



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO**

**O DISCURSO SOBRE O POSICIONAMENTO INTERCULTURAL DO SUJEITO NA  
POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**JOÃO PESSOA-PB  
2020**

**MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO**

**O DISCURSO SOBRE O POSICIONAMENTO INTERCULTURAL DO SUJEITO NA  
POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de Educação Popular, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

**Orientador:** Professor Dr. Erenildo João Carlos

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M528d Melo, Maria Aparecida Vieira de.

O discurso sobre o posicionamento in-tercultural do  
sujei-to na política nacional do livro didático para  
educação do campo / Maria Aparecida Vieira de Melo. -  
João Pessoa, 2020.

249 f. : il.

Orientação: Erenildo João Carlos.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Interculturalidade. 3. PNLD.  
4. Análise do discurso. 5. Livro didático - Sujeito do  
campo. I. Carlos, Erenildo João. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

**MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO**

**O DISCURSO SOBRE O POSICIONAMENTO INTERCULTURAL DO SUJEITO NA  
POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação do Centro de Educação, da  
Universidade Federal da Paraíba, na linha de  
Educação Popular, como requisito para obtenção  
de título de Doutora em Educação.

**Banca Examinadora**



---

Prof. Dr. Erenildo João Carlos – PPGE/CE/UEPB  
Orientador



---

Dr<sup>a</sup>. Evelyn Fernandes Azevedo Faheina -  
DED/UEPB/Campus IV  
Examinadora Titular Interna



---

Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Xavier Batista -  
PPGE/UEPB Examinadora Titular Interna



---

Dr<sup>a</sup>. Rosângela Tenório de Carvalho PPGE/UFPE  
Examinadora Titular Externa



---

Dr<sup>a</sup>. Maria Fernanda dos Santos Alencar  
MGP/CCSA/UFPE Examinadora Titular Externa

*Ao Senhor Arlindo Vieira de Melo (in memoriam), homem, camponês, de seus 85 anos de idade, despossuído da competência e habilidade da leitura e da escrita. Sua garra e coragem foram meus exemplos que me fizeram superar todas as adversidades para aqui chegar e continuar minha jornada. Meu pai, terá de seus 20 filhos, a caçula que soube desalinhar na ponta das estacas a caneta à escrever uma história diferente das 14 Marias, das rosas do seu jardim, uma desabrochou exalando uma essência única. De todas as ferramentas mais usadas no campo: a enxada, vertia o suor do trabalho e da honestidade que nos formavam, paulatinamente. Meu pai com seu jeito de ser, sujeito honesto, corajoso, destemido, trabalhador, determinado, exigente e rigoroso, deixa-me como grande exemplo seu modo de ser, por isso, nunca demarquei dificuldades para empreender as possibilidades do vir a ser.*

*À Irenilda Bernardo da Silva (in memoriam). Mulher, costureira e dona de casa, mãe de três filhos e de três netos que acolheu até morrer. Minha tia, exemplo de mãe de coração, por sua capacidade de acolher os sobrinhos com alegria, entusiasmo, solidariedade, gentileza e bondade. Por muito tempo, pude vivenciar de momentos de plenitude em sua companhia, assim como de momentos de frustração em meio as dores profundas que assolam a alma do ser, o desespero do ente querido, quando ela teve que enterrar o filho adotivo de 33 anos em pleno São João. Com ela, vivi muitos momentos de alegria, de esperança e confiança. Sempre para mim um porto seguro, quando nas madrugadas precisava chegar ou sair. Foi através dela que eu pude, inicialmente, sair do campo para na cidade estudar, pois era na sua casa o meu lugar a repousar. Em meio a construção da tese, tive o dessabor de ver ela partir para sempre, processo que vez ou outra ocupa minhas lembranças com a existência de alegria contagiante que lhe era tão peculiar. De tal modo, é com alegria que lhe dedico este escrito com muita gratidão que palavra alguma pode expressar a dimensão!*

*A Senhora Maria do Carmo da Conceição, mulher, camponesa, costureira, dona de casa, mãe de 11 filhos, despossuída da leitura e da escrita, pôde dar para além da enxada, a liberdade de ir e vir. Minha mãe, mulher de sabedoria, seus ditos populares, são amuletos para fortalecer-me perante as adversidades do existir e servem para eu ter a certeza de que não estou sozinha, de que tem alguém, ainda que esteja muito distante de mim, está conectada pela força da fé que une os corações em propósitos comuns. A liberdade que dela obtive fez-me aqui chegar e hoje movida por esta liberdade de ir e vir, de ser isto ou aquilo, vou me fazendo pelas asas da liberdade que dela eu possuo. Á esta tríade, âncora da minha existência, dedico com todo esmero este escrito, sujeitos que se posicionaram/am interculturalmente!*

## AGRADECIMENTOS

Como poderia eu chegar até aqui, se não fosse a força divina agindo ao meu favor? Pois é, considero que neste momento de externar a minha gratidão, diante de tantas pessoas tão importantes e especiais, não poderia primeiramente deixar de reconhecer que Deus tem feito milagres em meu existir, me mantendo em pé, quando as circunstâncias que desanimavam e quando em meus limites humanos esbarrava, estava Ele comigo! Por isso, agradeço, primeiramente, a Deus – maior que todos os homens - por estar sempre cuidando de mim, me protegendo e me livrando de todo o mal que assola o existir humano. O fundamento do meu existir. Gratidão, a Ti, meu eterno pai!

Ao senhor, professor, Doutor e orientador Erenildo João Carlos por ser um Professor exemplar, por sua competência, rigorosidade metódica, paciência fenomenal, toda a sua atenção, dedicação e zelo ao nos ensinar, agradeço enormemente por todo seu cuidado pedagógico, saber e aprendizado adquiridos com a sua performance ao ensinar, um grande mestre singular, gratidão!

Aos componentes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/UFPB, atualmente GEPDIVE/UFPB). Pois, o aprendizado compartilhado nos momentos de estudo foram todos muito proveitosos, possibilitando aclarar e alargar os saberes que permeavam nossas discussões, sob a liderança do nosso digníssimo Mestre: professor Erenildo João Carlos. Deste coletivo, agradeço de modo especial a Marcelo Fonseca e a Evelyn, que me foram muitos solícitos, quando a eles recorria para esclarecimentos teórico-metodológicos. Otávio, amigo das estradas da vida, que pode facilitar e amenizar o caos do ir e vir de Recife à Paraíba, momentos em que a aula se estendia para nós. Gratidão a vocês, por quem tenho um carinho especial.

Ao companheirismo fenomenal de André Gustavo que tem sido presente em momentos cruciais da minha vida, sendo, portanto, âncora importante para travessia que estou a fazer, a minha gratidão a ti só cresce a cada dia!!!

Aos componentes da banca examinadora (qualificação e defesa), externo a minha gratidão, pela expressiva contribuição no processo de análise e a validação deste escrito. Gratidão especial à todas!

Às professoras Socorro Xavier e Elisa Gonçalves que no ato da defesa do projeto da seleção em 2016 enxergaram em mim, o que até então ninguém havia enxergado, levando-me ao inédito viável. Gratidão, doutas!

Agradeço de modo especial ao adorado e inesquecível professor e também amigo das jornadas Torricelli Soares, pois foi de grande importância sua presença em minha vida acadêmica, pude canalizar meus estudos por sua orientação, que enxergou em mim o potencial a ser descoberto, fazendo-me trilhar os caminhos do ir além, desbravando os Estados e na Paraíba parar. Minha gratidão por sua confiança, credibilidade, admiração e presença constante mesmo distante, jamais se fez ausente, minha gratidão é eterna pelo bem que sua presença exerceu em minha formação acadêmica!

Agradeço ao coletivo do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas que a partir de 2019 passei a integrar a diretoria do Centro. Atuação que tem me possibilitado aprendizados significativos e ampliação dos saberes freireano. Agradeço as professoras Erivalda Torres, Inez Fornari e Eliene Amorim, companheiras dessa jornada, também agradeço ao Danilson Pinto, por toda sua solidariedade e gentileza.

Agradeço ao coletivo do Programa Nacional de Formação de Professor da Educação Básica – PARFOR/UAB/UFRPE, em nome da professora Virgínia Loureiro com quem tinha referência matriarcal em minha vida na capital! Foram três anos de muito aprendizado, o qual me possibilitou ser professora homenageada, devido a nossa prática interdisciplinar formativa.

A professora Rosângela, que mulher encantadora! Gratidão pelo conhecimento adquirido contigo no decorrer do meu processo formativo!

Ao professor Moisés, foi por meio de uma pergunta na defesa da dissertação do mestrado que tive a inspiração para fazer o projeto que levei à seleção e hoje se desalinha no que está escrito. Meu mestre querido e muito admirado, gratidão a ti pelo saber inacabado a me ensinado!

A professora Aída Monteiro, que joia rara de valor inestimável, muito contribuiu mesmo antes do achado sobre os direitos humanos, o saber aprimorado. Gratidão por sua docilidade, amorosidade e exemplo de vida encantador, mais grata a ti eu sou!

A professora Márcia Ângela, professora formidável, aprendi com ela de uma forma admirável a complexidade das políticas educacionais que também me fizeram encontrar os achados!

Nunca estamos sozinhos e nem nos fazemos sozinhos. Então nesse movimento coletivo externo minha gratidão aos meus amigos/as do peito, são eles/elas: Maria Aparecida Cruz – amiga de todas as horas, companheira admirável, minha amiga que sempre está comigo em bons e ruins momentos, com ela me sinto acolhida. Minha gratidão! Sara Ingrid Borba – amiga inesquecível de um sorriso acolhedor e de um humor surpreendente, quanta gratidão por todos os nossos momentos de partilha e comunhão, solidariedade e compaixão,

gratidão! Ricardo Santos de Almeida – amigo que ganhei de presente enviado por Deus através do Encontro Científico e Cultural em 2014 nos conhecemos e nossa amizade somente se fortalece a cada dia com nossos empreendimentos acadêmicos, quanta aprendizagem, quanta partilha, quanta alegria em nossos encontros! Vocês três são importantíssimos para mim, com vocês sou mais e melhor, vocês sabem extrair o meu sorriso no momento de dor, sabem secar minhas lágrimas quando não consigo a emoção segurar, meus amigos amados, adorados e cativados, minha gratidão é do tamanho do universo por cada segundo com vocês compartilhado; vocês são as rosas mais perfumadas do meu jardim humano, meus amores!

Agradeço aos professores Bruno e George quando apareceram em meu caminho para assim amenizar as intempéries do ir e vir de Recife à João Pessoa. Momentos que me proporcionaram trocas de saberes sobre a sabedoria necessária à vida acadêmica, bem como a orientação ao plano de trabalho.

Agradeço a minha amiga querida Niedja Liano que se mantém presente, mesmo estando muito longe, sua amizade é muito preciosa para mim.

A amiga, Ana Gusmão que também foi um anjo em minha vida, quando se fez ponte para mim, encurtando e suavizando os caminhos do viver. Muito obrigada!

A Priscila Menezes Nogueira do Nascimento e a sua acolhedora família, pessoas que me deram abrigo e aconchego, além de serem solidárias e solícitas as minhas necessidades, o seu lar acolhedor me fez repousar tranquilamente no ato do preparo para as provas da vida, quanta gratidão a cada gesto de carinho e amor. O cuidado de sua irmã Rosany Menezes Nogueira do Nascimento me deixou mais bonita, os cabelos, a maquiagem, o penteado. O zelo e o trato não somente me acolheram, mas me deram segurança emocional para eu continuar a jornada formativa. Meninas, gratidão!

A Elaine Suane, minha amiga-irmã, dividimos tantas coisas, crescemos tanto, sorrisos e lágrimas partilhados nos momentos em que a eles cabiam. Agradeço, imensamente por cada instante de vida contigo compartilhado.

Agradeço as amigas que conviveram comigo no decorrer deste processo formativo, tendo uma escuta importante diante dos desabafos da vida e da minha formação. Importantes elas para mim: Daniele Cardoso, Suelen, Joyce, Fabiola, Kelly e Jessica. Todas vocês são importantes.

Ao estimado e adorado professor José Crisólogo de Sales Silva, ser humano iluminado que tem empreendido o ensino, a pesquisa e a extensão com muito esmero, através da coordenação do Encontro Científico e Cultural, o qual já vem sendo a sua décima edição,

professor comprometido com a educação pública e de qualidade, gratidão por fazer parte também deste coletivo, que faz o conhecimento circular incansavelmente. Gratidão mestre!!!

Gratidão a professora Cirlene Jeane Santos e Santos que coordena com maestria o coletivo do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mestra exemplar em suas atribuições pedagógicas, gratidão por também fazer parte deste coletivo!!

A estimada professora Viviane de Bona que coordenou com muito esmero a pós-graduação em práticas assertivas na área de gestão e de didática da educação profissional integrada a educação de jovens e adultos, ofertada pelo Instituto Federal Rural do Rio Grande do Norte, experiência de partilha, solidariedade, respeito e encantamento pelas ações desenvolvidas ao longo dos dois anos de atividade, externo minha gratidão por tantas emoções vividas!!!

Agradeço de modo especial a professora Sanadia Gama dos Santos por sua maestria na cooperação com a correção deste escrito!!

Em 2019, particularmente, foi um ano de muitas renúncias, escolhas certas e erradas, deslocamentos territoriais descomunais e, finalmente, um encontro! Encontro que no abandono de três prefeituras que me convocaram, decidi pela quarta que em minha análise me dava melhores condições de fazer com maestria o que existencialmente sempre fiz: conciliar estudo e trabalho. Sim, muito trabalho! Principalmente, haja vista que, não fui bolsista, para ter a graça de somente me ocupar do ato do estudar, por isso garanti o vínculo empregatício que me leva a outra realidade enfrentar/atuar.

Nesse processo movedição de operar rupturas, após muitas fronteiras superar, resolvi descer do cavalo que me levaram às escolas do campo para apear as rédeas nas águas do Janga. Pois é, decidi entre tantas possibilidades, experienciar o cuidado com o outro, com aquilo que de fato nos distingue dos outros animais, cuja é a dimensão da emoção. O encontro se dera na Casa de Acolhimento, no Janga, com crianças e adolescentes, que negligenciados do cuidado se viram e passaram pela experiência do abandono, como restituir os vínculos afetivos? Acionando as políticas sociais em rede. Para tal, uma equipe multiprofissional se faz necessária, como assistente social, pedagogo e psicólogo. Ademais, contamos também com o coordenador, os educadores sociais, o motorista, a cozinheira e a auxiliar dos serviços gerais. Sim, um exército para garantir o direito da criança e do adolescente que fora violado. No rol destes profissionais esmerados, destacarei alguns personagens importantes que também me acolheram e aconchegaram o meu ser em meio aos infortúnios do viver, quando perdi duas pérolas das joias que colecionava em meu viver (Tia Irene e meu Pai Arlindo Vieira). Hoje,

confesso que me sinto menos. Embora, trago muito deles dentro de mim, para poder então seguir, ainda que, com fraturas nos afetos, posso me restituir no acolhimento e carinho externado através da relação interpessoal estabelecida por meio da dimensão do cuidado de pessoas tão especiais.

Portanto, com toda honestidade do momento, registro a minha profunda gratidão a eles que me estendem as mãos diariamente: Adriana Aguiar, amiga, profissional exemplar, de uma solidariedade e seriedade inenarrável, de uma docilidade e ternura, de espontaneísmo e alegria contagiantes, a ternura e meiguice de sua voz me ensina muito, com ela, minha travessia tem sido mais segura, menos dolorosa, as distâncias e o infortúnio dos deslocamentos têm sido mais ameno, me faz ser leve, ganhei um presente de Deus, uma joia que também devo zelar;

Rosa Maria, o que dizer desta mulher? Ela exala a essência da vida, o cheiro do amor, a nutrição do corpo e da alma, Rosa, tem florido o meu jardim humano, com sua alegria, seu entusiasmo, seu capricho, seu zelo, sua dedicação e comprometimento em ser mais para todos nós, Rosa é mesmo uma linda rosa em nossas vidas, quanta gratidão a ti que sabes embelezar nosso jardim;

Verônica, mulher de um zelo, capricho, sabor e cheiro, é também como Rosa Maria, exala sua essência, nutre nosso corpo e alma, nos acolhe, nos abraça, nos olha e nos sorri. O azul dos seus olhos presentifica o paraíso na terra. Quanta gratidão, por tornares nossos dias mais belos, saborosos e cheirosos!

Noêmia, mulher de uma paciência inspiradora, exala sua essência nos alimentos que nutrem nossos corpos, seu cuidado e zelo por nós representa o amor mais amado, gratidão tia No!

Sr. Alexandre Hesmério, líder, solidário, compreensivo, generoso e comunicativo, estende sempre suas mãos para facilitar a travessia existencial, torna nossa jornada menos árdua com sua capacidade de coordenar. Gratidão por seres importante nesse processo constante de vir a ser.

Eridane, é verdade que foi pouco tempo de convivência, mas sua simpatia e seu sorriso tinham o poder de embelezar o meu jardim humano, acolhedora com sua capacidade de escuta. Gratidão por sua presença em minha vida.

Seu Robson e seu Elói, educadores comprometidos que permeiam os acontecimentos da rotina da melhor forma possível. Gratidão, aos jardineiros que cultivam os solos humanos para que estes possam ser férteis.

A Ana, mulher de uma fortaleza, vencedora dos infortúnios do viver, com suas narrativas, sempre deixa claro, agindo Deus, quem impedirá?

Aos adolescentes, são tantas histórias, tantos acontecimentos que deixam rachaduras em suas almas e ainda assim eles nos ensinam a leveza que o riso nos causa, o espírito lúdico deles nos mostram que não devemos ser amargos diante das amarguras da vida. Aprendemos a sorrir em meio as intempéries do viver, minha gratidão a leveza do existir!

Aos meus irmãos e irmãs que torceram por meu sucesso nesta jornada formativa, em nome da gêmea Maria das Graças e das irmãs Maria Cleide, Maria Margarida e Maria da Penha externo a minha gratidão aos demais irmãos que, cada um ao seu modo encoraja o meu envolvimento nesse projeto de vida. Gratidão as irmãs e aos irmãos!

A minha mãe que com sabedoria, simplicidade e muito trabalho criou-me na lida do existir, fez de mim o que hoje eu decidi ser.

A mim, por não ter desistido em meio aos obstáculos, ao meu espírito lutador, livre sou!

Por fim...

Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Levam pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Esta é a maior responsabilidade de nossa vida e a prova evidente que duas almas não se encontram ao acaso.

Antoine de Saint-Exupéry (2019).

Agradeço, a todos que passaram por mim, por deixarem tanto de si em mim. Pois hoje vejo que tudo o que hoje sou fui me fazendo aos poucos, sendo regada feito flor por cada amigo, cada professor/a, cada sujeito que doou de si o que de melhor tinha para que eu pudesse ir florescendo em meu jardim humano.

Gratidão a todos e todas que me constituíram no ser humano e na profissional que sou. Pois os ciclos da vida continuam em seu movimento existencial e outros sujeitos interculturais irão contribuir com minha existência na terra!

*Tudo o que um sonho precisa para ser  
realizado é alguém que acredite que ele possa  
ser realizado.*

*Roberto Shinyashiki (2019)*

## RESUMO

A educação, enquanto prática social, posiciona os sujeitos sociais de diferentes modos conforme pode ser verificado ao longo da história brasileira e latino-americana. Recentemente, constatou-se o aparecimento de uma ordem discursiva que prima pela diferença e diversidade cultural na educação. Esse acontecimento se faz sentir no território da educação do campo por meio dos movimentos sociais onde os sujeitos do campo assumem posições e funções afirmativas de valorização de seus direitos, de sua cultura, de seus saberes e compromentimentos com a transformação social, rompendo, assim, com o discurso hegemônico sobre a educação no seio da cultura das elites dominantes. Nesse contexto, a interculturalidade, enquanto tática de fortalecimento dos movimentos sociais do campo, insere-se numa ótica contra hegemônica e decolonial. Considerando esse pressuposto, esta pesquisa tem como tese a assertiva de que a interculturalidade funciona como um princípio orientador da posição intercultural do sujeito do campo na Política Nacional do Livro Didático. Assim, seu objetivo geral visa analisar o discurso sobre posicionamento intercultural do sujeito campestre na ordem do discurso da educação do campo e, como objetivos específicos mapear os textos-fontes que fundamentam o PNLD/Campo; identificar as séries de signos que evidenciam as diferentes posições do sujeito do campo; descrever os feixes de relações que especificam a posição intercultural do sujeito do campo; elucidar ordens discursivas relacionadas à posição intercultural do sujeito do campo e, por fim, explicitar o funcionamento da interculturalidade como princípio orientador da feitura da PNLD/Campo. A caixa de ferramenta teórica/metodológica adotada é a análise arqueológica do discurso de Michel Foucault (2008), a qual, nos oferece condições de responder as seguintes indagações: que feixes de relações são acionados no PNLD/Campo para definir as posições dos sujeitos do campo? Que séries de signos constituem a ordem discursiva do PNLD/Campo? Quais os correlatos da interculturalidade demarcam a posição do sujeito do campo? As fontes iniciais desta investigação são: PNLD/Campo – 2013 e 2016. Alguns enunciados do PNLD/Campo apontam a posição intercultural do sujeito do campo, vinculadas à democracia, aos direitos humanos, a perspectiva decolonial e aos estudos culturais. Pois, a posição dos sujeitos do campo atravessa os sujeitos em suas singularidades e particularidades, dando ênfase as suas diferenças em meio a diversidade intercultural da qual se posicionam na política nacional do livro didático para educação do campo.

**Palavras-chave:** Discurso. Interculturalidade. PNLD/Campo. Educação do Campo. Posição de sujeito.

## ABSTRACT

Education, as a social practice, positions social subjects in different ways as can be verified throughout Brazilian and Latin American history. Recently, it was observed the appearance of a discursive order that excels in the difference and cultural diversity in education. This event is felt in the territory of field education through social movements where the subjects of the field assume affirmative positions and functions of valuing their rights, their culture, their knowledge and commitments to social transformation, thus breaking with the hegemonic discourse about education within the culture of the dominant elites. In this context, interculturality, as a tactic for strengthening the social movements of the field, is part of a counter hegemonic and decolonial perspective. Considering this assumption, this research has as the basis the assertion that interculturality functions as a guiding principle of the position of the subject of the field in the National Textbook Policy. Thus, its general objective aims to analyze the intercultural positioning of the peasant subject in the order of the discourse of field education and, as specific objectives, to map the source texts that underlie the PNLD/field; identify the series of signs that evidence the different positions of the subject of the field; describe the beams of relationships that specify the position of the subject of the field; to elucidate discursive orders related to the intercultural position of the subject of the field and, finally, to explain the functioning of interculturality as a guiding principle of the making of the PNLD/field. The theoretical/methodological toolbox adopted is the archaeological analysis of Michel Foucault's discourse (2008), which offers us the conditions to answer the following questions: what beams of relationships are triggered in the PNLD/field to define the positions of the subjects of the field? What series of signs constitute the discursive order of the PNLD/field? What are the correpports of interculturality demarcated the position of the subject of the field? The initial sources of this research are: PNLD/field - 2013 and 2016. Some PNLD/field findings point to the intercultural position of the subject of the field, linked to democracy, human rights, the decolonial perspective and cultural studies. For, the position of the subjects of the field crosses the subjects in their singularities and particularities, emphasizing their differences in the midst of the intercultural diversity of which they are positioned in the national policy of the textbook for field education.

**Keywords:** Speech. Interculturality. PNLD/field. Country Education. Subject position.

## RÉSUMÉ

L'éducation, en tant que pratique sociale, tend à positionner les sujets sociaux de différentes manières, comme on peut le vérifier tout au long de l'histoire brésilienne et latino-américaine. Plus récemment, on a-t-on constaté l'émergence d'un ordre discursif mettant l'accent sur la différence et la diversité culturelle en éducation. Cet événement est ressenti sur le territoire de l'éducation des champs à travers des mouvements sociaux où les sujets des champs assument des positions et fonctions affirmatives de valorisation de leurs droits, de leur culture, de leurs connaissances et de leur engagement pour la transformation sociale, en rompant, ainsi, avec le discours hégémonique sur l'éducation au sein de la culture des élites dominantes. Dans ce contexte, se place la question de l'interculturalité, en tant que tactique de renforcement des mouvements sociaux des champs, dans une optique contre-hégémonique et décoloniale. Considérant ce présupposé, cette recherche a pour thèse l'assertion selon laquelle l'interculturalité fonctionne comme un principe directeur de la position du sujet des champs dans la Politique Nationale du Livre Didactique. Ainsi, son objectif général est d'analyser le positionnement interculturel du sujet paysan dans l'ordre du discours de l'éducation des champs et, comme objectifs spécifiques rechercher les textes sources qui fondent la PNLD/champs; identifier les séries des signes qui montrent les différentes positions du sujet des champs; décrire les faisceaux de relations qui spécifient la position du sujet des champs; élucider les ordres discursifs liés à la position interculturelle du sujet des champs et, enfin, expliciter le fonctionnement de l'interculturalité comme principe directeur de l'élaboration de la PNLD/champs. La boîte à outils théorique/méthodologique adoptée est l'analyse archéologique du discours de Michel Foucault (2008), Michel Foucault (2008), qui nous propose les conditions pour répondre aux questions suivantes : quels faisceaux de relations sont déclenchés dans le PNLD/champs pour définir les positions des sujets du domaine ? Quelles séries de signes constituent l'ordre discursif du PNLD/champs? Quels sont les corrélats de l'interculturalité qui délimitent la position du sujet du domaine ? Les premières sources de cette recherche sont: PNLD/champs - 2013 et 2016. Certaines constatations pointent vers la position interculturelle du sujet du domaine, liée à la démocratie, aux droits de l'homme, à la perspective décoloniale et aux études culturelles. Car, la position des sujets du domaine croise les sujets dans leurs singularités et leurs particularités, en soulignant leurs différences au milieu de la diversité interculturelle dont ils sont positionnés dans la politique nationale du manuel d'éducation sur le terrain.

**Mots-clés:** Discours. Interculturalité. PNLD/champs. Éducation à la campagne. Position du sujet.

## LISTA DE ESQUEMAS EPISTÊMICOS

<b>Esquema 1:</b> As condições de existência da pesquisa.....	21
<b>Esquema 2:</b> Procedimento metodológico.....	48
<b>Esquema 3:</b> Caixa de ferramentas.....	51
<b>Esquema 4:</b> Elementos constituintes do objeto da pesquisa.....	73
<b>Esquema 5:</b> Desdobramentos da interculturalidade.....	74
<b>Esquema 6:</b> Os deslocamentos da Educação do campo.....	97
<b>Esquema 7:</b> Contextualizando a PNL D/Campo.....	111
<b>Esquema 8:</b> Os correlatos da democracia.....	127
<b>Esquema 9:</b> Escandindo a decolonialidade.....	159
<b>Esquema 10:</b> Os correlatos enunciativos dos Direitos Humanos.....	167
<b>Esquema 11:</b> Os nos da rede discursiva dos estudos culturais.....	179

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Textos legais sobre a educação do campo.....	46
<b>ANEXO I-</b> Quadro 2: Dissertação sobre o PNLD/CAMPO.....	245
<b>ANEXO II</b> - Quadro 3: Teses sobre o PNLD/CAMPO.....	246
<b>ANEXO III</b> - Quadro 4: Pedagogias para educação do campo.....	247
<b>ANEXO IV</b> - Quadro 5: A trajetória legal da educação do campo.....	248
<b>ANEXO V</b> - Quadro 6: Trajetória Histórica do Livro Didático no Brasil .....	249

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AAD** – Análise Arqueológica do Discurso
- CD** – Conselho de Educação
- CEAAL** – Conselho de Educação de Adultos da América Latina
- CEFFAs** – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CNEBC** – Conferência Nacional por uma Educação do Campo
- COLTED** – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CONEDU** – Congresso Nacional de Educação
- FAE** – Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME** – Fundação Nacional do Material Escolar
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FONEC** - Fórum Nacional de Educação do Campo
- GEPEJA** - Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação de Jovens e Adultos
- GEDIVE** – Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação
- GHOEM** – Grupo de História Oral e Educação Matemática
- GPNLD** – Guia do Programa Nacional do Livro Didático
- I ENERA** – I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INL** – Instituto Nacional do Livro
- LD** – Livro Didático
- LDA** – Livro Didático de Alfabetização
- MEC** – Ministério da Educação
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- MT** – Mato Grosso
- PLIDEF** – Programa Livro do Ensino Fundamental
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNLA** – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
- PNLD** – Política Nacional do Livro Didático
- PNLEM** – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PR** – Paraná

**PROCAMPO** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**RESAB** – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

**SC** – Santa Catarina

**SECADI** – Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**TAD** – Teoria da Análise do Discurso

**USAID** – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

**UFRPE/UAG** – Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns

**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1. AS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DA PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
1.1. Demarcando o território do saber/conhecimento.....	21
1.2. A interculturalidade: elemento conectivo dos sujeitos de direito.....	24
1.3. O livro didático para o campo em disputa: o discurso do PNLD/Campo.....	31
1.4. A virada epistêmica da educação rural à educação do campo.....	35
1.5. Delimitando o objeto de estudo em justificação.....	42
1.6. A tese estruturada.....	45
1.7. A abordagem teórica-metodológica: AAD.....	47
1.8. O procedimento teórico/metodológico com AAD.....	49
1.9. A caixa de ferramenta da ADD.....	51
1.9.1. O discurso na AAD.....	52
1.9.2. Desdobrando o enunciado na produção do conhecimento.....	55
1.9.3. Posição de sujeito na análise arqueológica do discurso.....	60
1.10. A organização da pesquisa.....	70
<b>2. OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA.....</b>	<b>73</b>
2.1. Interculturalidade: a disputa pela representação de si.....	73
2.1.2. Noções sobre a diversidade no contexto da educação do campo.....	89
2.1.3. A PNLD/Campo tecendo o enlace da interculturalidade e da diversidade cultural.....	94
2.2. A Educação do Campo e seus desdobramentos enunciativos.....	97
2.2.1. O vir a ser do PNLD para a educação do campo.....	105
2.2.2. A política nacional do livro didático para a educação do campo.....	108
2.2.3. Aspectos do PNLD/CAMPO – 2013.....	118
2.2.4. Aspectos do Guia do PNLD/Campo – 2016.....	122
<b>3. OPERANDO COM A AAD – ANALISANDO OS ENUNCIADOS.....</b>	<b>126</b>
3.1. A ordem discursiva da democracia no posicionamento dos sujeitos do campo.....	126
3.1.2. O deslocamento da democracia na conformação das políticas educacionais.....	133
3.1.3. A democracia no ato de planejar.....	139
3.1.4. A participação na democracia decolonial.....	146
3.2. A ordem discursiva decolonial no contexto da Educação do Campo.....	159
3.2.1. As vertentes pós-coloniais: o vir a ser dos sujeitos do campo.....	162
3.3. A ordem discursiva a educação em direitos humanos: os sujeitos de direitos em sua diversidade.....	166
3.3.1 A diversidade cultural na perspectiva dos direitos humanos.....	172
3.4. Os estudos culturais em face da interculturalidade.....	178
3.4.1. A posição do sujeito do campo nos estudos culturais.....	186
3.4.1.1. O currículo intertranscultural: enlace das ordens discursivas.....	196
3.4.2. A perspectiva curricular como práticas de significação na construção de sujeitos..	202
<b>4. O DISCURSO SOBRE O POSICIONAMENTO INTERCULTURAL DO SUJEITONO PNLD/CAMPO.....</b>	<b>212</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>245</b>

## 1. AS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DA PESQUISA

Nesse Capítulo apresento o objeto de minha investigação que consiste no discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo na Política Nacional do Programa do Livro Didático, e, por sua vez, a tese defendida na Linha de Pesquisa: Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba se expressa na assertiva de que a interculturalidade se configura como o princípio orientador da posição do sujeito do campo na Política Nacional do Programa do Livro Didático.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, o objeto de investigação e a tese defendida foram gestadas através da abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2008), a partir da qual analisamos a posição do sujeito intercultural acionada no discurso da Política Nacional do Livro Didático para Educação do campo, que circula nos elementos constitutivos da tese, que são: a interculturalidade, a Política Nacional do Programa do Livro Didático para o campo e a Educação do Campo, ancorados nos conceitos operatórios do discurso, enunciado e posição de sujeito, que integram sua caixa de ferramenta teórico-metodológica.

