

A Educação do Campo no Brasil sob as lentes dos estudos culturais pós-estruturalistas: um olhar para publicações em periódicos científicos

 Alberto Dias Valadão¹,  Keila Mariano dos Santos²,  Tatiane Cristina Pinto³,  Karla Aryella da Silva Tico⁴
^{1, 2, 3, 4} Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais - DACHS. Campus de Ji-Paraná. Rua Rio Amazonas, 351, Bairro Jardim dos Migrantes, Ji-Paraná - RO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: albertoelaine10@gmail.com

RESUMO. A partir de um levantamento feito em periódicos qualis A1 e A2 e artigos publicados em todas as edições da Revista Brasileira de Educação do Campo (2016 - v.1. – Jan/jun a 2020 – v.5.), no total de 11 edições, procurou-se identificar os trabalhos que recorreram ao campo teórico dos Estudos Culturais Pós-Estruturalistas para fazerem suas análises. Este artigo resulta dos estudos bibliográficos de um projeto de pesquisa vinculado ao Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais (DACHS) da Universidade Federal de Rondônia – UNIR - Campus de Ji-Paraná, que tem como objetivo identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças de crianças e jovens do campo de Ji-Paraná/RO, resultado da inserção no espaço educativo urbano. O projeto, em sua fase inicial, procurou investigar em periódicos científicos se os Estudos Culturais têm contribuído nas análises da Educação do Campo no Brasil. Entende-se que uma investigação a partir dos Estudos Culturais contribui para problematizar como crianças e jovens vitimados pela política pública de fechamento das escolas do campo foram se tornando reféns do transporte escolar para escolas urbanas. Constatou-se que são ínfimos os estudos empreendidos no Brasil, que recorrem aos Estudos Culturais para problematizar a Educação do Campo.

Palavras-chave: educação do campo, estudos culturais, publicações.

Rural Education in Brazil under the lenses of post-structuralist cultural studies: a look at publications in scientific journals

ABSTRACT. Based on a research made in qualis A1 and A2 journals and articles published in all editions of the Revista Brasileira de Educação do Campo (2016 - v.1. - Jan / jun to 2020 - v.5.), in a total of 11 editions, we tried to identify the works that resorted to the theoretical field of Post-Structuralist Cultural Studies to do their analysis. This article results from the bibliographic studies of a research project, linked to the Academic Department of Human and Social Sciences (DACHS) of the Federal University of Rondônia - UNIR - Ji-Paraná Campus, which aims to identify and analyze how they are produced and negotiated the identities and differences of children and youth in the Ji-Paraná/RO countryside, the result of insertion in the urban educational space. The project in its initial phase sought to investigate in scientific journals, whether Cultural Studies has contributed to the analysis of Rural Education in Brazil. It is understood that an investigation based on Cultural Studies, contributes to problematize how children and young people victimized by the public policy of closing rural schools, have become hostages of school transport to urban schools. It appears that the studies undertaken in Brazil are very small, which resort to Cultural Studies to problematize Rural Education.

Keywords: rural education, cultural studies, publications.

Educación Rural en Brasil bajo las lentes de los estudios culturales pos-estructuralistas: una mirada a las publicaciones en revistas científicas

RESUMEN. Basado en una encuesta realizada en revistas y artículos Qualis A1 y A2 publicados en todas las ediciones de la Revista Brasileira de Educação do Campo (2016 - v.1. - enero / junio a 2020 - v.5.), en un total de 11 en las ediciones, tratamos de identificar las obras que recurrieron al campo teórico de los Estudios Culturales pos-estructuralistas para hacer su análisis. Este artículo es el resultado de los estudios bibliográficos de un proyecto de investigación, vinculado al Departamento Académico de Ciencias Humanas y Sociales (DACHS) de la Universidad Federal de Rondônia - UNIR - Campus Ji-Paraná, cuyo objetivo es identificar y analizar cómo se producen y negocian Las identidades y diferencias de niños y jóvenes en el campo de Ji-Paraná / RO, resultado de la inserción en el espacio educativo urbano. El proyecto en su fase inicial buscó investigar en revistas científicas, si los estudios culturales han contribuido al análisis de la educación rural en Brasil. Se entiende que una investigación basada en estudios culturales, contribuye a problematizar cómo los niños y jóvenes víctimas de la política pública de cierre de escuelas rurales, se han convertido en rehenes del transporte escolar a las escuelas urbanas. Parece que los estudios realizados en Brasil son muy pequeños, que recurren a los estudios culturales para problematizar la educación rural.

Palabras clave: educación rural, Educación de campo, estudios culturales, publicaciones.

Introdução

O Estado de Rondônia tem na agricultura familiar um dos seus pilares de sustentabilidade econômica. Mesmo com o processo de migração intensa do campo para as cidades, o setor ainda emprega em torno de 84% da mão de obra que trabalha no campo, segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (Brasil, 2012). No entanto, parece não haver uma preocupação por parte do Estado com a escolarização dos filhos dos agricultores, que convivem com problemas, tanto em relação à estrutura física precária das escolas como um ensino descolado de suas realidades, fruto de currículos similares aos produzidos para as escolas urbanas, bem como professores que desconhecem as experiências sociais de quem vive e trabalha no campo.

Esse descaso, com a Educação no campo no interior de Rondônia tornou-se mais agudo com o processo de fechamento, no início dos anos 1990, das escolas chamadas de multisseriadas, às quais os filhos dos agricultores tinham acesso. Comparando os dados do Censo Escolar de 2013 com os dados de 2003, constata-se que o número de escolas do campo no Brasil caiu em 31,4%. Havia, em 2003, 103.300 escolas do campo e, em 2013, 70.816 escolas; sendo que na área urbana, em 2003, havia 108.600 escolas e, em

2013, 119.890 escolas (Mariano & Sapelli, 2014). Foram fechadas, portanto, mais de 30 mil escolas no campo brasileiro. Em Rondônia, conforme Suave (2017), houve a maior taxa de redução de escolas rurais do país como o fechamento de 1.150 escolas rurais (- 64,61%).

