sociedade, de um conjunto de leis explicativas universais sobre o funcionamento ou as transformações sociais, ela é mais bem entendida como uma “tradição” de reflexões e discussões que compartilham o mesmo referencial conceitual e analítico, que busca (des)construir e (re)construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais e educacionais partilhados.

Nessa perspectiva, o discurso, mais do que um simples ato de fala, é compreendido de maneira mais profunda como onde o social é construído através de processos discursivos, visto que, no pensamento laclaumouffeano, “relações sociais são discursivamente construídas” (LACLAU E MOUFFE, 2015, p. 184). Dessa forma, uma estrutura discursiva não é uma entidade meramente “cognitiva” ou “contemplativa”, é uma *prática articulatória* que constitui e organiza as relações sociais.

Nesse sentido, não existe realidade a ser apreendida, mas uma realidade que torna-se inteligível apenas por meio de “mediações discursivas” que deixam de ser derivadas para serem constitutivas. Alguns pilares conceituais da teoria social e política laclaumouffeana são: *discurso, antagonismo, lógica da diferença e da equivalência, sobredeterminação, hegemonia, pluralidade do social e democracia radical*. E algumas das categorias analíticas importantes são: *prática articulatória, ponto nodal e significante vazio*. No entanto nem todas essas categorias são indispensáveis para pensar os contextos e “realidades sociais”.

Dito isso, operarei apenas com aquelas cujas potencialidades estejam em sintonia com as questões de pesquisa. As categorias discurso, hegemonia, antagonismo, os efeitos desconstrutivos das lógicas das diferenças e das equivalências, ponto nodal, centralidade da articulação, prática articulatória, pluralidade do social, sobredeterminação e democracia radical me parecem suficientes para este estudo e serão basilares.

Essas categorias analíticas rejeitam as posições fixas de saberes, sujeitos e da constituição do campo social e preconizam que, a partir dessas posições movediças, “são

construídos também antagonismos entre uns e outros” (LOPES, 2011, p. 92). Assim, recorrerei constantemente a esse veio epistemológico teórico-metodológico e analítico para compreender mesmo que precariamente os textos e discursos dos objetos/atores curriculares e seus posicionamentos ao tecer e entrelaçar conceitos e categorias laclau mouffeanos com discursos docentes e estudantis enunciados na pesquisa acerca da educação do campo e seus desdobramentos curriculares.

3.2 DISCURSO COMO PRÁTICA DISCURSIVA ARTICULATÓRIA

A produção e negociações de sentidos sobre educação do campo, campo, sujeito, identidade, currículo, entre outros significantes e sentidos emergentes ao longo dos encontros de pesquisa se inscrevem e são constituídos discursivamente a partir de *práticas articulatórias*. Essas práticas articulatórias são estabelecidas entre particularismo/diferenças que no limite não deixam de continuar sendo particularismos, mas se equivalem, contingencialmente, como resultado dessas articulações, organizando um discurso.

O entendimento de discurso nesse estudo não deve ser reduzido a palavras. Para Laclau, o discurso é a ligação entre palavras e ações e que, com isso, formam totalidades significativas, “uma vez que cada ação empreendida por sujeitos, identidades e grupos sociais são ações de significação” (LACLAU, 2002, p.26).

Ao articular palavras e ações – individuais e coletivas – de natureza material, o discurso constrói sentidos que vão disputar espaço no social. Ao enfatizar as características da teoria do discurso, Mendonça (2007, p. 250) afirma que “todo espaço social é um espaço discursivo e que o discurso é uma prática social formado de significações, articulando fala e ação dentro do campo da discursividade”.

Portanto, opero na perspectiva de que o discurso é tudo que tem significado, isto é, ações, performance, fala, imagens e, por fim, um ato comunicacional que constrói sentidos e horizontes de mundo. Laclau e Mouffe rejeitam qualquer separação entre práticas discursivas e práticas não-discursivas (2015, p. 181-182). Partindo desse pressuposto de indissociabilidade, e me aproximando da concepção de discurso de Laclau e Mouffe, defendo que “discurso é prática –daí a ideia de prática discursiva” (MENDONÇA, 2014, p. 149), sendo uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal, e que atravessa o processo de produção e negociação de sentidos que constitui a educação, as negociações curriculares, as *posições de sujeito*, os *atos de identificação*, os grupos sociais e toda prática social em interação de caráter performático e performativo.

3.3 LÓCUS DA PESQUISA – O AMBIENTE CURRICULANTE

A minha relação com Santaluz, cidade que dista a 22 km de Valente, cidade onde nasci e resido, se inicia no ano de 2009, quando passei através de processo seletivo para atuar no Programa de Assistência Técnica, Social e Ambiental, numa parceria entre a EBDA e o INCRA. Santaluz é o município do Território do Sisal com maior quantidade de Projetos de Assentamento (PA) de Reforma agrária implementados pelo INCRA. Sendo um total de cinco, denominados: Mucambinho, Nova Palmares, Rumo à Independência, Rose e Antônio Conselheiro.

Essa informação ganha relevo quando se compara com o município de Valente, que não possui nenhum Projeto de Assentamento, e Conceição do Coité, que apesar de ser maior em população e em extensão territorial, possui apenas um Projeto de Assentamento. Assim, fica fácil perceber o protagonismo dos movimentos camponeses luzenses na luta pela distribuição da terra.

Foram quatro anos de idas e vindas diárias entre Valente e Santaluz para trabalhar, e muitas andanças por estradas de chão da sede do município para chegar aos assentamentos, inúmeras reuniões comunitárias que culminaram na regularização ambiental de todos os assentamentos já mencionados junto aos órgãos ambientais federais. Depois de três anos afastada, após o final do contrato de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), em 2016, retorno novamente para trabalhar em Santaluz, desta vez como professora efetiva da rede estadual, assumindo o cargo de vice-diretora escolar.

Volto novamente às idas e vindas diárias que somam quarenta e quatro quilômetros todos os dias. Santaluz me aparece como uma cidadezinha do interior da Bahia, repleta de gente hospitaleira e cheia de fé. Fundada no século passado, há 86 anos, o município se originou a partir da implantação da obra de estação ferroviária da Leste Brasileira, local onde começaram a surgir várias casas, instituindo uma grande aglomeração de pessoas dentro da fazenda Santa Luzia, que pertencia ao município de Queimadas. Seu nome advém da santa católica Luzia, considerada protetora dos olhos.

Olhando com olhos valentenses, vejo um município maior que o meu em território e população (aproximadamente 39 mil habitantes) e em quantidade de comunidades rurais, que somam 54. Vejo ainda que, além da produção de sisal, planta que dá nome ao território, Santaluz se destaca regionalmente pela larga abundância e produção de recursos minerais, sendo o maior produtor de pedra granito azul da Bahia, um mineral bastante utilizado para

produção de paralelepípedos de calçamento de ruas, meios-fios e lajes residenciais, ainda na produção de cromo, magnésio, prata e abriga a maior reserva de extração de ouro no Nordeste, que no momento é explorada pela multinacional canadense *Lea Gold*.

Infelizmente toda essa riqueza mineral não alavanca a economia, a qualidade de vida e o desenvolvimento humano do município. Prova disso é que produto interno bruto (PIB) *per capita*, indicador econômico que mede a qualidade de vida no país, em Santaluz é de R\$ 2.924,47, enquanto o de Valente é de R\$ 4.124,20 e Índice de Desenvolvimento Humano é baixo, com pontuação de 0,598, ficando abaixo de Valente, que possui índice médio de 0,637.

No campo educacional, o município de Santaluz possui uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 97,5 %. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 2011 era de 25,2%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) em 2019 foi de 4,7 e 3,0 nos anos finais, ficando atrás de Valente, que atingiu 5,5 no anos iniciais e 4,1 nos anos finais.

O município de Santaluz conta com 43 estabelecimentos escolares e 237 docentes. Destes, 28 estão localizados em comunidades rurais e 15 em área urbana. São 4 estabelecimentos de ensino médio, sendo 3 públicos e 1 particular. Ao todo, o município possui 79 professores atuando em escolas rurais. Ao final do primeiro ciclo do fundamental, 32% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência da leitura e interpretação de textos, quando a média estadual é 40% e a média nacional é de 54%. A distorção idade-série, que mede o atraso escolar de dois anos ou mais, em 2018, foi de 11% para anos iniciais, 31% para anos finais do ensino fundamental e de 41% para o ensino médio.

É nesse contexto que está inserido e situado o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire (CEEP), unidade escolar de ensino médio profissionalizante do campo da rede estadual de educação, *locus* desta pesquisa. O CEEP está localizado no perímetro urbano, e seu processo de implantação se deu no contexto de criação da Superintendência de Educação Profissional (SUPROF) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pelo Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007.

Com a implementação do decreto, o governo do Estado aproveitou estruturas ociosas existentes na rede estadual de ensino e, com recursos federais disponibilizados pelo Programa Brasil Profissionalizado, na Gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, adequou e modernizou unidades escolares em diferentes territórios de identidade. Neste processo, unidades escolares foram transformadas em Centros Territoriais e Centros Estaduais de Educação Profissional. Enquanto Centros de Educação Profissional do “Campo”, apenas dois desses centros foram implantados, segundo a Superintendência da Educação Profissional e

Tecnológica (SUPROT), são eles: O CEEP do Campo Milton Santos, situado no Assentamento Terra Vista, município de Arataca-BA e o CEEP do Campo Paulo Freire, município de Santaluz, *lôcus* de estudo desse estudo.

Porém, essa implantação não foi por mera decisão ou força de vontade política do estado. A constituição do CEEP em Santaluz demandou diálogo, reuniões, negociações e mobilização de entidades sociais e camponesas que se propuseram ao enfrentamento e ao embate político. Construído durante o ano de 2006, na gestão do então Governador César Borges, pensada para implantação de uma Escola Modelo com o nome de Luiz Eduardo Magalhães, a unidade passou dois anos fechada, sem funcionamento e sem serventia para a comunidade. Até que movimentos sociais³ e camponeses luzenses organizados cobraram do novo representante do poder público estadual a inauguração e funcionamento da escola.

No contexto histórico, as entidades e movimentos sociais foram importantes protagonistas no processo inicial de criação da escola, para sua mudança de nome de Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães para Colégio Paulo Freire, bem como para sua reconfiguração de escola de educação básica para Centro Estadual Educacional Profissional do Campo Paulo Freire, como comprovam os documentos do CEEP Campo – Paulo Freire – ata de criação, depoimentos e PPP:

O CEEP do campo Paulo Freire surgiu do encontro de gente que enxergava gente como povo construtor de história e de práticas educativas. Muitas vozes foram ouvidas e registradas no semiárido do **ser-tão** baiano. Caboclos de coragem e resistentes da queimadura do sol. Os quais sonhavam pela concentricidade do direito à educação de trabalhadores, jovens e adultos (CEEP, 2019, p. 20).

No âmbito pedagógico, a instituição oferta cursos profissionalizantes dentro do Eixos de Ambiente e Saúde, Gestão e Negócios e Recursos Naturais definidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, nas modalidades de Ensino Profissional Integrado (EPI), com duração de três anos, que alia ensino médio com ensino técnico; Subsequente com duração de três semestres para quem já concluiu o ensino médio; e PROEJA, com duração de cinco

³ Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultura Familiar de Santaluz – STRAF, Sindicato dos Trabalhadores da Pedra de Santa Luz – STP, Cooperativa dos Trabalhadores da Pedra de Santa Luz – COOTEPEDRA, Instituto Ariri – Santa Luz, SICOOB ITAPICURU, Coletivo de Jovens, Centro de Apoio aos interesses Comunitário de Santaluz- CEAIC, GERMINAR, Associação dos Professores Licenciados da Bahia – Santaluz – APLB, União da Juventude Socialista - UJS, representantes da base do Governo, Partidos PT, PMDB, PPS, PCdoB; Instituições Religiosas: Igreja Católica – Paróquia de Santa Luzia e a Primeira Igreja Batista e Unidades Escolares: Colégio Estadual José Leitão, Escola Estadual Tarcilina Borges de Barros, Escola Estadual Hildérico Pinheiro e membros da comunidade luzense.

semestres na modalidade de educação de jovens e adultos aliado ao ensino técnico profissionalizante. Dentre eles, estão os cursos de Nutrição e Dietética, Análises Clínicas, Administração, Meio Ambiente, Agropecuária, Agroecologia e Zootecnia.

No que concerne à infraestrutura, seu espaço físico interno possui 7 salas de aula, 2 sanitários para estudantes, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma cantina, um refeitório em pátio aberto, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de direção, uma de vice-direção, uma sala de xerografia, um almoxarifado e um arquivo. Na sua área externa, possui uma quadra poliesportiva sem cobertura e um Projeto Agroecológico Integrado Sustentável.

No que tange aos índices educacionais, em 2019, a unidade escolar teve um índice de evasão de 0,98%, menor que a estadual, que é de 9,2%, e da nacional, que é de 6,15%. A taxa de reprovação foi de 5,81%, enquanto o índice estadual é de 16,4% e o nacional de 10,6%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019, divulgado em 2020, foi de 3,8, superando o IDEB do município para o ensino médio, que é de 3,0, e do Estado, cuja média é 3,5 para o ensino médio.

Segundo dados do Sistema de Gestão Escolar, no início do ano de 2020, a unidade matriculou 626 estudantes, nos três turnos de funcionamento, sendo 63,41% do sexo feminino e 36,59% do sexo masculino. São 22 turmas distribuídas nos três turnos de funcionamento da seguinte forma: 219 no turno matutino, 237 no turno vespertino e 170 no turno noturno. Destes, 429 foram na modalidade de Ensino Médio Profissional Integrado, 136 na modalidade de PROSUB e 61 na modalidade PROEJA, no primeiro semestre de 2020.

Desses 626 estudantes, 418 residem em área urbana, correspondendo a 66,78% e 208, ou seja, 33,22% são oriundos de comunidades rurais do município, como Rose, Mucambinho, Rio do Peixe, Serra Branca, Várzea das Pedras, Limeira, Ferreiro, entre outros. Essa informação demonstra uma grande contradição. Como pode um CEEP do Campo ter como principal público estudantes provenientes do centro urbano? Observa-se uma dissonância com aspectos legais e normatizadores da Política Nacional de Educação do Campo e Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, regulamentada através do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que define e preconiza a escola do campo como aquela que está situada em área rural, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Em se tratando de recursos humanos, a unidade educacional é composta por 5 pessoas que atuam como auxiliares administrativos, 4 pessoas que se ocupam dos serviços gerais (limpeza), 3 merendeiras e 3 porteiros. Na área da gestão escolar, a unidade possui um diretor

efetivo, dois vice-diretores efetivos, uma coordenadora pedagógica efetiva e uma secretária escolar.

O corpo docente é composto por 30 professores, todos graduados. Sendo que destes, 10 são concursados e graduados em licenciaturas em Ciências Biológicas, História, Geografia, Matemática, Química, Pedagogia, Letras-Português e Inglês, e atuam com 40 horas/aula semanais, enquanto 20 professores correspondem ao Regime de Contratação Especial de Direito Administrativo – REDA, que são contratados para o período de 2 anos, prorrogável por igual período, e tem uma carga horária de 20 horas/aula semanais, lecionando geralmente em disciplinas de áreas técnicas específicas da Educação Profissional, sendo graduados, tecnólogos ou bacharéis em: Administração, Enfermagem, Nutrição, Engenharia Agrônômica e Ambiental, Medicina Veterinária e Tecnologia em Gestão Ambiental. Essa situação promove muitas vezes a rotatividade de docentes, prejudicando determinados projetos desenvolvidos na escola.