Do ponto de vista procedimental, assumimos a perspectiva triádica, cujo rigor se assenta na análise metódica do objeto e das fontes em busca dos enunciados que melhor explicitem a tese. Dessa forma, o aspecto procedimental com esta caixa de ferramenta operatória se organiza a partir de três ações principais, quais são:

- ✓ Mapear nos documentos fontes (PNLD/Campo 2016-2013) a ‘fratura de texto’<sup>1</sup> sobre as condições de existência dos correlatos que constituem e são constituintes da profusão discursiva sobre o deslocamento da posição intercultural do sujeito do campo no PNLD/Campo, enquanto objeto de investigação.
- ✓ Escavar no conjunto de coisas ditas e escritas no ato de selecionar, identificar, separar, arquivar as fraturas de texto, as séries de signos, enquanto textos, frases, expressões e imagens que constituem a ordem de funcionamento da rede discursiva do objeto de investigação.
- ✓ Analisar e descrever os feixes de relações, a rede discursiva, os correlatos e seus campos de domínios, ou seja, os feixes de relações que são instituídos nos discursos sobre a posição do sujeito.

---

<sup>1</sup> Termo arqueológico, cunhado por Foucault em Arqueologia do Saber.

Elucida-se, portanto, que tudo o que vier a ser dito está imbricado no discurso, nos feixes de relações, na regra que ordena o enunciado, ou seja, a ordem discursiva é orquestrada por sua regra enunciativa. Não cabe à pesquisadora se posicionar de forma ideopolítica ou fazer escolhas antecipadas sobre possíveis autores para evidenciar os enunciados, mas sim trazer no texto a ‘fratura das coisas ditas e escritas’ (FOUCAULT, 2008), nos campos de domínios sobre o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo na Política Nacional do Livro Didático.

Assim sendo, este capítulo está organizado conforme a representação imagética que nos possibilita visualizar o percurso percorrido a fim de alcançarmos as condições necessárias para a realização desta pesquisa, tal como segue posto sistematicamente:

**Esquema 1:** *As condições de existência da pesquisa*



**Fonte:** produção da pesquisadora.

Nesse sentido, passaremos a compreender as condições de existência do objeto de investigação que fora gestada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, mais recentemente denominado de Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE, sob a liderança do Professor Doutor Erenildo João Carlos.

### 1.1. Demarcando o território do saber/conhecimento

Para apresentar esta subseção, início a justificativa deste trabalho com o trecho da canção “Coração Sertanejo” de Chitãozinho e Xororó: “andei, andei, andei até encontrar” (...), e foi nesse percurso de incessante busca que cheguei ao Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação - GEPDIVE). Pois, é neste território que pude canalizar e centralizar a minha formação acadêmica que, outrora fora dispersa em vários territórios epistêmicos, que aos poucos foram me dando condições para “nesse pedaço de chão” chegar à Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Portanto, iremos evidenciar o caminho percorrido para então dizer: “este é o meu lugar”, tal como está posto ainda na canção “O coração sertanejo”.

Além disso, a apresentação da Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michel Foucault (2008) pelo Professor, Doutor e Orientador Erenildo João Carlos foi crucial para apreender e ampliar os conhecimentos, acerca da compreensão teórico-metodológica que deram condições para realização desta pesquisa.

Os estudos no coletivo do GEPDIVE durante o processo formativo, as leituras e discussões realizadas possibilitaram adentrar nas camadas dos elementos constitutivos do discurso. Ressalto que a minha participação no GEPDIVE foi fundamental para garantir uma produção desta natureza.

Historicamente, a produção do conhecimento é oriunda do saber que está posto, seja no âmbito epistêmico, empírico vivido, seja de modo experiencial. Portanto, quando o sujeito passa a ter conhecimento das coisas em si (conhecimento genérico), promove o giro, transformando as coisas para si (saber elaborado). Dito de outro modo, a relação de não indiferença entre o sujeito e o objeto a ser conhecido com mais profundidade faz emergir o objeto de investigação.

No rol das relações interpessoais, sociais, culturais, profissionais, emocionais, territoriais e epistêmicas estabelecidas com as coisas em si, faz com que se tornem as coisas para si, transformando-se, portanto, em objeto de investigação. Ou seja, o sujeito passa a ter curiosidade epistemológica do conhecimento e produz o saber elaborado.

Foi neste movimento que a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do campo (a coisa em si), conforme as problematizações realizadas no coletivo do GEPDIVE passou a ter como objeto de investigação: o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo na Política Nacional do Programa Livro Didático para o campo (a coisa para si), ou seja, diante de toda massa de acontecimentos discursivos sobre a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do campo, importa para a pesquisadora, esse objeto de investigação e não outro.

Assim, a relação de não indiferença do sujeito com o objeto de investigação<sup>2</sup> possibilita demarcar o território que justifica a simbiose da produção do saber elaborado sobre este tema. Deste modo, foi com a presença demarcada no coletivo do GEPDIVE /UFPB que houve a possibilidade de operar o giro da ‘coisa em si’ para a ‘coisa para si’, ou seja, foi com as discussões acirradas no momento dialógico das aulas que aconteceram no GEPDIVE, sob a orientação do orientador e líder, o professor Dr. Erenildo João Carlos que o enunciado-objeto dessa pesquisa: discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo no

---

<sup>2</sup> Expressão comumente usada pelo orientador, o professor Doutor Erenildo João Carlos nos encontros do GEPEJA/UFPB, assim como na tese de Maria Lúcia, orientanda do professor Erenildo.

PNLD/Campo fora definido, em meio ao conjunto de outros tantos objetos possíveis que poderiam ser acionados na temática, Educação do campo e a Política Nacional do Livro Didático.

Contudo, em meio às problematizações realizadas nos momentos dialógicos durante a orientação: o objeto, a tese, as questões norteadoras, os objetivos e a metodologia vão tomando forma. Tornando, de especial maneira, momentos significativos da produção do conhecimento que possibilitaram melhor sistematização da tese no *lócus* acolhedor do GEPDIVE.

Destaca-se que, neste processo de formação ativa no coletivo do GEPDIVE, as produções de textos com o uso da AAD foram pertinentes para apropriação da complexidade que envolve sua caixa de ferramenta operatória. Desta feita, o conjunto de textos produzidos pelo coletivo do GEPDIVE<sup>3</sup> corroborou para melhor apreender e operacionalizar com a AAD para comunicar os enunciados da tese.

Por conseguinte, ao longo dos estudos empreendidos pela pesquisadora sob o uso da AAD, alguns trabalhos circularam em eventos, como: congressos, seminários, também publicados em revistas, a exemplo de alguns textos, tais como: A Teoria da Análise do Discurso: a arqueologia em escavação, publicado pela Revista Cocar; a formação de professores da Educação do/no campo: território em disputa legal, publicado pela Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online); O uso pedagógico do audiovisual, publicado pela Revista Discurso & Imagem Visual em Educação; A ordem do discurso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no território da Educação do campo brasileiro: a qualificação profissional enunciada em análise documental, publicada pela Revista Nera; Paulo Freire: a ordem do discurso dos saberes docentes publicado nos Anais do X Colóquio Internacional de Paulo Freire; A ordem do discurso do ensino de arte na educação do campo e a ordem do discurso jurídico da formação de professores para Educação do campo, ambos publicados nos Anais do Congresso Nacional de Educação.

Todos os textos produzidos com o método rigoroso da AAD possibilitaram uma maior compreensão e operacionalização sobre o procedimento metodológico para essa pesquisa, contribuindo para melhor comunicar o conhecimento elaborado dos enunciados apreendidos e sistematizados ao longo deste procedimento teórico/metodológico e arqueológico formativo.

No enfrentamento diário das fronteiras epistêmicas superadas, tal como é posto por Michel Certeau (1981, p.10) ao assinalar que “[...] a vida consiste em atravessar

---

<sup>3</sup> Para conhecer os textos do coletivo do GEPDIVE, recomenda-se o acesso a Revista Discurso e Imagem Visual em Educação que circula o conhecimento sistematizado ao longo dos 10 anos de produção deste coletivo.

constantemente fronteiras.” Houve condições de participação em processos educativos não formais advindas da formação de base pelo Sindicato Rural de Canhotinho-PE, movimento este que possibilitou o empoderamento, o pertencimento e o engajamento nos eventos que suscitavam a participação dos jovens rurais, assim aconteceu a aproximação com a temática da Educação do campo e da Educação popular através da palestra do Professor Alfonso Torres Carrilho em 2011, no evento de formação de base pela Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Porquanto, a Educação popular e a formação de base atravessam a formação pessoal e acadêmica, acontecimentos que permearam a determinação do objeto de investigação: discurso sobre o posicionamento intercultural dos sujeitos do campo na Política Nacional do Programa do Livro Didático.

Passaremos a adentrar na camada discursiva<sup>4</sup> sobre os elementos que constituem e são constituintes da tese: a interculturalidade, a Política Nacional do Programa do Livro Didático e a Educação do Campo. Tais elementos subsidiam os deslocamentos que permeiam o objeto de investigação dessa tese.

## **1.2. A interculturalidade: elemento conectivo dos sujeitos de direito**

No conjunto das coisas ditas e escritas que permeia a insurgência dos movimentos sociais do campo na luta pela disputa de suas representações, muitas mobilizações sociais foram atravessadas para fazer circular o discurso da Educação do campo de uma forma distinta da Educação rural. Pois, neste acontecimento não há somente a mudança da terminologia rural para o campo (CALDART, 2004), mas sobretudo, em sua totalidade, a massa de acontecimentos discursivos<sup>5</sup>, produzida no sentido de vir a ser o que hoje é o paradigma<sup>6</sup> da Educação do Campo.

---

<sup>4</sup> Termo usualmente cunhado por Michel Foucault em *Arqueologia do Saber*.

<sup>5</sup> Termo explicitado por Foucault em *Arqueologia do saber*, ao definir que o acontecimento é “uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (2008, p. 8) e ainda “O campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas: elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito” (IDEM, p. 30).

<sup>6</sup> Usamos a terminologia paradigma de três formas para explicarmos como a Educação do Campo foi se consolidando. O paradigma da Educação do Campo, o qual se contrapõe ao educação rural, o paradigma emergente quando os intelectuais orgânicos, pesquisadores e militantes passaram a refletir epistemologicamente sobre a Educação do Campo e o paradigma holístico da Educação do Campo para nos referenciar a complexidade da pedagogia da Educação do Campo ancorada na educação popular, na pedagogia da alternância, na pedagogia socialista, na pedagogia do movimento, na pedagogia do oprimido e na agroecologia. Cujas

Historicamente houve uma disputa acirrada existente entre os movimentos sociais do campo e o Estado. Neste interim, a interculturalidade existe no entremeio da diversidade onde se busca a unidade no objetivo do coletivo, no sentido de conformar os sujeitos na representação de si, isto é, o respeito à diversidade e a cultura do modo de ser e estar dos povos do campo, de forma geral são elementos constitutivos que promovem a virada epistemológica do paradigma da Educação rural para a Educação do Campo, do conhecimento científico para o saber, da sociologia das ausências para a sociologia das emergências (SANTOS, 2019)<sup>7</sup>. Esta rede enunciativa é implicada em várias subversões dos povos indígenas e quilombolas, de modo particular e genérico de todos os sujeitos que, superam suas fronteiras epistêmicas. A rede enunciativa corrobora para superação dos obstáculos em prol da emancipação e transformação social deles.

Ademais, a interculturalidade enquanto nexos entre os sujeitos do campo em sua diversidade cultural, geracional, étnica, sexual, religiosa, biológica, mental e emocional, evidencia os sujeitos sociais de direito em sua complexidade. Isso serve para entendermos que a diversidade cultural está implicada nos movimentos sociais camponeses. Interessa mencionar que não há como tratar os sujeitos do campo sem fazer jus à categoria interculturalidade. Entretanto, para compreendemos este enunciado, se faz necessário adentrar num conjunto de coisas ditas e escritas que culmina com a sua conceitualização. Candau (2008, p. 37) nos ajuda a entender que a interculturalidade assume vários conceitos, a saber:

1. [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e simetria aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, e igualdade.
2. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
3. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
4. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
5. Uma meta a alcançar.

A interculturalidade não cabe em apenas um significado, pois é um conceito dinâmico, sobretudo nos processos construídos na vivência e da natureza dos movimentos sociais

---

apontam práticas pedagógicas que permeiam a complexidade e transdisciplinaridade do paradigma holístico da Educação do Campo.

<sup>7</sup> Para maior conhecimento sobre as sociologias das emergências, Santos nos explica os vários saberes que são próprios dos povos do campo, indígenas, quilombolas e outros.

camponeses, que fazem o enfrentamento em oposição a um currículo urbanocêntrico, etnocêntrico e sociocêntrico (MELO, 2015), aspectos curriculares que violam, portanto, as diferenças inerentes aos sujeitos diversos, quando há prática hegemônica do ensino-aprendizagem nas escolas do campo.

Contudo, nesta polissemia conceitual sobre a interculturalidade, cabe, a grosso modo, reconhecer que ela é o nexos que intercomunica e interliga numa perspectiva retroalimentativa à diversidade cultural dos sujeitos que marcham na direção de um projeto de sociedade menos injusto, combatendo, portanto, a desigualdade social que exclui os sujeitos de seus respectivos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais, ou seja, os direitos humanos de modo geral.

Para melhor compreensão acerca da interculturalidade, apresentamos alguns conceitos que a antecedem, a saber: a cultura como categoria estruturante da interculturalidade, diz respeito às diferenças inerentes que constituem os sujeitos de direito de modo geral e os do campo de modo particular. O saber sobreposto na cultura é vasto em toda a literatura. Razão pela qual a pluralidade de culturas é inexorável. Por isso, adotamos o termo culturas, por evidenciar melhor essa pluralidade cultural existente, sobretudo, no Brasil. Comumente, identificamos uma série de signos sobre cultura. Entretanto, nos reportamos aos conceitos que melhor explicitam os hábitos dos povos do campo.

Deste modo, dentre os conceitos que abarcam a noção de cultura, numa perspectiva pluralista, está posto o de Cuche, pois, cultura é “um conjunto de características artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade” (CUCHE, 2002, p. 28). Nessa perspectiva, a cultura em sua multidimensionalidade funda uma unidade. Razão pela qual, as comunidades se unem em prol de um projeto de sociedade em comum.

Portanto, a cultura tende a produzir-se “através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas” (BOTELHO, 2001, p. 2).

Movimento que acarreta a unidade na diversidade dos grupos sociais que compactuam dos mesmos hábitos, costumes, crenças e valores, tal como acontece entre os sujeitos do campo. Contudo, assinalamos que cultura

El conjunto de intervenciones realizadas por el estados, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social. Pero esta manera necesita ser ampliada teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad (CANCLINI, 2001, p.65).

A cultura é transnacional. Desta maneira diversas noções são derivadas, como: a interculturalidade, a transculturalidade e a multiculturalidade permeiam a pluralidade cultural. Noções estas que são postas em circulação sógnica devido a plurissignificação da noção de cultura, aqui tratada de culturas.

A transculturalidade concerne à diversidade cultural transnacional. Ou seja, a dialogicidade entre as diferenças culturais de diferentes nações/países, como exemplo, o movimento social Zapatista no México e o movimento social Sem-Terra no Brasil, ambos lutam pela Reforma Agrária. São movimentos que apresentam culturas dialógicas entre si, pois, lutam pelo mesmo ideário de sociedade justa e igualitária, através da luta pela Reforma Agrária. Ela também se refere aos migrantes que saem de seu país local e passam a residir em outro, de forma necessária, às vezes passar por terapia transcultural, tal como sugere o conceito da etnopsiquiatria, a qual foi estabelecida por George Devereux (1966). Movimento que proporciona um conhecer a si mesmo e uma aceitação das diferenças culturais que tendem a ser assimiladas pelos migrantes.

Assim, Moro e Revah-Levy (1998, p. 115) afirma que a “[...] etnopsicanálise, sobretudo como uma pragmática do vínculo e da multiplicidade”. Noutras palavras, as variações linguísticas, as representações sociais são essenciais para que possam elaborar suas narrativas e serem compreendidas em um duplo movimento, a saber, a singularidade do migrante e a sua multiplicidade arraigada nas diferenças culturais que agora estão em confluência, para um adaptar-se à cultura local.

A multiculturalidade diz respeito à sobreposição de uma cultura sobre a outra. Isto é, existem muitas culturas, entretanto, não há interação dialógica entre elas, pois há uma disputa de poder, em que há sobreposições de forças. Noutras palavras, a multiculturalidade é a cultura hegemônica que coloniza as culturas heterogêneas. Nesta perspectiva, Canclini (2004, p. 14) assinala que “[...] o mundo multicultural como a justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação”. A relação de superioridade se constitui através de uma cultura sobre a outra, ou seja, a cultura erudita é superior à cultura popular, consideravelmente. Importa destacar a distinção existente entre a multiculturalidade e o multiculturalismo, tal como está posto por Canclini (2014, p. 22), eis:

A multiculturalidade, ou seja, a abundância de opções simbólicas, propicia enriquecimentos e fusões, inovações estilísticas, tomando emprestado de muitas partes. [...] O multiculturalismo, entendido como programa que prescreve cotas de representatividade em museus, universidades e parlamentos, como exaltação indiferenciada dos acertos e penúrias de quem

compartilha a mesma etnia e o mesmo gênero, encurrala no local, sem problematizar sua inserção em unidades sociais complexas em grande escala.

Dessa maneira, menciona-se que a perspectiva da multiculturalidade corrobora para fusões culturais das diferentes culturas, já o multiculturalismo mantém hierarquias culturais que nem sempre permeiam a fusão cultural. Acontecimento que, Candau (2012, p. 232) assinala sobre o multiculturalismo assimilacionista, refere-se ao "[...] reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades [...]. Portanto, empreender o entendimento de que o multiculturalismo assimilacionista não há ações que permeiem a igualdade de oportunidade. Logo não há preocupação em prover a equidade social dos sujeitos de direito.

Por outro lado, o conceito que norteia o entendimento sobre o multiculturalismo diferencialista consiste "[...] a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes no determinado contexto [...]" (CANDAU, 2012, p. 56). Desta feita, a diferença é enaltecida, corroborando para o atravessamento dos sujeitos em ocupar os espaços sociais, se posicionando enquanto sujeitos sócio-histórico e político. Assim, o multiculturalismo diferencialista está mais próximo da interculturalidade, mas não tanto assim, há lacuna existente nestes dois conceitos que permeia a emergência do multiculturalismo interacionista, o qual determina entre os sujeitos de direito um diálogo constante entre os sujeitos das mais variadas culturas, identidades e diferenças.

Para tanto, Candau (2012, p. 243) afirma que o multiculturalismo interacionista "[...] acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais". As sociedades democráticas buscam por igualdade e, por sua vez, garantem políticas de identidade dos diferentes grupos culturais, de modo a assegurar unidade em sua diversidade, com o objetivo comum de acesso aos direitos humanos.

Partindo do pressuposto de uma lógica relacional das diferenças, culturas e identidades dos múltiplos sujeitos de direito no contexto do campo, concebe-se a interculturalidade como mantenedora da mobilização social democrática em busca da efetivação dos direitos humanos fundamentais. Contudo, é inerente a este processo de entendimento que a camada discursiva que enseja a interculturalidade no rol da unificação dos sujeitos em comunicação horizontal é implicada no entendimento do que Candau (2008, p. 09) diz que se faz necessário:

Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar.

Ao abordar a Educação do Campo na perspectiva intercultural, entendemos que a cultura escolar do campo pode igualmente empreender esforços para a promoção da igualdade nas diferenças, ou seja, as diferenças não devem ser consideradas como condição de inferioridade, mas ao contrário, como riqueza da diversidade cultural, em que o Brasil foi constituído historicamente, conforme os processos do mito da democracia racial. Por isso a importância da interculturalidade enquanto integradora das diferenças inerentes à diversidade cultural e identitária.

Oliveira assinala que Paulo Freire contribui de forma significativa para o entendimento sobre a interculturalidade. Neste caso, está posto que:

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (OLIVEIRA, 2011, p. 122).

Compreendendo a interculturalidade enquanto integradora de culturas, Freire enaltece a necessidade das relações interculturais atravessadas pelo diálogo e pela ética, onde o respeito é inerente à dinâmica criadora do processo de produção cultural. Nesta mesma lógica, implica dizer que a interculturalidade apontada por Oliveira (2011) se aproxima do que Machado (2010, p. 146-147) também entende por ela, ao comunicar que:

Coloca-se como primordial, então, a construção de propostas pedagógicas, que valorizem os diversos saberes dos sujeitos que vivem no campo, contudo, sem secundarizar o conhecimento científico e a cultura universal, que são fatores essenciais para a ampla formação dos sujeitos. Nesse processo, é fundamental incorporar a agroecologia como um novo conceito de vida, implicando não apenas uma produção mais saudável, livre de agrotóxicos, como também, a discussão sobre soberania alimentar e manejo sustentável do solo e dos recursos naturais. Tais questões não se colocam apenas no plano técnico, mas fundamentalmente no plano das decisões políticas sobre o tipo de sociedade que queremos construir e sobre tipo de relações humanas que devem pautá-la.

A interligação das culturas é permeada pela exposição dos diversos saberes inerentes aos sujeitos de direito em prol da popularização do conhecimento, sem a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, com a inovação do conhecimento como a ciência da agroecologia, conforme Santos (2009), isso se constitui em um paradigma dominante *versus* o paradigma emergente. Ou seja, os saberes dominantes da cultura ocidental subsidiam os saberes do senso comum, assim como para produção de novos saberes se faz necessário que os saberes destes dois campos se retroalimentam. Nesta assertiva Fleuri (2003, p. 31) afirma que na educação há uma relação mediada pela interculturalidade, ei-lo:

[...] a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos [...]. Nesta óptica, o reconhecimento das complexas e conflitantes relações interculturais pode ser fundamental para reverter os processos de exclusão estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam a escola e transformam em estrangeiros muitos sujeitos sociais.

Dessa maneira, as diferenças culturais se relacionam em suas complexas e conflitantes relações interculturais, isto é, as relações interculturais não estão isentas de adversidades entre os sujeitos diversos, pois os interesses são igualmente variados para quem, em meio à organização social - os sujeitos imersos em seus movimentos sociais - lutem por um projeto de sociedade, por uma concepção de mundo e por um projeto comum inerente ao coletivo social.

A interculturalidade é constituinte da interligação entre as culturas, que por sua vez, respeita as diferenças inerentes à diversidade cultural dos sujeitos de direito, e constitui os povos do campo que, democraticamente, participam do projeto de sociedade em construção cosmogônica pelos sujeitos pertencentes ao seu grupo social, na busca por interesses comuns.

O fato é que os sujeitos em sua diversidade não negam a unidade que lhes são atravessadas pela interculturalidade no seu modo de viver. A interculturalidade é “uma série de gestos, práticas, que supõem sempre uma situação” (MÉNDEZ; PUGET, 2013, p. 24). Ela remete à confrontação e entrelaçamentos, porque remete a grupos que se relacionam e realizam intercâmbio, entre os quais a diferença estabelece relações de negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando as disparidades (CANCLINI, 2004).

A dialogicidade horizontal entre as culturas é uma premissa da interculturalidade, pois não há hierarquias culturais, mas sim diferenças culturais. A reciprocidade, a interação, a dialogicidade e a comunicação são artefatos cruciais para a prática da interculturalidade, a depender de cada situação que se estabelece entre os diferentes grupos sociais e culturais que permeiam o processo de vir a ser práxis da interculturalidade.

Esta premissa, encontra-se na definição da Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo, tendo em vista que este alude ao discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo, o qual é atravessado pela diversidade cultural, étnica, gênero, geracional conforme suas especificidades e particularidades.

A seguir, abordaremos as condições de existência do PNLD/Campo, pois no conjunto das coisas ditas e escritas sobre a interculturalidade existem fraturas de texto que nos possibilitam apreendermos como a produção do livro didático se constitui e é constituinte de uma acirrada disputa entre os movimentos sociais camponeses e a figura do Estado.

### **1.3. O livro didático para o campo em disputa: o discurso do PNLD/Campo**

Assinalamos que os livros didáticos foram utilizados em diferentes momentos da história do Brasil como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes. “Transmitiam valores ligados a grupos europeus, constituindo uma mercadoria bastante lucrativa e, que ainda hoje representa os interesses de determinados segmentos da sociedade” (ZACHEU; CASTRO, 2015, p. 89). Tais interesses dizem respeito à elite brasileira, ou seja, o mito da democracia racial no Brasil ocupa nas páginas dos livros um *status* marginal, isto é, de menor valor. Noutras palavras, a desigualdade social é evidenciada pela desigualdade de classe. Movimento este que apresenta a história dos povos do campo, por exemplo, como inferior.

Dessa forma, ressaltamos que há um longo processo histórico em que o livro didático circula como elemento crucial para prover a prática pedagógica do educador em sala de aula. Entretanto, há uma hegemonia impregnada e materializada nas páginas dos livros a favor da elite colonizadora que, ao mesmo tempo, converge para um processo urbanocêntrico, eurocêntrico e etnocêntrico constituinte e constituído sobre o que está posto no material didático. Não iremos nos ocupar em analisar os livros didáticos em si, como eles trazem e/ou representam os povos do campo, o que queremos tratar aqui é sobre o discurso que está posto sobre a Política Nacional do Livro Didático ao longo de sua historicidade até a PNLD/Campo.

A Política Nacional do Programa do Livro Didático é consideravelmente histórica. Sendo assim, o nosso objeto de investigação consiste no discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo no PNLD/Campo, e isso faz jus ao que está posto por Bonafé *et al* (2008, p. 210), que apresentam indagações pertinentes para adentrarem nas camadas da linguagem e, por sua vez, aprofundarmos sobre o nosso objeto, a saber:

Quais culturas e saberes são apresentados nos textos, e como eles são produzidos e apresentados? Quais significados são produzidos e transmitidos em relação aos sujeitos, ao mundo, à produção científica, às diferenças, etc? Em segundo lugar, perguntamo-nos: quais culturas e saberes os livros didáticos produzem?

A cultura, os saberes e os sujeitos estão presentes na Política Nacional do Livro Didático, sobretudo, quando se trata, da cultura, dos saberes e dos sujeitos do campo? Conforme tais questionamentos assinalados, também nos interrogamos sobre: Que feixes de relações são acionados no PNLD/Campo para definir as posições dos sujeitos do campo? Que enunciados constituem a ordem discursiva do PNLD/Campo? Quais os correlatos da interculturalidade demarcam a posição do sujeito do campo? São estas indagações que nos moverão para adentrarmos no conjunto das coisas ditas e escritas sobre a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do campo.

No que concerne à Política Nacional do Livro Didático, há no Brasil uma massa de acontecimentos de natureza discursiva de conformação sobre o discurso do livro didático para a educação de modo geral, por nove décadas.

Entretanto, destes anos, apenas quatro anos foram destinados a pensar sobre a Política Nacional do Livro Didático, voltado especificamente, para a Educação do Campo.

Importante ressaltar que a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo é um acontecimento discursivo recente, pois, somente com a Resolução n. 40, de 26 de julho de 2011, que o Ministério da Cultura e Educação, juntamente com a Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD/ Campo), que objetiva a produção e circulação do livro didático específico para as escolas do campo, e visa aludir aos artefatos identitários e culturais dos saberes inerentes aos povos do campo, material que norteia a práxis pedagógica dos educadores que atuam nas escolas localizadas nas comunidades rurais, promovendo, assim a contextualização com a realidade local, favorecendo, portanto, a inclusão social e a ampliação

dos saberes dos povos do campo conforme seu nível de aprendizagem. Em relação à sua finalidade, a Resolução diz:

Art. 1.º Prover as escolas públicas de Ensino Fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1.º ao 5.º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD/Campo) (BRASIL, 2011, p.1).

Então, é assim que surge no ano de 2013, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo, cuja finalidade consiste em selecionar e distribuir livros didáticos que atendessem as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político e econômico dos povos do Campo (BRASIL, 2013). Deste modo, a Educação do Campo passa a ter um material didático destinado para seu contexto diverso, tal como é sugerido por Silva e Maciel (2017, p. 5) isso foi possível devido a luta de classes, a saber:

A criação de obras endereçadas a uma realidade específica foi fruto do envolvimento de um projeto de educação comprometida com a reforma agrária, com os acampados e os assentados, em defesa de escolas públicas comprometidas com o campo. Os movimentos sociais e sindicais articulados, no final da década de 1990, fortaleceram um movimento nacional denominado Educação do Campo, em torno do qual, ao longo desses anos, se tem lutado pela inclusão dos princípios defendidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo [2012].