Aos poucos, os alunos vitimados por essa política pública, sob a justificativa de cortes de gastos, vão se tornando reféns do transporte escolar para escolas distantes de suas residências, principalmente àquelas situadas em áreas periféricas urbanas. São crianças e jovens adentrando numa escola que não consegue reconhecer que o modo de vida urbano representa uma dentre as várias formas possíveis de vida, não sendo, portanto, a forma “natural”. Assim, há novas configurações subjetivas, posições de sujeito e processos de identificação que são constituídos em práticas sociais (Hall, 2012) diferentes daquelas constituintes das famílias camponesas.

Esse desinteresse do poder público pela educação dos agricultores não ocorre apenas em Rondônia. Oliveira e Campos (2012, p. 243) afirmam que, “Por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, permanece a política de fechamento das escolas do campo, por meio da nucleação e da oferta de transporte dos educandos para escolas urbanas”, apesar de vários

estudiosos virem denunciando esse processo como responsável pela exclusão e segregação daqueles que historicamente tiveram suas vozes e passos silenciados, vítimas como afirma Caldart (2004, p. 151), de “... um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”.

Ao constatar, portanto, que a cada ano reincidentem políticas supletivas, compensatórias, que não raras vezes têm estigmatizado o agricultor e o seu trabalho, fazendo com que os jovens tencionem logo cedo migrar sem qualificação para as cidades, propôs-se em 2019 no Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais (DACHS), UNIR – Campus de Ji-Paraná, um projeto de pesquisa objetivando identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças de crianças e jovens do campo resultado da inserção no espaço educativo urbano, buscando compreender como os alunos do campo que estudam nas escolas urbanas constroem, reconstróem e resistem aos sentidos impostos em seus processos de escolarização.

Ao eleger neste trabalho para análise da investigação o campo teórico dos Estudos Culturais Pós-Estruturalistas, cujo interesse central é perceber as intersecções entre as estruturas sociais e as práticas

culturais (Escosteguy, 2010), concebendo que todos os elementos que de alguma forma serão envolvidos devem ser levados em consideração, tornando-se artefatos importantes na produção do conhecimento, optou-se num primeiro momento (de maio a novembro de 2019) por um estudo sobre esse campo teórico, e sobre os fundamentos da Educação do Campo, principalmente a partir das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1, 2002).

A partir deste estudo, empreendeu-se uma investigação de publicações em revistas qualis A1 e A2 e na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) da Universidade Federal de Tocantins/TO em suas 11 edições, procurando identificar trabalhos que tenham recorrido aos Estudos Culturais como campo epistemológico para problematização da Educação do Campo, ou para a educação daqueles que hodiernamente deslocam-se de suas residências para depois de um longo trajeto adentrar numa escola urbana.

Este artigo objetiva, portanto, identificar como a Educação do Campo nos últimos anos têm sido objeto de estudo a partir de um campo teórico que tem na cultura um elemento central para a produção do conhecimento, ou como diz Hall (1997), como um campo de luta que

governa, regula as condutas dos sujeitos, suas ações e práticas sociais. Dessa forma, a partir da consulta a periódicos qualisados no Brasil, pretende-se compreender se há estudos que problematizam a Educação do Campo como prática produtiva, envolvida em relações de poder, inclusive no sentido de fabricar meios de controle das condutas, ações e modos de ser e de pensar dos sujeitos, cujas práticas sociais divergem daquelas para onde o poder público os tem encaminhado para o processo de escolarização.

Para desenvolver a argumentação sobre como, ou se os Estudos Culturais têm sido utilizados como campo teórico para problematização da Educação do Campo em Revistas qualis A1 e A2 e na RBEC em todas as suas publicações, o artigo está estruturado em três momentos distintos, que se entrelaçam. Inicia-se mostrando os Estudos Culturais como campo teórico que concebe a cultura como uma prática de significação que produz identidades e diferenças. No segundo momento, discute-se como a Educação do Campo em Rondônia tem sido marginalizada pelas políticas públicas, negando ao sujeito do campo o direito de estudar onde reside e trabalha. Por último, trazem-se a síntese dos resultados e outros apontamentos mostrando como os Estudos Culturais, mesmo permitindo investigar

como as práticas sociais, enquanto práticas de significação, vão forjando os sujeitos e o modo como se veem e interpretam o que lhes ocorre, não tem sido “operado” como instrumental importante para ajudar a pensar a Educação do Campo.

Os Estudos Culturais e a desconfiança das metanarrativas

O campo teórico dos Estudos Culturais não se alinha ao modelo historicamente constituído de pensar a cultura a partir de uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com finalidades, objetivos, estratégias definidas. Ao surgir, como um campo de estudo, que tem na cultura um elemento central para a produção do conhecimento (Hall, 1997), os Estudos Culturais, principalmente a partir da proposição do filósofo francês Jean-François Lyotard (1998), coloca em xeque as metanarrativas tidas como detentoras das explicações científicas, mas cujas respostas não davam conta de um entendimento mais profundo dos novos problemas contemporâneos, principalmente em relação às questões econômicas. Com isso, abrem-se possibilidades de romper com a homogeneização fundada no discurso da “alta cultura”, procurando dar vez aos discursos marginais, construídos a partir de uma “baixa cultura”, desprezada como

constitutiva da sociedade. A cultura torna-se nessa nova perspectiva, um elemento propulsor da sociedade.

A partir da “centralidade da cultura” (Hall, 1997) e da ideia do que a mesma tem um papel constitutivo na compreensão e na análise das instituições e relações sociais, há segundo Limeira de Sá (2017) uma desconfiança de todas as metanarrativas pelo entendimento de que os discursos são parciais. Segundo a autora, que recorre aos Estudos Culturais para pensar a Cultura Surda, “Uma das grandes contribuições desses Estudos é a noção de que a classe, ou a economia, não são o motor fundamental que fornece a força organizadora da vida social – o motor fundamental é a luta por poderes e saberes” (Limeira de Sá, 2017, p. 232).