Ao todo, 57% dos docentes possuem pós-graduação, sendo 35,71% especialização, 17,85% mestrado e 3,57% possuem doutorado. Um desses docentes e uma ex-docente desenvolveram suas pesquisas educacionais de mestrado na própria unidade escolar. Dessa forma, a escola não é mata virgem de exploração, sendo *locus* de duas dessas pesquisas científicas educacionais. A primeira no âmbito do Mestrado em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e a segunda no âmbito do MPED UNEB/campus XIV.

A pesquisa de Crispim Nelson da Silva (2017) intitulada “*A educação Profissional do Campo: a experiência do CEEP Campo Paulo Freire- Santaluz- Ba*” apresenta uma análise da experiência de implementação desse projeto de educação profissional do campo e, por conseguinte, avalia o Projeto Político Pedagógico, a concepção do currículo e as dificuldades do ensino/aprendizagem sob a ótica dos agentes educacionais (docentes e discentes). O pesquisador discute educação do campo referendado em autores marxistas – Lessa e Tonet, (2011), Frigotto (2010), Savianni (2007), Ciavatta e Lobo (2012), Manfredi (2002), Tábata (2015), Frigotto e Ciavatta (2004), Ramos (2011), Bogo (2015) –, bem como os escritos de Karl Marx. O foco central deste estudo está relacionado à compreensão da identidade do CEEP a partir de diretrizes e parâmetros que orientam o processo pedagógico, o currículo integrado, a contextualização do ensino, o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade. Apesar de não ser o foco central, as discussões de currículo referenciam-se em Lucília Machado (2009), tendo como parâmetro as orientações e os princípios defendidos em seus constructos sobre currículo integrado e trabalho enquanto

princípio educativo, interdisciplinaridade, contextualização na perspectiva da formação humana emancipada.

Após análise do PPP, o autor aponta que o Projeto Político Pedagógico do CEEP Campo – Paulo Freire não tem enraizamento na proposta da Educação do Campo, compreendendo que na sua proposta pedagógica, na sua concepção teórica, nos seus fundamentos e objetivos, não há uma especificação do conceito de educação do campo. Portanto, seus pressupostos não contemplam os princípios e as diretrizes da Educação Básica do Campo, não assegurando as especificidades e os diferentes contextos em que vivem os sujeitos trabalhadores do campo. O autor defende ainda um diálogo possível entre a perspectiva de Educação do campo e a política de educação profissional através de um currículo integrado, contextualizado e interdisciplinar, e conclui propondo uma revisão do PPP, para alinhamento com os Parâmetros e Diretrizes da Educação do Campo.

A segunda e mais recente pesquisa, intitulada “*Educação profissional do campo: contribuições para organização do trabalho pedagógico no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire – Santaluz Bahia*”, de Elcione Araújo da Silva (2020), problematiza como a Organização do Trabalho Pedagógico contribui para os processos formativos na Educação Profissional do Campo no CEEP do Campo Paulo Freire, e apresenta uma análise das contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico na educação profissional do campo com vistas à elaboração de um plano de intervenção pedagógica no lócus de pesquisa denominado Planejamento Coletivo da Educação Profissional do Campo (PCEPC). A pesquisadora discute Educação do campo a partir de Caldart (2010; 2012) e Ferreira (2012; 2015); Educação técnica profissional a partir de Pistrak (2000; 2009), Manfredi (2002) e Frigotto (2009); e Organização do Trabalho Pedagógico referenciada em Freitas (1994). O foco do trabalho é a Organização do Trabalho Pedagógico, suas categorias e contribuições para a formação de professores, quando aborda a discussão curricular aciona Lucília Machado (2009) e seus pressupostos em defesa de um currículo integrado e contextualizado.

A pesquisa de Silva (2020) difere da de Silva (2017) porque os sujeitos daquela pesquisa são os docentes e o foco são as contribuições das oficinas formativas para a Organização do Trabalho pedagógico do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire. A partir da pesquisa de Crispim Silva (2017), Elcione Silva (2020) faz um aprofundamento acerca das concepções e objetivos do trabalho pedagógico na instituição e, por conseguinte, direciona e amplia os processos formativos para o corpo docente. Ambas as pesquisas filiam-se epistemologicamente ao MHD, com abordagem qualitativa. Portanto,

diferem ontoespistemologicamente deste estudo, na abordagem e no foco temático. Ambas se preocupam e focam nas questões pedagógicas, enquanto este estudo foca no “currículo”.

Dito isso, suponho que por já ter sido terreno de duas pesquisas anteriores que debateram a educação do campo, mesmo por perspectivas outras, este estudo é impactado pelas (per)formações discursivas de pesquisas em algum nível, não podendo ser possível mensurar subjetivamente. Porém, a forma com que objetos/atores curriculantes foram afetados nestes estudos diferem radicalmente, haja vista que ambas as pesquisas supramencionadas utilizaram-se de metodologias qualitativas de pesquisa como estudo de caso, com dispositivos de análise documental e entrevistas escritas. E pesquisa participante com foco em oficinas formativas voltadas à organização do trabalho pedagógico. Este estudo, como já dito, foca no currículo em sentido ampliado como espaçotempo de negociação e enunciação, através de um grupo de Experiências de Experiências (GE) que ambiciona direcionar ou controlar discursos e práticas discursivas.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA ABORDAGEM PÓS-ESTRUTURAL

*Querer a igualdade entre os seres humanos
é uma violenta economia de vida (NIETZSCHE, 2005).*

Sendo escrito pelo processo da différence, o ser é uma escritura, um constante tornar-se (WOLFREYS, 2009).

As pegadas contaminadas pelos *rastros* dos pensamentos do filósofo francês Jacques Derrida marcam o caminho desta escritura, assim como a água em estado líquido performa a forma em que é despejada. Escrevo já e com ele operando num processo de tradução e de não presença, assumindo, desde já, que o que escolho evidenciar, as economias e apagamentos que promovo, a postura que adoto ao escrever, ler e olhar estão afetados por suas ressonâncias.

Para Derrida a linguagem só pode ser problematizada dentro da própria linguagem. Assim, buscando subsídios para compreender o debate teórico da Educação do Campo e adentrar as discussões que a envolvem, empreendo a leitura do livro *Dicionário da Educação do Campo* (2012), obra elaborada de forma coletiva, por militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) junto à Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz) e à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV). O livro traz uma coleção de 113 artigos sobre significantes denominados de “verbetes” caros à Educação do Campo, e reúne a

produção de 107 autores, com o objetivo de sistematizar reflexões sobre essa modalidade de educação em suas interfaces.

Através da obra supracitada, pude compreender que com o fim da ditadura militar no Brasil, os Movimentos Sociais do Campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e demais movimentos de luta pela terra, reforma agrária e contra as desigualdades econômicas e sociais no país se articulam na luta política como sujeitos coletivos perante o Estado para reivindicar um conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, por melhores condições de vida e trabalho de quem vive ou trabalha no campo.

Para esses atores políticos e movimentos sociais, historicamente, a política educacional brasileira não priorizou e nem contemplou as necessidades e a realidade dos povos do campo, pois houve omissão do Estado Brasileiro na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas situadas no campo. Assim, as discussões envolvem a construção de ações e propostas de políticas públicas centradas na indissociabilidade do poder e do saber.

O termo Educação do Campo emerge como uma hegemonia conceitual em meio as disputas pelos deslocamentos de sentidos, advindas e articuladas pelos movimentos sociais, camponeses e seus atores políticos frente a superação hegemônica do conceito de Educação Rural engendrada pelo Estado, este significado e difundido como um paradigma que projeta o campo como espaço-tempo atrasado em meio a sociedade. A Educação do/no campo – com todo o aparato político e ideológico que este termo carrega – é uma demanda que reivindica um projeto de educação do campo associado a um projeto de desenvolvimento do campo que se quer construir, onde o projeto educativo e curricular articule a sobrevivência na terra com os discursos e práticas educativas.

Nesse sentido, o *Dicionário da Educação do campo* (2012) significa a “Educação do Campo” como um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, através das lutas sociais, que tem implicações no projeto de país e de sociedade, e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Para Caldart (2012), o objetivo e sujeitos da educação do campo remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses ao embate (de classe), em contraposição ao projeto de educação rural que não oferecia diferenças pedagógicas de outras escolas urbanas. Portanto, o Paradigma da Educação do Campo almeja uma educação política, identitária, epistêmica e contra-hegemônica, trata-se de um endereçamento da política educacional para um público específico, que unifica e abarca, no

mesmo bojo, diversas populações, como agricultores familiares, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outros, em diversos espaços geográficos e contextos.

Para Lopes (2017), em sua tese de doutoramento, embora a Educação do Campo ainda não seja reconhecida como Área de Conhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na prática científica já foi constituída como campo de pesquisa materializado em produções de diferentes naturezas e níveis com enfoques em diversas temáticas, objetos de estudo, tempos históricos, espaços geográficos. Cabe destacar que, nos estudos sobre a Educação do Campo, especificamente sobre o currículo para a educação do Campo, a categoria trabalho/ classe inicialmente ganha um espaço privilegiado nestas discussões.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que a Educação do Campo, apesar de se constituir historicamente, originalmente das lutas dos movimentos sociais do campo que têm como demanda principal a Reforma Agrária, que se configura como a luta pela terra, tem alcançado outras e maiores proporções ao longo de sua trajetória, conseguindo articular demandas diferenciais, agregar sentidos políticos e constituir a demanda que vem a mover a Educação do Campo como prática discursiva de uma educação diferenciada que garante acesso e continuidade à formação dos povos do campo, desde a educação infantil ao ensino superior.

Ao buscar as discussões sobre a educação do campo na Bahia, deparo-me com o Diagnóstico das escolas do campo da Bahia, produzido no ano de 2017 pela Secretaria de Educação, Superintendência de Educação Básica (SUPED) e coordenação de Educação do Campo em parceria com o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Contemporaneidade, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, que revela que o estado conta com 8.003 escolas urbanas e 12.874 estabelecimentos de escolas rurais. Destas localizadas em áreas rurais, 04 unidades são federais, 114 são estaduais, 12.696 municipais e 60 são privadas.

O documento, que trata do mapeamento dos aspectos pedagógicos, das condições físicas e de funcionamento das escolas do campo, identifica seus limites enquanto instituições de ensino e de aprendizagem e apresenta os desafios para o cumprimento da sua missão e as potencialidades a elas vinculadas, mostrando que a Bahia possui 152.316 professores atuando na educação básica. Destes, 47.746, ou seja, 30% dos professores baianos atuam em escolas rurais, com proporção de 03 professores para cada escola rural, sendo a maioria do sexo feminino, e apenas 38.358 são graduados.

Para esse diagnóstico, participaram da amostragem 352 escolas não-diferenciadas, 10 quilombolas, 9 em assentamento e 4 indígenas. Escolas de educação do campo que funcionam em três turnos são 42,90%, o que ocorre em menor frequência é o ensino noturno. Administrativamente, 65,09% são escolas-sede dotadas de administração própria, 5,23% são extensões e 26,04 são anexas. Em 72,60% das escolas, os diretores das escolas são indicados pelos órgãos centrais. Em 11,08%, elegem seus diretores.

No que concerne à organização do ensino, o sistema de seriação é adotado por 73,27% dos estabelecimentos. Multisseriação em 19,43%. Ciclo 3,16%, alternância 1,58%, períodos semestrais 1,97% e bimestrais 0,39% e multidade 0,39%. Na dimensão pedagógica, 83,35% dizem ter regimento interno, 73,47% possuem Projeto Político Pedagógico (PPP), porém apenas em 33,14% dos estabelecimentos ocorreu a participação de toda a comunidade escolar. 58,49%, afirmam utilizar o PPP Identidade escolar.

No âmbito do currículo instituído, 77,61% das escolas rurais do estado afirmam possuir. Em 55,82% destas escolas, o currículo foi determinado pela Secretaria de Educação, Em 14% das escolas foi construído pelos professores e em 8,78% contou com a participação da comunidade em sua construção. 52,56% possuem matriz curricular específica. 55% de escolas rurais afirmam desconhecer as Diretrizes Nacionais da Escolas do Campo.

No Território do Sisal, segundo dados do Núcleo Territorial de Educação NTE-04, são 17 colégios estaduais localizados em área rural e 24 anexos, onde 27 são considerados de educação do campo. O território possui 03 escolas famílias agrícolas localizadas no município de Valente, Monte Santo e Itiúba. Ao todo, estas unidades de ensino abarcam 4.586 alunos de ensino médio, sendo que, destes, 774 são por intermediação tecnológica, 79 na modalidade ensino médio integral e 279 do médio integrado ao ensino profissional e ainda 1.475 de ensino fundamental 9º ano. Não constam na planilha do Núcleo Territorial informações sobre quantitativo de estudantes e escolas localizadas em áreas urbanas, mas que sejam da modalidade de educação do campo, bem como não consta a Unidade de Ensino Ceep do Campo Paulo Freire, que faz parte deste contexto específico.

Essa rápida caminhada pelo cenário da Educação do Campo no Brasil, na Bahia e no território em seu caráter ficcional, levando em conta *rastros* da tradição histórica, me traz algumas inquietações ao olhar por outro sistema de significação.

A Educação do campo aparece-me como algo resolvido em sua significação, algo hegemonicamente significado de uma vez por todas. Percebo uma formação discursiva constituída numa lógica dualística e dicotômica entre urbano/campo, campesinato/urbanocentrismo, com diferenciação dos espaços e sujeitos. Percebo a educação

do campo como uma tentativa de dar um basta aos pacotes e a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam, valorizando a concepção de sujeitos coletivos, sociais, em suas culturas, espaços geográficos. Mas que também propõe um modelo ontológico, social, político e que, ao conceber um modelo educacional de projeto pedagógico e curricular, acaba homogeneizando os sujeitos em “sujeitos coletivos” ao atrelá-los predominantemente ao marcador trabalho.

Ao me atentar às formações discursivas sobre Educação do Campo em gestos desconstrutivos, comecei a me inquietar e a me questionar: quantos “campos” em microcosmos individuais, sociais e espaçotemporais tentam representar? Há uma identidade ruralizada homogênea e uniforme? Não há espaço para a hibridização de culturas, de espaços geográficos e tecnológicos, novas formas de comunicação globalizada, transporte e deslocamentos? Onde começa o campo e termina a cidade? Que campo é este que abarca, de forma homogênea, culturas e sujeitos? Onde estão estes trabalhadores conscientes do seu estrato social? Ao citar *traços* do passado em padrões circulares iteráveis de lugar, história e memória coletiva (de forma precária) para a reprodução e tentativa de fechamento impossível de sentidos, não estaria a Educação do Campo fixando o campo como espaço permanente de lutas, de inferioridade, de resistência, libertação de imposições externas? Não estaríamos condenando discursivamente espaços e sujeitos a uma teleologia escatológica? Assim, proponho uma amplificação do olhar sobre a educação do campo para enxergá-la por uma perspectiva outra, com outros marcadores, em outros contextos e fronteiras cada vez mais diluídas, onde as concepções de sujeitos e identidades estão cada vez menos fixos, estáveis e cristalizados.