A condição de existência do livro didático em 2013 foi uma luta travada pelos movimentos sociais do campo desde 1990. Entretanto, recentemente houve a destinação da coleção dos livros Girassol- Saberes e Fazeres do Campo, de duas editoras tiveram suas propostas de livros aprovadas e incluídas no Guia PNLD/Campo – 2013 para a escolha dos professores – FTD – Coleção Girassol e Moderna - Projeto JABUTI. Desta feita, apenas duas editoras tiveram a aprovação pelo Fundo Nacional da Educação e desta forma foram circuladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao serem entregues às escolas do campo no cenário brasileiro.

A finalidade do Guia PNLD/Campo – 2016 é viabilizar a circulação dos livros didáticos que melhor comunicam os processos identitários e culturais dos povos do campo, apontando elementos a mais do primeiro guia de 2013. Deste modo, Negri (2017, p. 18) afirma que:

Ao considerar as características e especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a PNLD Campo afirma assegurar um padrão de qualidade para as coleções didáticas a serem ofertadas às escolas. Assim, para o ensino nas escolas do e no campo, o Guia PNLD Campo 2016 possibilita aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores a escolha de coleções didáticas aprovadas pelo programa a serem utilizadas nas escolas do campo, no período de 2016 a 2018, do Ensino Fundamental I, que mais se adequam às especificidades dessas escolas.

Vale ressaltar que as coleções selecionadas estão contidas no Guia e deste modo cabe aos professores fazerem a escolha que melhor se aproxima da sua realidade. Assim, o que está comunicado no material didático deve fazer jus ao contexto sociocultural dos povos do campo.

A seleção do material é uma responsabilidade que cabe aos professores escolherem o livro mais adequado aos processos educativos, de forma democrática, e providos da contextualização e do reconhecimento dos processos identitários e culturais dos povos do campo em seus diversos contextos.

Reconhecer o avanço significativo com a produção e circulação dos livros didáticos para o campo é de fundamental importância, pois em meio às diferenças inerentes à sala de aula, os livros subsidiam melhor a prática pedagógica dos educadores, este entendimento é ressaltado por Schwartz (2014, p. 45) que:

Os livros do PNLD Campo têm configuração diferenciada e podem ser multisseriados, multidisciplinares e divididos por áreas de ensino. Às vezes, na mesma sala, há alunos de idades diferentes, de séries diferentes, e esse novo modelo de livro pode atender melhor a realidade da escola rural.

Nesse sentido, é importante pensar num conjunto de coisas ditas e escritas nos livros didáticos em meio às diferenças que estão postas em salas de aula – multisseriada (diferentes níveis de aprendizagens das crianças com níveis diversificados de saber). Embora isso objetiva atender a realidade do contexto do campo, por outro lado acolher aos diferentes processos cognitivos de compreensão do conhecimento fundamenta-se na razão pela qual circula o discurso sobre a Política Nacional do Livro Didático para Educação do campo que atenua para as diferenças e desigualdades sociais no campo do conhecimento.

Assim, compreende-se que a produção dos livros didáticos multisseriados e multidisciplinares corroboram para operar rupturas ao modo fragmentado de disseminar o conhecimento. Deste modo, a interdisciplinaridade se faz presente, ainda que não seja

percebida, paulatinamente, nas diversas práticas em sala de aula mediadas pelo livro didático, adequado à realidade do campo. Desta feita, está posto em Brasil (2011, p. 27) que:

Com essa iniciativa, o Ministério da Educação busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas para o ensino seriado, fragmentado, orientado pela lógica da oposição entre o urbano e o rural, muitas vezes, inadequadas à perspectiva didática e pedagógica, pois alheias às diretrizes operacionais formuladas para a educação básica das escolas do campo.

De acordo com a perspectiva do PNLDC/Campo, as obras didáticas superam a disciplinarização do conhecimento, por evidenciar multisseriação e a multidisciplinaridade como elementos que suscitam práticas pedagógicas integradoras dos saberes diversos dos sujeitos do campo, conforme suas realidades locais e sociais. Logo, suscita uma prática pedagógica interdisciplinar de acordo com a diversidade inerente no contexto escolar. Acontecimento que reforça a virada epistêmica da Educação rural para Educação do campo, pois a primeira tinha a educação como instrumento de qualificação da mão de obra para assim incentivar ao êxodo rural, já esta última a finalidade é de empoderamento, reconhecimento e pertencimento cultural e identitário para que os sujeitos do campo possam buscar/lutar por uma autoafirmação.

#### **1.4. A virada epistêmica da educação rural à educação do campo**

A Educação do Campo é um acontecimento de natureza discursiva que vem sendo tecido ao longo de três décadas de virada epistêmica erigida pelos movimentos sociais que, ao longo deste processo, ressignificaram a educação destinada aos povos do campo, constitui assim enunciados distintos porque assumem na ordem discursiva analisada posições diferentes.

Pensar a Educação do campo no movimento que se forja historicamente é adentrar nas camadas epistêmicas que são constituintes e constituídas de sua emergência. Deste modo, os povos do campo afirmam sua posição na contestação dos seus direitos fundamentais violados, como a educação. Isto é, colocam os direitos no centro das pautas de suas reivindicações, eminentemente políticas.

Historicamente, a Educação do Campo vem sendo fomentada pelos movimentos sociais camponeses que unificam suas forças para tencionar o Estado, em prol da viabilização

ao direito educacional que, ao longo da história no território rural foi negligenciado, por meio de ações compensatórias e mantenedoras dos sujeitos do campo no próprio campo sem as devidas condições de permanência, com a finalidade de conter o êxodo rural, ou seja, a educação foi ofertada como instrumento de dominação dos povos do campo para no campo permanecer, a fim de evitar a periferia da cidade, sobretudo, no período da revolução industrial.

Nesta perspectiva, está contida constitucionalmente desde 1824 a invisibilidade aos povos do campo, por não ter do Estado uma preocupação em garantir educação à comunidade rural, tal como se constata na Primeira Lei Geral de educação no Brasil, de 15 de outubro de 1824 (BRASIL, 1824).

Com o passar do tempo, com a Constituição Federal de 1934 houve uma atenção legal aferida aos povos do campo. Conforme um dos seus artigos menciona que “para a realização do ensino na zona rural, a união reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934, p. 24). Ao problematizar os 20% destinados à população rural, empreende-se que tais cotas não são suficientes para manter todos na escolarização. Com o passar do tempo, a educação no contexto rural permanece sendo invisibilizada na constituição de 1937.

Ao que concerne as mudanças sociais e históricas em 1889 há influência positivista da industrialização, o que caracteriza o descaso aferido aos povos do campo, por não se fazer chegar à educação nas comunidades rurais. Desta forma, se constata que praticamente durante o século XX não houve preocupação com a educação voltada aos povos do campo, uma vez que o acesso e permanência não eram considerados como política educacional aos que nas comunidades residiam.

Ressalta-se que o paradigma da educação rural na história do Brasil esteve presente como mantenedora da desigualdade social. Considera-se o que está prescrito por Leite (2002, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.

Assim, vê-se que, sob a ótica do elitismo e da oligarquia agrária a educação não era um bem social para usufruto de todos, mas apenas pela elite colonialista. Ainda nesta mesma lógica foi apontado por Silva Junior e Borges Netto (2011, p. 46) que:

No que se refere à educação no meio rural, observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única - diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural (2011, p. 46).

As políticas educacionais para o contexto rural não foram pensadas para se fazer jus à diversidade cultural, as identidades e as subjetividades dos povos do campo. Ao contrário, os artefatos da cultura dominante e hegemônica detinham todo e qualquer modelo educacional ofertado aos povos das comunidades rurais. Não há, portanto, uma educação inclusiva, mas sim, a manutenção do *status quo* sobre os povos do campo através de uma educação minimalista, compensatória das primeiras letras.

Ao refletir sobre a educação rural compreendemos que esteja voltada tacitamente a promover tão-somente a aprendizagem as primeiras letras e a aprendizagem dos números. Assim, segundo Caldart *et al*, (2012, p.295) se ocupam da definição da educação rural, enunciando que:

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento [...]. Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, [...], nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Desta feita, a condição de dependência da natureza que extraía da terra o alimento para seu sustento, parece que este ritual dos sujeitos das comunidades rurais determinam em ser menos, por isso, destaca-se ainda que as condições e possibilidades para os povos do campo fazerem jus à educação, deve-se enfrentar vários obstáculos, como a distância de casa para a escola, transporte escolar precário, falta de infraestrutura na escola, salas multisseriadas,

professor que além de ensinar deve assumir outras funções como a merenda e a limpeza da escola. Todas estas problemáticas são possíveis de aparecer nos territórios das escolas do campo. Tais obstáculos também interferem no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os estudantes, muitas vezes chegam cansados, com fome e desmotivados, o que implica tacitamente em seu ser e estar na escola e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Características inerentes ao paradigma da educação rural que estão postas em alguns cenários das escolas no campo.

Combater a visão estigmatizada e estereotipada sobre os povos do campo e do próprio campo, ainda na contemporaneidade é uma tarefa necessária. Pois, comumente as pessoas de modo geral se referem aos povos do campo como sujeitos marginais, leigos, pobres, ignorantes etc. Desta forma, empreende-se que:

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como rude e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...]. (CAMILO. 2008, p. 21).

É nesta lógica, que a política de nucleação vem cada vez mais ocupando a função de fechar as escolas nas comunidades rurais, por não respeitar a cultura camponesa, o que muitas vezes, é o único bem público que a comunidade camponesa de modo geral dispõe. Quando os camponeses se veem obrigados a irem para cidade, começam a enfrentar o preconceito e a discriminação que, muitas vezes, é uma prática naturalizada. Porquanto, quando as escolas são fechadas os estudantes precisam se deslocar para as vilas, povoados e a cidade, se faz com que o direito a educação se torne ainda mais difícil de ser acessado. Por isso, é importante se contrapor a política de nucleação, ao compreender que o campo é lugar de produção, de vida, de gente – que sonha, pensa, é capaz, é inteligente, de gente que inova e cria possibilidade de conviver com as adversidades do lugar. Pois que, ressalta-se o que Rocha e Hage (2010 p. 12) explicitam sobre a potencialidade do campo, a saber:

Uma das riquezas [...] é apontar para a necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas.

Sabendo que o campo é um território social, político, econômico e cultural que luta para manter sua identidade, por meio da posição dos sujeitos políticos que se envolvem em múltiplas ações coletivas para resistir, contestar e reafirmar seu engajamento, histórico e socialmente, e por sua vez, tencionam o direito a um justo e digno viver no próprio lugar, faz o campo ser lugar de pulsão vital do ser humano em sua relação com a natureza.

Todavia, somente em 1988 durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira é que se instituiu a ‘educação como direito público subjetivo’, o que favorece para que haja uma política educacional voltada para a especificidade dos povos do campo. Com esta abertura a educação rural passa a ser contestada pelos movimentos sociais camponeses de modo a corroborar com a sua irrupção. Movimento que tem sido primordial para as demandas do campo serem processos emergentes postos em evidência, como a agroecologia, a agricultura familiar, os saberes, crenças e valores sociais que permeiam o solo de cada contexto camponês, coopera com a educação contextualizada.

Contudo, a educação se volta especificamente para as particularidades da realidade do contexto camponês. Pois, com o posicionamento político dos povos do campo, juntamente com os pesquisadores das universidades, a Educação do campo passa a ser agenda nas políticas educacionais. Desta forma, damos ênfase ao que está posto por Arroyo (2004, p. 23) ao preconizar que:

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

A plenitude da formação humana no berço da Educação do campo é fazer jus aos processos culturais, políticos e pedagógicos que atravessam a formação política dos sujeitos sociais que passam a intervir em sua realidade com consciência de que são sujeitos de direitos. Em última instância, a Educação do campo compreendida por Fernandes, Cerioli, Caldart, (2004, p. 53) é aquela que:

Trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

Desta feita, compreende-se que se elide com a perspectiva da prática hegemônica do saber universal, ou ainda, do currículo urbanocêntrico que narra uma única história, negando a diversidade cultural, as práticas agrícolas que subsidiam a economia local, o desenvolvimento social, econômico, político e cultural que atravessa a vida dos povos do campo, em sua variada forma de viver, destacando-se a economia solidária e a agroecologia.

A abordagem sobre a Educação do Campo está em evidência nas problematizações sociais que vem recentemente tecendo o fomento aos processos de contextualização dos saberes de acordo com a realidade dos contextos culturais. De tal modo, entende-se à luz de Caldart *et al*, (2012, p. 295) assim:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Todavia, a complexidade que está implicada na Educação do Campo é muito mais do que simplesmente fomentar uma educação diferenciada, onde a diversidade cultural dos povos do campo seja respeitada, valorizada e considerada. Pois requer, sobretudo, o entendimento do enfrentamento que se dá através das lutas sociais, por causa da divisão de classe que se constituiu o Brasil.

Pensar a Educação do Campo é adentrar na camada da linguagem que a torna distinta da rural. Isso porque, conforme Caldart (2005, p. 17) é apregoado que:

A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com o conjunto da população trabalhadora do campo, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas para ele, nem muito menos para ele.

A particularidade da Educação do Campo está implicada com a realidade vigente dos sujeitos concretos sociais, ou seja, são os povos do campo que ensejam uma teoria pedagógica específica que viabilize a sua inserção social, mediante a formação humana destinada no

processo dialógico no contexto educacional. Caldart (2008, p. 66) explicita conceitos inerentes sobre:

A Educação do Campo é negatividade-denúncia/resistência, luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...]. A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]. A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de que uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

A negatividade, denúncia e resistência, a positividade e a superação são marcas que permeiam o paradigma da Educação do Campo que historicamente tenciona a desigualdade social e a divisão de classe em seu contexto histórico e sociocultural. Assim, é preciso que haja a formação humana dos sujeitos de direito para que se lute pela manutenção dos direitos fundamentais, possam se emancipar e transformar-se socialmente. Nesta perspectiva, a Educação do Campo é um ato revolucionário, de contestação da lei dos mais fortes, pois diante do entendimento de Freire, (2005, p. 84) desenvolve-se através de uma:

Educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos - como “projetos”-, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

Assim, é esperado pelos movimentos sociais do campo que a educação tencionada possa contribuir para construir o futuro dos sujeitos do campo da melhor forma possível, em prol da Educação do Campo que de fato se faz nos espaços que atuam com a educação problematizadora.

Após expor os elementos de forma extra discursiva, que constituem e são constituintes da tese em construção, adentraremos na camada da linguagem para comunicar a justificativa e a delimitação do objeto da feitura da tese.

### 1.5. Delimitando o objeto de estudo em justificção

A sociedade brasileira é oriunda do mito da democracia racial que constituiu o Brasil. Entretanto, a lógica dominante dos colonizadores imprime na sociedade brasileira a desigualdade de classe em que as relações de opressão são constatadas na expropriação e expatriação dos povos indígenas e africanos. No entremeio das relações emerge a hibridização cultural e social brasileira, promovendo processos de resistência entre os diferentes povos da América Latina, especialmente no Brasil. Desta feita, eclodem no Brasil, por volta dos anos 1980, os movimentos sociais do campo para combater a desigualdade social, as injustiças sociais, as violências físicas, simbólicas, cognitivas e epistemológicas cometidas nos processos de imposição e dominação cultural.

A cultura europeia, tida como a soberana, mantinha os saberes dos povos tradicionais, como os indígenas e os africanos ignorados, relegados ao acaso, ao desprezo e a não importância de suas crenças, seus valores, costumes, seu modo próprio de ser e de viver, impregnando, assim, a eles a aculturação; processo extremamente violento, pois, quem assim não se adequasse àquela forma de falar, de ser, de saber e de poder, estaria eliminado, excluído e extinto daquele coletivo.

Muitas foram as formas que os povos indígenas e africanos encontraram inicialmente para resistir ao processo de desterritorialização, de aculturação, de exploração e de escravidão. Em outras épocas e lugares, vários movimentos sociais emergiram com diversos povos organizados socialmente, os quais lutaram e ainda lutam para combaterem as desigualdades e injustiças sociais, como tem sido recorrente na América Latina. Dentre estas formas de transgressão da ordem dominante, emerge a interculturalidade, a qual reúne as diversidades culturais que ensejam a posição do sujeito do campo na contemporaneidade.

Abordar a temática da Educação do Campo e a Política Nacional do Livro Didático é, pois, relevante para acionar os dispositivos enunciativos que circundam os feixes de relações que ao longo de três décadas a modalidade<sup>8</sup> da Educação do Campo vem se desenhando, na medida em que opera rupturas com o latifúndio do saber, acionando, portanto, novos dispositivos enunciativos que estão em outros campos de domínios, como o da educação popular que elide com todas as formas de opressão por ser uma prática, essencialmente, social.

---

<sup>8</sup> A Educação do Campo é posta enquanto modalidade da educação básica. Logo é um direito público e subjetivo, que tem financiamento pelo Fundo Nacional da Educação Básica. E enquanto paradigma por se contrapor a natureza da educação rural. Daí a mudança que acontece com a Educação do Campo vai se ampliando conforme as pedagogias que são incorporadas nas práticas pedagógicas.

Rupturas epistemológicas aconteceram na área da Educação do campo, a partir do I Encontro Nacional da Reforma Agrária – 1997, quando os movimentos sociais lideraram suas pautas de reivindicações, travando uma luta contestadora contra o poder dos mais fortes, este poder na figura do Estado.

Assim, muitos foram os acontecimentos, que fortaleceram o movimento da Educação do campo, como conferências, fóruns, seminários, congressos, encontros e tantos outros eventos, onde os sujeitos do campo se posicionaram sobre a Educação do campo e a necessidade emergente do PNLD/Campo para subsidiar a práxis pedagógica dos educadores nas escolas do campo, ou seja, um livro didático adequado ao contexto de vida dos povos do campo. Muitos discursos proferiram a enunciação do advento da Educação do Campo, como um paradigma emergente que contrapunha ao paradigma dominante da educação rural.

No território da educação popular a Educação do Campo se fortalece. A educação popular permeia a prática social da Educação do campo. Desta feita, a linha de educação popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba acolhe a tese que se forja neste território de conhecimento, a saber: a interculturalidade funciona como um princípio orientador da posição do sujeito do campo na Política Nacional do Programa do Livro Didático. Tese que se justifica mediante a ausência no conjunto de coisas ditas e escritas no campo da pesquisa social sobre os sujeitos do campo, não conferir a enunciabilidade e a visibilidade do discurso sobre o posicionamento intercultural dos sujeitos no PNLD/Campo.

Deste modo, o discurso sobre o posicionamento intercultural de sujeito no PNLD/Campo não se trata do sujeito concreto, real e empírico, mas da posição vazia, e dessa maneira, as pessoas são interpeladas a se posicionar a partir do seu lugar social institucionalizado. A posição é aquela que o indivíduo ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala (FOUCAULT, 2008).

Esta pesquisa fomenta e alarga a compreensão dos campos de domínios (coexistir com outros enunciados)<sup>9</sup> existentes nos correlatos do PNLD/Campo que definem a posição de sujeitos da Educação do Campo na ordem discursiva da interculturalidade. Assim como aclara a complexidade que é acionada pela interculturalidade em seu processo histórico, em prol de promover rupturas epistêmicas na produção e circulação do saber pelos sujeitos do campo.

---

<sup>9</sup> É uma ferramenta operatória da arqueologia do saber, mas que não se conforma no procedimento da caixa de ferramenta que iremos realizar, por estarmos operando com outras ferramentas da arqueologia, quais são: discurso, enunciado, posição de sujeito.

A relação triádica entre Educação do campo, Política Nacional do Livro Didático e a interculturalidade permeiam o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo na definição da Política Nacional do Programa do Livro Didático para o campo, ou seja, a PNLD/Campo advém do movimento social camponês que disputa por uma produção inerente que seja adequada à sua realidade.

Em função da tese proposta, do objeto de investigação, dos objetivos (geral e específicos), da metodologia e dos questionamentos que a norteia, fiz o mapeamento das produções com o descritor PNLD/CAMPO no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos 2013 a 2018, fontes que proporcionam a escanção do discurso sobre a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do campo nessa pesquisa. Saliento que não temos pesquisas (dissertações e teses) com a metodologia da análise arqueológica do discurso. Eis a sua relevância nesta pesquisa também por ser operacionalizada com o procedimento metodológico da AAD.

Por conseguinte, todas as pesquisas (ver anexo I e II) empreendidas no escopo das fontes das dissertações e tese produzidas sobre o descritor PNLD/CAMPO nos remetem à natureza da pesquisa social ancorada nos instrumentos metodológicos, destacando-se, portanto, a pesquisa de campo e a análise de conteúdo, com instrumentos de questionário, entrevistas e observações, pesquisas que se distanciam da abordagem arqueologia que nos propomos nessa pesquisa.

Destarte, a tese que se gesta percorre o território da linguagem enquanto ser complexo que acolhe o discurso em sua profusão. O discurso é difundido por meio da linguagem. Desta maneira, empreenderemos uma pesquisa de natureza arqueológica que trata do saber elaborado sobre a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo. Assim, iremos nos ocupar em operar com a produção do conhecimento de modo singular, por meio da análise arqueológica do discurso (AAD) sobre o objeto-enunciado: o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito no PNLD/Campo.

Todas as produções demarcam o sujeito, entretanto, não aciona o dispositivo de sua posição, pois o sujeito que circunda em cada produção é o indivíduo do campo, ou seja, o ser humano, o sujeito de carne e osso, e não o sujeito discursivo. Logo, não temos estudos sobre a posição intercultural do sujeito do campo na definição da Política Nacional do Programa do Livro Didático. Destarte, nos ocupamos em assinalar os dispositivos que são acionados no que concerne à posição intercultural do sujeito na definição do PNLD/Campo.

Porquanto, nos empenhamos em enunciar os dispositivos que atravessam os campos de domínios e os correlatos concernentes com a interculturalidade, a qual tem seus

deslocamentos na América Latina. Logo, é um território que ao ser escandido teremos enunciados dispersos ditos por autores nunca vistos, em lugares distintos e com práticas discursivas distintas. Isso porque, o discurso sobre a PNLD/Campo tem promovido a profusão do discurso, mediante a sua massa de acontecimentos.

### **1.6. A tese estruturada**

A pesquisa envolve uma complexidade acerca dos deslocamentos que são acionados nos campos associados à ordem discursiva da interculturalidade. A posição de sujeito é legitimada pela identidade e cultura creditadas por meio do lugar social que os sujeitos do campo são atravessados pelos discursos, instituídos pelo ordenamento do Estado em suas preleções que constituem uma rede enunciativa de positividade acerca do PNLD/Campo como definidora das posições que os sujeitos podem vir a assumir.

Deste modo, esta pesquisa empreende esforços tendo por objetivo geral analisar a posição de sujeito intercultural acionada no discurso da Política Nacional do Programa do Livro didático para a Educação do Campo, e como objetivos específicos mapear os documentos que aglutinem formulações enunciativas sobre a educação do campo; identificar os enunciados que evidenciam as diferentes posições de sujeito do campo; descrever feixes de relações de enunciados que especificam a posição de sujeito do campo; explicitar ordens discursivas relacionadas à posição intercultural do sujeito do campo e, por fim, descrever séries enunciativas que deram as condições de possibilidade para o funcionamento da interculturalidade como princípio orientador da feitura do PNLD/Campo.

As questões norteadoras que possibilitam adentrar na camada do território da linguagem sobre o discurso da Educação do campo e a Política Nacional do Livro Didático, tratando especificamente do enunciado-objeto: o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito na definição do PNLD/Campo, são: Que feixes de relações são acionados no PNLD/Campo para definir as posições dos sujeitos do campo? Que enunciados constituem a ordem discursiva do PNLD/Campo? Quais os correlatos da interculturalidade demarcam a posição do sujeito do campo?

Para tanto, adentram-se nas fontes que foram mapeadas, escavadas e analisadas sobre o enunciado-objeto – o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito no PNLD/Campo, tendo em vista a tese defendida. Neste caso, as fontes que possibilitam dizer o

que vem sendo dito sobre a temática da Educação do campo e a Política Nacional do Livro Didático, juntamente com a interculturalidade são conforme estão descritas a seguir:

**Quadro 1:** Textos legais sobre a educação do campo

Fonte primária	Fonte secundária	Ano
Guia PNLD Campo		2016
	Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	2014
Guia PNLD Campo		2013
	Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	2012
	Decreto nº 7.352/2010 - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA	2010
	Parecer CNE/CEB nº 3/2008 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007 que trata da consulta referente à orientação para atendimento da educação do campo	2008
	Resolução CNE/CEB nº 2/2008 - Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do campo	2008
	Parecer CNE/CEB nº 1/2006 - Trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros familiares de Formação por Alternância	2006
	Resolução CNE/CEB nº 1/2002 - Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo	2002
	Parecer CNE/CEB nº 36/2001 - Trata sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo	2001
	LDBEN nº 9.394	1996

**Fonte:** Produzida pela autora.

A partir do mapeamento destas fontes que circundam o objeto da tese – o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo na Política Nacional do Programa do Livro Didático, foram estes documentos mencionados no quadro acima que constituíram a nossa fonte primária (PNLD/Campo 2016 e o 2013), os quais nos remeteram para as fontes secundárias (os pareceres, resoluções, decretos e leis) estes também nos remeteram a alguns artigos, dissertações e teses. Todas estas fontes tratam do discurso sobre a Educação do Campo e, conseqüentemente, do LD (Livro Didático), os quais registram as posições de sujeitos da Educação do Campo. Tais arquivos<sup>10</sup> e não outros deram-se por revelar no território da linguagem a camada discursiva sobre o objeto de investigação: o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo na Política Nacional do Livro Didático, tendo como fonte primária os Guias da Política Nacional do Livro Didático para Educação do Campo de 2016 e 2013, os quais foram o ponto de partida por fazer jus aos elementos constituintes da tese: a interculturalidade se configura como o princípio orientador da posição

<sup>10</sup> Termo cunhado por Foucault (2008) em arqueologia do saber, o qual diz que “O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (p. 8). Também define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares (p. 147), e ainda é a essência da arqueologia, pois, “a arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo” (p. 149).

do sujeito do campo na Política Nacional do Livro Didático, a saber: interculturalidade, Política Nacional do Programa do Livro Didático e Educação do Campo, tais elementos constituem a massa de acontecimentos discursivos dispersos nos textos-fonte primária, os quais nos remeteram para os textos-fonte secundária através do procedimento da escavação, a qual nos deu condições de explicitar os enunciados, conforme o *corpus* analítico/descritivo dos arquivos mapeados, quais foram as ordens discursivas: democracia, decolonialidade, direitos humanos e estudos culturais.

Porquanto, exercemos a função de mapear, escavar e descrever/analisar (FOUCAULT, 2008) os enunciados concernentes à especificidade do discurso sobre o posicionamento intercultural dos sujeitos na definição do PNLD/Campo, partindo dos documentos fontes iniciais e adentrando no território dos dispositivos enunciativos dos demais textos-fonte, buscando pelos correlatos enunciativos da interculturalidade, que escandem a profusão discursiva sobre o posicionamento intercultural dos sujeitos na definição do PNLD/Campo.

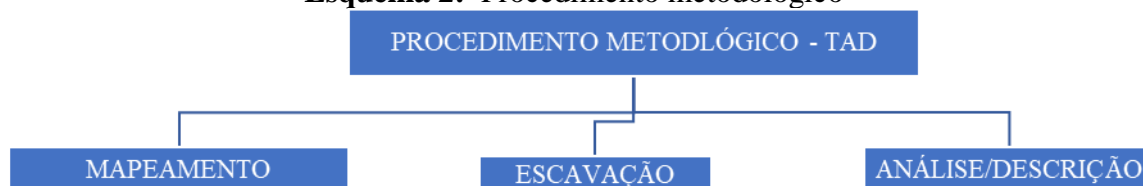
Portanto, o procedimento metodológico realizado com a Teoria da Análise do Discurso (TAD) cunhada por Foucault (2008) é a caixa de ferramenta que melhor comunica os enunciados, a partir do critério do mapeamento das fontes, da escavação do *corpus* analítico e da explicitação dos enunciados no que concernem ao saber elaborado que constitui a tese.

### **1.7. A abordagem teórica-metodológica: AAD**

A teoria da análise do discurso (TAD) de Michel Foucault (2008)<sup>11</sup> é desenvolvida essencialmente por três etapas, as quais são bastante complexas em seu *modus operandi*, por elidir com a natureza epistemológica da produção do conhecimento no campo das ciências sociais, como comumente vem sendo realizada por meio da inferência, atribuição de sentido e interpretações que são realizadas no campo do procedimento metodológico da fenomenologia, da filosofia da linguagem, do materialismo histórico dialético, análise de conteúdo e análise do discurso da corrente francesa distinta da análise do discurso foucaultiano. Por conseguinte, estamos adentrando nos artefatos que constituem o procedimento teórico-metodológico da análise do discurso, tal como é posto por Foucault (2008), tal como podemos assim visualizar:

---

<sup>11</sup> Para maiores compreensões sobre esta caixa de ferramenta metodológica, sugerimos a leitura do escrito: Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault.

**Esquema 2:** Procedimento metodológico

**Fonte:** produção da pesquisadora.

A análise arqueológica do discurso (AAD) de Foucault, nos oferece a possibilidade teórico metodológica da produção do conhecimento no campo da pesquisa social. Ela nos faz entender que as coisas que são ditas e escritas não partem de um anacronismo ou apriorismo, mas que estão imbricadas nos feixes de relações, campos de domínio e redes discursivas, que serão postas em evidência após o procedimento analítico do discurso-enunciado.

Deste modo, nada do que vier a ser dito é fruto de um *a priori*, porque encontramos nas fontes determinados *corpus* que nos fazem dizer o que é e não o que se quer dizer, acha que é, parece ser, ou significa ser. Com a realização do mapeamento dos documentos-fonte primária e secundária (quadro 1), ou seja, o lugar onde foi possível identificar as ‘fraturas de texto’ que constituem o *corpus* analítico, diz respeito ao objeto de investigação da tese. Sendo assim, o *corpus* analítico foi selecionado por meio do procedimento da escavação no território da linguagem das coisas ditas e escritas sobre a massa de acontecimentos discursivos sobre os elementos constituintes da tese, a saber: Interculturalidade, Política Nacional do Programa do Livro Didático e Educação do Campo que circulam nos documentos-fonte primária e secundária. Sendo este o critério de seleção, separação, identificação e categorização dos enunciados a serem explicitados na pesquisa, a partir do ordenamento discursivo: democracia, decolonialidade, direitos humanos e estudos culturais. Ordens que posicionam o sujeito interculturalmente na política nacional do livro didático para Educação do Campo.

