

## O eu, o outro e a(s) identidade(s): representações identitárias diante do personagem Chico Bento e implicações na Educação do Campo

 Mônica Andrade Modesto<sup>1</sup>,  Felipe Alex Santiago Cruz<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe - UFS. Departamento de Educação – Campus Prof. Alberto Carvalho. Avenida Vereador Olímpio Grande, s/n – Porto. Itabaiana - SE. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [monicamodesto1@gmail.com](mailto:monicamodesto1@gmail.com)

**RESUMO.** O presente estudo reflete acerca do conceito de identidade e da percepção identitária de sujeitos do campo a partir de um estudo feito após a realização de uma atividade pedagógica com estudantes de uma escola situada no campo. Para tanto, o escrito ancora-se em aporte teórico referente ao campo da Sociologia para tratar sobre identidade (Stuart Hall, 2005, 2006); Zygmunt Bauman (1999, 2003, 2005) e Roger Chartier (1991)) e da Educação para abarcar a Educação do Campo (Miguel Arroyo, 1999, 2011); Roseli Caldart (2011) e Ângela Pires (2012)). Sob a égide da análise do discurso baseada em Eni Orlandi (2013), os dados desvelaram que os sujeitos participantes sentem dificuldade em se perceberem assemelhados às características apresentadas pelo personagem do campo – Chico Bento – nos desenhos animados e se sentem confortáveis em se aproximarem da imagem do sujeito da cidade – Zeca, primo de Chico Bento que reside na zona urbana. Os discursos demonstraram, ainda, a existência do fenômeno Tradução presente nas falas e representações dos sujeitos, sendo ele legitimado pelo currículo invisibilizador dos *modi vivendi* e *operandi* dos viventes do campo, que, por intermédio dos elementos presentes no cotidiano e na cultura escolar, têm o sentimento de pertencimento solapado à medida que a valorização dos *modi vivendi* e *operandi* do espaço urbano sobrepuja o espaço rural.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, identidade, representação.

## The self, the other and the identity(ies): identity representations before the character Chico Bento and implications for Rural Education

**ABSTRACT.** The present study reflects about the concept of identity and the identity perception of subjects in the field, based on a study carried out after carrying out a pedagogical activity with students from a school located in the field. To this end, the writing is anchored in a theoretical contribution referring to the field of Sociology to deal with identity (Stuart Hall, 2005, 2006); Zygmunt Bauman (1999, 2003, 2005) and Roger Chartier (1991) and Education to encompass Rural Education (Miguel Arroyo, 1999, 2011); Roseli Caldart (2011) and Ângela Pires (2012)). Under the aegis of the discourse analysis based on Eni Orlandi (2013), the data revealed that the participating subjects find it difficult to perceive themselves similar to the characteristics presented by the character of the field - Chico Bento – in the cartoons and feel comfortable approaching them the image of the city subject – Zeca, cousin of Chico Bento who lives in the urban area. The speeches also demonstrated the existence of the Translation phenomenon present in the speeches and representations of the subjects, which is legitimized by the invisible curriculum of the *modi vivendi* and *operandi* of the living in the countryside who, through the elements present in daily life and in school culture, have the feeling of belonging undermined as the valorization of the *modi vivendi* and *operandi* of the urban space surpasses the rural space.

**Keywords:** Rural Education, identity, representation.

## **El yo, el otro y la(s) identidad(es): representaciones identitarias ante el personaje Chico Bento e implicaciones para la Educación Rural**

**RESUMEN.** El presente estudio refleja sobre el concepto de identidad y la percepción de identidad de los sujetos en el campo, a partir de un estudio realizado luego de realizar una actividad pedagógica con estudiantes de una escuela ubicada en el campo. Por tanto, la escritura se ancla en un aporte teórico referido al campo de la Sociología para abordar la identidad (Stuart Hall, 2005, 2006); Zygmunt Bauman (1999, 2003, 2005) y Roger Chartier (1991)) y la Educación para abarcar las áreas rurales. Educación (Miguel Arroyo, 1999, 2011); Roseli Caldart (2011) y Ângela Pires (2012)). Bajo la égida del análisis del discurso basado en Eni Orlandi (2013), los datos revelaron que a los sujetos participantes les cuesta percibirse similares a las características que presenta el personaje del campo – Chico Bento - en las caricaturas y sentirse cómodos al abordarlas. La imagen del sujeto de la ciudad – Zeca, primo de Chico Bento que vive en el casco urbano. Los discursos también demostraron la existencia del fenómeno de la Traducción presente en los discursos y representaciones de los sujetos, que se legitima en el currículum invisible del *modi vivendi* y *operandi* de quienes viven en el campo que, a través de los elementos presentes en la vida cotidiana y escolar cultura, tienen el sentimiento de pertenencia minado a medida que la valorización del *modi vivendi* y *operandi* del espacio urbano supera al espacio rural.

**Palabras clave:** Educación Rural, identidad, representación.

## Introdução

Em meio à era globalizada em que se vive nos dias de hoje, pensar os diferentes espaços e sujeitos implica também pensar a dispersão dos modos de vida e a consequente pulverização dessa dispersão em todos os lugares. Assim, torna-se cada vez mais difícil encontrar localidades nas sociedades que não tenham sofrido influências e interferências de outras culturas e de outros modos de vida em suas formas de conceber e compreender o mundo, os elementos que nele existem e as relações que se dão entre os seres humanos e esses elementos e entre os próprios seres humanos, bem como as diversificadas formas de viver em diferentes espaços.

De acordo com Bauman (1999), a globalização é um desencadeamento da chamada pós-modernidade, que, dentre outros aspectos, tem a característica de promover uma “instantaneidade de transporte da informação” e uma monopolização cartográfica espacial que, de uma maneira esfaceladora e ilusória para os grupos economicamente vulneráveis, rompe com barreiras geográficas através de formas de comunicação íferas, ocasionando modificações severas nos modos de ser e de viver a partir da introdução, alimentação e instrumentalização de desejos de obtenção de elementos de outros espaços e culturas.

Sob esse ponto de vista, pensa-se a ideia de globalização concatenada à ideia de territorialidade, uma vez que pensar a ruptura de barreiras geográficas considerando somente o território enquanto espaço é limitador, pois as barreiras geográficas que são ultrapassadas recaem, sobremaneira, sobre os modos como as relações sociais – formatadas no tempo e no espaço – passam a ser desenvolvidas no espaço globalizado.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre como a expansão dos elementos globais interfere na construção das identidades dos sujeitos, que, para além das identidades nacionais dos Estados-nação, são culturais e modeladas no que autores como Bhabha (2010) e Hall (2005, 2006) chamam de hibridismo cultural. Isto é, a globalização, conforme defende Bauman (2003), ao buscar uniformizar mundialmente pensamentos e sentimentos cosmopolitas, tenta homogeneizar as *negociações culturais*<sup>1</sup> que se desdobram dentro das múltiplas culturas em nome da manutenção e do controle de poder local, ocasionando, assim, ambiguidades de significações que geram crises de identidade e modificações em modos de viver.

Dessa forma, ancorando-se no consumismo global como linguagem comum a todos, Hall (2005) aponta o desencadeamento de tensões entre o global e o local, bem como a desintegralização das identidades nacionais em favor de uma “flutuação identitária” que varia

entre as identidades nacionais e as formas de identificação globais e que, desequilibradamente, se direciona para o ritmo do consumo ditado pela globalização. Esse fenômeno, ainda que de forma desigual, prolifera-se entre centros e periferias em uma hibridação, caracterizando desigualdade de poder, de prestígio e de recursos materiais (Hannerz, 1997).