Os Estudos Culturais surgem, portanto, como um campo teórico, que segundo Siega (2017, p. 191) “... conferem papel relevante à esfera da cultura, que deixa de ser interpretada como reflexo da estrutura econômica para ter reconhecida a sua função dinâmica no estabelecimento, manutenção ou transformação da realidade social”. Isso pode ser constatado no engendramento dos Estudos Culturais, quando Hall (2013, p. 145) aponta três livros, que segundo ele, “... constituíram a cesura da qual – entre outras coisas – emergiram os Estudos Culturais”. São eles:

As utilizações da cultura (1957) de Richard Hoggart, Cultura e sociedade (1958) de Raymond Williams e A formação da classe operária inglesa (1963) de Edward Palmer Thompson. Através dessas obras esses autores,

Quer fossem históricos ou contemporâneos em seu foco, eles próprios constituíam respostas às pressões imediatas do tempo e da sociedade em que foram escritos, ou eram focalizados ou organizados por tais respostas. Eles não apenas levaram a “cultura” a sério, como uma dimensão sem a qual as transformações históricas, passadas e presentes, simplesmente não poderiam ser pensadas de maneira adequada. Eram em si mesmos “culturais”, no sentido de *Cultura e sociedade*. (Hall, 2013, p. 146, grifos do autor).

Essa nova forma de pensar a cultura coloca em xeque as explicações da possibilidade do conhecimento científico a partir do sujeito guiado somente pela sua racionalidade, ou como centro de suas ações na formação da consciência. Hall (2013) afirma que não crê que exista qualquer ciência que possa dar conta do sentido. Nessa perspectiva, “algumas verdades” tidas como definitivas são colocadas “sob rasura”. Dentre essas, podemos apontar as já consolidadas construções teóricas que fixam, estabelecem conceitos acabados de identidade, racismo, etnicidade, dentre outros. A partir dos Estudos Culturais a

subjetividade, a significação, o sentido, a representação aparecem como reguladores, organizadores da vida social e da construção do sujeito enquanto partícipe de um grupo, de uma comunidade. Hall (1997, p. 6, grifos do autor) aponta que “Até os mais céticos têm se obrigado a reconhecer que os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão *objetivamente* presentes no mundo contemporâneo – em nossas ações, instituições, rituais e práticas”.

Gestados, portanto a partir da chamada “virada cultural”, os Estudos Culturais se estruturam a partir da descoberta da discursividade, da textualidade (Hall, 2013), da negação da concepção e prática de cultura concebida como hierarquizada onde tradicionalmente se aceitava que havia uma cultura elitista – produtora de verdades incontestáveis e universais – dominante em detrimento de uma cultura de massa, popular caracterizada pela barbárie, pela incapacidade intelectual, social e política, necessitando dessa forma dos detentores de uma “alta cultura” para organizar, moralizar e fixar os significados que circulariam como necessários e indispensáveis para todos. Os Estudos Culturais vão contestar essa busca da “redenção” pautada pela homogeneização. Dessa forma, ressalta-se:

... a importância da linguagem e da metáfora linguística para *qualquer* estudo da cultura; a expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como local de poder e de regulamentação; do símbolo como fonte de identidade. (Hall, 2013, p. 232, grifo do autor).

Como se observa, não é um campo teórico que dá ênfase a somente uma grande problemática como objeto de estudo, mas é eminentemente marcado por grandes tensões sociais, econômicas e culturais. Um campo teórico que a partir da cultura pensada como instrumento de reorganização da sociedade (Limeira de Sá, 2017), como prática produtiva (Silva, 2010), mostra que “Cada movimento que fizemos é normativamente regulado no sentido de que, do início ao fim, foi guiado por um conjunto de normas e conhecimentos culturais” (Hall, 1997, p. 19). Dessa forma, não teríamos os Estudos Culturais fundamentados num bloco monolítico de investigação, um corpo teórico homogeneizado, pois isso os descaracterizariam como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm que ser debatidos de um modo dialógico (Hall, 2013).

Como os Estudos Culturais interessam-se por valores e sentidos, privilegiando a experiência e as condições em que as pessoas vivem (Limeira de Sá, 2017), torna-se importante entender num estudo que trata da Educação do Campo, ou como as crianças e jovens recorrerem às escolas urbanas para o processo de escolarização discutir brevemente como esse campo teórico pensa as identidades e diferenças. Isso porque “... as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2011, p. 7). Hoje, os alunos, ao deixarem suas comunidades rumo às cidades, são confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, como afirma Hall (2011) ao caracterizar a identidade do sujeito pós-moderno. Isso porque “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2011, p. 13).

Essas identidades não são dadas *a priori*, um pendor natural, mas são contingentes, plurais,

... fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de

sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. (Woodward, 2012, p. 40, grifos da autora).

Como um sistema classificatório como diz Woodward (2012), aplica um princípio da diferença a um determinado grupo. Os alunos do campo ao adentrarem numa escola urbana se submetem a um processo de produção de identidades de crianças e jovens do campo homogeneizadas, tendo como referência as identidades “normais” urbanas. Nesse processo de fixação de identidades únicas, desejáveis produzem-se identidades que se querem idênticas, “normais”, apesar de a identidade, como afirma Bauman (2005), ser um monte de problemas, e não uma campanha de tema único.

No próximo tópico, dar-se-á ênfase à Educação do Campo, historicamente marginalizada pelo poder público. Mostra que apesar do discurso, tanto da academia quanto do poder público oficial, de que essa é uma dívida que precisa ser resgatada, isso pouco tem contribuído para a mudança do quadro desolador ao qual estão expostos os agricultores até os dias atuais, principalmente em Rondônia,

estado de características eminentemente agropecuárias.

Educação do Campo em Rondônia: educação com o campo e para o campo?

Os direitos à educação no Brasil, independentemente da localização geográfica, são garantidos pela Constituição Federal de 1988, no Art. 205 (Brasil, 1988), onde está escrito que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse direito constitucional é reafirmado no Art. 2º da LDB 9394/96 (Brasil, 1996). No entanto, parece que na realidade camponesa de Rondônia perpetua a ideia de que o direito à educação está relacionado com origem social ou com identidades fixas, unificadas, imutáveis, ligadas a destino ou desígnio divino, portanto naturalizadas.

Ter escola ou uma educação com um mínimo de qualidade depende do “berço” onde se nasce, pois a referência tem sido muitas vezes a de homens residentes urbanos detentores de bens materiais, com escolas cujos currículos os constituem como parâmetros para o restante da sociedade. Assim, são produzidas

identidades camponesas que, convivendo num campo de hierarquias, são disputadas numa queda de braço desigual, uma vez que estão sujeitas a vetores de forças, as relações de poder (Silva, 2012).