Nesse sentido, me debruço sobre a noção de *différance* como neografismo e seu movimento de pensamento inaugural do texto filosófico de Jacques Derrida que desvela o silêncio e segredo da significação no momento em que a diferença entre *difference* e *différance*, com *a*, é inaudível quando pronunciada e só pode ser apreendida quando escrita. Desta forma, o autor defende que não há escrita fonética que precede a escrita, bem como desconstrói a pesquisa linguística, a preservação do fonocentrismo e o sistema metafísico ocidental.

Compreendo a noção derridiana de *différance* como aquilo que faz com que as diferenças sejam diferentes, um diferir que não pode ser visto, nem ouvido, como acontece com as diferenças. *Différance* que inscreve, difere, diferencia, adia, e o que para Wolfreys “significa aquilo que torna possível, o enozar e desenoazar, o dobrar e o desdobrar, das linhas de significado ou, força em qualquer estrutura dada” (WOLFREYS, 2009, p. 84). Neste

sentido, penso que *différance* pode ser ainda apresentada como uma estratégia geral de *desconstrução*, que empreende desfazer, decompor, desmontar uma estrutura para fazer aparecer suas vigas, a fim de desvendar pressupostos que, de algum modo, teriam permanecido implícitos e/ou ocultos.

Ao tensionar as bases da linguística e abrir o processo de significação, Derrida defende que cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado:

E se o sentido do sentido for a implicação infinita? O reenvio indefinido de significante a significante? Se a sua força residir numa certa equívocidade pura e infinita que não deixa tomar folego, que não permite nenhum descanso ao sentido significado, levando-o na sua própria economia, e ainda fazer sinal a diferir? (DERRIDA, 2011, p. 34).

Assim, “o significado é produzido somente por diferença” (WOLFREYS, 2009, p. 82), portanto, não é algo dado e acabado, pelo contrário, está em permanente construção, desconstrução, reconstrução, atualização que se dá em relação com a alteridade num sistema de referências infinito, no qual a última referência a alguma coisa é sempre prometida e adiada.

Confluo com Lopes e Macedo de que “todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p.40) ao assumir a linguagem em caráter aberto, desestruturada da unidade do signo, já e com arbitrariedade das relações entre significado e significante, com primazia pelo significante e suas flutuações.

Nessa perspectiva, que preconiza a abertura, adiamento e devir da significação, Derrida (2011) me chama a manter acesa uma vigilância interrogativa constante e me convida a manter vivas as inquietações sobre a origem, os fundamentos e os limites do meu sistema conceitual, teórico, ou normativo ao tentar compreender textos, discursos e práticas discursivas. Atendendo a esse chamado derridiano, assumi uma postura ontoepistemológica de quem não crê em fechamento de sentidos e em verdades absolutas. Desta forma, fui me inserindo e me localizando nos estudos pós-modernos com veio pós-estrutural para compor este estudo e este texto.

Para Bhabha, “os debates atuais do pós-modernismo questionam a astúcia da modernidade – suas ironias históricas, suas temporalidades disjuntivas, seus paradoxos de progresso, sua aporia da representação” (2013, p. 244). Desta forma, essas discussões questionam as metanarrativas de legitimação da ciência e propõem uma ruptura com as

promessas e pressupostos racionalistas, positivistas, materialistas, individualistas e de fé no progresso do projeto iluminista. A crítica pós-moderna tece um conjunto de reflexões acerca do sentido da história, do “sujeito”, da identidade e busca compreender as formas pelas quais a linguagem, os discursos, as representações, as narrativas, os conceitos e os paradigmas construíram estruturas sociais de crenças, valores, ideias, saberes e comportamentos, arraigadas numa impossibilidade de fixação impossível de sentidos que influencia o que se deve julgar como verdade, conhecimento e realidade.

O pensamento derridiano não nega a existência de verdades e significações, mas as considera como efeitos de uma história mais extensa da linguagem, das instituições e das práticas sociais. Desta forma, os gestos desconstrutivos questionam os pensamentos mantidos como estáveis, afastam os pensamentos imbuídos por uma tradição de binarismos que compõem a linguagem e problematizam textos/discursos que fundamentam a ideia de um sujeito consciente e autônomo projetada em um sistema classificatório anterior ao nascimento do indivíduo.

Caminhar e operar com a lógica da *differance* e *desconstrução* produz inúmeras destabilizações ontológicas, sociais, políticas e educacionais. Ao apontar que “o ser não é nem se mostra nunca a si *próprio*, nunca está *presente, agora*, fora da diferença” (DERRIDA, 2011, p. 103), a *desconstrução* derridiana destabiliza pressupostos ontológicos de um ser humano cristalizado, plenamente consciente, emancipado, capaz de lutar pelo mundo ideal.

Esses aportes me colocaram em crise em diversos sentidos, mas, ao mesmo tempo, provocaram a ampliação do meu horizonte de mundo ao deslocar a compreensão do “sujeito” como um ser uno, aprendente, racional e consciente para concebê-lo como constituído na e pela linguagem. Nesta perspectiva, eleva a linguagem como ontológica, passa a conceber a linguagem não apenas como algo que anuncia, passo a valorizá-la como performática, que produz o que enuncia, constituindo desde o “sujeito” no campo da discursividade, às relações sociais no campo do político e do social.

Esse movimento me fez suspender a minha compreensão da categoria “sujeito”, fruto do existencialismo e do humanismo e (re)posicionar o “sujeito” no interior do sistema de significação, na sua impossibilidade de fixação de sentidos e em um maior fluxo, em trocas discursivas e culturais no espaço-tempo.

Assim pude problematizar o “sujeito”, para expandi-lo com outros marcadores, além do trabalhador, negro, branco, homem, mulher, indígena, feminista, cidadão, consumidor e sua pluralidade de posições no interior do aparato cultural, social e institucional, e suas reduções em projetos de identitários, mas adentrá-lo no campo da desconstrução das

“identidades” e ir aquém da cristalização que não reconhece e exclui as subjetividades, através das fendas e fissuras de modos outros de existir que irrompem as idealizações de sujeito.

O “sujeito” existe “como um resultado de um ato de decisão, acrescenta Laclau, habitada pela indecibilidade, suplementa Derrida” (LOPES, 2013, p. 13). Nesta perspectiva, corroboro com Lopes, ao afirmar que “somos construções falidas, não controlamos plenamente o sentido do que dizemos e, muitos menos, sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto”. Portanto, “nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*” (LOPES, 2013, p. 08). A apreensão do ser depende da diferença em qualquer determinação ontológica, aquilo a que Derrida se refere como “um tornar-se espaço” do tempo, um “tornar-se tempo” do espaço. Por isso, uma certa inscrição do mesmo, que não é idêntico. Neste movimento, “o *ser* retorna a si mesmo em movimento circular e iterável, mas nunca como é o mesmo” (WOLFREYS, 2009, p. 185). Diante desta impossibilidade de estabilidade, o ser toma lugar, torna-se outro no retorno de tornar-se si mesmo para si mesmo, portanto consiste numa recirculação ontológica subjetiva e intersubjetiva, “o sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Somos seres linguajeiros, cindidos e precários” (LOPES, 2013, p. 08).

Ainda nessa perspectiva ontológica, o *eu* sempre está para além de si mesmo a fim de se comunicar com o outro e, assim, abre a possibilidade de um enviar recíproco que marca um com o outro como um “sendo-junto” na “experiência propriamente dita é o que há de mais irreduzível na experiência: passagem e saída rumo ao outro; o outro propriamente dito no que de mais irreduzivelmente outro: outrem” (DERRIDA, 2011, p. 118).

Dessa forma, a diferença pode ser marginalizada, mas nunca detida ou apreendida. Rupturas e erupções sempre emergirão para desestabilizar a representação e a identidade, como argumenta Wolfreys (2009, p. 95-96):

Eu é, desse modo, um feixe de dobras e um nódulo, mudando incessantemente, em um complexo de redes e significados e identidade daquilo que nunca para, e que são produzidos pela *differance* – a *differance* que “me” torna diferente não somente de você ou dela, mas também de mim mesmo. Adicionalmente, porque o pensamento da *differance* não acomoda a possibilidade da origem, a identidade congregada no signo eu não pode ser traçada retrospectivamente a algum momento fundante ou outra identidade pela qual a minha é definida racionalmente.

Dito isso, abuso da noção de *différance* e *desconstrução* e seus efeitos para conceber a singularidade subjetiva, desestruturar a ideia de identidade como indicação referencial à herança identitária e não mais operar em razão de qualquer pretensão de identidade, como algo natural, dado, estável, a salvo de contaminações. Diante desta impossibilidade da fixação da identidade, visto que “como as identidades são puramente relacionais, esta é outra maneira de dizer que nenhuma identidade pode ser plenamente constituída (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185), parto do pressuposto de que uma identidade não é jamais dada, recebida ou atingida, há somente um processo interminável de identificação.

Nesta perspectiva, a “sociedade” não é um objeto válido de discurso” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185), pois a mesma não é uma totalidade suturada e autodefinida. Diante desta impossibilidade de significar a “sociedade” de uma vez por todas, de criar uma “sociedade” completamente nova através da revolução, os autores privilegiam o político na estruturação da “sociedade”. O “político não como superestrutura, mas como status de uma *ontologia do social*” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 41).

Nesse sentido, opero na concepção de que “é possível compreender a concepção do social como espaço discursivo” (ibidem, p. 37), o social compreendido como uma construção, constituída a partir de articulações de/entre discursos que buscam uma fixação e as diversas “ordens sociais” como precárias e, em última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças.

Coaduno com a compreensão de que “toda prática social, é, portanto, - em uma de suas dimensões -, articulatória. [...] O social é a articulação, na medida em que a “sociedade” é impossível” (ibidem, p. 188). Tais práticas e articulações estão sempre em movimento, já que é impossível conter uma imagem de sociedade estável, bem como uma representação individual e coletiva homogeneizada e em estabilidade. Sendo essas construções e significações no campo da discursividade, não depende de nenhuma racionalidade externa a si mesma, portanto a diferença irrompe e escapa na prática discursiva do “sujeito” que se metamorfoseia como produto dessa decisão.

Caminho na perspectiva de que há identificações provisórias e precárias de *posições de sujeito* em suas demandas políticas de gênero, sexualidade, raça, etnia inscritas no campo da discursividade e da *sobredeterminação* como “campo em que as identidades nunca conseguem ser plenamente fixadas” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185). Opero ainda na concepção de que *posições de sujeito* individual e coletivo contingentes são forjadas a partir desses movimentos de identificação e diferenciação simbólica dentro dos processos ontológicos de constituição, reprodução e contestação de discursos e que toda representação e

toda identidade são reducionistas, essencialistas e incorrem numa violenta economia de vida e do ser.

Assim, partindo da premissa que “a diferença não surge a partir da comparação de pré-existentes, negros e brancos, homens e mulheres, hétero e homossexuais, normais e patológicos, um em oposição ao outro, mas sim com a diferença que reconhece singularidades” (MACEDO, 2014, p.14), caminho com a perspectiva que a diferença não pode ser reduzida a *diferença entre*, a diversidade, concebida através de pré-estruturas.

Confesso que essa busca cambiante de escapar da fixidez de toda e qualquer estrutura e programação antecipada na pesquisa em educação causa desconforto, mal-estar e insegurança, pois os conceitos, significados e discursos ficam desprovidos de toda segurança e certezas, interrompidos por contingências e abertos ao devir. Porém os movimentos de constituição e deslocamentos me permitem, enquanto pesquisadora e docente, vislumbrar uma educação outra, constituída, constituinte e atravessada pelo campo da linguagem, do texto, da significação e do discurso, de onde afloram e emergem singularidades e diferenças, com potência, beleza e riqueza através de negociações e articulações na construção de sentidos, nas itinerâncias e entrecruzamentos inaugurais em todas as suas dimensões.

Opero na perspectiva curricular que caminha com o entendimento de que ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói, que todo significante é flutuante, e só pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica contingente. Assim, o currículo torna-se movediço, híbrido, na possibilidade do “entre-lugar” (BHABHA, 1998) de enunciação, assumindo a defesa de um “currículo como prática de significação [onde] qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentido” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Para Macedo (2014), o currículo deve ser compreendido como *currículo do entrelugar*, em determinado espaço-tempo de enunciação e negociação. O mesmo se constrói dando sentido ao que acontece através de negociações que promovem abertura para a produção de temporalidades, histórias, de corpos, linguagens, discursos e maneiras de pensar, de perceber, de sentir e de sonhar. Decido por fortalecer a defesa do currículo como terreno movediço híbrido que não possui separação entre os seus contextos, pois eles se constituem simultaneamente a partir de negociações e produções de sentidos em meio a embates discursivos marcados pela precariedade e contingência.

Essa concepção provoca mudança na natureza da relação-sujeito-objeto ao (re)significar e (re)posicionar os “sujeitos/objetos” educacionais e curriculares com sentidos menos fechados, engessados e delimitados, e passar a concebê-los de forma indissociável

como objetos/atores curriculantes que, ao deslocarem e deslocarem-se em processos de subjetivação e significação, inventam seus discursos e práticas discursivas curriculares no tempo em que inventam a si, em meio a esses discursos.

Assim, fazer currículo e, em especial, fazer currículos nas escolas é conceber o ambiente escolar como *espaçotempo* curricular onde várias subjetividades curriculares se inauguram e se atravessam atuando nas possibilidades e contingências da potência individual e coletiva. Sobre esses processos de subjetivação e abertura das práticas discursivas, Pimentel Junior argumenta que:

um modo fraco de compreender o currículo e a escolarização como processos menos finalistas e mecânicos, e mais indeterminados e imprevisíveis, marcados pela impossibilidade última de calcular precisamente experiências educativas, mantendo-os abertos às subjetivações por vir, abrindo-os, assim, a modos outros de ser e estar no mundo que não apenas o científico-racional (PIMENTEL-JÚNIOR, 2017, p. 100).

Esse modo fraco de compreender o currículo pressupõe um compromisso com a subjetivação e intersubjetivação que engendra e performa os discursos e práticas discursivas curriculares como atos de poder. O poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los em determinado contexto contingente.

Ao levar em consideração o caráter espaço-temporal, contextualmente contingente dos discursos e práticas discursivas, a desconstrução fragmenta e questiona a ideia do “projeto moderno de escola e da educação de perspectiva-crítica que visa construir um conhecimento garantidor da formação de um sujeito emancipado e capaz de lutar por um projeto idealista de sociedade democrática” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 16).

O discurso curricular da educação do campo, de ordenação e compreensão social através das categorias rural e trabalhador, pensada e significada na lógica binária e dicotômica de rural-campo, campo-cidade, cidadão-não cidadão, trabalhador-não trabalhador, nós-eles, camponês-não camponês, para pautar a educação emancipadora que leva a processos constitutivos de desenvolvimento de identidade cultural fixa, daquele cidadão humano ideal, crítico reflexivo, trabalhador abstrato, reificado, dado pronto e acabado ao considerar trajetórias únicas de vidas, que leva o outro a se reconhecer no já dado, com pretensa consciência, pertencimento e fixação do e no campo não estaria produzindo discursos que educam para a mesmidade?