De acordo com Prebisch (2011), os centros são evidenciados pela produção diversificada de produtos industriais, bem como pela força de acumulação de renda *per capita* e por volumes de poupança e investimento; por sua vez, as periferias são marcadas pela produção de alimentos e de matéria-prima, pela falta de acumulação de renda *per capita* e de condições de investimento, o que ocasiona a dicotomia dos espaços “adiantados” e dos “atrasados”, sendo o primeiro os centros, e o último, as periferias.

Nessa direção, polarizar as diferenças existentes entre os espaços urbanos e os espaços rurais e seus respectivos modos de vida implica corroborar o pensamento de que o campo, por se caracterizar como abastecedor de alimentos e matéria-prima para os centros urbanos, seria, então, um lugar menos desenvolvido, uma periferia do capital.

Todavia, há que se considerar que os espaços não podem ser compreendidos apenas a partir do ponto de vista do sistema capitalista, pois no interior deles existem confrontos de visões de mundo antagônicas ao que pressupõe o capital, e desses confrontos emergem representações<sup>ii</sup>, expressões e discursos que tendem a abandonar o ponto de vista dominante e substituí-los por representações complexas e múltiplas em nome da pluralidade de pontos de vista coexistentes, muitas vezes, em espaços concorrentes, conforme afirma Bourdieu (2012). Sendo assim, pensar o espaço rural não implica mais pensar o “lugar do atraso” como se pensara outrora, mas um espaço de produção e produtor de sujeitos que não estão alheios à globalização, tampouco à pluralização das culturas e identidades nacionais.

Considerando essa conjuntura, o presente escrito tem como objetivo refletir sobre como, diante da globalização, a propagação de elementos e modos de viver característicos de espaços urbanos ultrapassa fluxos e limites e influencia mudanças de identidade<sup>iii</sup> de sujeitos do campo.

Nesse sentido, o estudo estrutura-se a partir da discussão sobre a construção de como o campo é referenciado ao longo da história e como essas referências vão para além do fator territorialidade. Em seguida, busca-se delinear a percepção acerca da identidade de sujeitos que vivem no campo, embasando-se nas representações emergentes de seus discursos a partir do que é observado em episódios do personagem Chico Bento<sup>iv</sup> sobre espaços urbanos e rurais

e seus modos de vida, e de como concebem quem são os que vivem no campo e os que vivem na cidade no contexto da globalização, a fim de compreender como as representações identitárias implicam na Educação do Campo.

### **Um limite de(s)marcado? A referência ao campo ao longo dos tempos**

Segundo Williams (2011), historicamente, a dicotomia campo-cidade se constituiu como produto do modelo de produção capitalista que apregou a ideia de que o campo era um fornecedor que abastecia os centros urbanos, que, por sua vez, eram caracterizados pela centralização do poder e pela burocratização de serviços e de acesso à riqueza. Devido a isso, ao campo era destinada a referência ao passado, e à cidade, a referência ao futuro.

Na literatura, as referências ao campo, como analisa o autor, também contribuíram para a acentuação e naturalização dessa visão, visto que nas obras literárias dos séculos passados eram empregadas terminologias relativas aos espaços rurais que desempenharam a função de criadoras de distinções sociais, como “lavra” e “pastoreia”, termos jamais empregados na referência aos espaços urbanos.

Em consonância com o que define Hannerz (1997) acerca do que é um limite – obstáculos e descontinuidades, linha clara de demarcação do que está dentro e do que está fora –, observa-se, através das análises de Williams (2011), que os discursos e as representações referentes ao campo construídos historicamente apresentaram-se (e deixaram resquícios) como limite segregativo dos que tinham acesso ao capital e dos que a ele serviam.

Entretanto, na contemporaneidade, essa referência ao campo começa a se modificar, afinal, com a expansão da globalização e o estabelecimento de regras homogêneas de entrada para o mundo global, os espaços rurais começam a vivenciar uma espécie de desmarcação do limite imposto pela história, com a entrada de novas tecnologias e formas de produção, o aumento da escolaridade, a ampliação de comércio e a prestação de serviços, ou seja, com os elementos que são considerados como as facilidades da vida urbana.

Inevitavelmente, os *modi vivendi* e *operandi* dos espaços rurais foram modificados com e pela globalização, e as referências ao campo, conseqüentemente, também. Além dos elementos tecnológicos, todos os elementos considerados periféricos, que antes estavam nas periferias dos centros urbanos, passam a fazer parte do cotidiano e dos modos de vida das pessoas do campo. Dessa forma, as representações românticas, regionalistas e voltadas para as condições do meio antrópico direcionadas ao campo observadas por Williams (2011) agora conflitam com as representações que nascem do hibridismo cultural.

Mas, não deixemos de refletir sobre a forma através da qual a globalização se instala nesses espaços tidos como periféricos: por meio de uma “proliferação subalterna da diferença”, conforme alerta Hall (2006). Segundo esse autor, a globalização é um processo atrelado aos mercados financeiros, e sua tendência é dominante, tomando como estratégia para tanto a homogeneização, que atua como uma conformadora das diferenças, na medida em que aparenta semelhanças culturais entre todos os espaços do Ocidente. No entanto, permite a proliferação de diferentes oriundos do “eixo vertical do poder cultural, econômico e tecnológico” (Hall, 2006, p. 57), que produz visões de mundo compostas por muitas diferenças e muitos conflitos entre o local e o global dentro da negociação cultural anteriormente mencionada.

Esse cenário se reflete diretamente nas identidades dos sujeitos desse espaço rural que convivem com elementos da vida urbana num sistema global, pois esse processo provoca “um alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidade, juntamente com um aumento de polarização entre elas” (Hall, 2005, p. 84), que, por sua vez, pode causar um fortalecimento de identidades locais, o qual pode ser compreendido como uma reação defensiva de grupos que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas; tal processo também leva à produção de novas identidades ou à crise de identidade, na qual os sujeitos não se sentem pertencentes a nenhuma cultura (Hall, 2005).

### **Procedimentos metodológicos**

A roda de conversa foi o procedimento metodológico utilizado para a produção dos dados, que, por sua vez, foram gravados e transcritos. Baseada no trabalho exposto nas obras de Freire (1996, 2005) e nos métodos que esse autor utilizava para a promoção de seu projeto de Educação Popular, a roda de conversa é uma adaptação dos Círculos de Cultura<sup>v</sup>. A escolha por esse procedimento metodológico se justifica pelo fato de que permitiu aos participantes dialogarem sobre o tema proposto, sem a obrigação de responderem questões, mas com o propósito intencional de levá-los a refletir sobre o contexto e seu lugar social à medida que se reconhecem ou não em uma situação ou em um discurso proposto. À vista disso, suas falas são compreendidas a partir de suas experiências e seus saberes, sem se perder de vista o espaço e o tempo no qual vivem.

A roda de conversa aconteceu em 2019, de forma presencial, e foi desenvolvida em uma turma de ensino regular do 5º ano do Ensino Fundamental ofertada em uma escola situada na zona rural do município de Simão Dias-SE<sup>vi</sup>. A escola estadual fica localizada no povoado

Triunfo, uma comunidade rural pertencente ao município supracitado que tem a agricultura familiar e, mais especificamente, a produção de milho (atualmente mecanizada)<sup>vii</sup> como fonte de renda principal das famílias que vivem no povoado e em suas adjacências.