A educação no interior de Rondônia opta por um modelo pensado para o público urbano, não levando em consideração as características socioeconômicas e culturais fundadas na agricultura familiar, constituidora da grande maioria dos camponeses. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (Brasil, 2012), Rondônia é o estado líder da agricultura familiar no norte do país, com mais de 75 mil estabelecimentos, respondendo por 74% do valor bruto da produção agropecuária do estado e empregando 233.355 pessoas. Isso mostra que a agricultura familiar tem sido fundamental na produção das identidades dos sujeitos do campo do Estado, forjados ao produzirem sua subsistência. Hall (1997, p. 6) colabora para pensarmos este movimento, quando aponta que a cultura “... tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior”.

Apesar disso, os números da educação para os sujeitos do campo em Rondônia – quando esta existe – mostram que não se pode caracterizá-la como uma

Educação do Campo, produtora de identidades camponesas, pois não reconhece o povo do campo, o agricultor, como sujeito de sua própria educação, de sua própria pedagogia. Como afirma Caldart (2004, p. 151), trata-se de “pacotes”, que intentam “... fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam”. A Educação do Campo pensada a partir da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), que permitiu a consolidação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1, 2002), rompe com essa ideia de uma educação pensada para o campo, típica da educação rural, e trabalha na perspectiva de uma educação que seja no e do campo:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do:* o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2004, p. 149, grifos da autora).

Pires (2012, p. 14) contribui com essa reflexão ao afirmar que,

Advinda da organização dos movimentos sociais, a Educação do Campo nasce em contraposição à educação rural, na medida em que reafirma a legitimidade por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, de

acordo com a bandeira de luta dos povos do campo. A Educação do Campo é uma forma de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva da educação rural, como também daquela que é oferecida aos habitantes da área urbana e que valorize as suas especificidades.

Além de não haver uma política que preveja uma mudança, cumprindo os ditames legais de uma educação rural para a Educação do Campo no Estado, o poder público fechou as escolinhas multisseriadas e adotou o transporte escolar para as escolas-polo e para as escolas urbanas, desconsiderando o previsto no Art. 4, Parágrafo Único da Resolução 02 de 2008 (CNE/CEB) quando afirma que “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”. Mas o que tem ocorrido de forma mais intensa a cada ano é a inserção dos alunos do campo nas escolas urbanas, contrariando mais uma vez a Resolução citada acima, que em seu Art. 5º, § 1º diz que o deslocamento dos alunos deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Portanto, mesmo que a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 afirme em seu Art.

3º que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças, isso não tem sensibilizado o poder público. Ao deslocar os alunos, crianças e jovens, de suas famílias/comunidades via transporte escolar para a escolarização em núcleos distantes ou nas cidades, a *cultura* dos agricultores é secundarizada. Desconsidera-se, na proposição política, a forma como esses agricultores vão constituindo suas identidades mediante suas práticas, sendo interpelados por determinadas posições de sujeito, negando a produção de sentidos constituídos pelo trabalho camponês. Foram e continuam reféns de uma educação pensada para os povos do campo, que reivindicam uma educação dos povos do campo, que valorize sua cultura e contribua para a formação humana, mediante o trabalho com os conhecimentos construídos historicamente (Souza, 2010).

Esse modelo descrito acima é típico da educação rural implantada em Rondônia em seus 38 anos de emancipação. Uma educação que continua apegada a uma visão inferiorizante dos educandos, não como sujeitos de experiências e saberes. Uma educação “... que através de diversas

ações educativas... tratou o camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante, não discutindo efetivamente a origem dos problemas vividos no campo, voltando-se a atender o processo de industrialização em curso” (Rossato & Praxedes, 2015, p. 21).

Em contrapartida, a educação pleiteada pelas comunidades do interior de Rondônia e prevista no Art. 13, inciso II das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, deve estar centrada em “... propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo” (Resolução CNE/CEB N° 1, 2002), caracterizando-se por três aspectos, segundo Souza (2010, p. 26): “1. identidade com a sociedade civil organizada e as lutas sociais no campo; 2. organização do trabalho pedagógico que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3. gestão democrática da escola com intensa participação da comunidade”. Essa educação, requerida pelos agricultores, pode ser conceituada segundo Rossato e Praxedes (2015, p. 72) como a “... a expressão de um movimento educativo baseado na luta pela autonomia dos agricultores camponeses com relação ao seu modo de viver no campo e trabalhar

a terra para suprir as necessidades das famílias e da sociedade”.

Mas como “a educação do campo [que] não admite a interferência de modelos externos e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas” (Ribeiro, 2012, p. 300), mas que tem sido praticada em Rondônia como uma educação rural que trata os povos camponeses como incivilizados, rústicos, incultos (Rossato & Praxedes, 2015) tem sido problematizada pelo campo teórico dos Estudos Culturais? No próximo tópico serão apontadas e discutidas as publicações encontradas em periódicos qualis A1 e A2 e em todas as edições da RBEC.

A Educação do Campo no Brasil tem sido problematizada pelos Estudos Culturais?

O Projeto de Pesquisa “A produção das identidades e diferenças de crianças e jovens do campo pelas escolas públicas de Ji-Paraná/RO: o colapso das identidades agricultoras”, vinculado à Linha de Pesquisa Educação do Campo, Cultura e Movimentos Sociais, Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais – DACHS, UNIR – Campus de Ji-Paraná, tem dentre os seus objetivos realizar estudos sobre os Estudos Culturais Pós-Estruturalistas e

sobre a Educação do Campo e, identificar e analisar artigos científicos publicados em periódicos qualificados A ou B e na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), que problematizem a Educação do Campo, principalmente no Brasil, tendo como campo epistemológico os Estudos Culturais.

Nos primeiros seis meses do Projeto, que tem previsão de encerramento em novembro de 2021, o grupo responsável realizou estudos e discussões a partir de teóricos dos Estudos Culturais como Hall (1997, 2011, 2013, 2016), Silva (2003, 2010, 2012), Escosteguy (2010), Woodward (2012) e dos teóricos e princípios legais da Educação do Campo como Caldart (2004, 2012), Souza (2010), Pires (2012), Ribeiro (2012), Rossato e Praxedes (2015), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB. Nº 1, 2002) e Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Lei CNE/CEB nº 2, 2008).