Para Derrida:

Não é possível estar na pele do outro, no sentido da palavra do outro. Ainda assim no currículo tentamos todo tempo negociar esse lugar: o lugar do outro, produzir sentido para o outro a partir do que nos faz sentido, construir mundos. Dizemos sim ao outro como forma de dizer sim ao acontecimento (DERRIDA 2011 apud LOPES, 2017, p. 110).

Portanto, busco compreender, o currículo na sua feitura, a partir das articulações, antagonismos, hegemônias, em disputa nos processos de significação, enunciação e constituição de discursos e práticas discursivas curriculares, atravessadas e inscritas pela diferença que performa, constitui e institui as relações curriculares na Educação do Campo.

A valorização da irrupção da diferença e sua não marginalização pode oportunizar um currículo inventivo, em devir, com formas inaugurais que forçam a escola compreendida com espaço curricular à experiência de se permeabilizar a outros mundos de referência e a outros modos de existir que não estão contidos em conteúdos, disciplinas, territórios, identidades, obrigações, ordens, provas e leis, mas nos estranhamentos, dúvidas e incertezas, enlaces, misturas, fecundações e irrupções que brotam entre as verdades concebidas e entre os roteiros planejados.

Dessa forma, nestes espaçotempos produtores de currículos *outros* e de negociações curriculares que se dão no a-com-tecimento discursivo, no “tecer conjunto e de forma aumentada” (CARVALHO, 2008, p. 163), a surpresa, a invenção, a novidade, o evento, o *a-com-tecer* curricular ganha caráter (auto/e) interventivo único e inaugural, no que acontece em cada exemplo e em cada ocasião.

Nessa perspectiva, assumo a escola como ambiente curricular que acolhe a abertura constitutiva do ontológico, do político e social no campo da discursividade, e possibilita, como potência, que objetos/atores curriculares olhem a si e ao *Outro* como singulares, inconclusos, com suas subjetividades, em constante movimento, através de negociações e significações em devir, nos discursos e práticas discursivas curriculares.

Dessa forma, compreendo que discursos pedagógicos e curriculares são atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos, homogeneizá-los e hegemonzá-los. Assim, é preciso “reativar discursos sedimentados em torno do referido significativo com o objetivo de impedir que se fortaleçam a ponto de ser impossível questioná-los” (PIMENTEL-JÚNIOR, 2017,p.165). Estes aportes teóricos me permitem compreender que todo texto corresponde a uma tentativa de deter, por um momento, múltiplos processos de significação e ação prática pela articulação de uma enunciação particular.

É preciso compreender esses “sujeitos e objetos” educacionais com sentidos menos fechados e cristalizados. Ao deslocarem e deslocarem-se em processos de significação, os

atores curriculantes inventam suas práticas discursivas e curriculares em tempo que inventam a si, em meio a esses discursos regulatórios.

5. “COM”PREENSÃO DOS DISCURSOS

Este texto, como qualquer outro, é uma tentativa precária de deter provisoriamente um sentido e deter o fluxo das diferenças. O mesmo é construído a partir da análise dos discursos emergentes de docentes, estudantes e estudantes egressos compreendidos como objetos/atores curriculantes durante os encontros de pesquisa no Grupo de Experiência, Discurso e Diferença –GEDD.

Como já mencionado na seção 2, escolho como base de sustentação a Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2015) e suas categorias para refletir teórico-filosófico e ontometodologicamente os discursos e compreender, mesmo que precariamente, as significações e negociações na perspectiva da diferença o contexto curricular do espaçotempo pesquisado. A escolha por esse aporte conceitual conforma uma posição plasmada na perspectiva pós-estruturalista e me permite transpor, deslocar e trazer para este estudo empírico em educação, no âmbito do currículo, elementos do enfoque discursivo.

Caminhar com Laclau e Mouffe é conceber que: todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado foram de condições discursivas de emergência (2015, p. 180). Desta forma, compreendo com os autores o caráter discursivo e político como constitutivo do social e isso me possibilita situar as pessoas participantes da pesquisa em suas *posições de sujeito* como objetos/atores curriculantes que negociam significações constituindo a si e ao currículo no presente enunciativo dos *a-com-tecimentos* em determinado espaçotempo curricular performativo da pesquisa.

Reconheço no e com o texto que, a partir de discursos emergentes acessados precariamente por mim e criados a partir de mim, enquanto pesquisadora em encontro com *o outro* em sua alteridade irreduzível, do praticado e *vividocom* no campo da discursividade, me desobrigo da ambição de apreender um objeto em sua totalidade, dissociado e percebido numa realidade “externa”, posta, naturalmente dada.

Com esse arcabouço teórico-filosófico que assumo, me firmo e opero, acredito que não há realidade a ser capturada, e sim compreendida com precariedade, e isso me faz confessar o caráter cambiante, parcial e contaminado destas análises mediante gestos desconstrutivos levando em consideração as contingências e potencialidades dos *a-com-*

tecimentos circunscritos discursivamente no determinado contexto espacial e temporal dos encontros de pesquisa.

5.1 COMPREENSÃO DOS DISCURSOS CURRICULARES INSTITUÍDOS E INSTITUTES NOS ENCONTROS DO GEDD

Para Laclau e Mouffe, qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro. Portanto, é importante reativar discursos que possibilitem problematizar conhecimentos, saberes e os estereótipos concebidos como verdades engessadas e indissolúveis nos contextos educacionais. Neste sentido, para problematizar os discursos curriculares dos objetos/atores curriculares vinculados ao *lócus* de pesquisa, foram realizados 03 (três) encontros do GEDD, com duração de 02 (duas) horas. A pedido dos participantes do primeiro encontro, os demais foram realizados na sequência de semanas, sempre às quartas-feiras à tarde. Em meio à pandemia da covid-19 e do distanciamento social, os encontros foram remotos pela plataforma Google meet, o que me permitiu deslocar o *espaçotempo* da escola e adentrar os lares, a intimidade e os afazeres dos participantes que demonstraram plena adaptação ao uso da plataforma, predominantemente pelo smartphone. Assim, recordo-me de docentes com crianças de colo, crianças que corriam pela casa, estudantes em seu local de trabalho, cachorros que latiam, pedreiros que trabalhavam, numa verdadeira profusão de sons e vivências cotidianas em movimento.

Num movimento de sincronia temporal, o Governo do Estado da Bahia, após um ano de escolas fechadas e sem obrigatoriedade de aulas remotas, ordenou o retorno às aulas de forma remota da rede estadual de educação na mesma semana do primeiro encontro de pesquisa. Assim, ficaram latentes nas formações discursivas as preocupações e inquietações de docentes e estudantes quanto a essa forma outra de fazer educação de forma remota, fora das paredes da escola, longe do contato interpessoal e por mediação tecnológica.

Em meio a esse contexto, para mim, como gestora que não parou de trabalhar remotamente durante a pandemia, confesso não ter sido tarefa fácil aliar trabalho e pesquisa para me debruçar por mais de seis horas de gravações dos encontros (autorizadas pelos participantes) para em meio a conversações, diálogos, discursos, risos e choros buscar estes *rastros e pistas* discursivas que compõem essa análise. Assim lancei-me nesse movimento de compreensão, em sua tentativa impossível, precária e assumidamente errante de fechamento de significações.

Pensados como aposta sem garantias, os encontros do GEDD, como um *espaçotempo* aberto ao diálogo e às formações discursivas, sem tentativa de controle de discursos, sem planejamento estático de ação prévia ou delimitação de participantes resultaram no interesse espontâneo e participação de quinze objetos/atores curriculantes ao longo dos três encontros, sendo uma média de doze participantes por encontro. Assumo que não havia neste estudo a pretensão de traçar perfil dos participantes que levasse a reducionismos de histórias de vida ou essencialismos das alteridades inafastáveis, mas a necessidade de trazer aspectos relevantes dos discursos de apresentação pessoal dos participantes para o situar o leitor aos contextos (per)formativos faz com que eu assumidamente me traia.

Do quantitativo total de participantes, nove são docentes, um é gestor, uma é coordenadora pedagógica, quatro são estudantes egressos e dois são estudantes maiores de idade matriculados na instituição de ensino no ano letivo vigente. São considerados como objetos/atores curriculantes que negociam sentidos, no âmbito da discursividade e do currículo. Todos os nove docentes se apresentaram como moradores atuais de áreas urbanas, sendo cinco moradores do município de Santaluz, lócus da pesquisa, e os demais distribuídos entre as cidades de Valente, São Domingos e Conceição do Coité. A maioria salienta que, apesar de não morarem mais no campo, se reconhecem como do campo, com raízes no campo, seja como netos ou filhos de moradores do campo que passaram fases da sua criação ou crescimento no campo.

Dos quatro estudantes egressos, três se apresentam como moradores de comunidades rurais e um de área urbana. Os dois estudantes se apresentam como moradores de comunidades rurais. A coordenadora pedagógica se apresenta como moradora de comunidade rural do município de Serrinha e o gestor se apresenta como morador de área urbana em Santaluz com criação e raízes em áreas rurais.

No que tange à formação, todos os docentes possuem graduação e especialização. Uma docente é graduada em licenciatura em Educação do Campo pela UFRB. Dos nove docentes, três possuem mestrado profissional, sendo um mestre em educação do campo pela UFRB, um mestre em educação pela UEFS e uma possui mestrado em parasitologia também pela UEFS. O gestor possui mestrado em Filosofia pela Universidade São Carlos e a coordenadora pedagógica possui especialização. Sobre a formação dos estudantes, um é matriculado no curso técnico em Agropecuária na modalidade subsequente (para quem já possui ensino médio) e uma estudante cursa Meio Ambiente na modalidade ensino médio integrado à educação profissional. Sobre os estudantes egressos, dois são técnicos em agroecologia e um é técnico em zootecnia na modalidade de ensino médio integrado à

educação profissional. Destes, uma estudante egressa curso graduação em licenciatura em educação do campo na UFRB e um estudante egresso curso Engenharia Agrônômica na UNEB, Campus de Euclides da Cunha.

Esses percursos (per)formativos, entre outros enunciados, levam-me a perceber que a maioria dos docentes que se interessaram pelos encontros do GEDD possuem em sua formação, seja na graduação ou pós-graduação, *lato sensu ou stricto sensu*, ou em espaços outros de formação, fora da academia, um contato direto com as discussões de educação do campo. Foi possível perceber ainda que os estudantes e estudantes egressos que se interessaram pelas discussões são predominantemente oriundos do eixo de conhecimento de Recursos Naturais e do eixo Ambiente, que engloba os cursos de agroecologia, zootecnia, agropecuária e meio ambiente respectivamente.

No que tange à questão de gênero, sete se apresentaram como homens e oito se apresentam como mulheres. Dos quatro estudantes egressos, três fazem parte de movimentos sociais como a Juventude (MOC) e Movimento Popular de Juventude em Disparada (MPJD) como membros e dirigentes em nível local, de um movimento político nacional ligado ao Partido dos Trabalhadores (PT) que discute questões sociais e políticas como LGBTQIA+, antirracismo, feminismo. Para preservar os participantes em suas formações discursivas, escolho por substituir os nomes dos objetos/atores curriculantes pelas letras iniciais do nome e sobrenome.

A pandemia da covid-19, a ingerência e o negacionismo do Governo federal sob comando do presidente da república Jair Messias Bolsonaro e suas ressonâncias na educação atravessaram a pesquisa e fizeram-se presentes nos diálogos, conversações, discursos e afetações emergidos durante os encontros do GEDD. Como narra o docente no início do primeiro encontro:

A pandemia, a covid-19 só veio escancarar no mundo e especialmente no Brasil coisas que a gente já vivia e que nos últimos anos vinha sendo acobertadas. Eu percebo no nosso cotidiano, a gente tem percebido já em alguns últimos anos que a gente tem vivido os discursos negacionistas, e foram muitas as lutas históricas travadas pelos povos do Campo né, pelos quilombolas, pelos indígenas... A educação do campo é uma demanda dos jovens, da juventude ligada aos movimentos do campo, movimento histórico e agora nós estamos num movimento negacionista, um movimento político que está silenciando esses discursos. E é uma das questões que eu tenho pensado é que a gente além de estar passando por um problema sanitário grave, mundial, histórico nós estamos passando por um momento político muito grave, não é à toa que o mundo todo está apontando o Brasil como um locus sanitário muito perigoso para o mundo (DOCENTE L. O.).

Como mostra a formação discursiva acima, os encontros de pesquisa se constituíram como mais um *espaçotempo* de resistência contra a tentativa de silenciamento das discussões de educação do campo e outras discussões educacionais ligadas às minorias. Apesar de não ser o foco deste estudo, não é possível fazer um apagamento das preocupações, angústias, afetações emocionais, relacionais, psicológicas, subjetivas e intersubjetivas vivenciadas no campo da *diférance* e da contingência que afetam as nossas negociações curriculares enquanto objetos/atores da educação do campo, sobre a educação, incluindo a educação do campo, ao longo desse período pandêmico.

Aproveitando essa abertura do docente L. O. para discutir a Educação do campo, após as apresentações dos participantes, inicio as discussões do primeiro encontro pensado para problematizar a “Educação do campo e o currículo”, questionando o conceito que cada um traz sobre a Educação do Campo. Foi solicitado que cada um escrevesse numa folha de papel e logo em seguida lesse em voz alta como compreende e significa a Educação do campo. As narrativas abaixo dão pistas:

A educação do campo é um espaço de acolhimento formativo que valoriza os saberes que reside e se expressa do e no campo, traz essa questão do saber, do acolher o camponês em sua realidade (DOCENTE J. F.).

Para mim a educação do campo ela tem que visar a formação humana em todas dimensões, tem que ter compromisso com projetos da agricultura familiar e buscar que seus estudantes tenham leitura crítica da realidade social em que ele vive e buscar transformar esta realidade, valorizando a terra como instrumento de vida (DOCENTE M. B.).

Acho que essa Educação do campo ela retrata muito a nossa adaptação, o jeito como viver e sobreviver dentro da nossa realidade, de enfatizar os nossos aspectos culturais dos nossos valores, nossos princípios. Acho que a educação do campo busca conhecimentos para adaptação a realidade que a gente tem no campo (ESTUDANTE N. T.).

A educação do campo é a educação que tem como objetivo acolher, incluir e valorizar os conhecimentos culturais associando teoria e prática e criar mecanismos para a sobrevivência do homem no campo (DOCENTE F. A.).

Através das formações discursivas no contexto pesquisado, percebo que os objetos/atores demonstram conhecer e significar a “Educação do campo” como um modelo pedagógico e curricular de educação que busca atender os interesses e demandas de sujeitos do campo, como espaço de acolhimento e formação humana, que valoriza saberes locais e culturais próprios, buscando uma adaptação à realidade campesina constituída através do trabalho e da lida com a terra.

Assim, nas formações discursivas no material empírico que apresento neste estudo, a *Educação do Campo* se constituiu como significante “vazio ou flutuante” (LACLAU; MOUFFE, 2015) e funcionou discursivamente como um *ponto nodal*, no momento em que o mesmo opera no processo de fixação nodal, o que, em termos essencialistas, refere-se à essência ligado à lógica da diferença atravessada por uma lógica da equivalência, que guardam entre si uma relação de indecidibilidade derridiana.