No âmbito da infraestrutura educacional, a referida comunidade conta com três instituições escolares, sendo uma creche, uma escola estadual que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental e um colégio, também estadual, responsável pela oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Tais instituições atendem alunos moradores do povoado e de comunidades vizinhas, configurando-se como um polo de oferta de Educação Básica na zona rural de Simão Dias.

Durante a manhã de atividades, foi realizada a exibição de dois episódios<sup>viii</sup> do desenho animado Chico Bento intitulados “Na roça é diferente” e “Chico Bento no *Shopping*”. Os referidos episódios funcionaram como dispositivos disparadores para o diálogo, por meio do qual foi possível apreender a percepção identitária dos sujeitos ante as representações presentes nos discursos produzidos a partir do que fora assistido.

A análise dos dados foi realizada à luz da técnica da Análise do Discurso (AD) de tendência francesa. Segundo essa teoria, o discurso é um objeto construído historicamente que leva em conta as condições sob as quais foi produzido e está atrelado à capacidade de significar o outro e a si mesmo, como assinala Orlandi (2013, p. 15) ao afirmar que “na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

Dessa forma, os dados produzidos foram interpretados considerando-se a multiplicidade de perspectivas e sentidos presentes nos discursos para que assim se compreendessem as relações de significados a partir da Teoria da Representação, que, por sua vez, diz respeito à maneira como os sujeitos produzem os sentidos e os significados do mundo, levando-se em consideração os *modi vivendi* e *operandi* do grupo e o campo social do qual fazem parte (Chartier, 1991).

O enredo do primeiro episódio narra a chegada de Zeca, morador da capital de São Paulo, para passar as férias na zona rural, no sítio de seus tios, o qual fica no interior paulista, sendo eles, por sua vez, os pais de Chico Bento. A relação entre os personagens, no início, é conflituosa devido ao fato de que o garoto da cidade estranha e acha muito pacata a vida no campo e, por isso, faz alguns comentários sobre o meio de transporte (carroça) e os alimentos que precisam ser colhidos e coletados para as refeições, o que deixa o primo, Chico Bento, muito irritado e disposto a ensiná-lo como se vive no campo, colocando-o para realizar tarefas



como tirar o leite, alimentar os animais, coletar os ovos, entre outras. No fim, acabam-se as férias, e Zeca precisa voltar para a cidade, porém sente tristeza porque reviu suas convicções e passou a gostar do sítio, da zona rural e do modo de vida nele vivenciado.

O enredo do segundo episódio narra o caminho inverso, pois é Chico Bento quem vai visitar Zeca na cidade. Chegando à capital paulista, o anfitrião resolve levar o primo para passear no *shopping* da cidade. Contudo, esse passeio acaba se transformando em uma grande confusão, uma vez que o garoto do campo perde-se de seu primo no centro de compras e acaba se envolvendo em situações tragicômicas, como queda na escada rolante; perda do sapato; falta de dinheiro para efetuar compras e falta de conhecimento de que o chafariz da praça é de função ornamental, o que leva o menino a nele saltar por pensar se tratar de uma fonte para banho e, por conseguinte, ocasiona uma perseguição pelos seguranças do local. Ao final, Chico Bento é salvo por seu primo Zeca, que o encontra através do anúncio no sistema de som do estabelecimento, e os dois voltam para casa, vivenciando a seguinte percepção: o menino da cidade encontra-se chateado e envergonhado por tudo o que Chico Bento causou. Este, por seu turno, fica aborrecido com os hábitos estranhos de vida que levam as pessoas dos centros urbanos e com o sentimento de Zeca em relação ao que aconteceu no *shopping*.

A situação vivenciada por Chico Bento leva-o a refletir e a reafirmar seu pensamento de que o campo é o melhor lugar que há para se morar e de que o modo de vida do interior é menos consumista que o da cidade.

### **Percepção identitária de sujeitos do campo ante a globalização**

Nessa perspectiva, analisar-se-á a partir de agora como os sujeitos da pesquisa – alunos de 5º ano do Ensino Fundamental – da comunidade rural Triunfo percebem-se e se representam diante dos episódios de Chico Bento anteriormente narrados. Entretanto, antes de prosseguir com a análise discursiva, cabe refletir sobre o que se compreende por comunidade, haja vista esse ser um conceito intrínseco à percepção identitária dos sujeitos.

Anderson (2008) aponta que as comunidades são imaginadas no interior de cada um, fazem sentido individualmente para cada sujeito e é por isso que se mantêm vivas e coesas, pois, sem os vínculos impostos pela Antiguidade através da religião e das dinastias, os vínculos imaginados interligam pessoas e criam a consciência de compartilhamento. Segundo esse autor, são as comunidades imaginadas que originam e sustentam a consciência de uma nacionalidade.

Bauman (2003) pontua que a palavra comunidade, muito mais que um significado, traz sensações voltadas ao ideário de “um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado” (Bauman, 2003, p. 07). Nessa comunidade, as pessoas sentem-se acolhidas e podem contar umas com as outras, partilhando de um espírito de solidariedade.

Contudo, adverte o autor, essa comunidade não é real, é produzida artificialmente, objeto de contemplação. As comunidades reais apresentam sim pontos de partilha, sobremaneira no que diz respeito às informações circundantes. Mas, com a globalização, com a pulverização das tecnologias em todos os espaços, a “comunidade do entendimento comum” tornou-se frágil e vigilante, e a comunidade real passou a se parecer com “uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna” (Bauman, 2003, p. 19).

No cenário globalizado, a identidade nacional se distancia do ideário das comunidades imaginadas quando não assume uma postura contestada e deslocada de uma cultura nacional homogeneizante e invisibilizadora da diversidade. Esse fator fragiliza e torna vulneráveis a percepção e a constituição identitária dos sujeitos, que, quando não percebem esse movimento tácito do “mundo global”, acabam sucumbindo à pseudoglobalização e vivenciando o desaparecimento das comunidades e das identidades tradicionais ao longo dos tempos (Bauman, 2003).

Tal pensamento corrobora com as asserções de Hall (2005, p. 87) quando reitera que a globalização pode produzir um fechamento ao hibridismo e à diversidade em um movimento de Tradição<sup>ix</sup> ou “uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas” – instaurando-se em um movimento de Tradução<sup>x</sup>.

Nesse contexto, a comunidade – da qual fazem parte os sujeitos que participaram deste estudo – apresenta características desses dois efeitos. Observa-se que os moradores mais antigos tentam demarcar o espaço sustentando-se nas tradições referentes a modos de vida e de produção econômica, mantendo vivos rituais folclóricos e religiosos. Em contrapartida, os moradores que fazem parte do grupo de jovens e crianças já não manifestam interesse na manutenção dessas tradições, visto que buscam modos de vida e de produção econômica semelhantes aos das cidades, bem como não participam nem prestigiam os rituais realizados pelo grupo de idosos, gerando, assim, um conflito geracional perpassado pela globalização.

Desse modo, verifica-se que é uma comunidade que transita pelos movimentos de Tradição e de Tradução, sendo que este último, com o passar do tempo, possivelmente se sobreporá ao primeiro quando o grupo que mantém a tradição viva vier a faltar.