A partir dos estudos empreendidos pelo grupo responsável pelo projeto sobre a Educação do Campo e os Estudos Culturais foi feito um levantamento em sítios eletrônicos de periódicos A1 e A2, disponíveis na *Classificação de Periódicos*

CAPES Qualis - Áreas de Educação e Ensino - Novembro de 2015.

Na Classificação de Periódicos citada acima, estão disponíveis 40 Revistas brasileiras A1 e 79 revistas A2 tendo a educação como área de avaliação, envolvendo áreas do conhecimento como Ciências Biológicas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

Mesmo com a constatação, segundo Souza (2010), de que na Educação do Campo, “... alguns Nós ainda merecem muita atenção quando se trata da produção de conhecimento” (Souza, 2010, p. 245, grifo da autora), há nessas revistas uma gama de produção bastante expressiva que trata dessa modalidade educativa, envolvendo temáticas como: políticas públicas, práticas pedagógicas, avanços da Educação do Campo no Brasil, organização curricular, multisseriação, gestão democrática das escolas do campo, formação de professores, aspectos legais da Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Pedagogia do MST, Educação do Campo e movimentos sociais, educação na reforma agrária, Educação do campo e pesquisas, Licenciatura em Educação do Campo, diversidade e identidade das escolas do campo, fechamento das escolas do campo e o processo de nucleação e estudos comparativos entre Educação

Rural e Educação do Campo, dentre outros.

Além da consulta em Revistas A1 e A2, usando como descritores Educação do Campo e Estudos Culturais foi feita uma investigação no Google como mecanismo de busca, sendo em ambas as investigações encontradas, a partir da leitura dos resumos, apenas dois artigos que fazem uma análise dessa modalidade de educação utilizando intencionalmente o campo teórico dos Estudos Culturais. O primeiro trata-se do trabalho publicado na Revista Educação & Realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 40, n. 3, (2015), A1, por Ribeiro e Paraíso, sob o título “Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos”.

O trabalho das pesquisadoras discute os conflitos em torno dos saberes disponibilizados nos currículos de duas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das estratégias ali inscritas para a produção de sujeitos. Segundo as autoras, o trabalho insere-se no campo do currículo na vertente pós-crítica, incorporando ferramentas conceituais dos Estudos Culturais e dos estudos de Michel Foucault. Desenvolvem o argumento de que, apesar das relações de poder-saber forjadas no currículo das escolas investigadas serem marcadas pela presença

predominante dos conhecimentos autorizados, há ali um esforço de ensinar outros saberes que contribuem para disponibilizar algumas posições de sujeito que são de importância estratégica para a produção do sujeito Sem Terra. Concluem afirmando que parece muito mais útil ao MST um trânsito convenientemente organizado entre os diversos saberes.

O segundo, refere-se ao trabalho publicado na Revista *E-Curriculum* da PUC/SP, v. 17, n. 2 (2019), A2 por Mosquera, sob o título “(F)jogos da linguagem para um povo do campo: por uma errância da Agroecologia e da Educação do Campo”.

O trabalho de Mosquera (2019) trata-se de uma reflexão ético-política que problematiza a forma em que a noção de povo é trabalhada no interior de dois campos que se articulam epistemológica e politicamente como são a Agroecologia e a Educação do Campo. O autor afirma que o deslocamento para o campo dos Estudos Culturais leva-nos a extrair possíveis consequências para os processos de (trans)formação humana na educação do/no campo e na agroecopedagogia. Afirma também que enveredou-se por uma problematização transversal de povo, que constitui a superficialidade e as camadas dos movimentos mencionados. Para tal fim, fez uso de categorias desenvolvidas

pelo pensador argentino Ernesto Laclau. Segundo Mosquera (2019), foi uma tentativa de estabelecer um diálogo entre a epistemologia da educação popular, conectada com a dimensão ontológica para desnaturalizar as identidades e os limites transformadores que são outorgadas às identidades emancipatórias.

Diante da constatação em revistas qualis A1 e A2, de que o campo teórico dos Estudos Culturais tem sido utilizado de forma ínfima para problematização da Educação do Campo o grupo responsável pelo projeto, como havia sido previsto, perscrutou a Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), criada em 2016 na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, tencionando identificar publicações sob o olhar dos Estudos Culturais que, segundo Silva (2003), concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social, pretendendo que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Encontra-se no site deste periódico, avaliado em 2016 pela CAPES como qualis B2 em Educação, que o mesmo surgiu da necessidade de se ter um periódico científico institucional que pudesse socializar conhecimento científico à sociedade, principalmente no que concerne à Educação do Campo, área ainda

bastante nova no âmbito da educação brasileira, porém, de extrema relevânciaⁱ.

Consultando os arquivos da RBEC, desde o seu surgimento em 2016, até a última publicação, que se trata do volume 5 de 2020, foram encontrados: dois volumes em 2016 com 27 artigos publicados; dois volumes em 2017, mais um dossiê temático, sob o título *Ciências da Natureza na Educação do Campo: encontros e desencontros na luta pela Educação Popular* somando-se 43 artigos, dois ensaios e uma resenha; três volumes em 2018, mais um dossiê temático, sob o título *Epistemologia de “nosotras”: mulheres do campo, das águas e das florestas*, mais um artigo especial, sob o título *Arquitectura do pathos en “Los dos príncipes” de José Martí* de Luisa Isabel Rodríguez Bello da Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela, somando-se ao todo 61 artigos. Em 2019, com objetivo de acelerar o processo de comunicação e socialização das pesquisas, disponibilizando-as de forma mais rápida às pessoas, a Revista adotou Publicação Contínua (PC)ⁱⁱ. Num primeiro momento (v.4 (2019)) foram publicados 36 artigos, um ensaio, uma resenha e uma entrevista. Foram publicados ainda dois Dossiês Temáticos. O primeiro com o título *Políticas para a educação e a diversidade sociocultural*,

com 12 artigos publicados. O segundo, sob o título de *50 anos da Alternância no Brasil*, com 27 artigos publicados. Em janeiro de 2020 (v.5), dando continuidade à Publicação Contínua, foram publicados oito artigos.