A AAD nos faz explicitar o discurso-enunciado que se encontra no *corpus* analítico das fontes, mas sua evidência só aparece quando da sua descrição e análise, ou seja, após o mapeamento e a escavação, explicita-se, porquanto, os seus enunciados.

Portanto, neste procedimento metodológico não cabe interpretação do que se pode encontrar, nos procedimentos do mapeamento e da escavação, é preciso que se faça o procedimento sem expectativa sobre o achado, pois este é em última instância, a explicitação do que foi encontrado.

## 1.8. O procedimento teórico/metodológico com AAD

O procedimento metodológico da teoria da análise do discurso (TAD) acontece por meio de um procedimento triádico, a saber: mapeamento das fontes (conjunto de textos); escavações das ‘fraturas de texto’ sobre o enunciado-objeto investigado (o discurso) e a análise/descrição dos enunciados (comunicação dos enunciados em sua ordem discursiva: o enunciado interculturalidade está ordenado em sua regra discursiva: democracia, decolonial, direitos humanos e estudos culturais).

Destarte, houve o mapeamento dos textos-fonte primário, os quais foram os dois Guias da Política Nacional do Livro Didático, publicados um em 2016 e o outro em 2013. Estes documentos-fonte nos remeteram a outras fontes secundárias, como o PNE – Lei nº 13.005/2014; LDB 9394/96; DCNEC – 2002, Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2008; Decreto nº 7.352/2010 e algumas dissertações, teses e artigos que foram produzidas à luz da profusão do discurso sobre o tema Educação do campo, a Política Nacional do Livro Didático e a interculturalidade. Elementos constituintes da tese: a interculturalidade funciona como um princípio orientador da posição do sujeito intercultural na Política Nacional do Programa do Livro Didático. Então, nestes documentos-fonte primária e secundária foi possível extrair o *corpus* analítico, ou seja, os discursos que circulam nestes documentos e nos remetem a outros discursos.

Vale ressaltar que os documentos-fontes não foram escolhidos por meio de um *a priori*, mas sim, através dos elementos constituintes da tese, que nos remeteram a demarcar o lugar<sup>12</sup> da região discursiva a ser escavada para se fazer jus a segunda fase do procedimento da AAD, cujo elemento é a escavação do *corpus* analítico. Nesta fase, especificamente, se promove o aprofundamento nas camadas da linguagem para elucidar os enunciados que estão postos nos documentos-fonte, onde se encontra o *corpus* analítico, que mantém relação com o objeto de investigação e assim fazer o giro no processo da pesquisa. Este acontece quando a coisa em si, torna-se a coisa para mim, isto é, após o conjunto de documentos-fontes estarem mapeados, o “quê” deles interessa ao pesquisador arqueológico? Este o ‘quê’ (*corpus*) será fundamental para dar-se o prosseguimento ao processo de escavação e, conseqüentemente,

---

<sup>12</sup> Para melhor esclarecer o lugar que foi escolhido para realizar as escavações foi o conjunto de coisas ditas e escritas no GPNLD/Campo 2013 e 2016 sobre os correlatos da interculturalidade na posição de sujeito do campo na PNLD que possibilitou começar por estas fontes e não por outras. A partir delas a pesquisadora foi remetida às outras fontes que constituem as fontes secundária que escandiram a profusão do discurso sobre o enunciado-objeto de investigação. Este procedimento está explicitado no texto análise arqueológica do discurso: uma investigação na Educação de Jovens e Adultos.

explicitar os enunciados por meio do processo de análise/descrição do saber que está posto em seu ordenamento discursivo.

No que concerne ao procedimento de escavação, após adentrar no terreno arqueológico da investigação, diferentemente de uma pesquisa de natureza hermenêutica, fenomenológica, etnográfica (que trabalha com a observação, o registro, o sentido, o significado e a interpretação), não nos ocupamos em saber o que os autores estão querendo dizer, o que pensam e qual o sentido é atribuído às séries de signos no terreno da linguagem, interessa-nos escavar os fragmentos, proposições e ‘fratura de textos’ que são referentes ao discurso-objeto de investigação, ou seja, o discurso-enunciado, logo, os discursos que circulam no *corpus* analítico que fora extraído dos documentos-fontes: primária e secundária.

Enquanto pesquisador arqueológico cabe-nos mostrar na posição de sujeito (FOUCAULT, 2008), como os enunciados são constituídos em sua rede discursiva, ou seja, as séries de signos e os correlatos que possibilitam as condições de existência dos deslocamentos realizados no enunciado-objeto do discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito no PNL/D/Campo.

Feito isso, foi encontrado nos documentos-fonte (primária e secundária) uma série de signos, frases, expressões, fragmentos e ‘fraturas de texto’ sobre os sujeitos do campo que aparecem nos enunciados da interculturalidade: democracia, decolonial, direitos humanos e estudos culturais. Entretanto, destaca-se que não se ocupou da frequência em que se apareceu os enunciados sobre o objeto investigado, o que nos interessa nesta fase é a ordem de funcionamento que possibilita as correlações com o objeto de investigação, ou seja, a ordem discursiva que mantém relação com os campos de domínios distintos.

Após concluir tal procedimento, cabe ao arqueólogo se ocupar da análise e descrição (FOUCAULT, 2008) dos enunciados, a qual ocorre por meio do aprofundamento criterioso do enunciado-objeto investigado. Nesta perspectiva, tal procedimento analítico/descritivo leva ao pesquisador arqueólogo “conhecer a posição/função ocupada pelos possíveis sujeitos enunciativos nas práticas discursivas, que dão contorno à ordem discursiva de determinado objeto/discurso” (SILVA, 2019, p. 24).

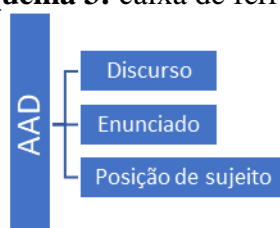
Deste modo, o arqueólogo se ocupa em “descrever e analisar simultaneamente, os possíveis aspectos constitutivos de determinado fenômeno ou realidade discursiva, por meio de suas rigorosas ferramentas de estudo” (SILVA, 2019, p. 34). Pois, neste empreendimento investigativo, cabe ainda ao pesquisador arqueólogo analisar e conhecer os critérios e as regras de funcionamento que configuram e o legitimam como uma ordem do seu objeto investigado. Assim, as regras condicionam o aparecimento do enunciado-objeto.

Vale ressaltar que Foucault (2008) nos dá condições de empreendermos o procedimento metodológico de produção de conhecimento nas ciências humanas distintamente da forma como comumente se fez e faz na perspectiva cartesiana do método da pesquisa. Para esta tese, a AAD se conforma como a caixa de ferramenta metodológica que produz condições de fazer emergir o enunciado-objeto investigado numa perspectiva trádica do ato de mapear, escavar e analisar/descrever.

Porquanto, este procedimento metodológico corrobora com a possibilidade interdisciplinar de produzir conhecimento, tendo em vista que por esta caixa possuir várias ferramentas de seu procedimento a depender do enunciado-objeto, as categorias e, também, os conceitos operatórios emergem distintamente. Essa caixa de ferramenta não serve para operar metodologicamente com outro enunciado-objeto, pois são igualmente distintos.

### 1.9. A caixa de ferramenta da ADD

**Esquema 3:** caixa de ferramentas



**Fonte:** Autoria própria.

O escopo teórico e metodológico é a luz de Michel Foucault (2008) por meio da Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Desta feita, operamos com alguns conceitos e categorias que permearam o entendimento da AAD, enquanto uma teoria para a produção do conhecimento, porquanto, um procedimento metodológico distinto dos demais que são utilizados nas pesquisas sociais, de natureza qualitativa, pelo seu *modus operandi*.

Abordamos sobre os conceitos operatórios e categoriais da AAD, com abordagem analítico/descritivo do discurso, de Michel Foucault (2008), tendo por finalidade explicitar a caixa de ferramenta que permeou o procedimento metodológico da pesquisa de natureza qualitativa que acolhe a feitura da tese.

Deste modo, passaremos a adentrar no conjunto de coisas ditas e escritas sobre os conceitos operatórios da AAD. Conceitos operatórios que permeiam operar com os elementos que constituem e são constituintes da tese: interculturalidade, Política Nacional do Programa

do Livro Didático e Educação do Campo. Tratamos, agora dos conceitos operatórios da AAD: discurso, enunciado e posição de sujeito à luz de Foucault (2008).

### 1.9.1. O discurso na AAD

A singularidade do discurso emerge não em sua origem, mas sim de sua existência propriamente dita. Tal como preconiza Foucault (2008, p. 28) ao sinalizar que:

Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro.

Ao defender a tese a interculturalidade como um princípio orientador da posição do sujeito do campo na Política Nacional do Programa do Livro Didático, atendo-me à escavação do que ainda não foi dito, mas que está posto, ou seja, explicitar o ausente no presente, pois, “o discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz”, ou seja, “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Assim, o discurso adentra a camada do território da linguagem para explicitar o que está posto, mas que nem sempre está visível, assim a função da descrição é explicitar os correlatos que estão acionados no discurso-objeto.

O discurso para Foucault (2008, p. 48) é “algo inteiramente diferente do lugar em que vêm se depositar e se superpor, como em uma simples superfície de inscrição, objetos que teriam sido instaurados anteriormente”. Porquanto, empreender a análise e descrição acerca do objeto de investigação é adentrar nos campos de domínio para escavar a sua emergência, ou seja, o seu aparecimento e não a sua origem. Isto é, “quando se descreve a formação dos objetos de um discurso, tenta-se identificar os relacionamentos que caracterizam uma prática discursiva e não se determina uma organização léxica nem as escansões de um campo semântico” (FOUCAULT, 2008, p. 54). Pois “os discursos são feitos de signos” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Destarte, a natureza do discurso requer a sua escansão, tal como é elucidado por Foucault (2008, p. 74), pois o:

Discurso pode desempenhar, na verdade, o papel de um sistema formal de que outros discursos seriam as aplicações em campos semânticos diversos; pode ser, ao contrário, o de um modelo concreto que é preciso levar a outros discursos de um nível de abstração mais elevado (assim, a gramática geral, nos séculos XVII e XVIII, aparece como um modelo particular da teoria geral dos signos e da representação).

O discurso, enquanto sinal em sua complexidade semântica, compreende-se algo no lugar de outro. Assim, há uma convenção arbitrária do signo em ser o que não é, como por exemplo, quando é posta uma cruz de madeira no campo de acampados para representar o camponês que morreu lutando pela conquista da terra. Nessa perspectiva, o discurso seria “um conjunto de atos de formulação, uma série de frases ou de proposições”, mas, arqueologicamente, entende-se que ele “é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência”, ou, ainda, um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008, p. 122).

Entender a plurissignificância que Foucault dá ao termo discurso é interessante, pois, ele se ocupa de dizer o que é e o que não é. Aqui, nos ocupamos em dizer o que é, por isso, escavamos os conceitos que são também categorias do procedimento metodológico em *A arqueologia do saber*. Deste modo, debruçarmos nesta busca para explicitar o discurso, enquanto categoria procedimental, pauta-se em dizer o que é. Logo, Foucault (2008, p. 132-133, o grifo é nosso) evidencia que:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; **é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.**

Tratar sobre o discurso é abordar o enunciado, o qual se ancora na formação discursiva, isto é, na regra de práticas discursivas específicas que buscam evidenciar um conjunto de condições de existência do enunciado, em nosso caso, sobre *a posição intercultural do sujeito do campo na definição do PNLD*. Pois, “a análise do discurso está colocada, na maior parte do tempo, sob o duplo signo da totalidade e da pletora” (Foucault, 2008, p. 135). Ou seja, o conjunto de coisas ditas e escritas que permeia o discurso em análise, em seus campos associados, domínios variados que circulam o discurso-objeto.

Desta feita, para Foucault (2008, p. 135) “o discurso é, ao mesmo tempo, plenitude e riqueza indefinida”. Logo, não cabe a exegese do discurso, tal como é explicado pelo autor, pois, “o discurso deixa de ser o que é para a atitude exegética”. Isso porque a natureza do discurso enquanto enunciado é o que é e não o que pode ser, ou o que se quer que seja. A postura interpretativa elide o enunciado, pois lhe atribui sentidos e outros significados que não necessariamente é o que é.

O alerta que Foucault (2008, p. 138) dá em relação ao discurso posto sem uma linearidade cronológica é de fundamental importância para compreendermos que o conjunto de coisas ditas e escritas acerca do discurso-objeto implode em seu signo. Nesse sentido, “o tempo dos discursos não é a tradução, em uma cronologia visível, do tempo obscuro do pensamento”, bem como não é “arrancar o discurso passado de sua inércia e reencontrar, num momento, algo de sua vivacidade perdida”, isto é, o discurso se ocupa do que está posto no presente. Pois, “a escansão do discurso segundo grandes unidades que não eram as das obras, dos autores, dos livros ou dos temas” (FOUCAULT, 2008, p. 153), mas sim, a escansão do enunciado em sua massa de acontecimentos sobre a ordem do discurso que emerge sobre o discurso-objeto investigado.

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo nele por elas desempenhadas; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2008, p. 171). Nesta perspectiva, a contradição é o achado da escavação arqueológica, a qual é materializada pelo que está posto. Deste modo, é defendido por Foucault (2008, p.188) que “o discurso é subtraído à lei do devir e se estabelece em uma intemporalidade descontínua”, não se pode de modo algum cogitar do que pode tratar o discurso porque ele percorre uma cadeia sucessiva e descontínua de acontecimentos enunciativos por meio dos deslocamentos que são operados. Para Foucault, (2008, p. 191):

O discurso, pelo menos tal como é analisado pela arqueologia, isto é, no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão.

Ou seja, o discurso é uma prática discursiva delineada pela regularidade e dispersão enunciativa. Como já fora dito, o discurso é posto por meio da linguagem, assim “o próprio discurso estrutural que nos permite analisar tantas outras linguagens, nós a consideramos

como irredutível em sua densidade histórica” (FOUCAULT, 2008, p. 226), há, assim, uma massa de acontecimentos discursivos, que permeia a densidade histórica, mas sem um, *a priori*, histórico.

Por conseguinte, ao compreendermos que o discurso é um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados (FOUCAULT, 2008) nos propomos analisar a posição de sujeito intercultural acionada no discurso da Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo, bem como identificar os enunciados que evidenciam as diferentes posições de sujeito do campo na definição da Política Nacional do Livro Didático. Partindo da problematização: Quais são os enunciados que constituem a ordem discursiva do PNLD/Campo?

### **1.9.2. Desdobrando o enunciado na produção do conhecimento**

Historicamente, a produção do conhecimento passou por mudanças significativas no que denominamos de método. No conjunto das coisas ditas e escritas sobre a perspectiva teórico metodológica, poderíamos destacar dois métodos que operam com a produção do conhecimento, de um lado, o epistemológico, convencionalmente, operando com a hermenêutica, a historiografia, etnografia, a fenomenologia, o materialismo histórico dialético, metodologias que possuem as seguintes de análise dos dados: a interpretação; de outro, o arqueológico que rejeita as atribuições de sentido, a interpretação, a suposição do que se quer dizer, ao operar com a análise e descrição do discurso, enquanto enunciado.

Assim, Foucault contribui de forma significativa com a mudança do *modus operandi* da produção do saber elaborado. Por isso, nos inclinamos a investigar as formulações enunciativas sobre a Educação do campo, descrever as séries enunciativas que deram as condições de possibilidade para o funcionamento da interculturalidade como princípio orientador da construção do PNLD/Campo, e explicitar as ordens discursivas relacionadas à posição intercultural do sujeito do campo. Por isso, nos interessa saber quais os correlatos da interculturalidade que demarcam a posição do sujeito do campo?

A pesquisa de natureza arqueológica é bastante singular, tendo em vista que escava as camadas da linguagem para fazer emergir o discurso-enunciado. Sabendo que o território do discurso é a linguagem, esta delinea a complexidade que emerge na teia de enunciados que demarcam determinados acontecimentos, em diferentes épocas, lugares. Neste caso, Foucault (2008, p. 30, o grifo é nosso) assinala que

Certamente só podemos estabelecer um **sistema linguístico** (se não o construímos artificialmente) utilizando um **corpo de enunciados** ou uma **coleção de fatos de discurso**; mas trata-se, então, de definir, a partir desse **conjunto** que tem valor de amostra, **regras** que permitam construir eventualmente **outros enunciados diferentes daqueles**: mesmo que tenha desaparecido há muito tempo, mesmo que ninguém a fale mais e que tenha sido restaurada a partir de raros fragmentos, **uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis** - um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos.

Constitui o sistema linguístico, o conjunto de regras que permeia outros enunciados. No conjunto de coisas ditas e escritas no desatar dos feixes de relações que são estabelecidos no ato da decomposição do todo em partes, pode-se na análise das partes elucidar a regra discursiva que faz aparecer outros enunciados, ou seja, a profusão do discurso.

O *modus operandi* da arqueologia ao se ocupar do enunciado, tem-se uma máxima singular que não se prende nem na exegese e nem na finitude do enunciado, por este está ancorado nos correlatos enunciativos, na imperceptível fratura de suas palavras manifestas (FOUCAULT, 2008). Desta feita, tratar do enunciado não é trazer à tona o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas (FOUCAULT, 2008). O miúdo do enunciado está no que é decomposto do próprio enunciado, que ao ser escavado nas camadas discursivas da linguagem se encontra a sua condição de existência. Assim,

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui.

Quando Foucault enuncia que a análise do campo discursivo é feita de forma diferente, onde se prima pela singularidade, determina as condições, demarca os limites, estabelece as correlações com outros enunciados que liga e exclui, assim se constitui o campo discursivo. Deste modo, operar com o enunciado é dissecá-lo, tratando de suas particularidades e singularidades que estão emaranhadas nas teias conexas da massa de acontecimentos discursivos.

No conjunto das coisas ditas e escritas nos feixes de relações elas são restituídas, pois se dispersas nas camadas da linguagem podem ser estabelecidas pela materialidade do enunciado que constitui a sua regra discursiva, isto é não há unidade unívoca no enunciado.

Nas palavras de Foucault (2008, p. 31) “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Por isso que, operar com a análise arqueológica do discurso (AAD) não significa realizar uma apreensão exaustiva da língua e nem do que o sentido pode cercar, apreender, abarcar. O enunciado é disperso, localiza-se em territórios distintos, ao mesmo tempo que possui uma regularidade que põe ordem em sua dispersão. Deste modo, Foucault (2008, p. 32) assevera que há

Relações entre os enunciados (mesmo que escapem à consciência do autor; mesmo que se trate de enunciados que não têm o mesmo autor; mesmo que os autores não se conheçam); relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos (mesmo que esses grupos não remetam aos mesmos domínios nem a domínios vizinhos; mesmo que não tenham o mesmo nível formal; mesmo que não constituam o lugar de trocas que podem ser determinadas); relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política).

As relações entre os enunciados escapam partículas que ocupam territórios distintos, dispersas em outras épocas, sobre os quais autores nunca conhecidos podem se ocupar do mesmo objeto, da mesma ordem de domínio ou em ordens de domínios diferentes. Deste modo, temos o conjunto de coisas ditas e escritas sobre a interculturalidade tanto no Brasil quanto na América Latina. O fato é que nada escapa ao discurso-enunciado, pois, analisar o enunciado “é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (FOUCAULT, 2008, p. 32).

Assim, o objeto leva ao arqueólogo trabalhar com os jogos de relações que permeiam a região discursiva presente nele e fora dele, ou seja, os correlatos dos campos de domínios, conforme identificados nesta pesquisa; sinaliza que o enunciado interculturalidade nos remete à democracia, a decolonialidade, aos direitos humanos e aos estudos culturais, possibilitando uma constituição nova do ordenamento discursivo, ou seja, a função que o enunciado interculturalidade exerce nos enunciados desta pesquisa.

Os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto (FOUCAULT, 2008). Nesta perspectiva, importa entender que enunciado-objeto é constituído no jogo de relações. Logo, o conjunto de enunciados está longe de se relacionar com um único objeto, formado de maneira definitiva, e de conservá-lo indefinidamente como seu horizonte de idealidade inesgotável (FOUCAULT, 2008). Visto por outra lente, o enunciado-objeto único em sua singularidade e particularidade permeia o seu desdobramento indefinido e inesgotável de sua análise e descrição, tendo em vista que não se opera nem com o começo e nem com o fim discurso-enunciado, o qual é

empreendido analiticamente, através dos elementos que o constituem: o referente (o enunciado em si mesmo), o sujeito (a posição vazia), o campo associado (os correlatos do enunciado) e a materialidade (a auto referencialidade). Tais elementos são constituintes e constituídos do enunciado, ou seja, ao tratar analiticamente o enunciado, deve-se apreender todos estes elementos.

No jogo das coisas ditas e escritas, o enunciado-objeto, enquanto um conjunto une-se e separa-se a depender do procedimento analítico, pois a unificação do enunciado-objeto no campo de domínios distintos pode, no processo analítico, ficar disperso. Desta feita, Foucault (2008, p. 37) esclarece que

um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles - em outras palavras, formular sua lei de repartição.

Assim, quando tratamos de um enunciado-objeto ao recompor as partes do todo, encontramos uma nova ordem, pois pode se descrever a organização do campo de enunciados em que aparecem e circulam (FOUCAULT, 2008) na massa de acontecimentos discursivos.

Operar com o saber no território da linguagem, requer operar rupturas com as velhas estruturas metodológicas da produção do conhecimento, pois quando se trata do enunciado, estes

Podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso; tentamos estabelecer, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais (FOUCAULT, 2008, p. 66).

Desta forma, o enunciado está conectado no interior de novas estruturas lógicas que emergem novos conteúdos semânticos. Ou seja, o enunciado disperso nos campos de domínios pode ser analisado conforme os seus correlatos, por isso não há unidade do enunciado, pois ele está disperso e pode ser agrupado nos modos de aparecimento, a depender da função que ele exerce.

Sabendo que o território do discurso é a linguagem, assim como “o limiar do enunciado seria o limiar da existência dos signos” (FOUCAULT, 2008, p. 96). A linguagem é preponderante. Desta feita, Foucault (2008, p. 98, o grifo é nosso) alerta para o fato de que:

Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o **enunciado** critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma **função** que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.

Portanto, o enunciado é uma função. É a função que constitui e é constituinte do enunciado por cruzar o domínio das estruturas e unidades, fazendo com que apareçam conteúdos concretos no tempo e no espaço. Foucault (2008, p. 114) esclarece que “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade”. Destarte, a identidade do enunciado apreende-se em seus correlatos. Por consequência, o enunciado não se identifica com um fragmento de matéria, mas sua identidade varia de acordo com um regime complexo, de instituições materiais (FOUCAULT, 2008, p. 115), ou seja, de acordo com a formação discursiva que aciona a ordem enunciativa.

O enunciado, tal como está posto é advindo de todo um campo adjacente. Na massa de acontecimentos que se aciona nos campos associados, na ordem do discurso, na profusão do discurso em sua dispersão e regularidade, ou ainda, no todo existente de uma região discursiva, o sujeito está a operar com o enunciado. Pois, o território da linguagem dá condições do sujeito assim se posicionar.

Portanto, operar com o enunciado, consiste no sujeito em descrever a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva (FOUCAULT, 2008). Porquanto, ao dizer que o enunciado é uma função, sabendo que função é relação, no campo associado, se faz emergir a relação funcional dos correlatos que coexistem ao enunciado constituído em uma formação discursiva. Assim a função ao variar exerce um papel/atividade ao comunicar isto e não aquilo outro.

A razão pela qual, nos propomos a descrever os feixes de relações de enunciados que especificam a posição intercultural de sujeito do campo, assim como explicitar as ordens discursivas relacionadas à essa posição e, por fim, descrever séries enunciativas que deram as condições de possibilidade para o funcionamento da interculturalidade como princípio orientador da feitura do PNLD/Campo, são essenciais para sabermos que enunciados constituem a ordem discursiva do PNLD/Campo, quais são: democracia, decolonialidade, direitos humanos e estudos culturais. Deste modo, o conceito operatório da caixa de

ferramenta da teoria da análise do discurso-enunciado corrobora para adentrarmos no conjunto das coisas ditas e escritas, sobre a interculturalidade, a Política Nacional do Livro Didático e a Educação do campo para extrairmos o discurso-enunciado que está posto e assim desatar os nós existentes nos feixes de relações que constituem as ordens discursivas.

### **1.9.3. Posição de sujeito na análise arqueológica do discurso**

A abordagem sobre a posição de sujeito<sup>13</sup> de natureza arqueológica é distinta da posição de sujeito do campo de domínio da filosofia, da psicanálise, da hermenêutica e do materialismo histórico dialético. Pois, são concepções teórico-metodológicas que conferem créditos ao sujeito em si. Noutras palavras, a subjetividade, a atribuição de sentidos, a consciência do sujeito é o que legitima o discurso proferido. Assim sendo, a posição de sujeito não é um ato de fala, não é o sentido atribuído, não é a contradição, não é a subjetividade. É uma função, uma posição vazia, e neutra.

Assinalamos, a escansão sobre a posição do sujeito no conjunto das coisas ditas e escritas no que concerne aos campos de domínios supracitados. Entretanto, não iremos nos ocupar em fazer uma análise aprofundada dos conceitos que estão sistematizados sobre a posição de sujeito nestes campos. Especificamente, iremos situar a distinção existente entre o sujeito discursivo e o sujeito subjetivo que está posto nos campos de domínios ora mencionados.

Salientamos que na filosofia ocidental o “sujeito é considerado como o sujeito do conhecimento, do direito ou da consciência” (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 14). Há uma ruptura no campo teológico da produção do conhecimento quando emerge a ciência. De modo que para René Descartes (1596-1650); Immanuel Kant (1724-1804) e Edmund Husserl (1859-1938) o sujeito é definido como o próprio homem. Deste modo, o ‘penso, logo existo’ cunhado por Descartes está acionado no autocentramento do sujeito no eu e na consciência (TOREZAN; AGUIAR, 2011). Isto é, a subjetividade é a razão, logo consciência, deixando de fora a dimensão do inconsciente, mas que outros autores promoveram rupturas no que concerne ao autocentramento do sujeito.

---

<sup>13</sup> Recomendamos a leitura do escrito onde esta categoria está explicitada.

Evidenciamos autores como Marx, Nietzsche e Freud promotores das rupturas no que concerne ao sujeito da modernidade, tal como está explicitado por Torezan e Aguiar (2011, p. 530, grifos nosso) ao mencionarem que:

Com Marx, o **descentramento do eu** se deu em relação à economia e à política, num **reconhecimento das forças produtivas como ordenadoras da sociedade**; com Nietzsche, aclararam-se **as relações de força e de poder como centrais e reguladoras do humano**, também **derrubando a primazia do eu e da consciência**; e, por sua vez, Freud realizou o **abalo do estatuto de soberania do eu, da consciência e da razão** com uma **nova concepção sobre o inconsciente**. Com essa concepção freudiana, na qual o inconsciente passa da condição de apêndice da consciência à estrutura particular e determinante da subjetividade, o sujeito se torna cindido em duas formas de funcionamento, **a consciente e a inconsciente**, e subjugado à primazia desta.

A economia e a política para Marx foram determinantes como ordenamento da sociedade; para Nietzsche, as relações de força e poder foram reguladoras do ser humano e o inconsciente como estrutura particular e determinante da subjetividade; para Freud o sujeito é cindido em duas formas de funcionamento: a consciente e a inconsciente. Esses autores rompem com a soberania do eu e da consciência que posiciona o sujeito.

Dessa maneira, importa mencionar o que está posto por Torezan e Aguiar (2011, p. 531) sobre o inconsciente, a saber “a concepção de um modo de operar característico do inconsciente leva à ideia de uma inexistência de arbitrariedade nos acontecimentos psíquicos, pois eles são determinados pela lógica do inconsciente”. Essa é a clivagem da subjetividade, pois existe uma “lógica do inconsciente que faz com que haja no sujeito do inconsciente a cisão entre sujeito do enunciado e da enunciação”, noções desenvolvidas por Lacan a partir da obra freudiana (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 532). Explicitamos que o sujeito do enunciado é “aquele que se apresenta no discurso em uma relação de exterioridade com o sujeito da enunciação, o qual, por sua vez, não é expresso no enunciado, no discurso manifesto” (VALLEJO; MAGALHÃES, 1991, p. 19).

Para Lacan (1982, p. 25) “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, razão pela qual “o sujeito é efeito do significante”. A título de exemplo, o sonho, este só tem uma razão de ser se for comunicado, ou seja, se o sujeito que sonhou usar da linguagem para fazer a sua narrativa, daí o seu significante.

Neste complexo que circunda o sujeito Torezan e Aguiar (2011, p. 535, grifos nosso) explicam que

O campo do **sujeito** é efeito, em especial, da **linguagem** e de uma **trama de relações** pré-existentes ao nascimento, constituindo o que será o mito fundador de uma história singular. O **sujeito**, para a **psicanálise**, é aquele que se constitui na **relação com o Outro** através da **linguagem**. É em referência a essa ordem **simbólica** que se pode falar em **sujeito e subjetividade** a partir de Freud, e, em especial, após a produção teórica de Lacan.

O sujeito na psicanálise se constitui na relação com o outro através da linguagem. Assim sendo, a trama de relações que se estabelecem desde o nascimento rompe com a perspectiva da história singular, linear e cronológica. Portanto, o sujeito é atravessado pela trama de relações, dando ênfase, a pluralidade dos fatos históricos que acontecem em determinadas épocas, contextos e realidades, ou seja, conforme o seu tempo histórico.

Na hermenêutica, o sujeito é o sujeito do sentido. Isto é, o sentido atribuído ao objeto pelo sujeito histórico é transcendental, ele é quem dá sentido ao mundo através do uso da linguagem, pois esta é usada como instrumento para comunicar. Assim, “a interpretação é uma ação realizada pelo sujeito por meio da linguagem, o sujeito que é histórico e finito” (STEFANI, 2006, p. 20). Razão pela qual a fenomenologia também abarca os sentidos, logo a interpretação.