Tal situação é decorrente da ofensiva do capital nos modos de vida e de produção da comunidade e nas escolas. Segundo Lamosa (2016), no Estado moderno capitalista, a presença do capital faz-se entremeada em discursos e ações das instâncias sociais utilizadas como aparelhos hegemônicos (escolas, associações, meios de comunicação, igrejas, partidos, entre outros), atingindo todas as classes sociais. Todavia, a classe socialmente dominante e detentora de capital, através da mobilização de interesses econômicos e políticos, atua na disseminação de organismos que assumem a função de naturalizar os seus interesses particulares como importantes e necessários a todas as classes, criando a falsa ideia de harmonia de que se tratam de interesses gerais.

Com isso, a falácia de que o agronegócio representa a modernização e avanço do campo passa a ser impetrada na sociedade e disseminada entre todas as classes que passam a assumir esse discurso e essa representação como máxima do *modus vivendi* e *operandi* dos produtores rurais. Entretanto, ao serem enredados pela falsa globalização e pelo discurso falacioso aventado pela classe dominante, os pequenos agricultores não conseguem enxergar as contradições presentes no campo social e as intencionalidades presentes nas estratégias de controle e destituição do campesinato brasileiro e passam a assumir o discurso hegemônico do agronegócio, solapando, aos poucos, as premissas campesinas e a resistência dos grupos e sujeitos que se opõem ao modelo produtivo degradante imposto pela “modernização tecnológica” e pela pseudo-globalização.

Mas, tal fenômeno não ocorreria de forma eficaz, se não houvesse uma instituição aparelhada para difundir e naturalizar os interesses da classe dominante desde o início da constituição identitária dos sujeitos: a escola. De acordo com Lamosa (2016), as parcerias público-privadas na educação e a entrada do empresariado nas escolas por meio de ações de “responsabilidade social” foram impulsionadoras da efetivação dos interesses capitalistas e neoliberais nos múltiplos espaços da sociedade e, dentre eles, está o campo.

Essas ações dão conta de materializar os princípios neoliberais contidos na reformulação da política educacional brasileira feita na década de 1990 e se somam aos interesses implícitos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma política de currículo neoliberal como assevera Borges (2020) ao afirmar que o referido documento atende às demandas do empresariado brasileiro, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE) e do Banco Mundial por meio do estabelecimento de competências que visam a formação de jovens trabalhadores flexíveis, os futuros trabalhadores do país.

Na BNCC, as especificidades do campo não são levadas em consideração e, por meio da ideia de currículo único, o documento defende uma formação homogeneizante e padronizada frente aos parâmetros de produção e consumo alinhados à ideia de desenvolvimento econômico, desconsiderando, portanto, as premissas do campesinato e da agricultura familiar e enaltecendo o modelo produtivista do agronegócio (Amorim & Sousa, 2019). Ademais, os autores elencam que, diante do contexto da Educação do Campo, a BNCC negligencia elementos do cotidiano camponês (força de trabalho familiar; trabalho acessório; trabalho assalariado; propriedade da terra; socialização camponesa; meios de produção e jornada de trabalho), transformando, assim, o currículo e a escola em reprodutores do neoliberalismo e seus respectivos modos de (re)produção.

Nesse sentido, para que essa conjuntura reprodutivista seja enfrentada, faz-se mister que a escola situada no campo conceba-se como escola do campo e, portanto, inscrita na Educação do Campo – um processo formativo que subsidia a emancipação da consciência do sujeito do campo como sujeito de direitos que deve ter assegurado o acesso a uma educação fundamentada nas especificidades do contexto no qual vive. Nesse ínterim,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (Caldart, 2011, p. 110).

Mediante essas asserções, a escola em que a turma do 5º ano aqui analisada é ofertada, embora situada no campo, não se configura como escola do campo, posto que não prevê estratégias pedagógicas que vislumbrem a emancipação dos sujeitos, nem busca enfrentar o esfacelamento identitário que vem ocorrendo na comunidade e na comunidade escolar oriundo da pseudo-globalização, assumindo, dessa forma, a função de espaço reprodutor da ideologia dominante. Esse fato reflete no modo como os sujeitos que fazem parte dessa instituição representam e constituem suas identidades frente a si e ao outro, como é possível identificar no tópico seguinte.

### **Quem somos nós?**

O grupo de participantes deste estudo foi composto por crianças e adolescentes compreendendo a faixa etária entre 10 e 14 anos, perfazendo um total de 10 sujeitos. Após a

exibição dos vídeos, lhes foi solicitado que refletissem silenciosamente sobre duas questões, tomando como ponto de referência os episódios assistidos: Quem sou eu? Quem somos nós?

Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que um grupo respondeu sobre a primeira questão – o Eu –, e o outro, sobre a segunda questão – o Nós. Dessa reflexão, emergiram as falas agrupadas no quadro 01, a seguir.

Quadro 01 – Falas dos participantes acerca da reflexão sobre o Eu.

<i>Eu sou uma pessoa desenvolvida.</i>
<i>Eu sou muito diferente dele [Chico Bento].</i>
<i>Eu sou do povoado, mas eu não sou assim não.</i>
<i>Eu sou uma pessoa diferente, que ando na moda.</i>
<i>Eu sou mais chique do que ele.</i>
<i>Nós aqui vive mais melhor do que Chico Bento.</i>
<i>A gente aqui vive na zona rural, mas é como se vivesse na cidade.</i>
<i>A gente é mais desenvolvido do que Chico Bento.</i>
<i>Nós é mais “top”.</i>
<i>Nós aqui é bom, tem tudo. Lá na roça de Chico Bento não tem nada. É mais ruim.</i>

Fonte: Elaboração própria (2021).

A análise desses discursos tem como aporte teórico a ideia de que o “Eu” é uma representação construída a partir do outro, das experiências vividas e das relações constituídas ao longo da vida que são necessariamente coletivas. O Eu não diz respeito ao sujeito na perspectiva da singularidade, pois o Eu, por mais individual e singular que possa parecer, constitui-se diante do outro.

Nas palavras de Sartre (2003), o ser é materializado, portanto concreto e individualizado, na medida em que é um, porém sua consciência é coletiva, decorrente de experiências acumuladas que servem para traduzir as representações.

Nessas representações, o Eu é produzido em uma realidade impalpável frente ao outro, prevalecendo nos discursos o Eu que escapa para o outro, permanecendo no interior de si o Eu não-revelado. Desse modo, para esse autor, o Eu de escape só existe por conta da pluralidade do outro, do olhar do outro, e o Eu e o outro são imagens, representações produzidas.

Freud (2014) aponta que o Eu é uma construção da relação com o outro, constituindo-se como um membro indivíduo, como um membro de algum grupo – que pode ser uma raça, uma profissão, uma instituição, uma casta ou até mesmo uma multidão organizada em prol de um intuito comum. O Eu é coletivo e sendo coletivo é controlável e influenciável porque é regido pela consciência.

Concatenado a essas asserções está o pensamento de Ávila (2009) de que o sujeito é um produto de todas as relações das quais faz parte, concebendo-se pelas

... relações que ele tem desde antes de nascer e que se somam a todas as que ele realiza ao longo de sua existência. Estas relações o constituem em seu próprio aparelho psíquico em sua identidade, em suas ações, em tudo o que o caracteriza enquanto sujeito concreto. (Ávila, 2009, p. 41-42).

Assim, tem-se que o Eu é uma representação individual pelo fato de que é produzido por um ser concreto, mas também plural, pois tal representação é um produto de uma consciência que é formada pelo acúmulo de experiências coletivas, controladora dos impulsos e do Eu não-revelado, mencionado por Sartre, reforçadora de si mesma e influenciadora da construção da identidade.