Assim sendo, foram publicados pela Revista Brasileira de Educação do Campo até o momento 214 artigos, três ensaios, duas resenhas e uma entrevista que dentre outros assuntos em relação à Educação do Campo discutiram: Movimentos Sociais e formação de professores; Pedagogia da Alternância; experiência formativa técnico-profissional de trabalhadores do campo e desenvolvimento sustentável; saberes matemáticos e história de vida de atores do campo; processo educativo e o currículo de escolas do campo; material didático; Licenciatura em Educação do Campo (LEC); os processos formativos dos alunos da LEC; cultura popular e interface com a educação; experiências formativas de camponeses; projetos pedagógicos das escolas comunitárias rurais; formação de professores para a educação básica do campo; interfaces entre agricultura familiar e Educação do Campo; conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais e currículo de ciências; relações de gênero e divisão sexual de trabalho no meio rural; condições de trabalho dos educadores das escolas do campo;

interculturalidade na formação de professores; Projovem Campo - Saberes da Terra; a formação para igualdade de gênero no MST; Projeto Político-Pedagógico (PPP) e relações participativas; PRONERA; o trabalho como princípio educativo; os movimentos sociais e a conquista do Ensino Superior; escola em tempo integral no campo; Educação Física nas escolas do campo; Educação do Campo e autonomia; educação e cooperativismo; Educação do Campo em comunidades quilombolas; Alternância escolar e promoção do desenvolvimento; a função social da escola e os princípios filosóficos da educação do MST; histórias de vida de professores das escolas do campo; interfaces entre a Educação do Campo e o êxodo rural jovem; Ensino Médio e juventude camponesa; das escolas rurais à nuclearização; relação escola-comunidade; retratos contemporâneos da Educação do Campo; programa escola ativa no campo; a presença da tecnologia na Educação do Campo; concepções e expectativas dos professores sobre a organização das escolas do campo; multisseriação e formação de professores; fechamento das escolas do campo; Paulo Freire e o processo de alfabetização de adultos; gestão democrática na Educação do Campo; Educação do Campo e Agroecologia.

Em relação aos Dossiês Temáticos, foram dadas ênfases no primeiro (v. 2. n. 3 (2017)) como se vê no site da Revista aos fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos das Ciências da Natureza na Educação do Campo no Brasil, procurando explorar as relações entre a dimensão da formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares, conhecimento, cultura e desigualdades educacionais. No segundo (v. 3 n. 4, (2018)), a ênfase fundou-se no entendimento de que existem “formas de fazer e de pensar” o conhecimento a partir da realidade das mulheres do campo, das águas e das florestas. Por isso, o Dossiê foi denominado de “*epistemologia de nosotras*”, àquelas produzidas pelas e para as mulheres, em sua maioria, relacionadas à perspectiva feminista, como se vê na página da Revista. O terceiro e o quarto Dossiês (v. 4 (2019)) fomentaram trabalhos sobre Políticas para a educação e a diversidade sociocultural enfocando avanços, limites e desafios no enfrentamento das desigualdades e, sobre os 50 anos de existência da Pedagogia da Alternância no Brasil, principalmente do que tratam as pesquisas nacionais e internacionais.

Ao lançar um olhar sobre as Referências dos trabalhos publicados na Revista evidenciam-se autoresⁱⁱⁱ que, a partir dos teóricos pós-estruturalistas podem ser vistos como vinculados às Teorias Críticas, cujas análises são fundamentadas numa economia política do poder, centradas em uma análise materialista, no sentido marxista (Silva, 2003). O autor, apesar de defender uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análises, afirma que os trabalhos, com ênfase quase exclusiva na classe social tornam-se importantes, pois sabe-se que somos cada vez mais governados “... por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais” (Silva, 2003, p. 145).

Deste modo, para Silva (2003), as chamadas teorias pós-críticas e dentro delas os Estudos Culturais ao focar na análise da dinâmica de poder, envolta “... em relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações de dominação de que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social nos tinham anteriormente fornecido” (Silva, 2003, p. 146). Mas, isso não significa que se deve ignorar ou negar o legado das teorias críticas,

principalmente àquele de suas vertentes marxistas. Isso porque:

Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca... Nesse contexto, nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise das sociedades de classe que nos foram legadas pela economia política marxista. (Silva, 2003, p. 147).

A consulta às Referências dos trabalhos publicados na RBEC mostra que “Esses pesquisadores defendem uma perspectiva teórico-metodológica de natureza materialista histórica dialética ou dela se aproximam, em maior ou menor grau” (Souza, 2010, p. 280)^{iv}, tendo como referência o conceito de movimento social do ponto de vista histórico e de classe social, como afirma a autora. Ainda conforme Souza (2010, p. 41), categorias e conceitos como “... totalidade, contradição, trabalho, luta de classes, ideologia, hegemonia, consciência, conhecimento, trabalho educativo e práticas sociais, entre outras, integram o arcabouço teórico-metodológico da maioria das pesquisas”.

Silva (2003, p. 133), mesmo entendendo que os Estudos Culturais “... opõem-se às implicações deterministas da famosa metáfora de divisão entre infraestrutura e super-estrutura”, pois a “A cultura é um campo de produção de

significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (Silva, 2003, p. 133-134), afirma que outros conceitos como poder, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência, podem ser vistos como grandes categorias do que ele denomina de teorias críticas. Neste trabalho, entende-se que os autores citados nos artigos publicados na Revista vinculam-se a esse campo teórico, pois “... fazem opções pelas categorias e conceitos do materialismo histórico e dialético, muito em função do caráter de classe do MST” (Souza, 2010, p. 41). Dessa forma, como se infere a partir da autora, compreendem a Educação do Campo no movimento histórico de produção da realidade, de sujeitos históricos, da luta social, valorizando a relação entre trabalho e educação.

São autores que, ao optarem pelo materialismo histórico-dialético como tendência metodológica (Souza, 2010), sendo suas análises fundamentadas numa hipótese de determinação econômica (Silva, 2003), elaboram estudos que os aproximam dos legados das teorias críticas, que são vistas como teorias de

desconfiança, questionamento e transformação radical, cuja consigna pode ser sintetizada na frase “formar a consciência crítica” (Silva, 2010). Colocam, dessa forma, o sujeito no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações, como afirma o autor.

As teorias críticas... nos ensinam que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo. (Silva, 2003, p. 148).