Desta maneira, o sujeito se torna o ponto decisivo do processo epistemológico (STEFANI, 2006). Tendo em vista que o sujeito só é sujeito em face de um objeto, e vice-versa, predominando uma filosofia estritamente centrada no indivíduo e na consciência (STEFANI, 2006). Pois, Heidegger (2003) assinala que o sujeito se constrói através de seu discurso, se constituindo a si mesmo.

Neste sentido, Gadamer (1997, p. 124) explicita que a “verdadeira experiência é aquela em que o homem se torna consciente de sua finitude”. Sobretudo, porque o sujeito pode assumir um pensamento na finitude, nas limitações de um ser que é histórico e não transcendente – como pretendia a filosofia moderna. Portanto, “a consciência histórica é a posição reflexiva do sujeito frente à própria história e a tradição” (GADAMER, 1997, p. 145).

Portanto, tanto na hermenêutica quanto na fenomenologia o sujeito é histórico e finito, cujo ser consiste em compreender e em que condições o sujeito que conhece pode compreender, evidenciando assim a epistemologia da interpretação e uma ontologia da compreensão (STEFANI, 2006).

No materialismo histórico dialético o sujeito é crucial, pois ele é construtor da realidade. A sociedade é produzida pelo homem e a mulher. Eis o fragmento que comunica esta assertiva, a saber:

A **produção das ideias, de representações e da consciência** está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à **atividade material** e ao comércio **material dos homens**, é a **linguagem da vida real**. São os **homens que produzem as suas representações, as suas ideias**, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A **consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente**; e o **Ser dos homens é o seu processo de vida real** (MARX; ENGELS, 1986, p. 23, grifos nosso).

Os homens produzem suas representações, conscientes e mediados pela linguagem. Entretanto, condicionados pelo desenvolvimento de suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde. Assim, a consciência para Marx e Engels está no plano da racionalidade crítica sobre a realidade em que se encontra a sociedade e as relações de poder que são estabelecidas entre os sujeitos.

Porquanto, as noções de sujeito nestes campos de domínio o consideram como intérprete da realidade em que está inserido, seja consciente ou inconsciente já que o sujeito é atravessado pelos processos culturais, políticos, econômicos e sociais que lhes afetam subjetivamente.

Ressaltamos agora, a noção de sujeito arqueológico enquanto uma posição vazia a ser ocupada por qualquer indivíduo que passa a proferir determinado discurso e não outro. Pois, não estamos tratando do sujeito de carne e osso, mas do sujeito discursivo.

O sujeito é uma função. Sendo assim, o indivíduo assume posições enunciativas, por causa do enunciado-objeto, que está institucionalizado, favorecendo para que, tal qual posição seja assumida, isto é, a exterioridade discursiva corrobora para que seja isto enunciado e não aquilo outro. Pois, não se trata de um sujeito transcendental e nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações (FOUCAULT, 2008). Desta feita, as enunciações não estão alojadas na subjetividade psicológica do sujeito, enquanto indivíduo, mas sim no discurso que o conforma.

Além disso, o sujeito é uma posição vazia. Logo, não está imbricado no interior do sintagma linguístico. Dito em outras palavras, não é o sujeito da oração. Nesta lógica, Foucault (2008, p. 104) assinala que,

Não é preciso, na verdade, reduzir o sujeito do enunciado aos elementos gramaticais de primeira pessoa que estão presentes no interior da frase: inicialmente, porque o sujeito do enunciado não está dentro do sintagma linguístico; em seguida, porque um enunciado que não comporta primeira pessoa tem, ainda assim, um sujeito.

O sujeito enunciativo não é o indivíduo subjetivo. Sabendo disso, o autor problematiza o seguinte: “esse sujeito exterior à frase não seria, simplesmente, o indivíduo real que a articulou ou escreveu? O sujeito do enunciado é precisamente aquele que produziu seus diferentes elementos com uma intenção de significação” (FOUCAULT, 2008, p. 105). Desta feita, é distinto de um autor de uma obra, em sua totalidade - natureza, status, função, identidade - do autor da formulação (FOUCAULT, 2008).

Nesse sentido, o sujeito do enunciado é a posição neutra (FOUCAULT, 2008), constituindo, portanto, a singularidade do sujeito arqueológico. Razão pela qual é indiferente ao conjunto das coisas ditas e escritas sobre o discurso-enunciado. Sendo assim, Foucault (2008, p. 106), explicita que,

O sujeito do enunciado é a posição absolutamente neutra, indiferente ao tempo, ao espaço, às circunstâncias, idêntica em qualquer sistema linguístico, em qualquer código de escrita ou de simbolização, e que pode ser ocupada por qualquer indivíduo, para afirmar tal proposição.

Deste modo, cabe ao sujeito decompor o todo em partes, pois são os feixes de relação do enunciado acionados na formação discursiva, ordenando o discurso.

A abordagem sobre a posição do sujeito para Foucault (2008, p. 107) se dá na relação que se estabelece entre o sujeito do enunciado e o sujeito da operação, pois o sujeito do enunciado é o sujeito da operação, tal como ele menciona sobre, a saber:

A posição do sujeito está ligada à existência de uma operação ao mesmo tempo determinada e atual: em ambas, o sujeito do enunciado é também o sujeito da operação (aquele que estabelece a definição é também aquele que a enuncia; aquele que coloca a existência é, ao mesmo tempo, quem coloca o enunciado); em ambas, finalmente, o sujeito liga, por essa operação e pelo enunciado em que ela toma corpo, seus enunciados e suas operações futuros (enquanto sujeito anunciante, ele aceita o enunciado como sua própria lei).

A relação que se estabelece entre o sujeito do enunciado e o sujeito da operação toma como lei o enunciado. Assim, as condições de existência do enunciado são elas mesmas, ou seja, é o próprio discurso, onde o sujeito opera e enuncia. Pois, nesta relação, o enunciado se constitui como referente, uma vez que possibilita o nivelamento entre o sujeito e o enunciado.

Neste sentido, Foucault (2008, p. 107) menciona que “o sujeito enunciante e o que é enunciado estão no mesmo nível (enquanto, para uma análise formal, um enunciado como

esse implica o desnivelamento próprio da metalinguagem)”. Ou seja, seria a representação da representação.

A tríade sujeito-enunciado-objeto é indissociável na profusão do discurso, tendo em vista que só há o enunciado pela posição do sujeito. Neste caso, Foucault (2008, p. 107) explica que,

Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados "enunciados", não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito.

Dessa maneira, o enunciado é o que determina a posição do sujeito, assim como a posição de sujeito só é assumida por meio do enunciado. Nesta perspectiva, assinala Foucault (2008, p.108) que

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.

Sabendo que qualquer indivíduo pode assumir a posição de sujeito pelo enunciado, não se leva em conta suposições do que disse ou quis dizer, mas sim do que está posto na massa de acontecimentos.

Portanto, sabe-se que ‘a posição do sujeito observante’ pode interferir no conjunto de coisas ditas e escritas na unidade recomposta da sua humanidade. Todo enunciado para ser proferido é preciso de um acontecimento. De todo modo, o sujeito discursivo é posicionado a dizer o que diz por causa do discurso-enunciado institucionalizado. Assim, Foucault (2008, p. 56) nos faz refletir sobre uma série de questões que tem em voga o sujeito como cerne da questão, tais quais:

Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o status dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?

Tais questões nos remetem ao entendimento de que o sujeito do enunciado é complexo e múltiplo em seu modo de ser. Logo, sua posição vazia pode ser ocupada a depender do conjunto de regras discursivas que legitimam determinados discursos, ou seja, não se trata do indivíduo em seu modo de ser e de viver, mas da função que exerce por meio da ordem discursiva que lhe credita a assumir tal posição, pois “os lugares institucionais” (Foucault, 2018, p. 57) permeiam o discurso-enunciado a ser proferido. Deste modo, Foucault (2008, p. 58, grifos nosso), assinala, considerando que

**As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos:** ele é sujeito **que questiona**, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e **que ouve**, segundo um certo programa de informação; é sujeito **que observa**, segundo um quadro de traços característicos, e **que anota**, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente; utiliza intermediários instrumentais que modificam a escala da informação, deslocam o sujeito em relação ao nível perceptivo médio ou imediato, asseguram sua passagem de um nível superficial a um nível profundo, o fazem circular no espaço interior do corpo - dos sintomas manifestos aos órgãos, dos órgãos aos tecidos e dos tecidos, finalmente, às células. A essas situações perceptivas é preciso **somar as posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações** (no ensino teórico ou na pedagogia hospitalar; no sistema da comunicação oral ou da documentação escrita: como emissor e receptor de observações, de relatórios, de dados estatísticos, de proposições teóricas gerais, de projetos ou de decisões).

Assim, as posições assumidas pelo sujeito enunciativo do discurso, deslocam-se a depender de determinados feixes de relações permeados pelos lugares institucionais. Deste modo, é o discurso que posiciona os sujeitos em suas posições e não o seu contrário.

As modalidades enunciativas acionam o sujeito, o lugar institucional e o discurso que permeia sua posição. Nesta lógica, Foucault (2008, p. 60) evidencia que “as modalidades diversas da enunciação não estão relacionadas à unidade de um sujeito (...)” Em virtude do exposto, o indivíduo assume posições enunciativas a depender do discurso que se dá nos feixes de relações que são descolados pela instituição. Pois, Foucault (2008, p. 61) menciona que,

As diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala.

Assim, as diversas modalidades de enunciação fazem com que os feixes de relações aconteçam na dispersão do acontecimento discursivo, as quais promovem deslocamentos de natureza diversa, que se pode levar em conta: o *status*, os lugares, as posições que exercem um discurso, e, portanto, a descontinuidade histórica.

Neste caso, Foucault (2008, p. 61) evidencia que “é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental, nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações”. Consequentemente, o sujeito, é uma posição vazia, pode-se assinalar que “para analisar a formação dos tipos enunciativos, não seria necessário relacioná-los nem ao sujeito cognoscente nem a uma individualidade psicológica” (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Neste sentido, o objeto passa a ser enunciado mediante a posição que o indivíduo assume para assim comunicar. Nesta perspectiva, Foucault (2008, p. 81) explicita que “às modalidades de enunciação, vimos que eram descritas a partir da posição que o indivíduo assume em relação ao domínio de objetos de que fala”. Sabendo que o sujeito é uma posição vazia, pode ele proferir o discurso-enunciado.

Há diferentes posições de sujeitos a depender do lugar social que ocupa, pois o discurso produzido faz com que as diferentes posições sejam postas de várias formas, o que incide em sua identidade itinerante, deslocada, múltipla e transitiva, pois, para Foucault (2008, p. 81, grifos nosso) as diferentes posições podem estar acionadas em um único sujeito. Assim,

As diferentes posições que o **sujeito** do discurso pode ocupar (como **sujeito que observa** sem mediação instrumental, como **sujeito que tira da pluralidade** perceptiva os únicos elementos da estrutura, como **sujeito que transcreve** esses elementos em um vocabulário codificado etc), há um certo número de coexistências entre os enunciados que são excluídas (como, por exemplo, a reativação erudita do já dito, ou o comentário exegético de um texto sacralizado); outras, ao contrário, que são possíveis ou requeridas (com a integração de enunciados total ou parcialmente análogos em um quadro classificatório).

A profusão do discurso e, concomitantemente, a sua circulação, permeia as diferentes posições de sujeitos. Neste caso, é sabido que o sujeito discursivo não se ocupa nem da exegese e nem do fim da análise do objeto em voga, mas sobre as condições de existências do discurso-enunciado que estão postas no conjunto das coisas ditas e escritas.

O conjunto das coisas ditas e escritas viabiliza as condições de existência do enunciado, pois Foucault (2008, p. 110) nos faz refletir sobre o entendimento de que,

Não basta dizer uma frase, nem mesmo basta dizê-la em uma relação determinada com um campo de objetos ou em uma relação determinada com um sujeito, para que haja enunciado -, para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente.

Nesta perspectiva, Foucault (2008, p. 126) corrobora com a assertiva de que “o sujeito é tomado como referência por certo número de signos, mesmo se não está presente em si mesmo”. Com relação à descontinuidade de si mesmo, pode o sujeito singular evidenciar o enunciado que está acionado no território da linguagem. Assim sendo, “um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes)” (FOUCAULT, 2008, p. 131).

O enunciado não toma como referente o sujeito. Já, o sujeito assume a posição conforme a ordem do discurso que está no conjunto das coisas ditas e escritas, logo, institucionalizada. Neste interim, Foucault (2008, p. 139) explica que o:

Domínio enunciativo não toma como referência nem um sujeito individual, nem alguma coisa semelhante a uma consciência coletiva, nem uma subjetividade transcendental; mas que seja descrito como um campo anônimo cuja configuração defina o lugar possível dos sujeitos falantes.

Logo, o enunciado não se prende ao sujeito, à consciência, à subjetividade, ao lugar social que os sujeitos estão, mas sim ao que está posto no discurso-enunciado.

É notório que o território da arqueologia é a linguagem. Deste modo, o sujeito do enunciado não é o falante, isso porque o discurso não é um ato de fala. O conjunto de coisas ditas e escritas, em lugares e épocas distintas, nos campos associados e nos correlatos enunciativos fazem ser proferidos enquanto uma prática social, sendo assim uma atividade de natureza humana. Neste caso, Foucault (2008, p. 225) elucida que,

A exemplo de uma certa forma de linguística, você procurou dispensar o sujeito falante; acreditou que se podia livrar o discurso de todas as suas referências antropológicas e tratá-lo como se jamais tivesse sido formulado por alguém, como se nunca tivesse nascido em circunstâncias particulares, como se não fosse atravessado por representações, como se não se dirigisse a ninguém.

A linguagem é essencial no que tange à profusão do discurso. Sob essa ótica, a convenção que se faz do signo dá condições de existência do discurso. Este acontecimento só é possível porque o sujeito que ocupa a posição vazia, faz uso do conjunto de coisas ditas e

escritas que são atravessadas pela multiplicidade da linguagem e as fazem aparecer no território da linguagem enquanto um ser social complexo. Justamente, porque nos mais diversos campos de domínio há profusão de discurso (político, econômico, cultural, social, histórico etc.).

A função social que o sujeito do discurso assume enquanto enunciante faz com que os múltiplos sujeitos, sejam distintos na enunciação do discurso. Dito de outro jeito, não se faz jus a atribuição de sentidos ao enunciado. Neste sentido, cabe ao sujeito no conjunto das coisas ditas e escritas enunciar tal qual discurso. Nessa perspectiva, Foucault (2008, p. 224) revela que:

Se suspendi as referências ao sujeito falante, não foi para descobrir leis de construção ou formas que seriam aplicadas da mesma maneira por todos os sujeitos falantes, nem para fazer falar o grande discurso universal que seria comum a todos os homens de uma época.

Os múltiplos sujeitos podem proferir múltiplos discursos. Desta feita, Foucault suspendeu as referências ao sujeito falante, porque o discurso é que permeia a posição do sujeito e não ao contrário. Neste entendimento, “quis definir as posições e as funções que o sujeito podia ocupar na diversidade dos discursos” (FOUCAULT, 2008, p. 225). Portanto, os múltiplos discursos ou a sua diversidade “permite unir uma análise das posições do sujeito a uma teoria da história das ciências” (FOUCAULT, 2008, p. 226). Logo, compreende-se que as modalidades discursivas, o enunciado e o sujeito em sua relação de não indiferença são dispersos e que pela linguagem podem ser regulados, quando se faz aparecer a ordem discursiva de um determinado enunciado. O que por meio do mapeamento e escavação é possível assinalar o discurso que emerge do processo de análise do objeto em descrição. Desta feita, Foucault (2008, p. 234, grifos nossos) menciona que,

Trata-se menos dos limites colocados à iniciativa dos **sujeitos** que do campo em que ela se articula (sem constituir seu centro), das **regras** que emprega (sem que as tenha inventado ou formulado), das **relações** que lhe servem de suporte (sem que ela seja seu resultado último, ou seu ponto de convergência).

Porquanto, a posição do sujeito é essencial para a profusão do enunciado no território da linguagem e nos campos de domínios, que nas descontinuidades da massa de acontecimentos, faz com que o discurso apareça e reapareça, tendo em vista a tríade enunciativa: sujeito, regras e relações que permeiam a profusão do discurso.

O sujeito do enunciado no campo do discurso em sua descontinuidade histórica e sua dispersão enunciativa corrobora para que se assumam múltiplas posições diante de um mesmo enunciado. Nesta perspectiva enunciativa, explicita Foucault (2008, p. 105, grifos nosso), que,

O sujeito do enunciado é uma **função determinada**, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma **função vazia**, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.

Sabendo que o sujeito do enunciado é uma função determinada, cuja determinação do discurso pode levá-lo a ocupar uma série de enunciados, assume diferentes posições e papel de diferentes sujeitos, nesse caso, cabe entender que é a ordem do discurso que possibilita os deslocamentos enunciativos em prol da sua profusão. A posição de sujeito enunciativo só pode ser ocupada pelo autor ou autores da formulação: as condições de individualização do sujeito são de fato muito estritas, muito numerosas, e autorizam, nesse caso, apenas um sujeito possível (FOUCAULT, 2008).

Razão pela qual a interculturalidade funciona como princípio orientador da posição do sujeito na Política Nacional do Livro Didático para Educação do Campo através das ordens discursivas: democracia, decolonialidade, direitos humanos e estudos culturais. As quais permeiam os deslocamentos que os sujeitos ocupas diferentes posições e assumem papéis diferentes na formulação do enunciado.

### **1.10. A organização da pesquisa**

A pesquisa está organizada em (5) capítulos. O primeiro capítulo intitulado: *as condições de existência da pesquisa* – se ocupa de apresentar a justificativa da pesquisa, a qual ao ser mapeado o descritor PNLD/Campo no Banco de Dados da Capes, foram encontradas apenas 14 dissertações e apenas (1) uma tese. Entretanto, nenhuma delas é abordada por meio da AAD - a caixa de ferramenta teórica-metodológica de Michel Foucault (2008) apreendida no coletivo do GEPEJA/GEPDIVE, sob a orientação e liderança do Professor Doutor Erenildo João Carlos. Este procedimento metodológico é aplicado tacitamente por três etapas: o mapeamento das fontes, a escavação do *corpus* e a análise/descrição dos enunciados. Ao explicitar tais procedimentos, focamos nos conceitos

operatórios desta caixa de ferramenta: discurso, enunciado e posição de sujeito, cujo objeto de investigação se refere à posição intercultural dos sujeitos no PNLD/Campo.

No que concerne aos elementos que são constituintes e constituídos da tese: a interculturalidade funciona como princípio orientador da posição do sujeito do campo na Política Nacional do Livro Didático, adentramos no território da linguagem para explicitar o conjunto de coisas ditas e escritas sobre seus elementos: a interculturalidade, a Política Nacional do Livro Didático e a Educação do Campo. Tais elementos corroboram para o ordenamento discursivo dos feixes de relações que ordenaram a rede enunciativa da profusão do discurso sobre a interculturalidade, a saber: a ordem discursiva da democracia, da decolonialidade, da educação em direitos humanos e dos estudos culturais – os enunciados da pesquisa que me fizeram defender a tese em voga.

No segundo capítulo desta pesquisa - *os elementos constitutivos da pesquisa* - elucidamos o *corpus* extraído das fontes primária (PNLD/Campo – 2016 e 2013) que fizeram remissão às fontes secundárias, baseadas nos documentos: (PNE - Lei nº 13.005/2014; LDB 9394/96; DCNEC – 2002, Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2008; Decreto nº 7.352/2010 e algumas dissertações, teses e artigos). Tais fontes nos possibilitaram extrair o *corpus* analítico descritivo constituinte e constituído do objeto de investigação: o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito no PNLD/Campo. Deste modo, nos ocupamos em apreender os enunciados que dizem respeito aos elementos constitutivos da tese, mas que são extra discursivos, ou seja, neste capítulo a análise do discurso ainda não é executada. Assim, empreendemos no conjunto de coisas ditas e escritas sobre a interculturalidade, a qual em sua profusão discursiva nos remete a outros correlatos enunciativos, os quais em suas séries de signos nos expede a democracia, a decolonialidade, a educação em direitos humanos e os estudos culturais - ordens discursivas que permeiam os enunciados da pesquisa, os quais são analisados e descritos no capítulo seguinte. A Política Nacional do Livro Didático no conjunto das coisas ditas e escritas sobre a posição intercultural dos sujeitos do campo está entrelaçada na definição do PNLD/Campo, quando acionada às categorias da diversidade, diferença, participação e diálogo. De tal modo, a Educação do Campo quando é acionada no correlato dos movimentos sociais camponeses se faz jus à diversidade dos sujeitos coletivos, os quais são atravessados por discursos e interdiscursos. Tais elementos constituintes dessa tese nos remetem aos enunciados que permeiam a profusão do discurso sobre a interculturalidade.

No terceiro capítulo - *operando com a AAD: analisando os enunciados* são acionadas as redes enunciativas que constituem as ordens discursivas, quais sejam: a democracia, a decolonialidade, a educação em direitos humanos e estudos culturais. Estas ordens são

escandidas em sua profusão discursiva, o que nos remete a outros correlatos enunciativos. Deste modo, ao tratarmos do enunciado democracia somos remetidos a abordar a gestão democrática, o planejamento, a participação, o diálogo, são as séries de signos que são escandidas do enunciado interculturalidade/democracia e que constituem seus feixes de relações discursivas.

Quando nos ocupamos da ordem da decolonialidade foi-nos remetido aos saberes dos povos tradicionais que elidiram com a cultura do silenciamento, da subalternização e assim em seus movimentos pós-colonialistas buscaram por evidenciar o ser, o poder e o saber rompendo com a cultura dominante, o saber científico e a cultura erudita.

Quando foi tratada a ordem da educação em direitos humanos nos foi remetida às series de signo da democracia, da participação e ao protagonismo dos sujeitos de direito e o respeito às diferenças. Deslocamentos do enunciado interculturalidade/educação em direitos humanos.

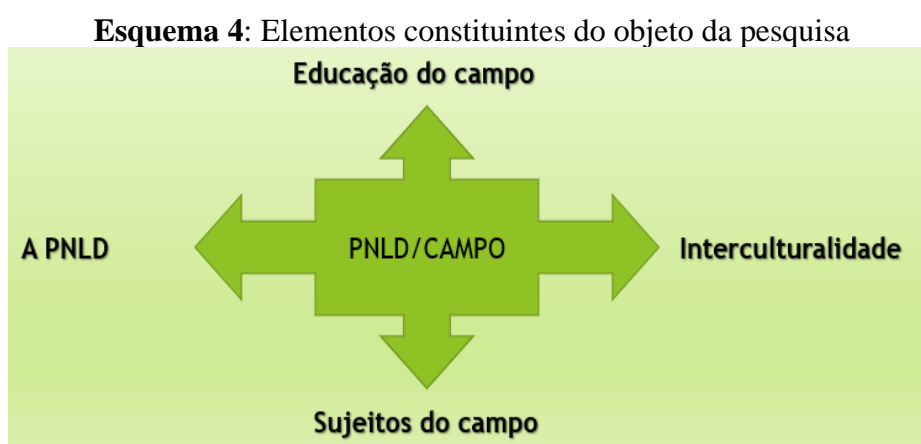
Ao tratarmos dos estudos culturais adentramos nas séries de signos da cultura enquanto campo de luta, pluralidade, feminismo, hibridizações. Assim, seus feixes de relações sígnicas nos remeteram ao campo de luta dos povos latino-americanos que acionam a disputa pelo ser, saber e poder decolonialista. Portanto, essas quatro ordens enunciativas são elucidadas na profusão do discurso- enunciado sobre a interculturalidade.

No quarto capítulo - *o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito no PNLD/Campo*, o qual está evidenciado no Guia da Política Nacional do Livro Didático para Educação do Campo, destacando-o em texto-texto, texto-imagem e organização do currículo. Assim sendo, os sujeitos do campo são múltiplos em sua especificidade e particularidade existencial, com ênfase à identidade, à cultura, ao trabalho e as relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos do campo. De tal modo que a interculturalidade se materializa no discurso sobre a unidade na diversidade dos sujeitos do campo. Porquanto, o diálogo, a democracia e a participação dos sujeitos do campo os conferem protagonismo histórico em suas narrativas.

No que diz respeito ao quinto capítulo – *considerações finais*, concluo assinalando que os enunciados da tese nos remetem ao conjunto de coisas ditas e escritas que são acionadas no ato da análise/descrição destes enunciados: democracia, decolonialidade, educação em direitos humanos e estudos culturais, fazendo emergir a posição intercultural dos sujeitos do campo no PNLD/Campo através da profusão do discurso sobre a interculturalidade. Neste caso, assinalo a evidência desta pesquisa empreendida.

## 2. OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a relação intrínseca que existe nos elementos constitutivos da tese: a interculturalidade como princípio orientador da posição do sujeito do campo no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a saber: a interculturalidade, a Política Nacional do Livro Didático e a Educação do campo. Três elementos são relevantes na determinação do objeto de investigação: o discurso sobre o posicionamento intercultural dos sujeitos do campo na PNLD para a Educação do campo.

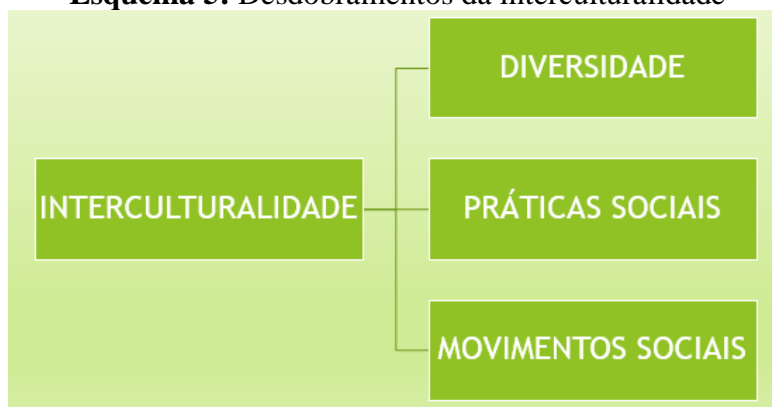


**Fonte:** produção da autora

Deste modo, no conjunto das coisas ditas e escritas sobre estes elementos, interessa-nos comunicar os enunciados que permitem adentrar na camada discursiva da rede enunciativa, dos feixes de relações que são acionados nos campos de domínio sobre a regra discursiva que resulta da execução dos procedimentos metodológicos do mapeamento, da escavação e da análise/descrição em torno do objeto de investigação.

### 2.1. Interculturalidade: a disputa pela representação de si

A profusão do discurso sobre a interculturalidade nos remete a um conjunto de coisas ditas e escritas dispersas em vários domínios do saber. Deste modo, iremos analisar e problematizar alguns enunciados que circulam sobre o elemento da interculturalidade, a fim de situá-lo no âmbito de nossa investigação, antes mesmo da análise propriamente dita de sua existência enquanto discurso-enunciado.

**Esquema 5:** Desdobramentos da interculturalidade

**Fonte:** Produção da autora.

Dialogar sobre a perspectiva da interculturalidade no território do campo é, antes de tudo demarcar a necessidade emergente de reconhecimento, de pertencimento identitário e cultural, ou seja, transcende a convivência, ela mantém relações com a diversidade cultural, é assumir-se com alteridade, e, sobretudo supera as ‘fronteiras’ epistêmicas da condição de sujeito intercultural. A superação das fronteiras epistêmicas diz respeito à transformação social que acontece mediante os atravessamentos ocorridos nos sujeitos, isto é, as culturas e identidades são inerentes para que os sujeitos possam ser protagonistas de suas narrativas mediante o contexto sociocultural que estão inseridos quando se autoafirmam em relação à sua identidade.

Desta feita, a dimensão intercultural se forja no campo das práticas sociais em geral, a partir do instante que se defende a horizontalidade cultural entre as diferenças culturais em meio as relações que soa de poder na relação intercultural, por ser uma negociação, há uma assimetria, sendo preciso uma vigilância ética nessa relação de poder quando de relações mais horizontais pelo comum será sempre tencionada, de modo específico, na Educação do Campo, quando os múltiplos sujeitos envolvidos de si lutam por sua representação nos currículos, nas práticas pedagógicas e na construção das políticas educacionais que considerem tais particularidades e singularidades *sui generis* de ser e viver em suas comunidades camponesas.

Em toda a sua narrativa histórica, a luta de classe no Brasil aconteceu de forma bastante antagônica, onde as classes sociais estabeleceram disputas distintas e desiguais. Por isso, a importância de problematizar o que se denomina de “descoberta do Brasil” pois, historicamente se sabe que o Brasil foi violado em sua emergência, ou seja, houve um violento processo de aculturação, onde as diversas etnias indígenas precisaram se conformar ao jogo de interesses dos colonizadores. A partir da colonização, os processos violentos ocorridos diretamente com os indígenas e os afrodescendentes foram promovidos.

Tal processo instaura a divisão de classe e a relação do homem e da mulher com a natureza de maneira ambígua. Os colonizadores instauraram formas de viver não condizentes com a já existente dos povos indígenas e, posteriormente, com as dos afrodescendentes. Desta feita, temos a instalação da diversidade cultural que se acentua, consideravelmente no território brasileiro, passando a ser constituinte e constituída das identidades e diferenças.

Assim, as identidades e diferenças históricas no Brasil Colônia foram causas de segregação, exclusão, expulsão, violação dos direitos humanos, afetando, portanto, os interesses divergentes entre os povos indígenas que já habitavam estas terras e o Estado. Este último vai se constituindo, paulatinamente, em sua formação socioeconômica capitalista. Os povos indígenas possuíam uma relação cosmogônica de convivência com a natureza, por outro lado, os colonizadores instituíram o Estado, e, por sua vez, constituíram uma relação de exploração da natureza. Logo, se estabelecem os conflitos. Assim, emerge o Estado liberal, o qual “realiza-se historicamente em sociedades nas quais a participação no governo é bastante restrita, limitada às classes possuidoras” (BOBBIO, 2005, p. 8). Importa mencionar que:

O Estado liberal-burguês nasce da desagregação política, econômica e sociocultural do *ancien régime* – que tem seu início com a Magna Carta de João Sem Terra em 1215 e que desemboca na Revolução Gloriosa na Inglaterra, Revolução Americana em 1776 e Revolução Francesa em 1789 –, e encontra sua justificativa racional no livre acordo estabelecido por indivíduos igualmente livres, que convencionam constituir um estado político e civil fundado nos direitos naturais (SILVA, 2011, p. 124).