A identidade, assim como o pertencimento, não é fixa e acabada diante de um determinado contexto social. No cenário da globalização, a identidade está muito mais relacionada ao conceito de Tradução do que ao de Tradição. Bauman (2005) assinala que a identidade ou identidades, dada a multiplicidade de produções identitárias no hibridismo, é transitória e se transforma todo o tempo na fluidez das relações.

Conforme aqui já discutido, a ideia de identidade ligada ao pertencimento a uma nação coexiste com a multiplicidade identitária como um movimento de resistência e manutenção das tradições. Na contemporaneidade, sobretudo com a *internet*, a transitoriedade da identidade pelas comunidades ficou muito facilitada, e, com isso, a pluralidade identitária foi favorecida.

Castells (1999), ao discutir sobre como as identidades se constroem, aponta que algumas identidades se formam a partir de movimentos de resistência e sobrevivência à lógica dominante. Essas identidades, em uma tentativa de busca por segurança, formam comunidades, transgredindo limites, oscilando entre Tradição e Tradução.

Ao se tratar de crianças, Woodward (2014) observa que a percepção do Eu, a construção da identidade, se inicia após a fase do espelho, quando percebe o lugar de si e do outro. Com a globalização, essa percepção de si e do outro acontece tendenciada à Tradução, pois a assimilação e a homogeneização da lógica dominante são facilmente incorporadas às suas representações.

As representações dos sujeitos a que nos referimos são compreendidas a partir dos apontamentos de Chartier (1991) cujo conceito de *representação* se constitui como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (Chartier, 1991, p. 12). Isto é, essas

matrizes correspondem ao modo como os sujeitos encaminham um entendimento subjetivo e, por conseguinte, como esse entendimento se evidencia nos argumentos práticos de interpretação, relacionados ao espaço social de seu pertencimento ou negação, a depender do modo como representam tais espaços.

Nos discursos dos participantes, é possível notar essa tendência à homogeneização da lógica dominante, pois se verifica que demonstram uma não identificação, um não pertencimento e uma não aceitação do que, historicamente, se representou do campo. Nas representações expressas nos discursos, observa-se que a territorialidade – elemento constitutivo das identidades e do sentimento de pertencimento – é posta em xeque pelos sujeitos participantes do estudo porque quando se colocam diante de Chico Bento, buscam argumentos para se diferenciarem dele e de seu modo de vida, afirmando que são diferentes porque são “mais desenvolvidos e mais chiques” que o personagem, atribuindo a ele representações de inferioridade.

Essa tentativa de distanciarem-se da territorialidade decorre do fato de que o episódio relacionado ao campo o reduz à ideia de “roça”, bem como reduz seus viventes a “caipiras”, provocando uma generalização estereotipada e errônea acerca do campo, de seus sujeitos e de seus modos de vida, fator causador da repulsa dos alunos ao discurso e representação prepostos no desenho animado. O não reconhecimento do eu face a Chico Bento, além de desvelar uma homogeneização à pseudo-globalização presente na ideia de desenvolvimento dos alunos, descortina também o alinhamento do enredo do episódio à proposta de desterritorialização do campesinato que embasa o ruralismo pedagógico e a elitização agrária do campo por intermédio da mensagem velada emitida no desenho de que os modos de vida do campo não inscritos na produção tecnológica são atrasados e caipiras, ou seja, inferiores, coadunando, assim, com os interesses da ordem dominante em relação à “higienização” demográfica do campo em função da sua materialidade produtiva de lucro.

Quando questionados sobre o que os faz ter essas características, responderam demonstrando preferência por lanches industrializados em detrimento de frutas; atendimento à indústria do consumo por meio da busca por padrões ditados pelo mercado; procura por acesso à tecnologia e ao *e-commerce*; preferência pelo consumo da indústria cultural<sup>xi</sup>; acesso a níveis de escolaridade mais altos e incorporação ao vocabulário de hábitos linguísticos e gírias característicos das cidades. Isso ratifica a afirmação anterior, pois, apesar de territorialmente viverem em um espaço rural, se constituem em anseios e em modos de vida de aspectos urbanos, caracterizados pelas semelhanças produzidas pela globalização.

Tal representação é decorrente das próprias mudanças vivenciadas por eles na comunidade, posto que a modernização tecnológica da produção agrícola avança cada vez mais na região, sendo compreendida como progresso e futuro da região tanto pelos moradores quanto pela escola que, através do currículo, reproduz os ideais do agronegócio como única via possível de produção nos dias atuais.

Isso demonstra que há uma consciência por parte dos sujeitos de que vivem em um espaço rural, mas não o concebem como tal, aproximando-o ao máximo dos elementos dos centros urbanos, vivendo em uma espécie de simulacro da realidade, na medida em que essa comunidade, que, implicitamente, é delineada nos discursos, é imaginada, recriada na memória e no que concebem como sendo o outro.

As representações que têm de si apontadas nesses discursos desvelam sujeitos que, em certa medida, têm suas identidades constituídas no campo da Tradução no momento em que se sentem pertencentes à cultura globalizada, ainda que em níveis bastante desiguais, mas que também têm uma aversão à representação identificada no personagem como sendo o sujeito do campo. Percebe-se, assim, uma não aceitação deles em relação a tal representação por ela parecer algo distante de sua realidade e, de fato é, pois Chico Bento representa uma caricatura dos sujeitos do campo como pessoas caipiras e atrasadas, viventes de um espaço sem acesso à globalização, algo que os participantes do estudo, por meio de suas experiências cotidianas, não concebem como característica das relações materializadas nas práticas e suas contradições da comunidade do povoado Triunfo.

Acerca do campo, diante do que foi observado no desenho, embora não tenham dito diretamente, os participantes o concebem como um lugar atrasado, pois, quando falam “aqui é mais desenvolvido”, se referem a um desenvolvimento de acesso a bens e serviços, e isso é o que concebem como desenvolvimento.

Esse fato demonstra a influência das regras impostas pelo mercado global na identidade dos sujeitos, que, sob a óptica de Hall (2005, 2006), ficam desalojados e subordinados à lógica dominante do capital, que ultrapassa as fronteiras e transforma o espaço-tempo e tudo o que nele se desenvolve em fragmentação de códigos culturais que passam a flutuar em um espaço representado de forma cada vez mais imaginada, estruturado na dominância e na conformação da diferença e da desigualdade.



## Quem é ele?

Após o primeiro momento de reflexão sobre o Eu, foi solicitado aos participantes que refletissem sobre quem é Chico Bento. A orientação foi que refletissem sobre quem é ele, ou seja, quem é o Outro, tomando como referência os episódios a que assistiram.

Desse segundo momento, emergiram novas representações sobre o que é ser sujeito do campo, representações essas, no entanto, arraigadas em elementos discursivos ratificadores das representações anteriores e que, desvelaram, nas entrelinhas do discurso, o modo como sujeitos reais do campo, isto é, para além do personagem Chico Bento, são percebidos e representados por esse grupo participante, conforme é possível observar no quadro 02, a seguir.

Quadro 02 – Falas dos participantes acerca da reflexão sobre o Outro.