O campo teórico dos Estudos Culturais não concebe que haja sujeitos conscientes, sem consciência ou em processo de formação da consciência crítica, mas sujeitos cujas identidades vão sendo construídas em meio a relações de poder, que dirigem o processo de significação (Silva, 2010). Conceber o sujeito como alguém que deve ser conscientizado, visto ser guiado apenas por sua racionalidade, é tratar a identidade

como questão de essência, e não como questão de política. É não perceber que a Escola como uma arena cultural, ao produzir saberes, produz determinados tipos de sujeitos e identidades sociais.

Os Estudos Culturais não defendem a ideia de que não existem cidadãos, e não se concebe aqui, pensar que não seja importante o sujeito das escolas do campo constituir-se como alguém capaz do exercício da cidadania. Segundo Escosteguy (2010, p. 4), “... a concepção de cidadania é fundamental, pois esta articula o terreno da micropolítica referente ao sujeito e suas interações sociais com o da macropolítica visto como o espaço oficial onde os direitos são ou não são reconhecidos”. Por isso, entende-se que, ao fazer a análise dos trabalhos publicados na RBEC, sob o viés pós-estruturalista, é preciso pensar o contexto das escolas do campo como um lugar em que se vão delineando as identidades dos sujeitos, renunciando às ideias de libertação, emancipação e autonomia, por não haver essência a ser restaurada, como afirmam Corazza e Silva (2003).

Dentre os 214 artigos publicados na RBEC, identificou-se apenas um trabalho em que os autores recorreram aos Estudos Culturais como campo epistemológico na compreensão da prática cultural da Educação do Campo, mais especificamente

na Pedagogia da Alternância. Trata-se do trabalho publicado em 2018 (v.3 n.2), de Valadão e Backes, sob o título *A Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: A ênfase na identidade que produz diferenças*. O artigo é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades/diferenças de jovens do campo no espaço educativo do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) de Ji-Paraná, em Rondônia, fundado na Formação em Alternância. O trabalho recorreu ao campo teórico dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, principalmente às ideias de autores que concebem as identidades como contingentes, marcadas pela diferença. Recorreu-se, ainda, a alguns teóricos da Educação do Campo, articulando-os com os Estudos Culturais. Como procedimento metodológico, fez-se uso da entrevista com alunos e professores, chamados no CEFFA de monitores, da observação de alunos e monitores, bem como de sua inter-relação com os outros sujeitos e o ambiente acadêmico onde estão inseridos, além da análise de documentos curriculares da Pedagogia da Alternância.

O estudo, a partir de autores que utilizam do campo teórico dos Estudos Culturais para suas análises como Silva (2003, 2010, 2012), Hall (2005, 2011,

2013, 2016), Moreira (2011), Woodward (2012), Nelson, Treichler & Grossberg (2013), Skliar (2014), possibilitou um olhar sobre a prática pedagógica do CEFFA de uma forma inabitual, principalmente em relação às identidades e diferenças, pois nem alunos nem monitores são interpelados pelas práticas da Pedagogia da Alternância da mesma forma, assumindo posições de sujeito coincidentes. A descrição do estudo mostrou que, ao assumir como referência a cultura, que, como prática de significação, é constitutiva das identidades e diferenças dos sujeitos a partir de seus diferentes significados e práticas sociais, a Pedagogia da Alternância produz sujeitos vacilantes, hesitantes, cujos sentidos, constituídos por meio das práticas sociais, se movem em diferentes direções, produzindo perspectivas identitárias que se cruzam e se deslocam, tornando o processo de produção das identidades e diferenças provisório, variável, fragmentado, indeciso, o que resulta em identidades vigiadas, subjugadas, conformadas, mas também identidades em conflito, ambivalentes.

Apesar de encontrar na RBEC trabalhos que problematizam a Educação do Campo utilizando terminologias como multiculturalismo, interculturalidade, identidades, diferenças, diversidades, e

reportar a autores como Stuart Hall, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Reinaldo Fleuri, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Vera Candau, dentre outros, que transitam pelo campo teórico dos Estudos Culturais, são trabalhos em que os seus autores não recorreram intencionalmente aos seus operadores teóricos para suas análises.

Considerações finais

No interior do Estado de Rondônia, a escolarização nas escolas urbanas têm sido a única opção de muitas famílias, crianças e jovens do campo, que cotidianamente levantam muito cedo, correm risco de acidentes dada às más condições das estradas e dos ônibus, e podem sentir-se, completamente deslocados nas escolas urbanas por serem diferentes dos que ali estudam.

O projeto de pesquisa proposto, ao tencionar identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças de jovens do campo resultado da inserção no espaço educativo urbano, precisava optar por um procedimento metodológico fundado num campo teórico, que percebesse que não é possível uma escola homogênea, visto que ela sempre será plural, multifacetada.

Como existem múltiplas formas de propor uma investigação em determinado

campo social, bem como inúmeros campos epistemológicos que permitem problematizar o que ocorre nesse espaço/tempo cultural, a escolha dos Estudos Culturais para esta investigação pode desvelar um contexto cultural produtor de múltiplas e cambiantes identidades. Isso porque as identidades constituídas sob o padrão hegemônico, em que os sujeitos, ao chegarem à Escola, deveriam ser agrupados sob o mesmo arco da identidade, vista como fato da natureza, oriunda de uma essência, e não produto da cultura em que se inter-relacionam, não fazem sentido.

Os Estudos Culturais, ao abarcarem discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas (Hall, 2013), com a sua inclinação para atravessar fronteiras, concebe o processo de construção das identidades e diferenças como efêmeras, dependendo das relações de poder e das posições de sujeito dos envolvidos. Ao propor que as identidades são produzidas culturalmente, e acionadas de acordo com os interesses em jogo, num campo em que os processos de significação estão em disputa incessante, por meio das relações de poder, produzindo significados que se querem hegemônicos, auxilia no entendimento de como a escola opera para fixar e estabilizar as identidades mediante suas práticas. Por isso a intenção de

problematizar a Educação do Campo pensando que os conceitos de identidade e diferença são tidos como múltiplos, contingentes, plurais.