Laclau e Mouffe chamam de discurso uma totalidade estruturada resultante de *uma prática articulatória* e significativa que é utilizada pelo indivíduo para construir, constituir, organizar e se articular com o outro e com o mundo. Neste sentido, ao significarem a Educação do Campo, os objetos/atores curriculantes partem de uma articulação de *prática discursiva* constituída no campo do *antagonismo*, embasada numa relação de disputa antagonica entre campo/cidade, rural/urbano e sua diferenciação simbólica. Debruço-me sobre esses antagonismos para compreender, mesmo que de forma marginal e/ou precária, como essas demandas e diferenças se apresentam, nas formações discursivas abaixo:

O termo Campo surgiu porque em contraposição à uma perspectiva de educação que trabalhava na perspectiva basicamente urbana, é por isso que vai surgir essa questão do e no campo (DOCENTE C. N.).

Eu sou da cidade, mas vejo a educação do campo como algo inclusivo, um espaço onde não só se busca os interesses do campo, mas sim o coletivo social. Um espaço de luta, de resistência (ESTUDANTE EGRESSO P. V.).

Quando se trata de educação campo eu sempre tive aquela percepção que os professores saiam da zona rural eles iam pra zona urbana e quando eles retornavam para zona rural eles esqueciam o olhar dele de pessoas que vinham da zona rural, ele se urbanizavam e chegavam na escola querendo urbanizar o espaço escola (DOCENTE C. M.).

O CEEP ele está na zona urbana e os cursos são penderes a serem mais da zona urbana. Então eu queria só reforçar essa parte aí né que os colegas falaram. Que a escola não é no campo, ela precisa ser do campo e para o campo (DOCENTE L. U.).

Essas formações discursivas acerca da educação do campo, construídas através de fronteiras fixas, ordenação e compreensão do social através da diferenciação pensada e significada na lógica binária e dicotômica de zona urbana-rural, cidade-campo, rural-campo, camponês-não camponês, nós-eles, me levam a refletir através de Pimentel-Júnior que “construções do tipo nós/eles nos discursos desvelam essencialismos, supostas positivities das diferenças, pensamento proprietário e das circunscrições etnocêntricas estereotipadas

deixando os irremediáveis antagonismos” (2017, p. 100) emergirem entre os jogos de linguagem jogados no terreno de disputa pela significação dos processos escolares.

Nessas formações antagonísticas, aparece-me uma opacidade das subjetividades e reducionismo que oblitera outros modos de existir no campo e na cidade que irrompem as fronteiras estabelecidas na significação destes espaços, com isso sou levada a pensar nos entre lugares. Para Bhaba (1998), o entre-lugar é muitas vezes invisível, a gente só consegue ver o lado de lá ou lado de cá, do campo e da cidade, do urbano e do rural, e aí a gente passa uma vida discursiva demarcando linhas e fronteiras, muitas vezes sem se dar conta que a cultura, o social, o sujeito, o currículo, a escola, estão cada vez mais hibridizados, fraturados, borrados e diluídos.

Para Laclau e Mouffe, o antagonismo sempre consiste na “construção de uma identidade social – de uma posição de sujeito sobredeterminada – com base na equivalência entre o conjunto de elementos ou valores, que expõem ou externalizam os outros aos quais se opõem” (2015, p. 250). Dito isso, um discurso que me colocou para refletir sobre essa relação equivalencial foi o do estudante J. I., ao enunciar os motivos pelos quais estava participando pela primeira vez da atividade:

Preciso mostrar que a educação do campo não é mais aquilo que as pessoas ainda pensam né... o campo como aquilo que é atrasado, retrógrado, comparado com a cidade, quero mostrar cada vez mais e ser disseminador dessas ideias... (ESTUDANTE J. I.).

O objeto/ator curricular me fez refletir sobre a relação da lógica da diferença e da equivalência, a “equivalência, tanto como seu fundamento, como numa relação de tensão com ela” (LACLAU, 2011, p. 105), pois, ao mesmo tempo que luta discursivamente para diferenciar, afirma essa mesma condição de diferença. Ao tentarmos desfazer os estereótipos sobre o campo como lugar de atraso, não estaríamos marcando e reforçando esses mesmos estereótipos? Não estaríamos ocupando uma falta, uma ausência, que ao tentar ser preenchida em seus aspectos diferenciadores contribui com a afirmação do campo como um espaço de dificuldades, de atraso? Ao colocar o verbo em terceira pessoa me incluo como objeto/curricular que (per)forma e se forma nessas discussões. Me pus a pensar.

Por estar inserido num contexto de uma rede de educação profissional no estado da Bahia, o CEEP Campo Paulo Freire é permeado e engendrado por diretrizes pedagógicas e curriculares da macropolítica no âmbito da SUPROT (Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica) e da Secretaria de Educação e suas determinações e sobredeterminação de elementos curriculares e pedagógicos da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e da educação profissional que disputam no âmbito do currículo o que deve ser ensinado, quais saberes devem ser legitimados ou deslegitimados no processo educativo neste espaço-tempo escolar.

No âmbito da micropolítica, o CEEP aponta em seu PPP que o Projeto Político Pedagógico visa assegurar e garantir a legitimidade da instituição, ademais, fundamentar todo funcionamento da escola no que se refere aos aspectos físicos, pedagógicos, epistemológicos, administrativos e de gestão financeira (CEEP, 2019, p. 10). Esse documento aponta para a criação de uma identidade político-institucional e seu direcionamento pedagógico e curricular comprometido com formação integral dos estudantes através da educação básica integrada à formação profissional, marcado pela categoria trabalho, no sentido de tornar os sujeitos críticos, inventivos, participativos e responsáveis pelas suas ações frente à sociedade capitalista, atrelando-se em sua dimensão político-filosófica epistemologicamente ao Materialismo Histórico Dialético e à pedagogia crítica. Como mostram alguns trechos abaixo:

A perspectiva da (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico, perpassa pela relação histórico-dialética com intenção de desenvolver ações. As ações discutidas, escritas representam as vozes da identidade do homem, da mulher, do jovem e do adulto trabalhador do campo e da cidade. Uma relação dialética e complexa de complementariedade dos diversos saberes que se encontram, dissolvem e se (re)solidificam na dinâmica do encontrar-se holisticamente (CEEP, 2019, p. 04).

Conceber a escola como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (CEEP, 2019, p. 13).

Assume-se, a tendência crítica da pedagogia, na visão de que determinadas formas de pensar e de fazer o ato educativo, assim como, os saberes e os modos das ações, estejam voltados para a formação humana (CEEP, 2019, p. 40).

No que tange às discussões curriculares, como já observado por Silva (2017), o PPP como documento orientador dos aspectos pedagógicos e curriculares não aborda o conceito, os parâmetros ou diretrizes da Educação do campo, em seu texto. Seu foco está na educação profissional, seus eixos tecnológicos e articulação com a base nacional, não havendo no texto uma articulação entre a educação profissional e do campo. Como revelam as intenções postas no PPP:

Construir uma proposta curricular interdisciplinar de forma coletiva, visando à interdependência, a interação e a comunicação entre os diversos saberes, a fim de proporcionar a conexão do conhecimento entre os componentes da BNCC e os da formação profissional (CEEP, 2019, p. 11).

Ampliar o processo de reflexão e debate, sobre a possibilidade de implementação de uma experiência concreta que articula a Educação Básica à Educação Profissional, aproximando os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento dessas etapas e modalidades de ensino (CEEP, 2019, p. 11).

Estabelecer a integração curricular entre os componentes da base nacional comum e a da formação profissional (CEEP, 2019, p. 13).

Ao perceber essa lacuna conceitual da Educação do campo no PPP, expus esses trechos dos documentos normatizadores do currículo para tensionar e problematizar as discussões curriculares. Esses textos projetados em slides serviram para instigar reflexões e discursos sobre como objetos/atores integram/negociam o currículo instituído com o currículo instituinte, praticado e vivido neste espaço-tempo de negociação. Algumas formações me dão pistas:

Existe uma lacuna muito grande que não se trabalha de forma efetiva a educação contextualizada e interdisciplinar no currículo do campo, nas escolas do campo. Ainda é uma dívida muito grande do sistema. Eu digo isso por experiência própria, é uma dificuldade imensa de conter uma turma de 40 alunos e de repente eu pego um vídeo lá de uma experiência exitosa de um agricultor que tinha assistência técnica e então tudo muda. Ele traz essa abordagem interessante que até nos estimula a dar aulas mais criativas e eu digo criativa no sentido de se aproveitar muito mais esse processo da realidade e tentar contextualizar o máximo com a história. Essas histórias positivas Juventude Rural mostrar esse lado que é educação do campo no nosso propósito (DOCENTE J. F.).

Quando se faz um trabalho que contextualiza a realidade do campo o resultado é extraordinário para os meninos que estão nas comunidades e que entendem um pouco do campo. [...] Muitos meninos do campo das áreas de recursos naturais chegam na escola sem saber o que é, e saem apaixonados pelo curso e excelentes profissionais (DOCENTE C. M.).

Eu vejo um currículo diferenciado de educação do campo acontecer nas ações pessoais dos professores que estão nas disciplinas. Porque o currículo que vem pronto da SUPROT ele deixa a desejar. Mas percebo que os professores que estão nessas disciplinas eles desempenham essas funções. Senão o aluno não vai mudar esse olhar. Ele vai receber o currículo pronto lá e o professor só vai transmitir esse currículo (DOCENTE C. M. 2).

É claro que hoje há todo um trabalho no CEEP, com certeza há muitos professores bons atuando e fazendo, essa parte de empoderamento dos nossos estudantes do campo para que eles possam ter clareza e valorizar sua identidade. De quem morar no campo não é ruim... é privilégio, vamos dizer assim, é privilégio hoje! (DOCENTE C. N.).

A partir do CEEP Paulo Freire que eu me formei já que sou ex-aluno, é que eu aprendi e comecei buscar mais sobre educação do campo. Então hoje em dia eu vejo a educação do campo não só como uma educação do campo,

mas como algo inclusivo, um espaço onde a gente pode se expressar, pode ter uma troca de conhecimento um espaço, onde não só se busca os interesses do campo, mas sim o coletivo social, entendeu? Hoje eu faço parte de um grupo de pessoas então eu levo isso muito como gratidão, meu aprendizado enquanto estudante do Paulo Freire que me levou a buscar mais sobre isso porque eu acredito que se estivesse estudado em outra escola eu não teria me interessado muito sobre isso (ESTUDANTE EGRESSO P. V.).

Enquanto professora das disciplinas que eu leciono como empreendedorismo eu sempre tento voltar para isso, para a nossa comunidade, para o local em que eles residem, sempre peço para que eles tenham esse olhar para o redor das comunidades rurais que eles moram (DOCENTE F. A.).

A gente sempre conversa sobre como a escola formou nossa visão hoje a gente desenvolve projeto na comunidade, hoje a gente participa de reuniões na associação, buscando sempre trazer essa visão de coletivo que a gente conseguiu na escola para pessoas que não tiveram a mesma oportunidade que a gente. A escola me mostra muito sobre a questão de práticas no campo, na nossa realidade da zona rural (ESTUDANTE N. T.).

A partir destas narrativas é possível inferir que apesar de não estarem contidas no PPP, os objetos/atores curriculantes desenvolvem práticas discursivas curriculares que contextualizam o campo. Hegemonicamente as discussões curriculares no ambiente curricular envolvem negociações e significações atreladas à educação do campo. Neste sentido, por mais que o PPP e as propostas curriculares não contemplem ou direcionem as propostas para as discussões de educação do campo no currículo instituído, o *a-com-tecer* instituinte burla todos os planos, na complexidade da vida e do “currículo”, que são muito mais fluidos, potentes e contingentes do que se pode prever, planejar ou deter.

Cabe situar aqui que a hegemonia é entendida sob a perspectiva de Laclau e Mouffe como sendo “simplesmente, um *tipo de relação política*” que “supõe um campo teórico dominado pela categoria de *articulação*” (LACLAU E MOUFFE, 2015, p. 163) em que uma determinada identidade, em uma determinada cadeia discursiva passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. Assim, neste processo contínuo de disputas discursivas por significações hegemônicas, no campo do antagonismo, “em uma dada formação social, pode haver uma variedade de *pontos nodais* hegemônicos” (Ibidem, 2015, p. 219). Trata-se, portanto, de processos metafóricos, onde um particularismo se desloca transformando-se num universalismo que de forma contingente e provisória se hegemoniza.

Dito isso, percebo que essa tentativa de hegemonização curricular do campo no contexto pesquisado nasce nas práticas discursivas em disputa antagônica e contraposição ao currículo urbano tido como conteudista, homogêneo, distante da realidade social do campo e

demanda por um “currículo” contextualizado e interdisciplinar que insira conteúdos e conhecimentos enraizados nos saberes locais, tradicionais e culturais que foram silenciados historicamente no processo de hierarquização de conhecimentos, valores e culturas e como um instrumento de luta e fortalecimento dos saberes de homens e de mulheres que vivem no campo, como mostram os discursos a seguir:

Mesmo se chamando Centro Estadual de Educação Profissional do Campo a gente não é reconhecida como educação do campo pelo governo do estado, a escola é reconhecida enquanto educação profissional e a gente precisa lutar para mudar essa realidade (DOCENTE M. B.).

O ex-superintendente da SUPROT quando buscou a partir da participação das entidades sociais do território do Sisal acabou contribuindo para que de fato o CEEP fosse criado nessa perspectiva curricular do Campo, as entidades sociais foram importantes nesse contexto, mas não podemos negar também que as entidades sociais se afastaram. Nós nos esforçamos no sentido de buscar cada vez mais uma maior aproximação do CEEP com o campo, mas eu particularmente avalio que a secretaria de educação e superintendência não está direcionando para isso (DOCENTE C. N.).

Que o estudante possa valorizar o local que ele vive e não ter o currículo essencialmente urbano que é isso que a gente vê, a maioria das escolas do campo fazem adaptação do currículo urbano e não é isso que a educação do campo busca, é que eles trabalhem de acordo com a sua própria realidade e com sua própria Cultura (E. B.).

Há esse incomodo porque a SUPROT e a SEC não olha pra gente como um centro com currículo educação do campo (DOCENTE S. A.).

Os estudantes que são da zona rural vem para os centros urbanos, o conteúdo só fala do urbano, só fala fora do contexto daqueles sujeitos, então a educação do campo ela vai surgir justamente em contraposição à fatores históricos da sociedade. Justamente buscando a valorização dessa realidade do campo (DOCENTE C. N.).

Eu lembro que no meu primeiro estágio eu fui substituta de uma professora numa escola no campo aqui em Santaluz e para poder completar minha carga horária eu recebi a disciplina “agricultura” quando eu peguei a ementa eu falei oxente o primeiro tópico que tava em agricultura no sexto ano era silvicultura. Aí o módulo que tinha falava sobre produção de eucalipto eu olhei para um lado e para o outro e pensei como é que os meninos vão entender sobre eucalipto aqui em Santaluz? Aí me questionei muito sobre isso, quem fez esse currículo? Aí quando cheguei para coordenadora que é uma mulher do campo, ela não tinha esse olhar sobre o espaço em que ela está inserida, E esse currículo ele tem que ter um pensamento para seu espaço tem que ter uma autonomia do jovem e da população rural porque nós temos que nos integrar a esse espaço escola aonde essa escola está localizada (DOCENTE C. M.).