Salientamos que o Estado Liberal-Português emerge de processos históricos que permeiam os acontecimentos no tempo-espaço historicamente situados em que estão inseridos. Em outras palavras, visa a liberdade igual dos indivíduos. Assim, “[...] o Estado liberal se afirma na luta contra o Estado absoluto em defesa do Estado de direito e contra o Estado máximo em defesa do Estado mínimo [...]” (BOBBIO, 2005, p.18). Entretanto,

O Estado, possui um papel crucial a desempenhar na sustentação e na garantia privada dos meios de produção e da força de trabalho, o cumprimento dos contratos, a proteção dos mecanismos de acumulação, a eliminação das barreiras para a mobilidade do capital e do trabalho e a estabilização do sistema monetário (HARVEY, 2005, p. 82).

O Estado brasileiro é uma forma de organização, associado à natureza política e econômica de governar alicerçada a partir de um modo de produção, o capitalista, o que constitui o Estado neoliberal, por sua vez:

No Brasil começa no final da década de 80, com as eleições de 1989, onde disputavam democraticamente Collor e seu discurso moderno e marcado pelo liberalismo social (apoiado pela grande mídia e pelos empresários). Quando se implementa um olhar crítico e econômico sobre o período vê-se principalmente um país atolado na inflação – o que gerava frequentes oscilações nas taxas de juros, abruptas variações nos preços e um mercado completamente controlado pelo Estado. Com tudo isso, então, o mercado internacional nem pensava no **país tupiniquim** (...). (QUIBAO NETO; CABRAL, 2010 p. 3, o grifo é nosso).

Neste sentido, a figura do Estado Neoliberal como detentor do poder, com a presença do mercado internacional não pensava no ‘país tupiniquim’, ou seja, os povos indígenas no território brasileiro eram aculturalizados e suas riquezas exploradas, configurando, portanto, a expropriação e expatiação dos povos indígenas.

Porquanto, no processo histórico brasileiro sempre houve conflitos entre os colonizadores (europeus) e os povos indígenas que acabavam se rendendo às práticas sociais dos colonizadores como estratégia de sobrevivência. Razão pela qual, o Estado Neoliberal em seu tempo histórico incorpora de algum modo o enunciado da interculturalidade para amenizar os conflitos que eclodiram na disputa por interesses, negando a cultura dos sujeitos indígenas, isso na América Latina como um todo, sobretudo quando os jesuítas chegaram ao Brasil para instruir e catequisar os indígenas.

Assim, destacamos, a passagem que aconteceu entre o Estado Neoliberal com os povos indígenas de modo geral na América Latina e de modo particular, com os equatorianos e afroequatorianos, conforme o fragmento:

Por eso, cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica) (WALSH, 2002, p. 26).

Há uma disputa de interesses entre o que quer o Estado Neoliberal e dos movimentos sociais indígenas, são interesses distintos que a negação de um se dá pela afirmação do outro. Portanto, o movimento indígena equatoriano tem por função elucidar o que de fato é a interculturalidade, para que esta não traga em si, a camuflagem da unidade da diversidade

cultural empregada pela figura do Estado Neoliberal, pois a subalternização e a opressão dos colonizadores aos indígenas e dos demais sujeitos do movimento são demarcadas pelo desejo de verdade e as relações de poder que são mantidas por este Estado.

Sendo assim, a diversidade cultural e a nacionalidade indígena dos equatorianos e de outros setores sociais demandam a unidade na esfera econômica, social, política para que as estruturas fossem transformadas,

El principio de interculturalidad respeta la diversidad de los pueblos y nacionalidades indígenas tanto ecuatorianos como de otros sectores sociales. Pero, al mismo tiempo, demanda la unidad de ellos en los niveles económico, social, económico y político, con la mirada vuelta hacia la transformación de las estructuras presentes [...]. (WALSH, 2002).

Cientes que o princípio da interculturalidade é a unidade na diversidade cultural entre os povos indígenas e os demais povos que emergiram do mito da democracia racial no território brasileiro, a interculturalidade se assinala como a ponte que equaliza a igualdade das diferenças, elas devem ser respeitadas em suas relações de poder. Para tanto, é preciso mudar as estruturas vigentes do Estado.

Nesta perspectiva, as relações que acontecem no uso do termo interculturalidade demarcam ora a simetria, ora a diferença, tendo em vista que a unidade da diversidade cultural demarca tempos espaciais historicamente distintos, pois:

La relacion entre los estados multiculturales y los ciudadanos interculturales es entonces compleja, puede haber conflictos promoviendo formas deseables de interculturalismo dentro de las instituciones estatales y al interior de los ciudadanos individuales. Creo que las teorías existentes em torno a La ciudadanía intercultural todavía no han reconocido o explorado esta tensiones potenciales (TUBINO, 2002, p. 34).

Como pode haver unidade no conflito de ideias, interesses e demarcações? As tensões que permeiam as condições de existência da interculturalidade são densas e acontecem nas mais diversas relações de poder, onde cada qual se posiciona de uma forma e não de outra, ou seja, as hierarquias de poder são confrontadas por meio da interculturalidade. Assim, a cidadania intercultural acontece mediante as relações entre os estados multiculturais e os cidadãos interculturais. Desta feita, o que está em voga é uma filosofia intercultural do viver em plenitude que proporciona a virada epistêmica sobre o modo de ser, saber, poder e de viver

dos diversos povos que constituem os sujeitos do campo, como os indígenas e os quilombolas, pois

Los aspectos que caracterizan el planteamiento de la **filosofía intercultural**, es precisamente el de ser una **filosofía contextual**, esto es, un **filosofar** que na parte de ideas o teorías sino de las **prácticas culturales** en los distintos contextos en que vive la humanidad. De donde se sigue a su vez otra característica fuerte de la **filosofía intercultural**, que es **justo el ejercicio de acompañamiento de procesos concretos**, de esos procesos en los que cotidianamente se juega el sentido de lo que hacemos aquí y ahora, y de lo que podremos hacer mañana. Es dicho, en breve, **filosofar de cotidianidades**; filosofar situado, y tomando posición, en la **ambivalente pluralidad de las razones cotidianas para vivir** (FORNET-BETANCOURT, 2003, p. 3, grifos é nosso).

Fornet-Betancourt enuncia sobre a filosofia intercultural que possibilita investigar o *modus operandi* da interculturalidade nos diversos contextos em que estão inseridos os povos de modo geral, e de modo particular, os povos do campo (indígenas, quilombolas, extrativistas, caiçaras...) em sua complexidade identitária e cultural. Assim sendo, a filosofia intercultural tem como finalidade operar com processos interculturais que acionam as experiências, vivências e cotidianidades, ou seja, as práticas culturais vivenciadas distintamente pelos diversos povos. Destarte, a pluralidade leva os sujeitos se posicionarem, e sobretudo, endossam o filosofar intercultural. Assim, os interdiscursos são assinalados nos processos dialógicos do filosofar intercultural que fazem jus aos discursos dos sujeitos interculturais no processo de representação de si.

Pois, ao fim e ao cabo a interculturalidade é forjada na situação que emerge, ou seja, a organização social da classe em busca por sua autoafirmação em prol da plenitude do viver está vinculada a uma perspectiva decolonial.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que a interculturalidade é um movimento de origem indígena que, em seus movimentos de modo geral, e em particular, de modo específico no território da América Latina buscam pelo direito de valorização de suas línguas e culturas, ensejadas no campo da educação. Desde os primórdios constituem formas de resistência à subalternização, que historicamente foram vitimados. Sendo assim,

As propostas de trabalho intercultural **surgiram** principalmente a partir da emergência das **identidades indígenas** que buscam defender seus direitos, como é o caso do **Movimento Zapatista de Chiapas, no México**, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam a posse

dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de **revalorização de suas línguas e culturas** através de **programas educativos** adequados (FLEURI, 2003, p. 21, grifos nosso).

Dessa forma, assinalamos que a interculturalidade está articulada à educação. Neste sentido, Candau (2010, p. 5) afirma que “o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena”.

Desta maneira, se faz necessário entender como foram as condições de existência que possibilitaram a interculturalidade vir à tona por meio das comunidades indígenas. Assim, está evidenciado no Art. 78 da LDB 9394/96

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das **agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios**, desenvolverá **programas integrados de ensino e pesquisa**, para oferta de **educação escolar bilingue e intercultural** aos **povos indígenas**, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas **memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;**

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, **o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas** e não-índias (BRASIL, 2019b). (Grifos nosso).

A língua foi fundamental para que a comunidade indígena mantivesse sua cultura e diferenças firmadas que, diante do processo bruto da aculturação foram perdendo o seu modo próprio de falar, estratégia para os povos indígenas resistirem ao processo colonizador. Nesta perspectiva, uma das agências de maior influência para o estabelecimento do bilinguismo de transição na América Latina foi a organização estadunidense *Summer Institute of Linguistics*. Graças às suas atividades com diferentes governos latino-americanos, que se estabeleceu uma percepção comum sobre as “diferentes etapas” necessárias para a “transição” do índio à categoria de “trabalhador rural” ou “campesino” (CANDAU, 2010). Nesse sentido, a interculturalidade vai sendo forjada no processo de transição do vir a ser dos povos indígenas ao serem assumidas culturas e identidades diferenciadas, se enquadrando na categoria de trabalhador rural ou campesino.

Dessa forma, a escola assume uma função social importante para a manutenção do pertencimento identitário do modo próprio de viver e ser no campo. Diante da emergência desta massa de acontecimentos, Candau (2010, p. 6), afirma que as

Línguas indígenas foram sistematizadas e transcritas para a escrita e essa concepção de bilinguismo irá influenciar fortemente as políticas educativas

voltadas às comunidades indígenas em toda a América Latina até a década de 1970, quando se inicia uma nova etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica.

Assim, as políticas educacionais se incorporam às mudanças que emergem por meio do diálogo entre as culturas diferentes: Universidade, Igreja Católica e lideranças comunitárias. O bilinguismo favorecia para a manutenção da compreensão da língua materna enquanto artefato cultural complexo e essencial para que os povos indígenas mantivessem suas etnias.

Ainda se tratando da manutenção deste direito aos povos indígenas, é preciso se investir na formação deles, assim, no

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da **educação intercultural às comunidades indígenas**, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena

II - manter **programas de formação de pessoal especializado**, destinado à educação escolar **nas comunidades indígenas**;

III - desenvolver **currículos e programas específicos**, neles incluindo os **conteúdos culturais** correspondentes às respectivas comunidades;

IV - **elaborar e publicar sistematicamente material didático** específico e diferenciado (BRASIL, 1996, grifos nosso).

Assim, os sistemas de ensino têm por obrigação fomentar a educação intercultural às comunidades indígenas por meio de programas e projetos integrados ao ensino e a pesquisa. Destaca-se, portanto, a necessidade da pesquisa sobre a manutenção da língua materna dos povos indígenas através da formação intercultural aos professores que atuam nas comunidades indígenas.

Importante assinalar que o processo da interculturalidade, historicamente, vem se forjando em meio à resistência dos povos indígenas. Destarte, é importante salientar que o bilinguismo assume funções para além da manutenção da língua materna, com produção de materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue promoveu integração dos grupos às sociedades nacionais, mantendo, portanto, a sua cultura local. Desta maneira, evidencia Candau (2010, p. 6) que

Entre as décadas de 1960 e 1980, organizações governamentais e não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena começaram a emergir no cenário internacional. Neste novo período foram produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue que, apesar de ainda buscarem uma melhor “integração” dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local.

Entre as décadas de 1960 e 1980 emergiram organizações governamentais e não-governamentais a favor da causa indígena no contexto internacional. Então, neste período, materiais didáticos foram produzidos para o fortalecimento cultural dos povos indígenas.

Movimento que para além da produção do material próprio foi sendo conformada à participação dos próprios indígenas na sistematização dos saberes elencados nos materiais didáticos. Pois, lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas (CANDAUI, 2010). Significa dizer que ao longo do processo de vir a ser, a comunidade indígena se uniu para lutar por seus direitos, os quais vão além do direito de falar a sua língua materna.

Quando se luta, luta-se contra alguém, contra uma ordem dominante, contra os detentores do saber, poder, ser e ter que no universo colonizador ocupou o *status* dominador do ser, ter e poder do outro. O conflito sociocultural está instaurado, pois no contexto há os que dominam e o que são dominados. Não se conformando ao domínio dos dominadores, os dominados em organização social buscam por estratégias para escaparem do seu opressor.

Assim sendo, a construção de uma identidade nacional para cada novo Estado latino-americano significou a exclusão e invisibilidade para todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia. Assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente (CANDAUI, 2010, p. 158).

Portanto, indígenas e africanos transgrediram a ordem imposta pelos colonizadores e assim contestaram a lei dos mais fortes por meio de estratégias e táticas de resistência e sobrevivência. Destarte, esses povos lutam a favor do usufruto da cidadania que lhes foram assaltadas no processo de colonização, exploração e escravidão. Assim, é necessário restituir sua identidade e cultura, como sujeitos coletivos de direitos.

Nesse processo de contestação, o movimento negro luta contra todas as formas de preconceitos, discriminações, embranquecimento e estereótipos que lhes destituíram tanto do seu território quanto do seu modo de ser e viver. Em contrapartida, a esse processo de

violação dos direitos sociais, civis e econômicos, os negros em seu movimento organizado, assim como os indígenas colocaram como pauta a educação e o material didático que tratassem de suas especificidades e particularidades culturais e identitárias, tal como evidência Candau (2010, p. 160),

No que diz respeito à educação, incluem políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países.

Destacam-se os currículos, os materiais pedagógicos que devem assim tratar das culturas negras, dos processos de resistência e da sua contribuição à construção histórica dos países. Assim, as políticas educacionais devem promover a representação social, cultural, econômica e política dos sujeitos interculturais que permeiam a heterogeneidade do ambiente escolar.

Contestar a monocultura, o eurocentrismo, etnocentrismo e a dominação consiste em promover a superação das fronteiras epistêmicas. Desta forma os sujeitos do movimento em movimento se fazem, lutando, em prol dos direitos elementares para serem reconhecidos em sua dignidade humana. Assim sendo, Candau (2010, p. 160), afirma que

No Equador, um dos documentos produzidos pelo Centro Cultural Afro-Equatoriano propôs, em 2001, o uso do termo “etnoeducação” para definir processos educativos que “despertem o sentimento de pertencimento do negro” e que possibilite a construção de um modelo educativo que permita “um reencontro com o que somos” ao considerar os aportes das diferentes etnias que compuseram a diversidade cultural latino-americana (Grifos da autora).

Então, percebe-se que o processo de superação de dominação não acontece somente no território brasileiro, pois no Equador os afrodescendentes lutaram a favor de um modelo educativo autêntico em seu modo de ser, saber e poder, valorizando, assim, a diversidade cultural latino-americana que lhes constitui e é constituinte do seu modo próprio de ser e de viver.

Neste caso, os movimentos indígenas por serem de contextos diversos e múltiplos em sua identidade cultural e étnica, corroboram para que a interculturalidade assuma campos diversos em sua condição de existência. Deste modo,

O que nós estamos aqui chamando de intercultura refere-se a um campo complexo em que se entretencem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais (FLEURI, 2003, p. 31).

Os múltiplos sujeitos sociais que são posicionados em contextos sociais complexos acionam a interculturalidade no território movediço, lhes dá condições de produção de saberes diversos, pois assim as identidades permeiam a complexidade do vir a ser dos sujeitos enquanto protagonistas de si, ou seja, protagonistas de suas histórias de vida com respeito às suas diferenças. Neste sentido,

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU, 2003, p. 148).

Destarte, Candau enuncia que a interculturalidade permeia o reconhecimento do direito à diferença, a qual visa lutar contra todas as formas de violação dos direitos humanos. Assim, as relações sociais e interpessoais são constituídas pelas relações de poder, as quais implicam em conflitos, ao mesmo tempo, que promove condições de busca de estratégias para enfrentar as diferenças que não se excluem, mas de certo modo, promovem a inclusão das diferenças como pauta de inclusão social.

Nesta perspectiva, a diferença promove a problematização com que assinala a interculturalidade como promotora de produções de conhecimento, tal como é enunciado por Candau:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latinoamericanas (CANDAU, 2010, p. 2).

Deste modo, é assinalado que as diferenças são modulares nos movimentos sociais e são elas que anunciam e denunciam as injustiças sociais, as desigualdades e as discriminações que assolam a sociedade intercultural brasileira.

Considerar as diferenças no campo da interculturalidade é uma forma de posicionar o outro como protagonista do acontecimento e não como um coadjuvante, pois “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 12).

Porquanto, a diferença implica em fazer jus à existência dos outros coletivos sociais, envoltas aos mais diversos grupos sociais e culturais, que enfrentam conflitos promovidos pela assimetria existencial dos diversos interesses que permeiam a disputa acirrada, como por exemplo, os latifundiários em detrimento dos indígenas.

Nesta lógica, é importante impedir que as diferenças sociais acentuem as desigualdades sociais, pois é oriunda das injustiças sociais. Desta feita, a interculturalidade não pode deixar passar despercebida a luta pela diversidade cultural em sua complexidade, onde as pautas da prática da educação voltadas à diversidade estejam acionadas na consciência crítica dos educadores para que estes rompam com as políticas neoliberais da educação, que excluem os sujeitos diversos em sua diversidade, quando lhes ofertam políticas educacionais mínimas.

Nesta perspectiva, importa-nos mencionar que a igualdade social deve captar as condições sociais locais para que as diferenças possam ser elucidadas no complexo social que lhes são eminentes. Deste modo, a interculturalidade deve promover um duplo movimento que enfatiza a igualdade e as diferenças para que a diversidade de fato seja considerada nas cotidianidades dos sujeitos diversos imersos em múltiplos contextos. Portanto, a interculturalidade tende a fundir a diversidade cultural em sua complexidade, onde a igualdade e as diferenças são essenciais para a promoção dos direitos humanos dos sujeitos.

Ademais, conferir o protagonismo dos sujeitos na produção de conhecimento transcende a produção linear e cartesiana no universo acadêmico, pois quando se valora a autonomia dos sujeitos, todos são capazes de produzir e fazer circular os seus saberes. Nesta perspectiva, Melo (2017, p. 4) evidencia que,

A diversidade dos saberes culturais é reconhecer que todos são produtos e produtores de culturas, de conhecimentos e que não pode haver hierarquia em produzir conhecimento somente científico no seio das academias, mas fazer jus às produções narrativas dos diversos sujeitos como indígenas, afrodescendentes, mestiços e dos diversos movimentos sociais, ou seja, de

outros sujeitos que vêm lutando através da pedagogia decolonial para a autopoiese, a colaboração intelectual, bem como do paradigma emergente.

Os saberes plurais ao serem elucidados pelos sujeitos diversos se constituem das mais variadas formas, assim os saberes postos em circulação também disputam o território do latifúndio do saber que está acionado no *corpus* eurocêntrico, colonizador, hierárquico e dominante. Desta feita, os saberes advindos dos sujeitos indígenas, afrodescendentes, mestiços e dos mais variados movimentos sociais organizados em suas redes, com suas pautas de reivindicações por seus direitos e modo de ser propriamente dito são postos em voga, no entremeio da colaboração intelectual e da autopoiese, fomentados pela interculturalidade.

Além disso, a interculturalidade é advinda de uma práxis democrática. Somente por meio da democracia é que os diálogos podem se efetivar nas culturas e identidades diferentes. Desta feita, Daniel Mato (2002, p. 76, grifos nosso), explicita da seguinte maneira, a sua compreensão sobre a interculturalidade, pois são

**Relações entre culturas, relações de trabalho de convivência em espaços físicos e sociais, de produção de conhecimentos, de educação.** As culturas são as pessoas, grupos sociais que se auto identificam ou são identificadas como produtoras ou portadoras de certas culturas, que se percebem como diferentes entre si.

Neste sentido, a interculturalidade advinda das relações entre as diferentes culturas produz conhecimento democraticamente, visto que é por meio das relações dialógicas estabelecidas, que cada qual passa a importar seu jeito de ser, saber e poder. Contudo, a interculturalidade é, ao fim e ao cabo, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural, que não se prende numa unidade de igualdade, mas que prima por relações culturais a favor da igualdade de oportunidades, podendo assegurar o acesso e a permanência ao usufruto dos direitos humanos dos diferentes grupos sociais.

No conjunto das coisas ditas e escritas sobre a interculturalidade, Walsh evidencia que há uma centralidade no que concerne às condições de existência da interculturalidade no campo indígena, isso porque os estudos não são holísticos epistemologicamente no universo das práticas e da política educativa. Desta forma, ressalta-se que,

Aparentemente, a compreensão do intercultural ainda está focada no indígena; embora exista um reconhecimento de que a educação intercultural é para todos, sua proposta facilmente acaba sendo um pouco mais do que a incorporação de temas relacionados à diversidade linguística e cultural. Pensar a educação intercultural como um processo de estudo e aprendizagem

inter-epistêmicos, ainda parece distante, na maioria dos países, de uma nova prática e política educativa (WALSH, 2010, p. 85).

A interculturalidade ainda não ocupou a centralidade na produção de práticas sociais para além do contexto indígena, como assinalou Walsh. Embora, a prática discursiva intercultural atravesse os sujeitos da Educação do campo, há fragmentos constituintes do processo colonizador enraizado na história do Brasil, por isso a importância de a educação intercultural ser para todos os povos: indígenas, camponeses, quilombolas, pescadores, ciganos, extrativistas, caiçaras e outros. Isso porque no PNLD/Campo ela funciona como princípio orientador da posição do sujeito do campo.

No que tange a unidade dialógica dos movimentos sociais do campo em busca da escolarização contextualizada, destacam as identidades e diferenças como necessárias no currículo escolar. Assim, há uma aproximação com a interculturalidade, pois sabendo que se trata da unidade na diversidade, há uma simetria nos objetivos que são pautados pelos movimentos sociais do campo.

Desta maneira, a interculturalidade é definida como “relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, visando enriquecê-las mutuamente e contribuir para uma maior plenitude humana” (ESTERMANN, 2010, p. 33). Os movimentos sociais do campo são constituídos por sujeitos diversos, plurais, diferentes e múltiplos, como também pelo enunciado que promove a posição destes sujeitos.

O diálogo é constituinte da interação social entre os diferentes grupos sociais. Sabendo disto, é preponderante para se manter a interação social. Pois, desta maneira, na interação dialógica entre os sujeitos do enunciado, há posições que se ocupam, elas não são fixas, nem determinadas. Isso porque:

Um verdadeiro diálogo nunca é conservador, isto é: nunca se sabe como se sairá de um diálogo. A própria postura e identidade podem sofrer alterações ao longo deste processo dialógico e no final um/a não é mais a mesma pessoa que era no momento em que o processo foi iniciado. (ESTERMANN, 2010, p. 42).

Nesta perspectiva, a identidade do sujeito é constituída pelas relações sociais que são estabelecidas nos diálogos fomentados entre os diferentes grupos sociais. Os movimentos sociais do campo estão organizados e enredados pelo diálogo. Desta feita, a relação interpessoal acontece entre os sujeitos organizados socialmente e mediatizados pelo diálogo.

Neste sentido “é a partir deste ponto de vista que pensamos em estabelecer o diálogo com os estudos que vêm se fazendo hoje no campo da educação intercultural” (FLEURI, 2001, p. 48). E “desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo” (FLEURI, 2001, p. 49). Ressalta-se que a necessidade emergente do crescimento cultural e enriquecimento mútuo não está acionado nos processos de integração das diversidades em suas identidades, em prol de uma homogeneidade, mas sim, da integralização das diferenças com finalidades comuns, as quais dizem respeito aos direitos humanos, indivisíveis, inalienáveis e fundamentais (MELO, 2017).

Porquanto, a interculturalidade permeia uma participação dialógica e democrática entre os sujeitos das diferentes culturas, não visando a igualdade entre os sujeitos, mas a sua identidade singular e plural que se constitui no discurso.

O diálogo faz jus ao domínio da interculturalidade, a depender da sua perspectiva, uma vez que Walsh evidencia que existem perspectivas distintas da interculturalidade, a saber:

A **perspectiva funcional** de interculturalidade ancora-se no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, objetivando a inclusão da mesma no interior da estrutura social estabelecida. A partir desta perspectiva – que visa promover o diálogo, a convivência e a tolerância –, a **interculturalidade é funcional** para o sistema existente, não toca as causas da assimetria e da desigualdade social, tampouco questiona as regras do jogo, por isso é perfeitamente compatível com a lógica do **modelo neoliberal** existente. A **interculturalidade crítica**, é um projeto político-social-epistêmico e como pedagogia de-colonial, dando pistas para uma práxis distinta (WALSH, 2010, p. 77-78, grifos nosso).

A interculturalidade funcional é acionada pelos organismos neoliberais para assim conformar os sujeitos que estão circulando no jogo de poder. Já a interculturalidade crítica prima pela práxis existente entre os sujeitos dos grupos sociais, isto é, sua relação dialógica.

Ademais, ao ser mapeada no jogo de relações imbricadas na massa de acontecimentos, resulta no diálogo entre as culturas. A manifestação do diálogo tão-somente é possível mediante a interação entre os sujeitos. Logo, para que a interculturalidade aconteça fazem-se necessárias atitudes interculturais dialógicas horizontalmente.

Neste sentido, entende-se por atitudes interculturais: empatia, exotopia, excedente de visão e alteridade. Conjunto de coisas ditas e escritas que escandem o enunciado da interculturalidade, assim as atitudes interculturais operam distintamente a interculturalidade, posicionando os sujeitos mediante o processo dialógico estabelecido entre eles.

Destarte, ao que concerne à empatia – o sujeito sai da sua posição de origem e percorre um trajeto até encontrar-se na posição do outro sujeito; exotopia – é necessário que o sujeito esteja de fora do lugar ocupado pelo outro; excedente de visão - possuindo um ângulo de visão que o outro mesmo não possui, ver além do que o outro vê de si; alteridade - o olhar que o outro proporciona ao sujeito, completando-o. Além de, colocar-se no lugar do outro e enxergar o que nem ele mesmo enxerga, o sujeito ainda necessita da visão do outro para completar-se (TORQUATO, 2008). Tais características da interculturalidade apresentam o sujeito como elemento crucial do fomento de sua finalidade nesse processo dialogal que se retroalimenta em busca da plenitude existencial, na disputa da representação de si.

Ao tecer o conhecimento sobre a interculturalidade no processo de vir a ser dos sujeitos protagonistas do processo da emancipação e transformação social, é um acontecimento que se molda a essência humana através da socialização com os Outros Sujeitos. Destarte, a cultura é um artefato que se encontra nos mais distintos lugares, que corresponde aos processos de agir, de pensar, de crer e de sentir, tal como é assinalado neste enunciado, sobre

A cultura modela o conteúdo educacional, modos operacionais e contextos, uma vez que ela molda nossos quadros de referência, nossas maneiras de pensar e agir, nossas crenças e, até mesmo, nossos sentidos (UNESCO, 2006, p. 12-13).

Diante desta assertiva, é necessário descolonizar a cultura. Ela possui um potencial formativo, com modos operacionais e contextos distintos, é uma referência que corrobora com a identidade e pertencimento do sujeito ao contexto do qual está inserido, ressignificando, portanto, sua forma de ser e estar no mundo. Nesta perspectiva, indagamos como a cultura corrobora com a interculturalidade? Tendo em vista que, a interculturalidade é definida como um “conceito dinâmico e se refere à relação de constante evolução entre grupos culturais” (UNESCO, 2006, p. 17). Porquanto, os grupos sociais mantêm relações constantes com outros grupos sociais, pois assim os sujeitos ao ocuparem determinados lugares sociais, assumem posições distintas.

Ao que concerne à posição de sujeito nos grupos sociais, emerge o Movimento de Educação do Campo. Surgido nos finais do interstício das três últimas décadas. Conforme Molina e Freitas (2011, p. 13) elucidam sobre esse movimento, pois “visa reduzir as desigualdades e a precarização do acesso à escolarização nos diferentes níveis no meio rural”.

Desta forma, compreende-se que os movimentos sociais contestam a forma como a escolarização é promovida nos diferentes níveis no meio rural. Ou seja, os movimentos sociais do campo buscam por uma unidade dialógica no “como” deveria ser a escolarização para os povos do campo. Noutras palavras, os movimentos sociais contestam a concepção de educação que envolve as políticas educacionais e as práticas escolares desenvolvidas em escolas do/no campo decorrentes dessa concepção.

Neste sentido, a interculturalidade como enlace da diversidade cultural possibilita relações sociais equânimes nos territórios epistêmicos do saber, ou seja, os povos do campo em seu processo de luta pela representação de si, enquanto sujeitos discursivos são atravessados pelos discursos e interdiscursos que lhes constituem em ser o que são, distintamente dos outros povos. Ocupam lugares sociais em prol de uma política para diversidade cultural que reconheça suas especificidades e particularidades, isto é, sua singularidade identitária e cultural, em meio às adversidades sociais que lhes são negados os direitos fundamentais. Deste modo, importa ressaltar que a interculturalidade mantém a diversidade dos sujeitos que estão unidos por um projeto de sociedade.

### 2.1.2. Noções sobre a diversidade no contexto da educação do campo

A diversidade é inerente ao contexto da Educação do Campo e concerne aos modos de vida nos diferentes contextos, assim como os múltiplos saberes, experiências, costumes, crenças e tudo que circundam o território dos camponeses. Diante da diversidade destes povos é relevante situar o território e as identidades que lhes são próprias. Assim sendo, é importante mencionar o que está pautado na DCNE do campo, sobre os lugares de emergência, pois

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora **os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura**, mas os ultrapassa ao acolher em si os **espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas**. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2017, p. 267, grifos nosso).

Quando a Educação do campo acontece considerando o espaço e a relação dos sujeitos com o seu modo próprio de saber, há uma ampliação nas esferas pedagógicas que proporcionam melhor compreender os territórios que lhes envolvem. Esta dimensão é bastante

peculiar, sendo uma estratégia de ressignificação dos saberes, das relações e produções inerentes à existência social dos povos do campo. Assim, a interculturalidade tende a proporcionar a essência das práticas pedagógicas que permeiam a totalidade dialógica dos sujeitos camponeses.

O paradigma holístico da Educação do Campo emerge no contexto contemporâneo das políticas públicas educacionais, como consta nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (DCNED), a saber:

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão (BRASIL, 2012).