<i>Ele é um caipira.</i>
<i>Ele é engraçado, fala tudo errado e veste roupa fora de moda, parecendo que vai dançar quadrilha.</i>
<i>Ele é tabaréu.</i>
<i>Ele não tem educação, faz o primo passar vergonha.</i>
<i>Ele não sabe de nada, não sabe nem falar direito.</i>
<i>Ele só quer saber da roça, a cidade não é bem vista pra ele.</i>
<i>Ele não se importa com luxo nem com coisa boa.</i>
<i>Ele é um menino que só gosta do lugar dele, não gosta “das coisa” da cidade nem do que tem no shopping.</i>
<i>Ele é diferente da gente aqui porque ele parece que é do mato.</i>
<i>Ele nem liga “pras coisa” da cidade.</i>

Fonte: Elaboração própria (2021).

Seguindo a linha de raciocínio elencada anteriormente sobre o Eu, o Outro é também uma representação e, sendo uma representação, o Outro é parte do Eu, pois, de acordo com Sartre (2003), ao mesmo tempo em que o Outro faz o Eu ser quem ele é, toma dele o seu ser quando exige que o Eu transforme sua subjetividade em uma objetividade que é presa à consciência, ao julgamento e à valoração do Outro. O Outro só existe por conta do Eu, é uma construção do Eu que é plural e constrói vários Outros.

Alinhado a essa tese, Ávila (2009) aponta que, quando se está diante do espelho, se descobre o Eu e que o Eu é também o outro. O Outro é o Eu em outro plano e outra dimensão, constituído de uma relação. O acúmulo de relações constitui quem será o Outro diante do Eu e direciona a consciência.

Com base nesse entendimento, observa-se, nos discursos dos participantes, que o Outro por eles representado é uma negação de um Eu que eles não querem, não aceitam ser.

Enquanto no primeiro quadro as falas indicaram que o Eu diante do Outro é um ser mais elevado, mais desenvolvido, o Outro diante do Eu é um ser inferior dadas as qualidades a ele atribuídas. Nas representações construídas sobre Chico Bento, é nítida a convicção de que ele é um sujeito que vive uma realidade completamente diferente da que eles, os participantes, vivem.

Essa realidade voltada para o atraso, o retardamento da chegada dos frutos da globalização, o transforma em um sujeito considerado arcaico, sem conhecimento, sem educação, sem inserção nas regras do mercado, sendo, conseqüentemente, um Outro excluído.

Esse fato leva a ponderar que, se Chico Bento fosse um sujeito concreto e fosse da forma como se apresenta nos desenhos, seria excluído pelos sujeitos que participaram deste estudo ou, em uma segunda possibilidade, traduzir-se-ia à cultura dos demais a fim de se incluir no grupo, modificando, assim, a sua identidade.

Essas representações propõem uma necessidade observada de busca pela inclusão no que se entende por mundo global no espaço-tempo dos sujeitos participantes, uma vez que não querem parecer para o Outro o que eles concebem por “caipira”, “tabaréu”, “do mato”, “da roça”, “engraçado”. Segundo Hall (2005), essa é a chamada “homogeneização global”, estratégia de sobrevivência e reinvenção do sistema capitalista.

Nesse ínterim, a percepção identitária dos sujeitos participantes é a de que são seres constituídos por identidades flutuantes que estão infladas e marcadas pelo acesso ilusório a uma globalização que é desigual. Pode-se afirmar que, nesse processo, os limites são ultrapassados e se observa um hibridismo cultural delineado pela diferença e pelos jogos de poder.

Na condição de identidades flutuantes, passam pelo processo de Tradução da identificação cultural, que modifica, além de códigos culturais, a desvinculação ao local em detrimento da vinculação ao global, conforme se verificou nos discursos analisados, visto que, nesse processo, há uma invisibilização intencional da Tradição por parte da globalização, que é movida pela instrumentalização do desejo de acesso ao centro do sistema global, alcançando as suas periferias – que estão sempre abertas às influências culturais.

## **Os reflexos da percepção identitária na Educação do Campo**

A Educação do Campo está fundamentada “na situação social, política e pedagógica, pensada a partir dos próprios sujeitos a que se destina” (Pires, 2012, p. 89). Arroyo, Caldart e Molina (2011) argumentam que a Educação do Campo nasce da interrogação dos olhares preconceituosos sobre o campo, do questionamento do lugar que ocupam no desenvolvimento do país, da luta pelo direito ressignificado dos sujeitos do campo à educação que os reconhece em suas especificidades e as assegura no currículo e no trabalho pedagógico.

Brandão (2005) afirma que a Educação do Campo assume a luta da retirada da imposição do modelo de vida urbano e dos vislumbres do modelo econômico capitalista, buscando constituir o campo como um lugar de vida digno e significativo; ressignificar o sentimento de pertencimento dos sujeitos ao campo, historicamente desvalorizados; promover uma cidadania do campo, ou seja, uma formação que tenha como foco o reconhecimento crítico da cultura do campo e da identidade de seus sujeitos de forma emancipatória e o fortalecimento da agricultura familiar e das relações com o ambiente.

Sob essa óptica, a Educação do Campo é entendida como um processo que subsidia a emancipação da consciência do sujeito do campo como sujeito de direitos, e, dentre esses direitos, o de ter acesso a uma educação fundamentada nas especificidades do contexto no qual vive.

Essa educação reconhece a riqueza cultural desse lugar e avança para a superação da visão homogeneizadora de uma formação historicamente constituída a partir da visão da cultura hegemônica; trata os valores, as crenças e os saberes do campo de maneira depreciativa, sem considerar as matrizes culturais da dinâmica do campo, instigando, dessa forma, a crença de que as experiências humanas urbano-industriais são as mais esperadas. Por isso, é preciso formar todos para experiências modernas de produção e mercado (Arroyo, 1999).

Quando esse modelo de formação homogeneizante é imposto ao campo, provoca um ocultamento dos que nele vivem e um etnocídio de suas identidades, ou, nas palavras de Clastres (2004, p. 83), “a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição [cultural]”.

Em linhas gerais, Buczenko (2018) destaca que a Educação do Campo caminha na direção da concepção problematizadora do mundo, ao passo que a educação rural está atrelada à concepção de educação bancária. A primeira põe em evidência o homem e a mulher como sujeitos históricos e escolares; enfatiza a sustentabilidade socioambiental e a necessidade de

transformação do *modus operandi* capitalista; indaga o funcionamento da escola e busca articular projetos comunitários e de país a ela; valoriza o trabalho, a cultura e a identidade do povo do campo e se preocupa com a formação humana.

Já a segunda direciona-se pela ideologia do capitalismo agrário, que vê a produção de subsistência como um atraso; investe pouco na escola pública, que tem como foco levar o conhecimento prescritivo aos sujeitos “ignorantes” e é organizada estritamente pela gestão escolar, sem o envolvimento da comunidade.

A escola da qual fazem parte os estudantes participantes da atividade está imersa nesse contexto, situando-se em meio a uma comunidade que vê, gradativamente, os meios e modos de produção tradicionais da agricultura familiar serem substituídos pela expansão econômica agrícola com foco na monocultura, desencadeando-se, assim, um esquema produtivo que, segundo Jacksilene Cunha,

... não se apresenta apenas como cultivo de subsistência, mas como produto prioritariamente do agronegócio, cultivado em ampla escala para atender o capital privado e o mercado de grãos. Assim, subordina-se a produção convencional a partir da introdução da biotecnologia, com o uso de sementes Geneticamente Modificadas, permitindo o uso intensivo de venenos e fertilizantes químicos. (Cunha, 2014, p. 04).