A educação do campo deve ter um modelo de currículo adequado para o campo não adianta ser uma escola no campo precisa ser uma escola do

campo e para o campo porque nós temos muitas escolas no campo aqui em Santaluz mesmo tem muitas escolas no campo, nos povoados, nos distritos, mas essas escolas utilizam somente o currículo da educação básica (DOCENTE C. M. 2).

Com esses relatos de experiências e discursos, percebo que, ao acionar o significante “currículo”, os atores/objetos curriculantes deslocam e condensam sentidos através de analogia com processos de constituição da linguagem que demonstram conceber o currículo como guias curriculares, ementas e programas de disciplinas, planos de ensino e propostas, e políticas governamentais, acionando um sentido instrumental de currículo que deve ser interdisciplinar e contextualizado para o campo. Assim, me debruço a compreender nestas negociações qual a visão teórica de currículo é acionada nas discussões. As narrativas abaixo me ajudam neste processo:

A gente pode de fato definir as diretrizes e tudo mais, mas no aspecto humano a educação do Campo vem para emancipar. Quando a gente traz Saviani, a gente traz Paulo Freire e a gente fala da emancipação também do sujeito, do sujeito que pode de fato na sua autonomia se dedicar ao seu sonho dele(...) (DOCENTE L. O.).

Paulo Freire traz muita essa discussão, não há neutralidade na escola, na educação. E sobre quais vivências teórico-prática está se pensando justamente essa ideia currículo? Ao discutir nossa escola do campo deve-se pensar sobre qual sujeito do Campo se pretende formar, sobre qual a perspectiva de conteúdo escolar se pretende pensar na perspectiva da formação desses sujeitos. O currículo precisa ser fato crítico, que trabalha na perspectiva da emancipação, e de formação da identidade (DOCENTE C. N.).

Através das formações discursivas é possível inferir que há uma hegemonia da visão crítica de currículo, com uma tendência hegemônica na significação do currículo como libertador, humanizador, com viés emancipador que respeite e interligue os saberes dos sujeitos do campo e articule conteúdos a uma realidade sociocultural, dirigido a uma compreensão de sociedade que deve ser transformada.

Tais constructos me fazem questionar a concepção de currículo, para frear, pausar, colocar em suspensão essa hegemonia de significação do currículo como seleção de conteúdo ou cultura, de modo finalístico, na tentativa de não deixar que essas concepções se totalizem, a ponto de não poderem ser questionadas. Com isso, busco desestabilizar os discursos de um “projeto curricular que busca formar uma dada identidade nos estudantes, ligada aos ideais de sujeito emancipado e consciente capaz de dirigir a transformação social” (LOPES, 2013, p.17).

Essa desestabilização me faz reconhecer que qualquer projeto identitário, inclusive na concepção de currículo, é contingente, falho, impossível, pois no interior dessas enunciações performáticas totalizantes em prol de intenções políticas ou discursivas reivindicatórias há uma multiplicidade de diferenças ontológicas, significações de textos, discursos e práticas discursivas, marginalizadas, silenciadas e/ou apagadas.

Penso que as diferenças deslizam como fruto de disputas e embates entre *posições de sujeitos* em busca de produção de significados em determinado espaço tempo de negociação. Com Ellsworth, compreendo que a diferença irrompe o discurso e escapa ao currículo do tipo como prescrito, norteador, legitimador:

A diferença sempre irrompe pelas frestas das significações. Como um modo de endereçamento, um currículo que pensa como os estudantes são ou deveriam ser estão fadados ao fracasso, pois os endereçamentos “erram” os seus públicos de uma forma ou de outra e escapam da imprevisível que escapa da vigilância e controle dos docentes e estudantes pelo “rebelde e irruptível espaço entre o modo de endereçamento de um currículo e sua resposta que não vai simplesmente desaparecer” (ELLSWORTH, 2001, p.44).

Nesse sentido, nas formações discursivas trazidas abaixo, é possível conceber que os objetos/atores são seres curriculantes que demandam, integram, negociam, fazem e inauguram o currículo no campo nos jogos da linguagem e da discursividade:

Eu acho que falta mais diálogo sobre essas questões, tanto sobre orientação sexual quanto religião também. Me lembro de um episódio que teve aquela prova de matemática e perguntaram se ali tinha algum sabadista ou não, na minha turma só quem sabia o que era ser sabadista era eu porque eu sou e os demais não sabia o que era. Então eu acho que é preciso que a escola tenha mais diálogo sobre essas questões também (ESTUDANTE N. T.).

Um aluno me disse: vocês fazem live direto, vocês trabalham com live esse tempo todo, mas eu nunca vi a escola fazendo uma live para discutir sobre as questões de gênero e sexualidade que muitas vezes vocês não pararam para analisar que muitos de nós escolhemos o espaço escola para se ver livre dá agonia que vivemos em casa até pelos nossos pais não aceitarem nossas vidas, nossas histórias, as nossas opções sexuais e eu tô vivendo coisas terríveis em casa (DOCENTE J. F.).

Inclusive por ser da área rural eu não sou obrigada a fazer só curso específico da área rural eu posso querer e me identificar com um curso técnico de enfermagem, de análises clínicas, posso tá querendo fazer outro curso de nutrição por exemplo. O ser do campo não me obriga a querer fazer exclusivamente os cursos que é oferecido para o campo. Por que não o curso de mecânica? de informática? é porque é do campo que só tem quer ser específico de agroecologia e zootecnia? Eu não concordo (DOCENTE C. M.).

Essas articulações discursivas demonstram que os discursos constitutivos do currículo estão sempre e já em movimento, em negociação e devir, escapando de forma inventiva, e borrando conteúdos, disciplinas, cursos, territórios, identidades, obrigações, ordens, provas, políticas e leis que insistem em fechar sentidos em meio às verdades concebidas e entre os roteiros planejados. Essas mesmas formações enunciam formas particulares de demandar conhecimento e corporificam formas outras de conceber as experiências vividas.

Como prática social constituída no campo da discursividade, a educação está engendradora de relações agonísticas, adversariais e antagonísticas que são matérias permanentes do fazer social, e de disputas curriculares constantes em torno de diversos significantes como o “campo”, “sujeito” e “identidade” que significam e (per)formam os projetos e processos pedagógicos e curriculares. Não trata este estudo de dar conta de todos os processos articulatórios que envolvem a hegemonia de um projeto educacional e curricular, mas no segundo encontro busco compreender a cadeia de sentidos que deslizam em torno da “Educação do Campo, sujeitos, identidades” e dos sentidos que se esvaziam para se converter no significante em torno do qual é possível articular demandas com vistas à hegemonização de um projeto curricular.

Levando em consideração que os significantes não se apresentam sozinhos e o processo de significação depende da articulação entre significantes em cadeia, penso com Pimentel-Junior sobre a importância de “reativar discursos sedimentados em torno dos referidos significantes com o objetivo de impedir que se fortaleçam a ponto de ser impossível questioná-los” (PIMENTEL-JÚNIOR, 2017, p 165).

Buscando compreender o contexto dos discursos, me atento ao lugar de fala dos objetos/curriculantes. Inicialmente, estímulo-os a narrar sobre como se reconhecem nessa instituição escolar e como se veem na educação do campo. A partir disso, trago algumas formações discursivas que expressam como os objetos/atores curriculantes se reconhecem:

Nasci e me criei na zona rural por isso quando se trata de algo voltado para o campo sempre me interessa e me chama a atenção (DOCENTE F. A.).

Eu sou moradora do Campo (DOCENTE M. B.).

Minha origem, todo meu histórico de vida é do Campo. Sou filho de agricultor familiar, meus pais sempre sobreviveram e moraram no campo (DOCENTE C. N.).

Aí, quando a gente vai para uma escola que vai falar sobre educação do campo já é uma experiência muito diferente, aí a gente tem essa vontade de se posicionar, de falar, de estar né, de se mostrar um ser do campo, se mostrar uma pessoa do campo (ESTUDANTE EGRESSA Q. S.).

Tais constructos me fazem perceber que apesar de se apresentarem inicialmente como moradores de áreas urbanas, hegemonicamente a maioria dos objetos/curriculantes neste GEDD se reconhecem como sendo “do campo” por possuírem um contexto familiar e histórico de criação e afeto que os levam a se reconhecer como “sujeitos do campo”. Assim, é possível inferir que ao deslocarem e deslocarem-se em processos de significação, os objetos/atores curriculantes inventam suas práticas discursivas e curriculares em tempo que inventam a si, em meio a esses discursos.

Compreendendo que a maioria dos objetos/atores curriculantes se reconhecem como “do campo”, atendo ao convite de Jacques Derrida (2011) a manter vivos os questionamentos sobre origem, fundamentos e os limites do meu aparelho conceitual, teórico/normativo, com vigilância interrogativa constante, a partir do comprometimento ético de quem não crê em fechamentos discursivos e me questiono: nesta discussão binária entre campo/cidade, rural/urbano, com sentidos e fronteiras fixadas, onde termina um e começa o outro? Quais as atribuições de campo são deslocadas pelos objetos/atores curriculantes ao significarem o conceito de “campo”? Os discursos abaixo sugerem algumas pistas:

A educação do campo, valoriza o campo, tem aproximação e trabalha muito essa coisa da natureza como um todo (J. F.).

Você tem um campo fisicamente, mas essa Educação do campo não pode ver o campo apenas como um espaço físico, mas como um espaço diverso de culturas, de saberes, de sujeitos sociais que tem perspectiva de vida, que tem dificuldade, mas que tem muitas questões importantes no sentido de garantir a sua sobrevivência. Assim, eu vejo uma educação do campo como uma educação do campo na perspectiva da prática, da prática experimentada, os agricultores experimentam, vivem, tudo isso são conhecimentos construídos. Mas assim, você tem um campo real, onde as pessoas vivem, moram lá, os agricultores. Você tem aquela concepção de campo deles (DOCENTE C. N.).

O curso tem uma resistência imensa porque quando a gente vai trabalhar as atividades de campo, quando vai fazer a introdução de um componente, quando vai fazer uma contextualização com a realidade do campo, algumas pessoas principalmente os alunos que não têm muita afinidade com o campo começam a criar determinados comentários que acabam intimidando os meninos e as meninas que vem das comunidades rurais. Eu acho que a reprovação e evasão se dá na verdade por muitos não se reconhecerem num curso que diz respeito a minha história e a minha cultura (DOCENTE J. F.).

Então são ações que são feitas na escola e que muda o olhar desses meninos sobre o campo e sobre a atuação deles no campo (DOCENTE C. M.).

Como demonstrado, mais do que um espaço físico, o termo campo é preenchido como lugar de aspectos culturais, de coletividade, saberes e práticas. Debruçada nestes discursos e práticas discursivas num movimento de desconstrução, me ponho a refletir se essa concepção de “campo” que trazemos não enuncia um espaço rural, puro, exótico, delimitado em suas fronteiras, que apenas preserva práticas de conservação da natureza, da agricultura e da lida com a terra. Penso que, como todo e qualquer “significante vazio”, pudéssemos preenchê-lo como um espaço que também recebe fluxos acelerados de culturas e suas hibridizações que chegam através dos meios de comunicação, tv, internet, mídias e redes sociais. Esses pensamentos emergiram após uma narrativa de um docente ao relatar uma experiência em sala de aula que havia ocorrido na mesma semana do encontro, como trago abaixo:

E aí eu queria trazer uma situação que ocorreu numa turma essa semana. Como professor de geografia para trabalhar o lugar, no sentido de lugar como espaço de vivência levei duas canções para eles ouvirem. Aquela cantiga Luar do Sertão na versão de Luiz Gonzaga. E a canção “eu sou favela” de parangolé e aí eles foram dizendo o que essas músicas despertavam. O que me chamou a atenção é que uma aluna da zona rural, isso numa das turmas da tarde quando entrou a música eu sou favela a aluna falou: Ah! Essa é boa. Aí eu brinquei: e a outra é ruim é? E ela respondeu, não, é porque essa eu ouço bastante. Ou seja, ainda que ela seja uma moradora do campo, até pela influência da cultura de massa, dos meios de tecnologia, pela faixa etária, pela antiguidade da primeira música, apesar da gente considerar um clássico a aluna sentia mais proximidade da música que tratava do lugar favela do que do lugar sertão (DOCENTE V. G.).

Na perspectiva de entender os sentidos que os objetos/curriculantes atribuem ao “sujeito do campo, um dos objetivos da pesquisa, recorro a alguns discursos emergentes durante o encontro:

A educação do campo, ela nunca discute um ser, ela discute seres, os espaços, a cultura, a história e principalmente a questão do respeito à diversidade[...] quando se trabalha com efetividade a importância dos agricultores, do que é ser camponês, do seu espaço, de onde é que está o seu valor em ser um jovem do campo tudo muda em uma aula (DOCENTE J. F.).

A educação do campo tem como objetivo acolher, incluir e valorizar os conhecimentos culturais associando teoria e prática e criar mecanismos para a sobrevivência do homem do campo, no campo (DOCENTE F. A.).

Durante meu curso por exemplo, eu estudei técnico zootecnia, me formei em 2019 e foi a partir do curso que eu comecei a ir para as práticas de campo e tive contato com os povos da terra (ESTUDANTE EGRESSO P. V.).

Então assim, é claro que se compreende o campo enquanto uma diversidade de sujeitos, mas sujeitos que tem história, sujeitos que tem desejos, sonhos e aí sim, por isso que quando se discute a Educação do campo se discute atrelado a uma ideia de um projeto de desenvolvimento para o campo e ao se discutir o projeto se pensa nas melhores condições de trabalho para esses sujeitos, de melhores condições de vida, transporte, moradia para que sujeito, possa viver no campo, mas ele viver bem, por querer ali permanecer, para trabalhar (DOCENTE C. N.).

Através dessas formações percebo que o sujeito do campo está atrelado a uma representação constituída nas categorias “sujeito do campo”, “povos do campo”, “agricultores”, com base nos aspectos socioculturais que compreendem o campo como um modo de vida social historicamente delineado, marcado pelo trabalho. É possível inferir um reducionismo, ao vislumbrar por um único marcador identitário que oblitera e reduz a alteridade existente na ipseidade, em outros aspectos de gênero, étnico-racial, intergeracional, sexualidade e corpos, e também nos aspectos subjetivos e ontológicos.

Um discurso que me leva a compreender melhor a idealização desse “sujeito do campo” é o relato da experiência do docente L. O., que nos conta:

Eu lembro de um professor pesquisador da educação do campo, do homem no campo, do trabalho com a terra e aí na hora que ele foi perguntar aos estudantes da educação do campo sobre o que eles queriam ser, uma menina respondeu que queria ser atriz, outra disse eu quero trabalhar com estética. Deixando ele sem chão (DOCENTE L. O.).

E ainda, o discurso do professor V. G.:

A coisa do ideário é verdade, temos ideário do campo, dos trabalhadores, do campo ou da cidade, ou de qualquer situação né. O imaginário que se tem, a gente meio que tenta criar um modelo disso (DOCENTE V. G.).

Esses discursos me fazem lembrar de mim no início do mestrado. Mesmo tendo trabalhado muitos anos em comunidades rurais de assentamento de reforma agrária, eu ainda acionava essa idealização do “sujeito do campo” como aquele que desenvolve apenas trabalho agrícola, como trabalhador rural, trabalhador da “roça”, com velhas identidades firmemente enraizadas quando ouvia ou falava o termo “sujeito do campo”. Desconfio que isso ocorra por uma questão de automatismo que desenvolvemos na tentativa de fechar significação e delimitar nossa própria linguagem, sem problematizá-la.