As políticas educacionais da Educação do campo tendem a romper com o currículo urbanocêntrico, fazendo assim emergir diretrizes para a sua metodologia, ressignificando os currículos, a formação dos professores e a supervisão do fazer pedagógico desta modalidade. Assim, a diversidade das políticas educacionais para a Educação do campo permeia os direitos humanos dos sujeitos de direitos, em prol da promoção da igualdade em meio à diversidade, respeitando as identidades e diferenças inerentes aos sujeitos desse lugar.

A Educação do Campo concerne aos processos identitários e culturais diversos que são práticas sociais dos sujeitos que ocupam o território predominantemente rural, visto que são sujeitos plurais com múltiplos saberes, e lutam por diversas questões inerentes à dívida histórica que emergem mediante a retirada dos seus direitos humanos, desde a desterritorialização, expropriação e expatriação dos povos indígenas do Brasil.

Outrossim, as políticas educacionais para Educação do campo são viabilizadas pela democracia, a qual permeia a diversidade cultural dos sujeitos dos territórios do campo, todavia, é importante salientar que a igualdade não promove a diversidade, porque não se considera as diferenças, inclusive quando se trata da diversidade dos povos do campo.

Por isso, enfatizamos as identidades e diferenças dos sujeitos que permeiam a diversidade que está presente nos modos de vida dos sujeitos do campo.

Assim, Arroyo (2004) anuncia que a diversidade humana contém em si a complexidade dos tempos de vida e escolares de cada um dos educandos, a despeito das condições de deficiência ou não. Portanto, é pertinente entender que a diversidade transcende o *modus operandi* do existir.

Nesse sentido, é importante salientar que este entendimento ultrapassa a instituição e a institucionalização da diversidade, tal como confere este fragmento sobre

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação (ARROYO, 2012, p. 29).

Portanto, para se fazer jus à diversidade e promover a igualdade de oportunidade aos sujeitos diferentes, com pedagogias diferenciadas que permeiem a inclusão social dos múltiplos sujeitos no processo de aprendizagem, deve-se primar pela interculturalidade que não nega a diferença na simetria, conforme está enunciado por Arroyo, a saber:

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência é reinventada (ARROYO, 2012, p. 11).

A diversidade humana dos múltiplos sujeitos de direitos, suscita por outras pedagogias inclusivas que respeitem a totalidade da humanidade do outro. Não se pode considerar uma homogeneidade que não existe no contexto das diferenças culturais.

Tratar da diversidade na totalidade implica no reconhecimento e na aceitação primeiramente da limitação, pois é ela que permeia a diversidade. Esta temática transcende para além do seu sentido epistêmico, pois é complexa em sua totalidade e mediante a humanidade limitada, a diversidade só tende a se proliferar, nesse caso, a intenção não é erradicar a diversidade, pois esta é inerente à condição humana, mas sim promover o entendimento alargado de que a diversidade exige do ser humano um constante vir a ser, promovendo, porquanto, acentuadamente, o respeito às diferenças culturais e identitárias que constituíram e constituem a nacionalidade brasileira.

Assim, discorre-se acerca de algumas nuances intrínsecas à diversidade cultural que se enseja na dimensão da Educação do Campo, sobretudo, quando o paradigma da educação rural, uma vez que desencadeia outra visão epistêmica acerca da prática pedagógica, da organização, do planejamento, da gestão e do financiamento que não concerne com o

paradigma emergente e holístico da Educação do Campo. Neste sentido, importa o que está enunciado nas Diretrizes Curriculares operatórias da Educação do Campo, ao mencionar que

A concepção metodológica de educação do campo pautada em uma organização curricular integradora exige reorganizar os tempos e espaços educativos. A alternância pode potencializar esse processo formativo, trazendo as questões da vida para que as pessoas entendam sobre o que são, o que pensam e como agem (BRASIL, 2002, p. 226).

Com isso, as Políticas Educacionais para Educação do Campo buscam uma organização curricular integradora para reorganizar os tempos e espaços educativos, nela a Pedagogia da Alternância viabiliza os processos de aprendizagem concernentes com o tempo escola e o tempo comunidade.

A dimensão da Educação do Campo, tal como é ansiada pelos movimentos sociais, tem uma metodologia própria que visa uma organização curricular integradora dos tempos e espaços formativos (MELO, 2015). Não se pode falar de Educação do Campo, quando se pratica uma educação rural, que não leva em consideração os tempos formativos, cujo calendário não concerne com a relação que os povos do campo estabelecem com a terra de modo particular e com a natureza de forma holística.

Outra premissa importante a ser considerada sobre a diversidade inerente à Educação do Campo são os fenômenos naturais, como as tempestades e trovoadas que causam voçorocas nas estradas, deixando-as intransitáveis. Acontecimento, considerado ao organizar os tempos formativos em seu calendário escolar. Entretanto, quando o calendário é urbanocêntrico, a diversidade cultural é violada.

Esta se ancora no modo próprio da vida e do território dos camponeses. Por isso que não se pode elidir com as diferenças, todavia, pode ser pautada as diferenças que a Educação do Campo pode sistematizar em relação à organização do trabalho pedagógico, considerando as ressalvas oriundas dos lugares sociais em que estão inseridos os sujeitos de direitos.

É importante registrar ao que concerne à especificidade da Educação do Campo, tal como consta na Resolução de 2008, que a realidade de muitos territórios camponeses ainda está sob a égide de uma visão colonizadora, ruralista e assistencialista. Talvez seja porque falta o conhecimento apregoado na Resolução de 2008, que reza em seu:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais **em suas mais variadas**

**formas de produção da vida** – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 295, grifos nosso).

Duas questões importantes precisam ser sinalizadas. Primeira, o nível de escolarização não é respeitado pelos agentes públicos, tendo em vista que só predomina apenas o ensino fundamental I – ou seja, do 1º ano ao 5º ano; além do que, alguns contextos do campo possuem a pré-escola, mas não a creche, tem realidades de escolas no campo que professora dá aula para sete (7) turmas ao mesmo tempo e no mesmo espaço (MELO, 2015). Situação que viola a compreensão dos sujeitos do campo, por eles estarem em diferentes níveis de aprendizagem.

De tal modo, por outro lado, implica na prática do professor que precisa atender diferentemente os sujeitos do campo, mas que nem sempre consegue porque lhes falta formação inicial e continuada coerente com a realidade.

A segunda questão faz jus à diversidade dos sujeitos do campo, que não é levado em consideração por meio da construção de um currículo urbanocêntrico. Razão pela qual os sujeitos do campo são colocados em posição generalizada, sem garantir as identidades e culturas constituídas em sua singularidade. No entanto, é público e notório que os povos do campo precisam de uma escolarização diferenciada para que permeie uma formação humana integral, levando em consideração todas as suas especificidades e potências de vida, que os sujeitos do campo possuem com seus saberes perpassados pela interculturalidade que passam a dialogar entre os mais diversos sujeitos com suas culturas e identidades distintas.

Ademais, a Educação do Campo tal como consta nos marcos normativos – entendido aqui como um conjunto de normas – para os povos do campo, o seu discurso está aquém das muitas realidades dos territórios do campo, pois, o que tem prevalecido é o histórico paradigma da educação rural - que deslegitima e desinstitucionaliza uma educação pública de qualidade - voltada para toda diversidade inerente aos povos do campo, nesse sentido é pertinente que a educação idealizada pelos movimentos sociais do campo chegue em todos os campos.

Para reiterar a premissa afirmada anteriormente, percebe-se que tal como consta no discurso sobre a Educação do campo no marco normativo, especificamente na Resolução de 2008, anseia-se que, ao invés das escolas do campo encerrarem suas atividades, faz-se necessário que seja vivenciado o que está contido em seu Art. 7º:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo [...].

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2017).

Sendo assim, o respeito às diferenças entre as populações do campo – sujeitos múltiplos - e a formação inicial dos professores são imprescindíveis para Educação do campo acontecer de forma propriamente dita na realidade das escolas do campo. Vejamos que pela legislação as escolas do campo devem ser bem equipadas, com material didático concernente com a necessidade e particularidade dos sujeitos do campo.

De igual maneira, a Educação do Campo está vinculada à natureza e práxis – da educação popular, ambas mobilizam os mesmos saberes didáticos de uma educação que protagoniza os coletivos populares, para que estes lutem por todos os seus direitos historicamente negados.

Assim, a Educação do Campo em defesa da diversidade dos sujeitos do campo prima por uma educação que viabilize o vir a ser em sua totalidade integradora da condição do ser humano em sua potencialidade humana, e que valorize de fato e de direito a diversidade cultural e identitária nos mais diversos territórios do Brasil, esta por sua vez se faz urgente no conjunto de coisas ditas e escritas.

### **2.1.3. A PNLD/Campo tecendo o enlace da interculturalidade e da diversidade cultural**

Conforme mencionado, evidencia-se que a diversidade cultural é um correlato da interculturalidade. Em face disso, nossos estudos apontam que a Política Nacional do Livro Didático para Educação do Campo reporta-se à diversidade dos povos do campo que orientam a produção dos livros didáticos. Assim está enunciado que “a proposta didática reconhece alguns povos que vivem no campo, tais como quilombolas, índios, acampados, assentados, bem como, certa diversidade das práticas dessas comunidades” (BRASIL, 2013, p. 32). Ao

situar quem são os povos do campo, destaca-se que todos estes possuem diversidade de práticas dessas comunidades.

A especificidade do enunciado-objeto sobre a diversidade desloca-se do sujeito para o espaço geográfico ocupado pelo sujeito do campo, a saber “a diversidade socioterritorial de sujeitos do campo, como também questões agrárias relativas ao agronegócio e aos problemas socioambientais” (BRASIL, 2013, p. 34). Há problematização da diversidade socioterritorial onde os sujeitos do campo estão inseridos em seus contextos culturais, problematizando, portanto, as questões conflituosas que são oriundas da presença do agronegócio, isto é a disputa pela terra.

Assim, podemos expor como exemplo a demarcação de terras das comunidades indígenas e quilombolas, o termo de posse aos coletivos do MST, esta diversidade socioambiental é um território de disputa, onde as comunidades vivem da agricultura familiar, e a participação da família na produção dos alimentos para a própria alimentação se opõe ao agronegócio que pratica a monocultura e o desmatamento, ceifando a sociodiversidade ambiental.

Desta feita “considera-se a história dos povos do campo em sua diversidade e são introduzidas temáticas referentes à relação campo-cidade (BRASIL, 2013, p. 37). A diversidade está acionada na diferença existente entre o campo e a cidade, embora, se prime por sua relação. O fato é que a relação campo-cidade evidencia as diferenças, as quais são antagônicas entre si. Dessa forma, está explícita “a diversidade de contextos culturais (rural, urbano, regional, etc.) (BRASIL, 2013, p. 38). Logo, não há uma única diversidade, mas diversidades. As culturas dos espaços geográficos não podem ser unificadas, por isso que a unidade na diversidade não é a integralidade das diversas culturas. Não há uma cultura universal.

Em relação à ‘análise avaliativa da proposta para a Educação do Campo’, algumas questões estão postas correlacionadas à diversidade, por isso é questionada.

A coleção reconhece o modo próprio de vida das populações do campo e a utilização social desse espaço como fundamental, em sua diversidade, para a construção da sua identidade social e de sua participação na definição dos rumos da sociedade brasileira? (BRASIL, 2013, p. 45).

Assim como, “a coleção considera a história dos povos do campo em sua diversidade? (BRASIL, 2013, p. 45). São questionamentos postos no PNLD/Campo 2013 e 2016 sobre a produção das duas coletâneas do livro didático que foram aprovadas pelo FNDE, a: Girassol e

a Novo Campo, a fim de dar conta das identidades e diferenças dos sujeitos do campo em seus livros didáticos.

Entendemos que a diversidade corrobora para a construção da pluriversidade e para a história dos povos do campo que se constitui pelas diferenças. A diversidade também está acionada ao princípio ético, convívio social e o reconhecimento da pluralidade social e cultural do território brasileiro, como está exposto “a coleção valoriza posturas éticas em relação à diversidade, estimulando o convívio social e o reconhecimento da diferença e da pluralidade social e cultural brasileira?” (BRASIL, 2013, p. 45).

A Política Nacional do Livro Didático para Educação do Campo ressalta sobre as questões socioambientais, e a preocupação com as sociedades sustentáveis da população camponesa. Tendo em vista que está posto se

A coleção [Girassol e Novo Campo] reconhece[m] a diversidade de aspectos que permeiam as questões socioambientais, possibilitando a reflexão sobre os efeitos causados ao ambiente pelo modo de produção, dialogando quanto à responsabilidade de sujeitos e instituições na construção de sociedades sustentáveis? (BRASIL, 2013, p. 51).

A preocupação trazida sobre as sociedades ambientais possui relações com as famílias que vivem da agricultura familiar e que atualmente têm exercido a prática da agroecologia, também praticada pelos povos do campo em seus territórios socioambientais, sobretudo, o coletivo do MST. Diferentemente os sujeitos que detém o agronegócio, tais práticas não são desenvolvidas. Então, é pertinente compreender como estão postas as questões socioambientais para promoção de sociedades sustentáveis? Tendo em vista que há disputa de interesses e práticas distintas com o ambiente praticado pelos sujeitos que possuem projetos de sociedade, igualmente distintos.

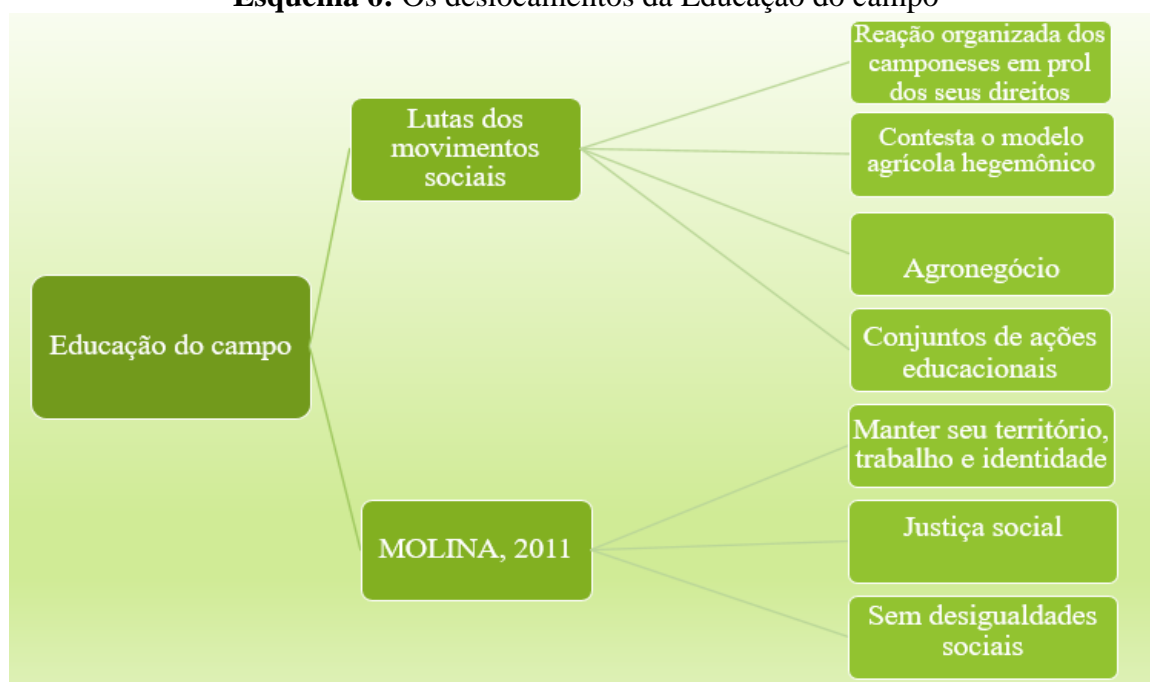
No que concerne à diversidade socioambiental poderíamos adentrar na disputa existente entre os latifundiários com a prática do agronegócio e os agricultores familiares com a prática da agroecologia. Entretanto, por hora não nos interessa escavar no território da linguagem esta camada enunciativa que trata da diversidade sociocultural, a qual é praticada pelos povos do campo de forma harmônica, sem desmatamento, sem queimadas, sem monoculturas, sem agropecuária, mas ao contrário de tudo isso, o princípio da diversidade socioambiental se constitui no rol de práticas sustentáveis do cultivo a terra, como a agroflorestal, consórcio de cultivares, agroecologia, orgânicos.

Tudo isso é posto em evidência pelos movimentos sociais camponeses, sobretudo, quando estes exercem a práxis da pedagogia da alternância, a qual empreende saberes da escola e saberes da comunidade para respeitar a diversidade socioambiental que impacta nas demais relações do homem e a mulher/natureza.

## 2.2. A Educação do Campo e seus desdobramentos enunciativos

A abordagem sobre a Educação do Campo corresponde ao modo de vida singular que os sujeitos do campo vivem, portanto, importa sua cultura, seus valores, sua identidade e todos os demais elementos que lhes constituem enquanto sujeitos.

**Esquema 6:** Os deslocamentos da Educação do campo



**Fonte:** Produção da autora.

A Educação do Campo<sup>14</sup> consiste nos ‘rastros’ que emergem no contexto de lutas e contestações sociais, todavia, a educação rural não mais servia aos povos do campo, como sujeitos pertencentes ao seu contexto. Tomados pela (in)consciência de que por décadas foram expropriados de seus direitos, os movimentos sociais camponeses em marcha seguem lutando, reivindicando e reinventando uma educação que de fato desse conta de suas necessidades e demandas existenciais, subvertendo a ordem opressora vigente.

<sup>14</sup> Tudo o que vier a ser dito é porque emerge no jogo das coisas ditas e escritas sobre a educação do campo. Ainda não estamos nos ocupando do procedimento da análise arqueológica do discurso.

O acontecimento<sup>15</sup> do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília, em julho de 1997 pelos movimentos sociais e as Universidades demarcam a emergência do debate sobre a Educação do campo, que há 10 anos já vinha evidenciando os interesses por uma educação específica para os povos do campo, operando rupturas com a educação hegemônica e pautando-se, portanto, numa educação contra hegemônica e de natureza decolonial.

A I Conferência Nacional por uma Educação do campo, em 1998, reforça a demarcação por uma mudança paradigmática, tendo em vista que “a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão campo, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas” (ROSA; CAETANO, 2019, p. 23). Ou seja, há uma ruptura no *modus operandi* na forma de operar com a educação do campo, pois esta é distinta da educação rural.

Para melhor compreender a natureza emergente da Educação do Campo, podemos entender um conjunto de coisas ditas e escritas na legislação para redirecionar e operar rupturas da educação rural para a Educação do Campo. Assim, no âmbito jurídico em prol da Educação do Campo viabiliza mudanças latentes que ressignificam as pautas de luta dos movimentos sociais. Nesse sentido, muitas são as legislações (anexo IV) que elucidam a sua produção emergente.

Todos os acontecimentos fundamentam e justificam o material didático para a Educação do Campo na área jurídica. De tal modo, alarga a compreensão sobre a complexidade da Educação do Campo, suas pautas de lutas e reivindicações, a necessidade da constituição da política por uma Educação do Campo e de qualidade. Prática não discursiva que juridicamente constitui e é constituinte do seu legado em ser o que é ordenado pelo Estado, que oficializa o discurso sobre o assunto.

A educação rural era destinada aos povos do campo como mantenedora nesse lugar, sem as mínimas condições de vida, isso porque os latifundiários precisavam de sua mão de obra, assim, lhes ofereciam escola das primeiras letras, a qual se ocupava em ensinar a ler, escrever e contar, sem a devida reflexão crítica do que estavam aprendendo. O paradigma da Educação do Campo se contrapõe a esse modelo de educação rural (vista como atraso de vida). Desta feita, os princípios da Educação do Campo, demarcam não somente a mudança do enunciado rural para campo, mas, sobretudo, a mudança de atitude, preconizada como

---

<sup>15</sup> Os acontecimentos aqui elucidados possibilitaram a circulação do discurso da educação do campo, não se faz menção ao acontecimento de natureza empírica, mas sim discursiva.

política pública da modalidade da educação básica. Ela dispõe de princípios em seu Decreto de nº 7365/2010, a saber, em seu artigo 2º:

- I – respeito à **diversidade do campo** em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – incentivo à **formulação de projetos político-pedagógicos** específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de **políticas de formação de profissionais** da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da **identidade da escola do campo** por meio de projetos pedagógicos com **conteúdos curriculares e metodologias** adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da **qualidade da educação** escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, o grifo é nosso).

Destarte, os princípios da Educação do Campo têm por finalidade promover a virada epistêmica ao que concerne à educação rural, assim o campo da educação volta-se para os povos do campo, afim de que conheçamos a existência dos movimentos sociais camponeses em prol de uma educação inclusiva, integradora e integral, despertando-nos para a nossa condição de sujeitos históricos e complexos. Deste modo, compreende-se, conforme enunciado por Rosa e Caetano (2019, p. 23), a regra discursiva sobre a Educação do Campo:

Ocorre uma inclusão e conseqüente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias.

A Educação do Campo, portanto suscita uma gestão escolar democrática, tendo em vista que se prima pela participação de toda a comunidade escolar que permeia o contexto educacional do campo, já que no paradigma da educação rural não havia gestão escolar democrática. Deste modo, destaca-se o projeto político pedagógico como ferramenta operacional de gestão escolar do campo nessa perspectiva democrática, tal como sugere Rosa e Caetano (2019, p. 31):

A gestão da escola deve ser vista como espaço público e comunitário, surgindo, dessa forma, a democratização do espaço escolar. Isso significa que deve haver ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas; participação da comunidade nas decisões sobre gestão escolar, propostas pedagógicas e políticas públicas; participação dos educandos na gestão escolar, superando a democracia representativa e a criação de coletivos pedagógicos, que pensem e repensem os processos de transformação.

Em conformidade com o exposto, a democratização do espaço escolar suscita das escolas determinadas práticas vinculadas aos interesses de seus coletivos sociais, para que se evite o currículo urbanocêntrico, viabilizando a mobilização pedagógica de todos no processo democrático de atuação protagonista, pois, “na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais” (ROSA; CAETANO, 2019, p. 29).

Deste modo, os movimentos sociais do campo vêm conseguindo mudanças significativas para os povos camponeses, com metodologias próprias de participação da comunidade camponesa. Inicialmente, por meio de reuniões nas casas dos agricultores, estas reuniões acabaram dando origem às suas entidades sociais, como sindicatos, associações, cooperativas, federações, confederações, ou seja, seus movimentos com diferentes culturas e identidades, mas que entrelaçados por uma única finalidade vivem em comunhão, respeitando suas diferenças.

A participação social dar-se pela comunicação, diálogo entre os atores sociais, pelo protagonismo e alteridade de todos, unidos por uma só causa, por isso a luta é coletiva, e os interesses também. As metodologias próprias para o processo de ensino aprendizagem dão-se pelas metodologias da educação popular. A prática da organização social assumida pelos movimentos sociais do campo pode ser advinda da educação popular. A qual é defendida por Freire (1967) em seus círculos de cultura.

As lutas sociais são acontecimentos significativos que dão ênfase ao movimento articulado tanto entre os camponeses, os militantes e os líderes quanto aos pesquisadores/intelectuais que se unem em prol do paradigma da educação emancipatória, por meio da pedagogia socialista, da alternância<sup>16</sup>, do oprimido e do movimento (MELO, 2019a).

---

16 Conforme Jesus (2010, p.10) enuncia que a formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa - estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade. É a pedagogia mais adequada às especificidades do campo.

Todas estas pedagogias têm uma prática discursiva regular, enquanto conjunto de enunciados que permeiam o fomento do paradigma holístico da Educação do Campo.

Portanto, é por reconhecer que a Educação do Campo, fruto da mobilização social dos movimentos sociais e camponeses se entende de maneira institucionalizada, permeada pela educação popular, às quais podem ser viabilizadas por práticas pedagógicas que corroboram para o protagonismo social dos atores sociais a partir das estratégias didáticas assumidas para tratar de conteúdo específico, como uso da ludicidade, da criatividade e, sobretudo, da reflexão crítica, da conscientização, do protagonismo, promovendo, assim, sujeitos donos de si. Tal como consta no Guia do PNLD/Campo – 2013/2016<sup>17</sup>, sobre a necessidade da presença efetiva dos Povos do Campo e suas organizações nas discussões, planejamentos, desenvolvimento e avaliação das práticas escolares é parte constitutiva de um projeto pedagógico na perspectiva da Educação do Campo (BRASIL, 2013).

Assim, há o fortalecimento da Educação do Campo, a partir da prática vivenciada nos movimentos sociais em prol desta educação transformadora, isto é, as mobilizações e organizações sociais por uma educação de qualidade se dão por meio de características lúdicas, onde perpassam a autonomia e o protagonismo dos sujeitos envolvidos, por reconhecerem a especificidade e a peculiaridade do campo, bem como o seu papel social, enquanto agente participativo na educação do seu saber local. Desta maneira, é interessante assinalar que a

Escola garante o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio (BRASIL, 2013).

A escola exerce tal garantia munida de professores que atuam com tal intencionalidade pedagógica, bem como há também neste enunciado a importância da educação popular institucionalizada na escola, no sentido de contribuir com o fazer pedagógico na construção do pertencimento cultural e identitário dos sujeitos que estão inseridos no campo.

Nesse sentido é bastante pertinente a finalidade de se auto reconhecerem como sujeitos do lugar/territorial, sujeitos de direito, e agentes participativos nas tomadas de decisões, inerentes aos saberes que serão tratados no cotidiano escolar da comunidade local. Nesta

---

<sup>17</sup> Fontes iniciais, usadas por possuir o mesmo enunciado, ou seja, o PNLD/CAMPO-2016 pouco difere do PNLD/CAMPO-2013.

perspectiva, Molina e Sá assinalam, as características desta prática pedagógica que pode viabilizar um pensamento crítico acerca da realidade, assim

Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a Escola do Campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala (MOLINA; SÁ, 2012, p. 332).

Desta forma, há rupturas significativas no *modus operandi* do ensino e aprendizagem para os sujeitos coletivos do campo. Destacando, portanto, a necessidade da atuação de educadores comprometidos com a luta dos sujeitos com os quais tecem as práticas educativas (BRASIL, 2013).

Os movimentos sociais tiveram e têm relevante contribuição para o fortalecimento das lutas em prol da efetivação da Educação do/no campo, enquanto práticas significativas de representação dos interesses deste coletivo, como seus projetos de sociedade, necessidades, direitos, os quais reivindicaram e reivindicam por políticas públicas de educação do campo de qualidade, educação escolar, estritamente formal e controlada, pelo município e/ou pelo estado.

Nesta perspectiva fica claro o que é defendido por Caldart *et al* (2004, p. 45) ao afirmarem que

A Educação do Campo não se realiza à parte do Estado, ela se reorganiza na inter-relação com o Estado [...] democracia - organização colegiada, participativa) — e, ao mesmo tempo, em inter-relação com o Estado, fortalecendo a necessidade da criação de novos pactos entre Estado, escola e sociedade.

Então, é nesta tríade complexa e conflitiva dialeticamente (Estado, escola e sociedade) que se propõe uma educação diferenciada daquela da concepção rural. Concepção esta que insere a educação rural no rol do pensamento latifundiário empresarial, visando à preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura. Bem como, visão reprodutivista, como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital, excluindo os que não se incluem na lógica da produtividade, e ainda, retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada. Em contrapartida à

educação rural, emerge a Educação do Campo, tal como é preconizado por Molina (2011, p. 11), ao afirmar que

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

Desta feita, através do Movimento Sem Terra (MST) e em sua luta pelo direito à terra e os demais direitos fundamentais, contestava-se ainda, o respeito às demandas pelas especificidades e diversidades do contexto sócio histórico e político do campo, que estão arraigados no seio da sociedade, impulsionando a viabilização da educação popular, enquanto prática emancipatória e transformadora da sociedade vigente, se contrapondo a uma educação minimalista rural. Assim, no contexto da luta pela Educação do Campo foram conquistadas as políticas públicas específicas para o campo, a exemplo do PRONERA (Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária); O PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo); e a própria PNLD/Campo (BRASIL, 2016).

Dialogar sobre as especificidades da Educação do campo implica em reconhecer que ela se apresenta como “um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica” (BRASIL, 2006, p. 24).

A dimensão territorial não é o único artefato que caracteriza o sujeito do campo, mas o seu modo de vida, sua relação com a terra, sua cultura e identidade. A questão que se lança é: saindo do território do campo, o sujeito deixa de ser camponês? A resposta seria duas vezes não, pois ele traz consigo tudo o que lhe constitui, suas raízes, seus hábitos, seus costumes, seu dialeto, suas crenças e valores, tal como se pode assim constatar.

As características específicas do sujeito do campo:

É o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança” (BRASIL, 2006, p. 24).

Assim como é preconizado por Walsh (2009, p. 15), ao mencionar que a

Força-vital-mágica-espiritual da existência dos afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, primitivas e pagãs as relações espirituais e sagradas, que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos.

Destarte, tratamos da relação vital existente entre os diversos sujeitos em suas múltiplas identidades culturais. Neste sentido, a escola considera o modo próprio de vida dos sujeitos inseridos em seus territórios múltiplos, como é preconizado no Decreto 7352/2010, artigo 1º que trata especificamente da conceituação da população, da escola e das suas características, a saber:

**Populações do campo** - agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

**Escola do campo** - aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Não obstante, há duas caracterizações consideradas em um duplo movimento: primeiro - o processo de formação de professores para lidar pedagogicamente com o universo de saber interessante para os sujeitos do campo, e; segundo - o contexto geográfico que a escola está situada, por ofertar uma prática pedagógica coerente com as necessidades de aprendizagens dos sujeitos em desenvolvimento. Ou seja, é preciso respeitar a cultura e a identidade dos sujeitos do campo e o seu território. Não se pode em hipótese alguma transpor a educação ao modo urbano para o campo, pois são realidades distintas que operam igualmente com saberes distintos.

Para primar pelos saberes distintos dos sujeitos do campo, foram se constituindo pedagogias (ver anexo III) que permearam e permeiam uma prática pedagógica concernente com a realidade e necessidade da ampliação dos saberes dos sujeitos do campo.

Vale registrar que todas as pedagogias que fomentam a Educação do campo são complexas em seus desdobramentos, pois são amplas e elas conduzem sua prática.

O fato é que todas permeiam e perpassam sobre a práxis da Educação do campo, ou seja, são basilares para o processo educativo dos sujeitos camponeses, tendo em vista que se faz necessário romper com a educação rural, pautada por uma educação hegemônica e bancária. Assim, todas as pedagogias supracitadas têm algo em comum, cuja, prática pedagógica é diferenciada para atender aos anseios dos povos do campo. São pedagogias que primam por um currículo intertranscultural.