O estudo até o momento mostra que a grande maioria dos artigos científicos publicados em periódicos qualizados A ou B, mesmo concebendo a realidade em que os alunos estudam como histórica, em movimento contínuo, carregada de contradições, não problematiza a escola sob o olhar dos Estudos Culturais, para quem os significados são flutuantes, cambiantes, caracterizando a escola como uma arena cultural marcada por conflitos e disputas, onde os sujeitos são interpelados, recrutados para ocuparem determinadas posições, constituindo assim sujeitos do campo, cujas identidades são fluídas e em permanente construção/reconstrução.

Apesar de teóricos críticos entenderem que não fica suficientemente esclarecido nos Estudos Culturais a forma pela qual os professores transformam as análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo em práticas de sala de aula nas suas matérias (Libâneo, 2017), e que tornou-se modismo debater-se muito mais as diferenças entre os povos, do que as marcas históricas comuns entre eles (Souza, 2010), pode-se a partir dos estudos empreendidos afirmar que a imersão dos Estudos Culturais na Educação do Campo

revela que o ambiente escolar urbano como uma arena cultural, procura enquadrar as identidades de crianças e jovens do campo que diferem do padrão hegemônico, deixando-as à margem da economia e da política, mas, de forma mais visível, da escola, instituição que contribui para dizer quem são, de onde vieram e para onde irão.

Referências

- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília.
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CEB. nº 1 (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília.
- Brasil. (2008). Lei CNE/CEB nº 2 (2008). *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília.
- Brasil. (2012). *Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)*. MDA leva políticas para fortalecer a agricultura familiar em Rondônia. Brasília.
- Caldart, R. S. (2004). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 149-168). Petrópolis: Vozes.
- Corazza, S. M., & Silva, T. T. S. (2003). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Escosteguy, A. C. D. (2010). *Cartografias dos Estudos Culturais. Uma versão Latinoamericana*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hall, S. (2005). Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História*, 31, 1-11. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308>
- Hall, S. (1997). A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2), 15-46. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hall, S. (2012). Quem precisa de identidade? In Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Hall, S. (2013). Estudos Culturais: dois paradigmas. In Sovik, L. (Org.). *Da diáspora. Identidades e mediações culturais* (pp. 143-175). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri.
- Hoggart, R. (1957). *As utilizações da cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a*

publicações e divertimentos. Lisboa: Editorial Presença.

Libâneo, J. C. (2017). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* São Paulo: Heccus Editora.

Limeira de Sá, N. R. (2017). Vertentes dos Estudos Culturais nos estudos surdos. In j. Almeida, & P. R. T. Patrocínio (Orgs.). *Estudos Culturais: legado e apropriações* (pp. 229-242). Campinas: Pontes Editores.

Lyotard, J. F. (1998). *O pós-moderno*. (R. C. Barbosa. Trad.). Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

Mariano, A. S., & Sapelli, M. L. S. (2014). *Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo*. Paraná: UNIOESTE.

Mosquera, O. E. Z. (2019). (F)Jogos da linguagem para um povo do campo: por uma errância da Agroecologia e da Educação do Campo. *Rev. e-Curriculum* 17(2), 319-343. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p319-343>

Moreira, A. F. B. (2011). Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: R. M. H. Siveira (Org.). *Cultura, poder e educação: Um debate sobre Estudos Culturais em educação* (pp. 123-144). Canoas: Ed. ULBRA.

Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (2013). Estudos Culturais: uma introdução. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação* (pp. 7-37). Petrópolis: Vozes.

Oliveira, L. M. T., & Campos, M. (2012). Educação básica do campo. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 239-246). Rio de Janeiro;

São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

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

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 295-301). Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Ribeiro, V., & Paraíso, M. A. (2015). Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos. *Educação & Realidade*, 40(3), 785-808. <https://doi.org/10.1590/2175-623645800>

Rossato, G., & Praxedes, W. (2015). *Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.

Siega, P. (2017) Estudos Culturais e cinema. In Almeida, J., & Patrocínio, P. R. T. (Orgs.). *Estudos Culturais: legado e apropriações* (pp. 191-211). Campinas: Pontes Editores.

Silva, T. T. (2003). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T. T. (2010). *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T. T. (2012). A produção social da identidade e da diferença. In Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.

Skliar, C. (2014). *Desobedecer a linguagem: Educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Souza, M. A. (2010). *Educação e Movimentos Sociais do Campo: A produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: Ed. UFPR.

Suave, M. P. (2017). *O ensino de Geografia. Uma perspectiva crítica para abordar o agrário no Estado de Rondônia*. In *VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária: Geografia das Redes de Mobilização Social na América Latina*. Curitiba. Recuperado de: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506629790_arquivo_singa2017curitibamirianpsuave.pdf

Thompson, E. P. (1963). *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Williams, R. (1958). *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo, Editora Nacional.

Woodward, K. (2012). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes.

ⁱ <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/comp/about>.

ⁱⁱ <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/comp/issue/archive>.

ⁱⁱⁱ Os autores mais citados nos artigos publicados na RBEC segue a seguinte ordem: Caldart; Arroyo; Freire; Molina; Fernandes; Marx; Antunes-Rocha; Saviani; Mészáros; Mufarrej Hage; Souza; Kolling; Vigotski; Libâneo; Vendramini.

^{iv} A obra de Maria Antônia de Souza (2010), Editora da UFPR, sob o título *Educação e Movimentos Sociais do Campo, a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*, é fruto de uma pesquisa bibliográfica que analisou o conteúdo

de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1987 a 2007. Assim como na maioria dos trabalhos publicados na RBEC, os estudos tiveram, especialmente a partir dos anos de 1980, em sua maioria, inspiração marxista, segundo a autora.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 13/03/2020
Aprovado em: 05/06/2020
Publicado em: 26/02/2021

Received on March 13th, 2020
Accepted on June 05th, 2020
Published on February, 26th, 2021

Contribuições no Artigo: Os autores foram os 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.

Author Contributions: The author 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 autores 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 teve financiamento.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Valadão, A. D., Santos, K. M., Pinto, T. C., & Tico, K. A. S. (2021). A Educação do Campo no Brasil sob as lentes dos estudos culturais pós-estruturalistas: um olhar para publicações em periódicos científicos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e8629. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8629>

ABNT

VALADÃO, A. D.; SANTOS, K. M.; PINTO, T. C.; TICO, K. A. S. A Educação do Campo no Brasil sob as lentes dos estudos culturais pós-estruturalistas: um olhar para publicações em periódicos científicos. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e8629, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8629>