Em sua obra *Para compreender Derrida*, Wolfreys afirma que “alguém se torna outro muitas vezes” (WOLFREYS, 2009, p. 192). Para Bhaba, o “momento de individuação do

sujeito emerge como um efeito intersubjetivo – como o retorno do sujeito como agente e sua individuação ocorre no momento de deslocamento” (BHABHA, 2013, p. 258).

Ao apontar que “o ser não é nem se mostra nunca a si *próprio*, nunca está *presente*, *agora*, fora da diferença” (DERRIDA, 2011, p. 103), o autor me inspira em gesto desconstrutivo a tensionar meu próprio reducionismo do real ao pensamento e os pressupostos ontológicos de um “sujeito” representacional, que despreza as singularidades ontológicas, linguageiras e alteridade irreduzível, bem como a presença de um sujeito uno, plenamente consciente, conclusivo, capaz de lutar pela emancipação, que (re)orienta representações que faz do real ao lutar pelo mundo ideal.

Assim, sigo nesta escritura, tentando compreender os discursos emergentes dos encontros. Desconfio que o marcador “trabalho” é bastante utilizado para construção, reconhecimento e fortalecimento da identidade socioeconômica e cultural dos “sujeitos” em formação como homem/mulher, trabalhador/trabalhadora do campo. Nesta tentativa de fixação parcial de sentidos como dispositivo discursivo de projeção identitária em caráter determinante na criação e (re)produção dos “perfis” de docentes, de estudantes, me inclino a compreender as *práticas discursivas articulatórias* nas quais objetos/atores curriculares constituem articulações e atribuição de sentidos em torno desta “identidade”:

É preciso empoderar, valorizar a identidade campesina do sujeito, a educação do campo tem um outro papel fundamental no sentido de buscar fazer com que os sujeitos eles consigam refletir e debater a sua própria realidade para que ele possa ganhar empoderamento para isso (DOCENTE C. M.).

Essa forma a educação é pensada pelos povos do Campo né, pelos quilombolas, pelos indígenas, pelos ribeirinhos, pelos agricultores (DOCENTE L. O.).

Minha identidade é do campo. A gente consegue encontrar pessoas diferentes e ao mesmo tempo se identificar com essas pessoas. Trazendo para questão da Educação do campo, eu acho que ela é muito visível. Vou falar de algo meu, você morar em uma área de assentamento e você encontrar tantas pessoas diferentes, pessoas que se identificam com a causa da terra, pessoas que não se identificam. Pessoas que amam morar aqui, pessoas que não amam morar aqui (ESTUDANTE EGRESSA Q. S.).

Essa questão da diversidade de sujeitos né, que pensam diferentes, que são diferentes, que aprendem diferentes né. A questão da educação do campo com certeza traz isso né, essa perspectiva da identidade do sujeito, porque as pessoas precisam de fato discutir aquilo elas são e que elas vivem, eu creio que isso com certeza contribui para o processo de aprendizagem e de pertencimento (DOCENTE C. N.).

Esses discursos me ajudam a compreender que os objetos/atores curriculantes consideram a “identidade” como um projeto fixo e explicável. Ao acionar os termos “indígenas”, “quilombolas”, “campesina”, percebo que os mesmos operam na perspectiva de diversidade com identidades culturais plenamente constituídas.

Opero na perspectiva de que a diferença sempre irrompe e escapa na prática discursiva do “sujeito” que se metamorfoseia como produto dessa decisão. Esse processo ontológico de constituição das *posições de sujeito* (em sua subjetividade) é produzido, montado ou fabricado no campo da discursividade que perpassa o político, o social, e se manifesta através de identificações provisórias e precárias de *posições de sujeito* que emergem da “proliferação destes antagonismos [que] nos levam a ver em nova luz o problema da fragmentação dos sujeitos ‘unitários’ das lutas sociais” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 251).

No âmbito da escola, todo esse processo ocorre nas práticas discursivas curriculares, no não controle da criação e (re) invenção de sentidos que emergem nesses *espaçotempos* curriculantes, onde os objetos/atores se constituem assumindo *posições de sujeito* diferenciais nos discursos que negociam, significam e inauguram o currículo. Neste sentido, penso ainda com os autores que “as diversas *posições de sujeito* aparecem dispersas numa formação discursiva” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 182) e escapam sobre a tentativa discursiva de fechamento de sentidos. Dito isso, para aprofundar esse debate foram apresentadas as ilustrações de Kalebe Lelin e fotografias de Vinicius Magenta como apostas imagéticas e estéticas para desconstruir e deslocar ideários sobre os sujeitos do campo e suas identidades. As imagens causaram uma ambiência fecunda para discussões, como afirmam os objetos/atores curriculantes:

Eu vou falar porque essas imagens me atraem muito né, como mulher negra, como mulher do campo o quanto sempre fomos muito silenciadas inclusive nas escolas. Somente agora a mulher do campo se levanta, é que a mulher negra ela deixa de ser só a mulher que serve e passa a ser mulher que está no protagonismo. É a mulher que fala, é a mulher que expõe a sua beleza e que tem noção que a mulher negra não é somente para o trabalho servil e que o corpo da mulher negra é um corpo que está na sociedade além de seu corpo sensualizado (DOCENTE C. M.).

Eu também me senti representado nas imagens. Algum momento da minha vida eu passei por isso, e a escola foi realmente meu escape, eu costumo dizer que eu me descubro a cada dia mais, minhas várias identidades. Eu tenho formação política, tenho formação social, eu sou um dos diretores do movimento LGBT daqui de Santaluz pelo Movimento Popular da Juventude em Disparada que eu também trouxe para cá. A gente sentiu muita necessidade de falar sobre isso, pois a nossa cidade é muito conservadora e ainda mais no campo, tanto que oitenta por cento dos nossos integrantes do movimento são do campo. Então é momento de falar, o momento de gritar,

de realmente falar sobre isso e conscientizar sobre isso nos campos porque a gente sabe que é mais complicado falar sobre LGBTfobia, racismo, sobre feminismo (ESTUDANTE EGRESSO P. V.).

Na época da minha mãe e de outras mulheres as mulheres do campo não tinham as oportunidades que a gente tem hoje. Hoje graças ao movimento feminista a gente tem conseguido transformar essa realidade, e a gente conseguiu avançar bastante (DOCENTE F. A.).

Como demonstrado nas negociações de sentidos no contexto pesquisado, marcadores como sexualidade, questões étnico-raciais, gênero apareceram na formação discursiva dos objetos/atores curriculantes como outras possibilidades de produção da existência e do currículo, demonstrando novas “identidade[s] política[s] que, em debates recentes, têm sido agrupadas sob a designação de novos movimentos sociais” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 242).

Ao inscrever o político como ontológico e as relações sociais no campo da discursividade, Laclau e Mouffe me possibilitam conceber a pluralidade do social, os *atos de identificação* e *sobredeterminação* identitária nessa constituição e nas novas lutas políticas chamadas de “novos movimentos sociais” que atravessam e são refletidas no ambiente curricular da pesquisa.

Nesse sentido, ao fragmentar o contexto totalizante de sentidos que tenta eliminar qualquer variação contingente, demonstra-se uma multiplicidade de antagonismos que emergem no terreno da diferença, e a indeterminação das articulações entre diferentes lutas e *posições de sujeito* sobredeterminadas em meio a uma pluralidade do social refletida no contexto educacional que atuam no campo da discursividade, disputando hegemonicamente o discurso curricular da educação do campo no contexto pesquisado.

Essas insurgências e transgressões, ricas, potentes e inaugurais rompem com os discursos universalistas, essencialistas e homogeneizadores acerca das concepções de sujeito, de identidade, de currículo e de sociedade preconizadas nos discursos de educação do campo na busca por uma hegemonia.

Laclau e Mouffe me fazem questionar esse entendimento ao apontarem que “não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que a deforme e impeça que ela se torne plenamente suturada” (2015, p. 185). Dessa forma, caminho com esta premissa, que as “identidades” não podem ser plenamente constituídas, pois as mesmas são puramente relacionais.

Nesse sentido, assumo a “identidade” como uma estratégia discursiva e política, não como uma verdade naturalizada. Ressalto, aqui, o caráter singular e contingente da

identificação no terreno do indecível e a impossibilidade de representação na coletividade totalizada, mesmo reconhecendo que as identidades coletivizadas são necessárias nas lutas reivindicatórias de minorias políticas contra injustiças e desigualdades e seus efeitos nas relações humanas.

Dessa forma, ratifico que o significante “identidade” não é o mais adequado, tendo em vista que o sujeito, constituído pela falta, “metáfora de uma plenitude ausente” (LACLAU, 1993, p.172) não possui “um fundamento que garanta sua significação de uma vez por todas” (LOPES, 2014, p. 50), podendo constituir-se e constituir sua “identidade” através *de atos de identificação*.

Dito isso, penso que a tentativa de construção de uma “identidade”, seja ela o camponês, o trabalhador rural, o indígena, povos da floresta, de comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, acampados, assentados, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assalariados rurais, precisa ir além da romantização que homogeneiza todos esses povos do campo, sob o mote da diversidade, pois os mesmos são, por exemplo, até certo ponto como qualquer outra identidade social, significantes flutuantes. E, desta forma, é uma ilusão pensar que os mesmos estão assegurados de uma vez por todas, que o terreno fluido de trocas culturais no espaço tempo, que constitui suas condições discursivas de emergência, não pode ser alterado ou subvertido.

Assim, nas formas originais de *sobredeterminação*, a construção de identidades políticas tem pouco a ver com fronteiras de classes delimitadas. Pensar esse “sujeito” deslizando entre diferenças, no interior do sistema de significação e na sua impossibilidade de fixação de sentidos é conceber um sujeito fragmentado, diluído, ocupando cada vez mais *posições de sujeitos*, que estão sempre em constituição, em posição discursiva que “compartilha do caráter aberto de todo discurso” (LACLAU, 2015, p. 190), em constante deslocamento no processo de identificação e desidentificação em um sistema de diferenças não presenciais.

Portanto, opero na concepção de que *posições de sujeito* individual e coletivos contingentes são forjadas a partir desses movimentos de identificação e diferenciação simbólica dentro dos processos ontológicos de constituição, reprodução e contestação de discursos em que “as relações sociais são discursivamente construídas” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 184), através de atos e processos de identificação e desidentificação que se dão na luta política. Assim, ora fazem equivaler, ora fazem diferir os sentidos que carregam. Suas *posições de sujeito* estão sempre em construção, em devir, como “*ausência*,

falta, carência – já que no momento da decisão *operam mecanismos de seleção e exclusão*, sendo que essa *exclusão constitui também sujeito*” (LACLAU E MOUFFE, 1993, p.190).

Portanto, a diferença pode ser marginalizada, mas nunca detida ou apreendida. Rupturas e erupções sempre emergirão na linguagem, nos discursos, no currículo, na educação, como ato, evento, *a-com-tecimento* inaugural para desestabilizar a representação, a identidade, o currículo e criar lugares outros de enunciação.

Assim, através do campo da discursividade que é “necessário à constituição de toda prática social” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 186), os discursos deste estudo em sua dimensão performática-instituinte desvelaram mesmo que precariamente como se constituem as negociações entre objetos/atores curriculares nos seus movimentos de significações curriculares no ambiente curricular escolar, as *posições de sujeito, os atos de identificação* e as condições discursivas que possibilitaram sua emergência e que permitem a sustentação – das concepções hegemônicas de currículo na unidade escolar e, ainda, como essas condições atuaram na construção e consolidação dessa hegemonia no/seu “com-texto” em microcosmo do espaçotempo curricular.

Reconheço as lutas dos trabalhadores e sua importância inestimável para a democracia e para a revolução democrática, mas penso ser possível e necessário ir além, para reconhecer a dispersão discursiva no interior da qual toda *posição de sujeito* se constitui, em meio às “pluralidades de antagonismos” emergentes no bojo dos “novos movimentos sociais”, e refletida na escola para o aprofundamento e expansão deste processo democrático.

Nesse contexto educacional e sua riqueza discursiva, o *espaçotempo* curricular permite que os discursos se constituam como uma prática social flutuante, cambiante, sempre inaugural, potente, onde corpos e polifonia de vozes *a-com-tecem* no espaço discursivo fundamentando a democracia radical e plural. O currículo compreendido como instituinte, performático e performativo permite inserir o ambiente curricular neste movimento de radicalidade e pluralidade da democracia de forma que se constitui discursivamente como um *espaçotempo* ontológico e político de negociação e de múltiplas possibilidades de criar, recriar, imaginar, inventar e inaugurar com potência, negociações e significações, sobre si, sobre o outro e sobre o social, tecendo novas articulações, antagonismos e hegemonias num micro “com-texto”.

Assim, é possível construir articulações discursivas outras, um novo imaginário social, político, educacional e curricular através das possibilidades que são abertas no terreno da própria democracia, dos *a-com-tecimentos*, da contingência e do contexto. Agora mesmo no momento em que faço estas análises, pelas quais tento fixar sentidos, outras articulações

tendem a ser realizadas ou até mesmo desfeitas em mim, nos participantes desta pesquisa e no contexto pesquisado.

Como afirmam os autores da teoria do discurso: pode parecer utópico. Mas, “ora, sem utopia, sem a possibilidade de negação de uma ordem além do ponto que podemos ameaçá-la, não há possibilidade alguma de constituição de um imaginário radical – democrático ou de qualquer outro tipo” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 281).

6- PROPOSTA INTERVENTIVA – Observatório Estudantil do Currículo (OEC)

6.1 APRESENTAÇÃO

Este texto se constitui na sistematização do Projeto de Intervenção, após as análises e compressão dos resultados da pesquisa. Ao pensar nos significantes “proposta” e “intervenção”, os mesmos me aparecem carregados de uma intencionalidade, de um engessamento e chamamento para propor algo que venha intervir num cenário, e que esse algo seja poderoso, capaz de provocar mudanças de uma vez por todas numa determinada realidade “externa” pré-concebida, já dada. Portanto, exercito nesta parte da escritura um cuidado e esforço redobrado no sentido de não incorrer num enviesamento dentro do programático, do normativo e operativo a que tento escapar ontoespistemologicamente ao longo do estudo.

Ao operar com os pressupostos da *diférance* e do caráter constitutivo do discurso na constituição ontológica do sujeito, do político e do social, busco escapar dessas totalizações e sigo no exercício de pensar e escrever uma proposta interventiva com significado deslocado enquanto algo que não promova o fechamento de sentidos, que considere os *a-com-tecimentos* (JESUS, 2012) como eventos inaugurais de negociações curriculares com potência para a emergência do deferir e do diferir em momentos únicos da sua enunciação.

Assim, pensando sobre a baixa participação dos discentes compreendidos como objetos/atores curriculantes nos encontros do Grupo de Experiência, Discurso e Diferença ao longo da pesquisa, o que reduziu a possibilidade de análise quanto aos discursos e significações que os mesmos enunciam sobre concepções acerca da educação do campo e seus desdobramentos curriculares, me debruço a buscar uma forma de inseri-los nas discussões curriculares.