Mediante esse cenário e conforme identificado nos discursos, as representações dos participantes emergentes dessa localidade desvelam um distanciamento do sentimento de pertencimento dos sujeitos ao espaço do campo à medida que a ideia de globalização e consumo solapa o lugar de fala e de ação dos sujeitos do campo na sociedade, haja vista o modelo educacional brasileiro se constituir como uma estrutura determinante nesse processo formativo via currículo hegemônico como pode ser observado na atual conjuntura a partir da constituição da Base Nacional Comum Curricular.

Com isso, ocorrem a subalternização dos seus modos de vida aos objetivos do sistema capitalista e, por conseguinte, a desvalorização da sua identidade em um projeto legitimado pelo currículo sergipano, que, conforme demonstrou Modesto (2019), corrobora a naturalização do agronegócio e de um modelo produtivo que promove a saída das pessoas que não conseguem produzir no mesmo ritmo e molde exigidos por esse modelo e assegura a entrada dos que detêm o aparato necessário para tornar a terra que estava “improdutiva” nas mãos de camponeses em terra produtiva nas mãos de latifundiários (Pires, 2012).

Essa formação silencia os modos de produção sustentáveis e permeados por saberes tradicionais e abre espaço para o robustecimento do latifúndio, “que não concentra e domina só a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento” (Pires,

2012, p. 24), ratificando, mais uma vez, a necessidade da Educação do Campo e de uma proposta formativa contra-hegemônica.

Desta feita, compreender a identidade e, em defesa dela, não se submeter ao estado de dominância que subalterniza as diferenças é um movimento de resistência fundado na tradição que preserva as especificidades e enfrenta o movimento de tradução emergente da globalização (Hall, 2006) e que necessita ser alavancado pelos sujeitos que estão à frente da Educação do Campo.

Nessa direção, Caldart (2011) aponta que a Educação do Campo é dos sujeitos do campo e não para eles, sendo, portanto, um movimento educacional constituído de seus próprios direitos e anseios, afirmando as suas identidades como sujeitos do campo e não como viventes ou moradores da zona rural.

Isso vem a ser um grande desafio e requer estratégias de enfrentamento, pois, ainda durante a infância, os alunos constituem representações de mundo e percepções identitárias dissociadas do pertencimento ao campo e dos modos de vida tradicionais, que estão sendo soterrados pelo fenômeno da tradução e pelas ilusões decorrentes da pseudo-globalização e do consumo subalterno que são constituídas cotidianamente através do currículo e da mídia, que têm formado sujeitos do campo que não se reconhecem em um personagem emergente da realidade da qual fazem parte e que sentem desconforto ao se imaginarem parecidos com ele.

Todavia, cabe questionarmos se, na condição de docentes, estamos preparados para ressignificar esse cenário e dispostos a enfrentar o que está posto no currículo e na mídia, a fim de buscarmos a Educação do Campo e a (re)construção do sentimento de pertencimento que é alicerce da constituição identitária por meio da dimensão da práxis.

### **A caminho de considerações**

Pensar a identidade é perceber que a construção que a molda espaço-temporalmente é produzida em meio a relações de poder e hierarquias que podem ser aceitas e incorporadas à *negociação cultural* (na perspectiva reprodutivista da educação rural) ou transgredidas contra-hegemonicamente (na perspectiva da Educação do Campo).

Quando se trata de sujeitos do campo, a reflexão segue o mesmo caminho. Em que pese, existam outras perspectivas ideológicas e epistemológicas de pensar os sentidos de ser e estar no mundo, a exemplo da Decolonialidade, o que se observa, sob a égide da compreensão sociológica e dos princípios presentes nas orientações curriculares nacionais dispostas na BNCC baseada no sistema capitalista é que a ideia de que o território é demarcador da

identidade já não pode ser mais aceita, pois, com a pulverização global, os elementos dos centros globais chegam a todos os espaços, ocasionando uma espécie de “suburbanização” dos territórios, que passam a ser demarcados por fronteiras permeáveis. Nesse movimento, as comunidades adquirem a característica de imaginárias, e a identidade, deslocada, passa a ser plural, coexistindo várias identidades em um mesmo espaço facilmente transitável, porém vulnerável.

Os discursos propiciaram a percepção de uma identidade traduzida dos participantes, e nessa percepção foi possível verificar esse deslocamento territorial, uma vez que concebem a si mesmos e ao espaço no qual vivem como distantes do ideário arcaico e atrasado que fora montado na história e na literatura, como apontou Williams (2011).

A relação entre o Eu e o Outro evidenciada nos discursos demonstra claramente essa situação. Os sujeitos buscam aparências e modos de vida semelhantes aos que identificam como sendo significado de desenvolvimento, distanciando-se e se diferenciando de Chico Bento, o caipira que não sabe se comportar na cidade. A não aceitação de um modo e de um estilo de vida que não correspondam à lógica do mercado é unânime e naturalizada nas falas dos sujeitos que, no caso deste estudo, ainda não passaram por um processo de construção do conhecimento que lhes permita fazer leituras conjunturais mais aprofundadas de mundo e de si no mundo, uma vez que o currículo e a escola continuam reproduzindo os ideais de campo atrelados ao capital. O que, por conseguinte, ocasiona constituições identitárias alienadas que representam o ser humano e a sociedade em consonância com o sistema econômico e com o que esse sistema exige dos sujeitos, descartando da formação as lentes da criticidade.

Assim, em que pese haver uma tradução nas falas dos sujeitos, não é possível afirmar que suas identidades são híbridas porque, com o advento da globalização, há uma pluralização que não consolida o sujeito nem como local, tradicional, nem como global, mas como sujeito transitório.

O Eu revelado, de escape, é então o Outro que não se aceita ser, e o Eu que se é, mas que não se aceita ser, e essa é uma consequência da globalização. O sujeito do campo identificado neste estudo vive no campo, mas não se aceita como um ser do campo à luz do personagem Chico Bento, a menos que o campo apresente os elementos buscados aqui já citados. Reflexo este da proposição educacional brasileira na qual a escola em pauta ancora-se para implícita e explicitamente reproduzir o ideário da educação rural e, assim, inferiorizar o campesinato e o modo de vida camponês.

Nota-se que, embora se representem do modo como aqui se representaram na condição de Eu e do Outro, identitariamente percebem-se ainda como sujeitos do campo, na medida em que não negam sua territorialidade, porém não se sentem confortáveis em serem reconhecidos socialmente como tais, uma vez que esse não reconhecimento identitário é decorrente do *modus vivendi* e *operandi* engendrado, historicamente, no campo por meio das relações econômicas baseadas no sistema capitalista que desconsideram os sentidos e representações do campesinato em detrimento da instauração de uma compreensão de mundo arraigada na perspectiva ruralista e agroexploradora do território, dos sujeitos e do ambiente no tempo e no espaço.

Por fim, os reflexos dessa situação identificada se refletem e são refletidos pela educação, que se verteu, por meio do currículo, à Tradução fomentada pelo consumo, tornando emergentes movimentos de resistência e fortalecimento de identidades locais que resgatem a Tradição que hoje se invisibiliza diante de tantos atrativos globais.

## Referências

Adorno, T., & Horkheimer, M. (1985). *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Amorim, A. F. C., & Sousa, R. A. D. (2019). A Base Nacional Comum Curricular e a educação no/do campo. *Cadernos da Fucamp*, 18(32), 129-143. Recuperado de <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1694/1117#>

Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Arroyo, M. G. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G. & Fernandes, B. M. (Orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo* (pp. 10-38). Brasília: Articulação nacional por uma educação básica no campo.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2011). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

Ávila, L. A. (2009). O Eu é plural: Grupos: a perspectiva psicanalítica. *Revista Vínculo*, 1(6), 39-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1394/139412684005/>.

Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedito Vecchi*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

Bhabha, H. K. (2010). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

Borges, K. P. (2020). “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, Neoliberalismo e retorno aos 1990. *Revista Pedagógica*, 22, 01-24. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5676>

Bourdieu, P. (2012). O espaço dos pontos de vista. In Bourdieu, P. (Org.). *A miséria do mundo* (pp. 11-13). Petrópolis: Vozes.

Brandão, C. R. (2005). *As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental*. Campinas: Autores Associados.

Buczenko, G. L. (2018). *Educação ambiental e educação do campo: caminhos em comum*. Curitiba: Appris.

Caldart, R. S. N. (2011). Identidade e políticas públicas. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 87-132). Petrópolis: Vozes.

Castells, M. (1999). *O poder da identidade: Volume II*. São Paulo: Paz e Terra.

Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 5(11), 173-191. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>

Clastres, P. (2004). *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Editora Cosac & Naify.

Cunha, J. S. (2014). O agronegócio do milho transgênico e a falácia da modernidade no campo sergipano. In *Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*, 01-11. Recuperado de [http://www.cb2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404157254\\_ARQUIVO\\_artcompleto.pdf](http://www.cb2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404157254_ARQUIVO_artcompleto.pdf).

Freire, P. (1980). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freud, S. (2014). *Psicologia das Massas e Análise do Eu. Sigmund Freud: obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hall, S. (2006). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

Hannerz, U. (1997). Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Revista Mana*, 3(1), 7-39. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000100001>

IBGE. (2021). *Simão Dias*. Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/simao-dias.html>



Lamosa, R. A. C. (2016). *Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas*. Curitiba: Appris.

Modesto, M. A. (2019). *Pela estrada se vai com anseios no peito e pés no chão: Por entre querer e fazeres da (trans)formação ambiental na educação do campo* (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Sergipe, Aracaju. Recuperado de <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11845>

Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, 10, 07-28.

Orlandi, E. P. (2013). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes Editores.

Pires, A. M. (2012). *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez.

Prata, D. A. T. (2013). *Determinantes da expansão da produção do milho em Sergipe* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju. Recuperado de [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4492/1/DIEGO\\_ASCENDINO\\_TOURINHO\\_PRATA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4492/1/DIEGO_ASCENDINO_TOURINHO_PRATA.pdf).

Prebisch, R. (2011). O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus principais problemas. In Prebisch, R. (Org.). *O Manifesto latino-americano e outros ensaios* (pp. 95-151). Rio de Janeiro: Contraponto.

Sartre, J. P. (2003). *O ser e o nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. Petrópolis: Editora Vozes.

Williams, R. (2011). *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras.

Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In Silva, T. T., Hall, S., & Woodward, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

---

<sup>i</sup> A expressão *negociação cultural*, em conformidade com o pensamento de Bauman (2003), diz respeito ao movimento involuntário exercido física e psiquicamente no universo da globalização radicalmente desigual instalada no mundo pelos que detêm o poder comercial e econômico. Sujeitos estes que interferem nos modos de pensar e agir da população à medida que impõem, tacitamente, modos de vida e, por conseguinte, compreensão do sentido de mundo àqueles que não detêm tal poder e conhecimento para transpor a armadilha e os grilhões criados pela pseudo-globalização que enreda pensamentos e comportamentos dos sujeitos em uma conjuntura panóptica.

<sup>ii</sup> Para circunstanciar o conceito de representação, utiliza-se a epistemologia de Roger Chartier (1991).

<sup>iii</sup> A pesquisa estrutura-se sobre o conceito de Identidade na perspectiva de Castells (1999), Woodward (2014) e Hall (2005).

<sup>iv</sup> Chico Bento é um dos personagens principais da Turma da Mônica, sendo o responsável por representar, nas produções de Maurício de Sousa, os sujeitos que vivem no campo. É caracterizado como um menino caipira que

---

valoriza e defende muito o lugar em que vive, a Vila Abobrinha, situada na zona rural de uma cidade do interior paulista, e também aprecia o modo de vida das pessoas que vivem em pequenos sítios, como ele.

<sup>v</sup> Os Círculos de Cultura eram um procedimento metodológico desenvolvido por Paulo Freire e pelos educadores populares que tinha o objetivo de substituir a organização tradicional das salas de aula por grandes círculos nos quais o povo (alunos) expunha e discutia os problemas do cotidiano e, coletivamente, buscava ações concretas que pudessem ser eficazes na resolução dos problemas (Freire, 1980).

<sup>vi</sup> Simão Dias é um município sergipano localizado no centro-sul do Estado, tendo uma extensão territorial de 560,199 km<sup>2</sup> e uma população de, aproximadamente, 40 mil habitantes (IBGE, 2021). Informações disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/simao-dias.html>.

<sup>vii</sup> De acordo com Prata (2013), desde 2010, Simão Dias vem passando por uma “modernização tecnológica do agronegócio do milho” (p. 32) que consiste no plantio com máquinas e outros implementos agrícolas, como utilização de sementes melhoradas e utilização de insumos fertilizantes e agrotóxicos com foco na comercialização do produto e não no consumo local e familiar.

<sup>viii</sup> Os episódios estão disponíveis em: [https://www.youtube.com/watch?v=Bfx\\_E3zvnjc](https://www.youtube.com/watch?v=Bfx_E3zvnjc) (Chico Bento em: na roça é diferente) e <https://www.youtube.com/watch?v=ffKjDBFvPxY> (Chico Bento no *Shopping*).

<sup>ix</sup> O conceito de Tradição está ligado à memória e ao passado. Nesse caso, a memória executa o papel de alimentar e retroalimentar-se de lembranças, rituais, hábitos, costumes, entre outros elementos, para evitar que caia no hibridismo e na fluidez da Contemporaneidade. Considerando a ideia de lugares-de-memória de Nora (1993), o passado é inventado, imaginado na memória sendo, portanto, transformado (Hall, 2005).

<sup>x</sup> Tradução diz respeito ao sentimento de pertencimento, ao transporte entre fronteiras. É o movimento de aceitação do hibridismo e das culturas híbridas, de desprendimento do passado “perdido” (Hall, 2005).

<sup>xi</sup> A ideia de indústria cultural aqui citada faz referência ao conceito de mesmo nome cunhado por Adorno e Horkheimer (1985) relativo à industrialização, produção e consumo da cultura através dos meios de comunicação de massa na sociedade capitalista que desencadeiam a alimentação do circuito alienação ao trabalho→troca por moeda→consumo do trabalho.

### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 27/05/2021  
Aprovado em: 12/10/2021  
Publicado em: 20/03/2022

Received on May 27th, 2021  
Accepted on October 12th, 2021  
Published on March, 20th, 2022

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Authors Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

### Article Peer Review

Double review.

### Agência de Fomento

Não tem.

### Funding

No funding.

### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Modesto, M. A., & Cruz, F. A. S. (2022). O eu, o outro e a(s) identidade(s): representações identitárias diante do personagem Chico Bento e implicações na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e12289. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12289>

ABNT

MODESTO, M. A.; CRUZ, F. A. S. O eu, o outro e a(s) identidade(s): representações identitárias diante do personagem Chico Bento e implicações na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 7, e12289, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12289>