A escola como *espaçotempo* em sua própria dinâmica está já e sempre em movimento, com entrada e saída anual de estudantes, com mudança de turmas, entrada, saída e mudanças

de docentes, em sua rotatividade natural. Como ambiente curricular é ainda mais fluida nos contatos, nos encontros, nos entrecruzamentos curriculares, nas significações que permitem negociações e *atos de identificação* em constante devir. Para Wolfreys, “a apreensão do ser depende da diferença em qualquer determinação ontológica, pois, “o ser é uma escritura, um constante tornar-se” (WOLFREYS, 2009, p. 103).

Ainda inspirada pelos discursos de dois docentes durante os GEDD, em manter, ampliar e envolver os estudantes compreendidos com objetos/atores nos debates curriculares, foi se delineando essa proposta de intervenção. Ao questionar e sugerir:

*Como nossos estudantes se veem? O que eles esperam do currículo?
Os estudantes precisam ser protagonistas do currículo (DOCENTE C. N.).*

Seria interessante que essas discussões não parassem por aqui e oportunizassem outros momentos de debate sobre o currículo com a participação dos estudantes (DOCENTE J. F.).

Os docentes me inspiraram a propor a criação, institucionalização e implementação de um Observatório Estudantil do Currículo (OEC) na unidade escolar, cujo objetivo é seguir problematizando, tensionando e oportunizando encontros pensados como espaçotempos (per)formativos de diálogo, de escuta sensível, desestabilização, produção e negociação de sentidos que poderão subsidiar a gestão, a coordenação, os docentes a repensarem seus discursos e prática discursivas curriculares.

Na perspectiva que compreende os discentes como objetos/atores curriculares que integram, negociam o currículo no ambiente curricular da escola, é preciso possibilitar *espaçotempos* em que os mesmos possam, através dos seus discursos e práticas discursivas, no cotidiano escolar, significar e discutir o espaço escolar, o currículo, e outras questões que os atravessam e o processo formativo através da tessituras e tramas que envolvem os modos de existir.

O Observatório Estudantil do Currículo se inspira na perspectiva de que currículo é devir, é espaçotempo de negociação (MACEDO, 2006) é *a-com-tecimento* (JESUS, 2012). Portanto, a aposta é que os discentes falem por si, demandem, avaliem e construam juntamente com a gestão e coordenação pedagógica o currículo através de negociações e significações de sentidos acerca da educação do campo e seus desdobramentos curriculares, para continuar instigando deslocamentos de sentidos sobre o próprio currículo, sobre o “sujeito”, o “campo”, as identidades em seus processos de identificação, fluida e provisória, e as disputas e lutas políticas que envolvem a escola.

O Observatório Estudantil do Currículo não almeja ou ambiciona uma formação ou até mesmo um fechamento de sentidos, mas colocar em movimento essas significações.

Como pesquisadora e atual vice-gestora da unidade escolar, apresentarei os resultados da pesquisa, bem como a proposta de intervenção aos demais gestores, à coordenação pedagógica e ao colegiado escolar, no intuito de garantir acolhimento para a proposta e para que juntos façamos uma mobilização para sua implantação.

O Observatório será formado por dois estudantes por turma que serão escolhidos por demonstração de vontade de participação.

Inicialmente são pensados 04 encontros, sendo dois encontros anuais, de acordo com o cronograma e objetivos a seguir:

Encontro	Mês/ano
1º Encontro	Março de 2022
2º Encontro	Dezembro de 2022
3º Encontro	Março de 2023
4º Encontro	Dezembro de 2023

Fonte: Acervo da Pesquisadora (2021)

À gestão escolar caberá garantir o espaço físico para os encontros, bem como os recursos materiais necessários como data-show, notebook, caixa de som e internet.

O primeiro encontro acontecerá em março de 2022, no auditório da unidade escolar e terá como objetivo discutir sobre e produzir coletivamente o Regimento Interno da OEC de forma coletiva, bem como seus objetivos e missão.

Os demais encontros abordarão as questões curriculares, avaliação das ementas das disciplinas e dos cursos, bem como o Projeto Político Pedagógico e outros documentos norteadores.

Acredito que não é possível tratar os documentos curriculares como objetos curriculares norteadores, porém as leituras e discussões sobre conteúdos em seus textos servirão para problematizar o currículo, suscitar debates, divergências, convergências e conversações, acerca das concepções que movem os discursos e práticas discursivas da escola. É nessa direção que se desenha a Proposta de Intervenção desta pesquisa.

7- “COM”SIDERAÇÕES DO AGORA

Este trabalho apresentou um estudo de como docentes e estudantes compreendidos como objetos/atores curriculantes deslocam, produzem e negociam sentidos sobre educação do campo e seus desdobramentos curriculares, circunscritos no campo da diferença e da discursividade, emergentes em determinado *espaçotempo* curricular de constituição e enunciação.

O estudo ancora-se ontoepistemologicamente no movimento de pensamento pós-moderno em veio pós-estrutural da filosofia da diferença de Derrida (2001) e Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). Trata-se de uma desconstrução da Educação do campo, desconstrução aqui entendida com Derrida, não como destruição, mas sim descentramento das estruturas e suas tentativas impossíveis de fechamento de sentido que expõe lacunas, possibilidades outras de negociações e significação no campo da discursividade da educação do campo.

No campo do currículo, o mesmo se ancora em Macedo ao compreender o currículo como *espaçotempo* de negociação (MACEDO, 2006; 2010; 2014; 2017; 2018). O foco foi desestabilizar as significações, deslocar sentidos e compreender as negociações curriculares da educação do campo na perspectiva da diferença com enfoque no discurso e nas práticas discursivas e suas atribuições de sentidos nas concepções dos significantes sujeitos, identidades, currículo e sociedade.

A construção de material empírico se constituiu ontometodologicamente através do Grupo de Experiência GE (JESUS; OLIVEIRA, 2012) radicalizado pelos elementos da *Diferrance* e do *Discurso* para construção das formações discursivas, discursos e práticas discursivas analisadas e compreendidas mesmo que precariamente no âmbito da pesquisa. Foram realizados três encontros no período de março a abril de 2021 com reuniões *on-line* através da plataforma digital Google meet.

A análise de resultados foi basilarmente construída com aportes da teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) e em suas categorias de discurso, antagonismo, ponto nodal, práticas articulatórias, posições de sujeito, hegemonia e democracia radical.

Sem querer produzir verdades sobre o que foi dito, negociado, no contexto pesquisado, o estudo aponta para uma hegemonia discursiva no que se compreende por Educação do Campo e seus desdobramentos curriculares. Durante a pesquisa, foi possível compreender que o discurso da “educação do campo” é constituído na tensão entre historicidade, tradição, passado celebratório e, ao mesmo tempo, condenatório. Com estratégias de significação e de identificação sempre em crise pela contingência e pela impossibilidade fechamentos de sentidos, sempre em disputa e em negociação infundáveis;

É possível inferir que a “educação do campo” se constitui e se apresenta como *ponto nodal* onde diversos elementos são articulados na tentativa de uma hegemonia curricular. É possível inferir ainda que os objetos/atores curriculantes reúnem práticas articulatórias em cadeias de significação para sustentar uma hegemonia curricular ao atribuir significados aos significantes: sujeitos, identidades, currículo e sociedade. No que tange aos “sujeitos”, são entendidos como “sujeitos do campo” de memórias e aprendizagens coletivas e de valores culturais próprios, constituídos através do marcador trabalho e da lida com a terra.

No que concerne à identidade, é concebida como um projeto fixo e explicável. Os “sujeitos” são vistos como “trabalhadores do campo”, “povos do campo” que se configuram como categorias historicamente construídas numa visão de totalidade histórica, com base nos aspectos socioculturais que compreendem o campo como um modo de vida social historicamente delineado que forma sujeitos coletivos sociais dotados de uma “identidade” campesina.

O “campo” é significado através do antagonismo campo x cidade, e é representado como espaço rural, como comunidade homogênea, um espaço naturalmente fechado, local de resistência, delimitado em suas fronteiras, isolado, exótico, intocado, puro, que preserva práticas de conservação da natureza, da agricultura e da lida com a terra, a salvo de contaminação dos contatos e fluxos acelerados de culturas e suas hibridizações que chegam através dos meios de comunicação, tv, internet, mídias e redes sociais.

Em relação à atribuição de sentidos ao termo “sociedade”, a mesma é significada dentro de uma “realidade” campesina “exterior” dada, externa, com tentativa de aprisionamento histórico desta dita “realidade” nas tradições, valores, cultura e identidades comuns, como se estes modos de existência coletiva não sofressem alterações culturais com hibridizações no espaço-tempo.

No que tange ao significante “currículo”, as formações discursivas apontam para uma visão hegemônica, com visão crítica de currículo e viés de emancipação. Porém, nos discursos sobre o currículo, irrompem as diferenças que escapam, borram e inauguram espaços outros e currículos outros, traçando modos outros de existir e significar nestes espaçostempos curriculantes. Outras *posições de sujeito*, marcadores como gênero, feminismo, LGBTQIA, negritude apareceram *sobredeterminadas* através de atos políticos e discursivos de identificação.

Assim, defendo um currículo para a escola do e no campo em constante devir e negociação de sentidos, sem um fundamento último, um vazio normativo. Embora seja impossível pensar uma definição fixa do que seja Educação do Campo, visto a

impossibilidade do fechamento do social, o desafio é construir discursivamente um novo imaginário social a partir da compreensão da diferença ontológica e subjetiva constitutiva sempre e já em movimento campo da discursividade em encontro com o outro, com respeito à alteridade, às *posições de sujeito* em suas práticas sociais, em espaço social compreendido como aberto, rumo a uma democracia mais radicalmente plural e democrática.

A pesquisa oferece mais uma possibilidade de pensar o currículo de Educação do Campo, uma vez que resultados de pesquisa não são definitivos, mas estão circunscritos em determinado *espaçotempo* de negociação de sentidos no campo da discursividade e sugerem manter e ampliar o debate do currículo da educação do campo levando em consideração os resultados apresentados que apontam para a irrupção da diferença neste campo educacional e discursivo.

Por fim, apresenta como proposta de intervenção a criação de um Observatório Estudantil do Currículo (OEC), cujo objetivo é oportunizar outros espaçotempos de desconstrução, desestabilização, para que estudantes concebidos como objetos/atores curriculares problematizem, tensionem, produzam e negociem sentidos acerca da educação do campo e seus desdobramentos curriculares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Iris Campos de. **A reserva de desenvolvimento sustentável estadual ponta do tubarão (RDSEPT) e o currículo escolar:** caminhos e descaminhos na construção de uma proposta curricular para a educação do campo. Natal, 2016.

ANDRIONI, Ivonei. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo em Mato Grosso:** limites e possibilidades. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

ALMEIDA, Maria Goretti Ramos de. **Currículo, Professoralidade e Sexualidades.** Conceição do Coité, 2019.

ARAÚJO, Fredson Rodrigues. **O lugar do currículo da educação do campo contextualizada no semiárido** – Ocupando espaços ocultos. Jacobina-BA, 2019.

BAHIA. **Diagnóstico da Educação do Campo.** Disponível em: file:///C:/Users/PC-PAU~1/AppData/Local/Temp/diagnostico-versao-final-jan-2017.pdf. Acesso em: 20/08/20.

BAHIA. **Perfil dos territórios de Identidade.** Volume 2. Publicações SEI. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/sindex.php?option=com_content&view=article&id=2000 Acesso em: 08 de setembro de 2021.

BRANDÃO, R. C; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica da Bahia 2019** – Resumo Técnico. Brasília: DFInep/MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+da+Bahia+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/384b003b-68ad-40ec-acf6-7e5b6e082172?version=1.0>. Acesso em: 20/08

BRASIL. **Parecer n. 36/2001.** Diretrizes operacionais para a educação nas escolas do campo. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. **Decreto n. 07.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 2010.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIESTA, G. **The Beautiful Risk of Education.** London: Routledge, 2016.

CALDART, Roseli; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Maria Inês. **A teoria na prática é outra?** A Teorização nos mestrados profissionais em educação. 2019.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun., 2008. Disponível em: file:///C:/Users/PC-PAU~1/AppData/Local/Temp/228-117-PB.pdf

CEEP – Centro Estadual De Educação Profissional Do Campo – Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Santaluz-BA, 2013/2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Mariza Vorraber. Velhos temas, novos problemas –a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

DERRIDA, J. **Of grammatology**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1974.

DERRIDA, J. **Expectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, J. **Pensar a Desconstrução**. Org. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

DERRIDA, J. **Escritura e Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ELLSWORTH, Elisabeth. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na educação física da escola do campo no Mata Cavalô**. São Paulo - SP, 2015.

FARIA, Mariana de Souza. **Currículo e escola do campo**. Viçosa - MG, 2015.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

GATTI, Bernadete. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

JESUS, R. M. V. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14821>> Acesso em: 14 out. 2020.

JESUS, R.; OLIVEIRA, I. **Grupo de experiência e arte**. *In*: MACEDO, E.; TOMÉ, C. (Org.). **Currículo e diferença**. v. 4. Curitiba: CRV, 2018. p. 171-188.

LACLAU, Ernesto. **Poder e representation. In Politics, theory and contemporary culture**. Nova York: Columbia University Press, 1993.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2002.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LEMOS, Grayce. **As tecnologias digitais de informação e comunicação no currículo da Educação do Campo**. Florianópolis - SC, 2018.

LIMA, Natamias Lopes de. **Questões epistêmico-historiográficas sobre a educação do campo no Brasil**. Belém - PA, 2017.

LOURENÇÃO, Claudemir. **Educação do Campo, currículo e ensino médio em uma escola de Nova Canaã do Norte-MT: (inter)faces de um debate**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Discurso e representação na política de currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)**. Rio de Janeiro: Projeto, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Cultura**, nº 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, J. **O Pós-Moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-294, maio/ago., 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006b. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em:10/05/2018.

MACEDO, Elisabeth. Currículo, cultura e diferença. *In*: LOPES, Alice C.; ALBA, Alícia (Org). **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out/dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e base nacional curricular comum. **Educo-o**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr/jun. 2017. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em:10/05/2018.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Articulações discursivas em torno do significante Natureza da Ciência: Currículo, formação, política. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, jul./set. 2017. Disponível

em: file:///C:/Users/PC-%20PAULO%20FREIRE/Downloads/26713-100873-1-PB.pdf
Acesso em: 12 de outubro de 2020.

PORTO, Itamar. **Concepções e percepções de educação do na escola municipal Boa Esperança Sorriso – MT.** Mato Grosso - MT, 2016

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. **Políticas públicas e educação do campo:** uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus - PE. Pernambuco, 2017.

SANTOS, Aline Renata dos. **Patriarcalização e despatricarização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia.** Recife - PE, 2017.

SILVA, Carliane de Oliveira. **Corporeidade e currículo da educação infantil:** um estudo numa escola do campo. Jacobina - BA, 2016.

SILVA, Crispim Nelson. **A Educação Profissional do Campo:** a experiência do CEEP Campo Paulo Freire Santaluz – BA. Amargosa - BA, 2017.

SILVA, Elcione Araújo da. **Educação Profissional do Campo:** contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo freire- Santaluz / Ba. Conceição do Coité – BA, 2020.

SILVA, Jéssica Lucila Monteiro da. **Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano:** uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americano. Caruaru - PE, 2015.

SILVA, T. T. **A Poética e a política do currículo como representação.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1998. p.199.

ST. PIERRE, E. A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa. Trad. Felipe Aguiar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez, 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WOLFREYS, J. **Compreender Derrida.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA, 2009.