Destarte, o processo histórico educativo que se contrapõe ao modelo hegemônico de escolarização data de tempos idos, mas que até o presente momento não se obteve uma conquista nacional a favor de uma educação contra hegemônica. Ainda se continua lutando pelas mesmas causas de outrora, um projeto de sociedade justa e igualitária, em prol da equidade social e sem divisão de classes, este é o maior ideário da educação popular hasteada na Educação do campo. Assim, ela afeta as práticas pedagógicas múltiplas que permeiam o vir a ser dos sujeitos do campo em sua diversidade cultural e identitária.

Porquanto, compreendemos Educação do campo e a educação popular como práticas sociais que se manifestam para além do usufruto do direito à educação. São práticas sociais que permeiam o protagonismo dos coletivos sociais, que organizados em seus movimentos sociais contestam o poder do estado.

### **2.2.1. O vir a ser do PNLD para a educação do campo**

A educação é um campo social que suscita meios para sua efetivação, sobretudo, ao tratarmos da educação institucionalizada, em particular, a Educação do campo. Dentre os mais variados recursos pedagógicos que os professores podem usufruir para o processo de ensino/aprendizagem, o livro didático é de caráter obrigatório, ainda mais no contexto das escolas do campo.

Historicamente, o livro didático tem se destacado no processo institucional de ensino/aprendizagem. Muitas vezes, é o único recurso que as professoras e os professores dispõem para o fomento do ensino e para subsidiar a sua prática pedagógica. Logo, o livro didático, é de sobremaneira, indispensável à práxis no contexto escolar.

O PNLD em sua emergência vai se caracterizando conforme as demandas do seu público-alvo. É por meio dessa lógica que os movimentos sociais, sobretudo, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), passou a reivindicar material didático

específico com as características e particularidades dos camponeses, para que estas sejam valorizadas nas escolas do campo com a sua própria práxis.

A educação é um campo complexo. Logo, para o seu desenvolvimento se faz necessário um suporte para mediar a prática pedagógica, assim, emerge o manual didático. O Estado criou o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929 e com essa institucionalização o livro didático passa a fazer parte do contexto educativo. Para reforçar a legitimidade do livro didático, em 1938 houve o Decreto 1.006, onde o MEC instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha por finalidade deliberar as ações para escolha do material didático, o qual é descrito em seu artigo 10, as suas competências, a saber:

a) examinar os livros didáticos que lhes forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país; d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 2019g).

Tais finalidades dizem respeito à competência da CNLD. Como se pode constatar há uma complexidade neste processo que articula as ações didático-pedagógicas apregoadas no material didático que concerne à comissão considerar a que a obra deve fazer jus.

As mudanças no contexto educativo são contínuas e descontínuas, então ao analisar o território movediço da educação, em particular, a especificidade do Programa Nacional do Livro Didático, que emerge em 1985, podemos observar indo de encontro ao que diz Menezes (2001) sobre o PNLD

Programa criado em 1985 pelo governo federal que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país. O PNLD é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baseando-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores.

Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente para a educação básica garantindo que os professores tenham autonomia para escolher a obra que subsidiará a sua prática pedagógica, bem como proporciona a disputa das editoras privadas na intenção de ganhar a

licitação e publicar os livros didáticos voltados para a educação básica e, assim, aumentar seus lucros. É também apontado por Menezes (2001) que:

O PNLD foi aperfeiçoado em 1995, adquirindo um componente novo: a análise e a avaliação prévia do conteúdo pedagógico com a criação do Guia de Livros Didáticos – sinopse de cada publicação, classificada de acordo com a qualidade do conteúdo –, no qual o professor pode avaliar o livro mais adequado às características de sua região, de seus alunos e ao processo pedagógico de sua escola. A ideia do PNLD é a melhoria da qualidade do ensino fundamental, considerando que o livro constitui um dos mais importantes suportes pedagógicos no trabalho do professor.

O componente novo que emerge em 1995, após 10 anos de sua insurreição, escande a autonomia do ser professor para analisar e avaliar a obra que mais lhe apraz de acordo com o seu contexto educacional, levando em conta o aspecto geográfico, a necessidade de aprendizagem dos alunos e a tendência pedagógica assumida pelo ser professor. Para tal, foi criado um Guia de Livros Didáticos, onde descreve em forma de sinopse o conteúdo daquela obra a ser escolhida, possibilitando, portanto, a melhoria na qualidade do ensino na educação básica.

O Guia do Livro Didático emerge como manual operatório da escolha da obra mais adequada aos processos educativos defendidos pelos professores de modo geral, tal como consta no Decreto nº 91.542/1985, em seu artigo “1º - Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicos de 1º Grau” (BRASIL, 1985).

Já o Decreto-Lei nº 8.460/1945 institui a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, tal como está inscrito em seu “Art. 1º É livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos, salvo daqueles total ou parcialmente escritos em língua estrangeira, quando destinados a uso de alunos nas escolas primárias” (BRASIL, 1945). Assim, abre a possibilidade da visão eurocêntrica impregnada na produção do material didático que mundializa o saber, rompendo, desta maneira, com o saber local do contexto em que se insere o livro didático.

O PNLD vai sendo modificado paulatinamente no decorrer de seus 90 anos de existência, desde o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929. Na transição deste processo histórico é alargada a oferta do material didático para os sujeitos que compõem a educação básica e suas modalidades educacionais. Deste modo, são criados livros didáticos específicos

para deficiência visual – 2001, livros didáticos em braile e em libras, caracteres ampliados e na versão *MecDaisy*<sup>18</sup>.

Neste processo de mudança, os sujeitos da educação de jovens e adultos também são contemplados com o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), como está inscrito na Resolução CD FNDE nº 18, de 24/04/2007, em especial em seu:

Art. 1º Regular a execução do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais (BRASIL, 2008).

Desta feita, o PNLD abrange a educação básica e suas modalidades educativas, como também a modalidade da educação do campo. Por isso, empreenderemos esforços para compreender as nuances do PNLD/Campo.

Adentraremos a formação discursiva que permeia as nuances do PNLD-Campo para a educação básica em seu ensino fundamental do 1º ao 5º ano, pois, a maioria das escolas do campo só oferta até este nível de escolarização.

A massa de acontecimentos enunciativo legislativo (Anexo V) promove a circulação e profusão do discurso sobre a educação do campo presentes nos materiais didáticos, que ocupam os territórios camponeses, corroborando para o desenvolvimento da prática pedagógica dos educadores que trabalham em escolas situadas no espaço rural. Da mesma forma como fomenta o discurso sobre o material didático específico para a modalidade da educação do campo, a qual por anos não se teve tal preocupação, mas ao longo da história o discurso sobre o material didático foi sendo escandido para hoje ser o que é.

### **2.2.2. A política nacional do livro didático para a educação do campo**

Iniciaremos esta reflexão tecendo aspectos históricos que constituíram a Política Nacional do Livro Didático para Educação do campo. Pois, sabemos que existe uma longa trajetória de acontecimentos discursivos que contribuem para dizermos o que está posto sobre essa política.

---

18 Plataforma com programas para Educação Especial.

A história dos manuais didáticos advém da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929, órgão responsável pela legitimação dos manuais didáticos a serem implementados suas primeiras concepções no Brasil. A sua efetivação dar-se-á no período do Presidente Getúlio Vargas, em 1934 sobre as políticas de elaboração do livro didático.

Salientamos que muitos foram os programas que emergiram para legitimar a Política Nacional do Livro Didático de modo geral. Eis o fragmento que melhor explicita esta passagem, destacamos alguns, como a:

Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), a Fundação de Assistência ao Estudante e posteriormente a criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que é uma importante política pública brasileira de cunho educacional surgida em 19 de agosto de 1985 pelo decreto nº 91.542, posterior a extinção do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) que vigorou entre os anos de 1971 e 1976 (CARVALHO; MATOS, 2017, p. 394).

Assim, assinalamos que há neste intervalo de tempo entre os anos 1971 a 1976 rupturas de alguns programas, como a extinção do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.

Com o Decreto nº 91.542, instituído em 19 de agosto de 1985 emerge o Programa Nacional do Livro Didático, com as devidas recomendações nos respectivos artigos:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados [...].

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis [...].

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias [...].

Art. 5º. A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

Art. 6º. O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.

Assinalamos que a Política Nacional do Livro Didático passa a vigorar em 1986 quando os livros são destinados aos estudantes das escolas públicas do 1º grau, tendo a responsabilidade dos professores participarem da escolha dos títulos, os quais serão reutilizáveis, sendo, portanto uma gestão a ser executada em regime de colaboração do Ministério da Educação, da Fundação de Assistência ao Estudante articuladas com as Secretárias Estadual, Federal e associações comunitárias, entidades que assume a responsabilidade para formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático. Assim, Souza e Soares (2011, p. 2) enunciam que:

O programa nacional do Livro Didático é o maior programa mundial em distribuição gratuita deste material educativo. Livros de várias disciplinas como português, matemática, ciências, história e geografia, dicionários linguísticos e enciclopédicos, cd's, atlas etc. são distribuídos gratuitamente a alunos da rede pública de ensino. [...] apesar de ser um material simples ele representou o gênese de uma avaliação bem mais complexa.

Dessa maneira, o PNLD é considerado como o maior programa mundial que se ocupa em distribuir gratuitamente o material didático de várias disciplinas para os alunos da rede pública, ou seja, nem os professores e nem os alunos precisam mais comprar, houve, portanto, uma conquista desta política educacional.

Registramos que em 1996 surge o 1º guia do livro didático oriundo do PNLD, com a finalidade de ser avaliado, com pareceristas de cada área de conhecimento que, conforme os descritores avaliativos era ou não aprovado. Eis o fragmento que elucida tal acontecimento:

Os Guias de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série, surgem no ano de 1996 com o intuito de aperfeiçoar as obras, sendo publicados até hoje. Desta forma, todos os livros que apresentarem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático (OLIVEIRA; CORDENONSI, 2015, p. 373).

Evidenciamos que o processo de avaliação dos Guias de Livros Didáticos vem sendo realizado comumente, pois visa o aperfeiçoamento das obras a serem publicadas, eliminando as obras que apresentarem erros ortográficos e conceituais, desatualização, preconceitos e discriminações. Ou seja, o processo de avaliação dos Guias é de extrema importância para termos um material didático de qualidade para o fomento da educação.

A Política Nacional do Livro Didático vai evoluindo gradativamente e outras conquistas vão se constituindo na educação brasileira, de modo que outros tipos de material

didático disponíveis para a educação básica, como dicionários que foram entregues nos anos 2001 para educação fundamental e em 2005 para compor as bibliotecas das escolas, assim como livros escritos em braile. Desta feita, “o PNLD ampliou, de forma gradativa, o atendimento aos educandos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com a distribuição do livro didático em braile.” (FNDE, 2014).

Com a evolução da Política Nacional do Livro Didático entre os anos 1929 a 2012, os movimentos sociais camponeses passam a reivindicar em suas mobilizações sociais, material didático, concernente com o contexto sócio-histórico em que os povos do campo estão inseridos. Ou seja, conteúdos voltados para Educação do campo no campo. Assim, emerge nos anos de 2013 o 1º Guia do Programa Nacional do Livro Didático para Educação do Campo – PNLD/Campo.

#### **Esquema 7:** contextualizando a PNLD/Campo



**Fonte:** produção da autora.

Na emergência do acontecimento da Educação do campo foi preconizada a necessidade da especificidade do material didático concernente com as demandas de aprendizagem dos sujeitos do campo, ou seja, a valorização dos seus saberes. Tendo em vista que um dos empecilhos assinalados nos debates era o distanciamento dos conteúdos com a realidade dos povos do campo.

Logo, era preciso um material que abordasse as características vivenciais para se fazer jus aos saberes que os sujeitos camponeses já possuíam, a fim de sua ampliação.

De tal modo, após o I Encontro Nacional da Reforma Agrária (ENERA) em 1998, os movimentos sociais camponeses, juntamente com algumas universidades públicas primaram por reivindicar o material didático de acordo com as demandas dos saberes do campo, ou seja, a contextualização e a representação destes sujeitos no material didático subsidiam a aprendizagem com mais qualidade.

Desta feita, o PNLD/CAMPO – 2013 entra em vigor para atender a tal demanda suscitada pelos movimentos sociais e, também, pelas universidades públicas. Com tal anseio se tem um acontecimento significativo que permeia o paradigma da Educação do Campo, assim, ela vai se legitimando à medida em que suas reivindicações vão sendo postas nas agendas das políticas públicas governamentais. Sendo assim, está apregoado no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o seguinte:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p. 81).

Como vemos, a política de Educação do campo faz parte da educação básica e superior e suscita o regime de colaboração dos entes federados para que possa ser efetivada democraticamente. Há um respaldo legal que legitima o paradigma da Educação do Campo. Neste sentido, a formação sendo coerente com a singularidade dos sujeitos do campo, sejam os que estão no nível básico de formação, sejam os que estejam nos cursos de formação em nível superior, a Educação do campo permeia uma formação coerente com as demandas dos camponeses em formação. Desta forma, é importante salientar o que está respaldado no artigo 4º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata com pertinência das demandas da Educação do campo, sobretudo do material didático, a saber:

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

[...] VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo (BRASIL, 2010).

É preciso material didático específico que vise o fomento identitário e cultural dos sujeitos locais, nesse caso é importante ressaltar um posicionamento contrário a uma prática educativa eurocêntrica, colonialista, opressora, quando o paradigma emergente da Educação do Campo suscita por transformação e emancipação social. Logo, tais enunciados devem estar

contidos no material didático, tal como sugere a legislação específica do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2019a).

A Educação do campo é um paradigma emergente, tal como é caracterizada no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que aponta em seu artigo 1º, especificamente, no seu inciso:

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2019a).

Desta maneira, a Educação do campo prima por uma política pública educacional que garantirá sua qualidade, como a disposição de ‘materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca, áreas de lazer e desporto’ que estejam referendados no projeto político pedagógico, ou seja, há um arsenal de conhecimento estruturante que permeia a qualidade da educação básica no campo. Desta maneira, é importante salientar que o projeto político pedagógico, pautado na discussão de pensar a educação do campo, assim há um desdobramento que corrobora com as especificidades da escola do campo.

Segundo o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 alarga as possibilidades educacionais para fomentar a Educação do campo numa perspectiva dupla de formação, seja para educação básica, seja na formação de profissionais da educação para mediar o processo de ensino-aprendizagem que verte na especificidade da Educação do campo.

Uma das conquistas da Política Nacional do Livro Didático para Educação do campo está contida na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual apresenta as ofertas que devem ser realizadas para o fomento da Educação do campo, a saber:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e

áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008).

A complexidade que se pauta no território da Educação do campo requer do educador uma formação compatível com a realidade que lhe suscita atuação específica para se valorizar os saberes inerentes aos povos do campo. Desta forma, é sabido que há o ritual das turmas com várias séries no mesmo tempo e espaço formativo, na área das escolas situadas nas comunidades camponesas. É preconizada na Resolução nº 2/2008, a necessidade de padrão de qualidade nas turmas com várias séries no mesmo tempo e espaço formativo, eis o fragmento que explícita esta passagem:

Art. 10º [...] § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2019b).

A Política Nacional do Livro Didático para Educação do Campo está sistematizada para atender as demandas de funcionamento das escolas do campo com padrão de qualidade para educação básica. Assim, evidenciamos o que está preconizado também na Resolução nº 2/2008, em seu

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia (BRASIL, 2008).

Há um artefato neste enunciado sobre a dimensão da Educação do Campo, a política educacional curricular adaptada para o contexto escolar situado em seu território camponês. Ou seja, é preciso que o currículo seja pensado de acordo com a especificidade dos sujeitos que devem estar representados, isto é, não podemos tratar sobre o currículo para as escolas do campo distinta da sua dinâmica de vida e dos saberes que circundam a especificidade do campo.

No marco legal para Educação do campo, seu discurso enunciativo na Resolução nº 1/2002 preconiza a especificidade da educação do campo, em seu artigo 15º ao enunciar em seu inciso “II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais” (BRASIL, 2019c). Há uma necessidade de fomento das políticas educacionais para a realidade do campo, aqui é destacado o transporte escolar para aqueles que precisam se deslocar para outras escolas, assim especificamos a complexidade da educação do campo que requer inúmeras políticas educacionais para a sua viabilização.

Ao fazer jus ao que está preconizado no Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005/2014 está enunciado na estratégia da sua meta 5, especificamente, na estratégia 5.5, a saber:

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

A produção de materiais didáticos para a promoção da alfabetização de crianças do campo deve preconizar a cultura e a identidade inerentes ao modo próprio de ser e viver no campo. Desta feita, alguns questionamentos são suscitados, pois quem é o autor do material didático? Que imagens estão presentes no material didático que corroboram com o fortalecimento da identidade e da cultura dos povos do campo? Que campo está presente no material didático? Tais questionamentos permeiam a necessidade emergente de se assinalar: como o discurso do livro didático pode contribuir com uma educação do campo de qualidade? Ao longo da análise empreendida teremos alguns indícios da produção do livro didático.

A meta 7 do PNE, em sua estratégia 7.27 ao assinalar a necessidade de:

Desenvolver **currículos e propostas pedagógicas** específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência (BRASIL, 2019d).

A Política Nacional do Livro Didático para Educação do campo articulada ao currículo e a propostas pedagógicas visam a implementação de debates com conteúdos culturais inerentes as comunidades quilombolas, o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena. A multiculturalidade presente na política do livro didático para educação do campo.

Já a meta 16 do PNE trata sobre a formação de professores, que precisam estar atentos aos avanços tecnológicos também presentes no cenário do campo. Assim, a estratégia 16.4 preconiza a necessidade de “ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível” (BRASIL, 2014).

É importante destacar que os educandos do campo fazem parte da educação básica, logo, não podem ficar desassistidos das políticas educacionais. Assim sendo, é interessante frisar sobre o que está posto na meta 20 sobre o financiamento da educação, com ênfase à estratégia 20.7 que suscita a necessidade de

Implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (BRASIL, 2014).

Assim, não se pode em hipótese alguma fomentar uma Educação do campo minimalista, compensatória e assistencialista para os povos camponeses, tendo em vista que são sujeitos de direito, tal como está enunciado no PNE, por isso, a importância do financiamento para Política Nacional do Livro Didático para Educação do campo.

Abordar a especificidade singular da natureza da Educação do campo é primar por seu território, lugar de poder. Deste modo, quando se aborda a perspectiva educativa para camponeses, uma série discursiva a favor do marco legal da Educação do Campo são levadas em conta, os aspectos culturais, identitários, a relação do homem e a mulher com a terra, os saberes, valores, normas e costumes.

Nesse sentido, há necessidade de fomentar políticas educacionais em prol dos educandos e educandas camponeses, visto que a Educação do Campo é uma modalidade da educação básica, logo é obrigatória.

Nesta mesma intencionalidade está escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM) 9394/96 em seu artigo 4º, especificamente em seu inciso VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996). Há uma regularidade enunciativa no enunciado educativo acerca da necessidade dos materiais didáticos.

Já no seu artigo 70 da Lei 9394/96 também trata da especificidade do material didático, conforme inciso “VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar”. (BRASIL, 1986). Assim, como em seu artigo 79, cujo inciso IV reforça a necessidade da elaboração e publicação do material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996). Vale salientar que a LDB 9394/96 destaca as peculiaridades que permeiam o *modus operandi* pedagógico das escolas do campo, a saber:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Lei nº 12.960, de 2014 (BRASIL, 1996).

Ao erigir as peculiaridades que devem ser levadas em consideração para fomentar a práxis da Educação do campo no campo, é importante destacar as especificidades que desencadeiam uma pedagogia própria, tal como a Pedagogia da alternância que se ocupa em exercer uma práxis que considera os ‘conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e a adequação à natureza do trabalho na zona rural’.

Essas especificidades carecem de professores também com formação adequada para atenderem tais necessidades e não outras. Assim, se opera a ruptura com o currículo urbanocêntrico, eurocêntrico e etnocêntrico que por vezes é mantido o seu *status quo*, sobretudo quando se é praticado a política de nucleação, ou seja, aquela que promove o

deslocamento do campo para cidade para as crianças poderem ter acesso ao direito à educação.

Não obstante, não se deve apenas fazer jus ao que está preconizado no marco legal da Educação do campo, mas é preciso reinventar as práticas pedagógicas que devem acompanhar as novas ruralidades que estão presentes nas comunidades camponesas, pois, já se trocou o cavalo pela moto, a carta pelo celular, o rádio pela televisão digital e assim as tecnologias da informação e comunicação estão presentes no campo.

Porquanto, a formação do professor deve fazer jus ao processo de inovação que suscita as mudanças paradigmáticas no solo do campo, onde os estudantes também estão afetados por toda a tecnologia que se tem na cidade. Logo, é preciso uma visão global inerente às especificidades que circundam o contexto do campo. A complexidade deste solo arqueológico possui camadas e mais camadas que devem ser escavadas para assim impregnar no material didático um campo de possibilidades e não o campo do atraso, da fome e da seca.

### **2.2.3. Aspectos do PNLD/CAMPO – 2013**

Tratar do material didático, em particular, o livro para Educação do campo é emergente devido ao processo recente de sua existência, tal modalidade vai se constituindo no final da década de 1990 até os dias atuais. Ao tratar da disputa por uma educação básica do campo enquanto política educacional é sabido que tão somente no primeiro Encontro Nacional de Reforma Agrária em 1997 há uma preocupação com os recursos didáticos voltados para a especificidade da Educação do campo (MELO, 2019).

Em contrapartida, ao currículo urbanocêntrico e descontextualizado da realidade dos camponeses, é lançado o PNLD/CAMPO - 2013 como sinal de valorização das especificidades e peculiaridades da cultura e identidade dos povos camponeses enquanto sujeitos diversos, com realidades distintas e devem ser conteúdos de fomento à Política Nacional do Livro Didático para Educação do campo.

A Educação do campo é de sobremaneira diferenciada da educação em geral. Assim, por ser diversa requer um material diferenciado que faça jus à sua singularidade. Por isso entra em cena o cenário do PNLD/Campo. Tendo em vista que “o livro didático se constitui em um material de apoio fundamental no desenvolvimento do trabalho docente e no processo de aprendizagem dos educandos” (BRASIL, 2016). O livro didático (LD) promove o suporte

à prática pedagógica do professor na escola do campo e a aprendizagem aos estudantes, isto é, o LD exerce uma função dupla no contexto educacional.

Deste modo, tratar da política pública (AZEVEDO, 1997) do PNLD para o campo é fundamental para compreender os princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas, que se referem à institucionalização do PNLD/Campo - 2013 tal como consta em Brasil (2013, p. 27) ao afirmar que

Reveste-se de importância, pois representa o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da educação do campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplem as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas. Implantação da política de material didático para estudantes, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas.

Significa que, para além da institucionalização do PNLD/Campo - 2013 como recurso didático imprescindível ao desenvolvimento daquelas escolas, deve-se fazer jus ao projeto político pedagógico da escola do campo, bem como avaliação e práticas de ensino-aprendizagem contextualizadas no ensino. Percebe-se, então a complexidade dos livros didáticos para o campo e suas outras necessidades emergentes (culturas e identidades) que permeiam o devir das escolas do campo, e se coaduna com uma gestão democrática, a fim da politização do currículo.

Neste contexto analítico sobre o PNLD/Campo, é importante ressaltar que:

Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (FOUCAULT, 2000, p. 52).

Entretanto, diante do campo complexo de discursos a PNLD/Campo, vai sendo constituída em meio a contestação de sua emergência. Desta feita, é essencialmente necessário compreender as questões que emergem voltadas para a Educação do Campo diante da conjuntura política no cenário brasileiro, da qual estamos inseridos.

A consciência transitiva (FREIRE, 2011) acerca do PNLD/Campo - 2013 fomenta a necessidade de apropriação desta política pública voltada para as escolas do campo, mesmo quando estas vêm sendo fechadas, consideravelmente. Desta feita, é entendido que a

PNLD/Campo - 2013 se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos (BRASIL, 2013).

Pensar o campo e seus sujeitos é fazer jus ao território político em que estão inseridos, sendo estes múltiplos e com múltiplas possibilidades de existência e sobrevivência. Tal como é posto sobre a:

Organização social e política dos sujeitos do campo no Brasil por meio da participação dos movimentos e organizações sociais do campo na construção das suas estratégias organizativas locais e seus desdobramentos quanto à disputa pela hegemonia na sociedade, à definição de políticas públicas e quanto à afirmação do campo como lugar de vida e dignidade humana. A cultura entendida no plural, como a diversidade de ser e viver, de saber e fazer das populações do campo e seus processos de significação simbólica, lutas, resistências, inovações e cosmologias que traduzem identidades autoimagens, signos, valores e linguagens, que no caso específico do meio se constituem como referências na constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos do campo (BRASIL, 2013, p. 23).

A multidimensão dos artefatos culturais das várias regiões brasileira e dos diversos modos de vida no campo pode ser acoplado em um único instrumento didático, parece inviável que uma coletânea didática dê conta de todas as especificidades e singularidades do ser do campo, mas ainda assim é através dela que os saberes dos povos do campo são instituídos em seu valor intercultural.

Salienta-se que no campo o acesso a materiais didáticos inovadores e tecnológicos são muito difíceis, pois o poder aquisitivo e cultural dos educadores, inclusive, é limitado, bem como dos educandos que, por não possuírem a cultura de ler livros, revistas e jornais também são limitados, restando apenas o livro didático como recurso primordial para a promoção do processo de ensino aprendizagem. Este último quando não é usado com apropriação dificilmente tende a promover ao que foi proposto, pois da forma como orienta ao educador mediar o processo de aquisição do conhecimento torna-se restrito por não fazer usufruto dos conhecimentos teóricos e metodológicos concernentes à coletânea. Haja vista que a formação dos educadores do campo também é limitada.

Por conseguinte, a política pública do PNLD/Campo- 2013 em suas duas coletâneas: *Campo Aberto* e *Girassol: saberes e fazeres do campo* visam ressignificar as práticas pedagógicas do campo em prol da interdisciplinaridade e a multisseriação nas salas de aula. Vale salientar que não faremos análises sobre a organização e sobre o que constam as duas coletâneas, o que nos interessa é analisar a posição intercultural dos sujeitos do campo na definição do PNLD.

Contudo, algumas inquietações surgem, considerando a visão da educação rural que ainda é pautada no processo de transferência do conhecimento de forma “depositária” como Freire (2011) destacou, principalmente na formação pedagógica do educador (inicial e continuada) em que não houve a fomentação sobre os saberes que circundam a igualdades e diferenças dos sujeitos do campo dialogada, dos modos de viver no campo, os saberes necessários aos camponeses, pois, conforme matriz curricular de alguns cursos de licenciatura parece que a perspectiva da formação está engessada na visão urbanocêntrica, ou seja, um único currículo é considerado, algo advindo da cidade e transportado para o campo, negando a diversidade existente no contexto camponês, e portanto cabe a reprodução do conhecimento.

Não bastam que os livros tratem sobre a realidade do campo, quando os educadores não valorizam e não consideram o território do qual estão inseridos e das práticas pedagógicas diferenciadas a serem desenvolvidas, ressignificando o protagonismo dos educandos para a construção de seus conhecimentos.

Em contrapartida, é importante que os livros didáticos para o contexto das escolas do campo possam abordar o que orienta o Guia PNLD/Campo - 2013 (BRASIL, 2019m, p. 12), que

É fundamental a presença no livro didático das Escolas do Campo dos elementos vinculados aos espaços sócio territoriais de produção material da vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade, bem como da dinâmica da própria escola, das relações sociais que se desenvolvem em seus interiores e com a comunidade ao seu redor.

Evidentemente, a consciência de trabalhar pedagogicamente os conteúdos contextualizados é possível de ser permeado pelos livros didáticos que abordam as especificidades do campo. A educação do campo é entendida por Caldart (2012, p. 257), como:

Um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Esta série de signos (trabalho, cultura, lutas sociais, agricultura, políticas públicas, formação humana) são características pedagógicas que devem ser consideradas pelo saber-fazer pedagógico dos educadores do campo, a fim de ressignificar a formação humana dos sujeitos camponeses, valorizando a sua realidade local.

#### **2.2.4. Aspectos do Guia do PNLD/Campo - 2016**

Com o passar do tempo, o livro didático ganha novas configurações. Deste modo, adentramos na série enunciativa concernente à fonte do Guia do PNLD/Campo – 2016, que ressalva as questões associadas ao discurso sobre a Educação do campo. Pois, em particular, o discurso que circunda a sua materialidade diz respeito a sua finalidade, a saber: que “o Guia foi elaborado a partir de criterioso processo de avaliação de coleções voltadas para escolas do campo, com o sentido de subsidiar o trabalho dos docentes que atuam nas escolas do campo” (BRASIL, 2016, p. 2). Porquanto, é preconizado que o LD subsidia o fazer pedagógico dos docentes em sala de aula das escolas do campo.

A produção desta segunda edição do Guia do PNLD/Campo – 2016 registra um acontecimento importante para a consolidação da política pública deste tipo de educação, pois demarca a territorialidade epistêmica que deve assim ser viabilizada no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a função desta segunda edição é materializar tal conquista, porque

A conquista desta segunda edição do PNLD Campo é um marco importante na perspectiva de consolidá-lo como parte das ações integrantes das políticas públicas específicas para as Escolas do Campo, inseridas no referencial maior da própria consolidação da Educação do Campo também como parte do Estado em ação, como Política Pública (BRASIL, 2016, p. 3).

A política pública da Educação do campo desenvolvida com materiais didáticos específicos que se coadunam com as experiências, vivências e saberes dos povos do campo atende à sua diversidade, heterogeneidade e diferenças que são inerentes ao modo próprio de existir dos povos do campo. Desta feita, o PNLD/Campo se insere como uma

Política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, e a partir da materialidade das condições da produção e reprodução da vida neste território, compreendê-lo como contexto gerador de conteúdos, textos, temas,

atividades, propostas pedagógicas, ilustrações e organização curricular do livro didático (BRASIL, 2016, p.5).

O contexto gerador dos povos do campo é bastante rico de possibilidades pedagógicas que podem permitir e facilitar o autoconhecimento da sua identidade cultural. Então, assim seria a ferramenta principal do educador para ele planejar suas propostas pedagógicas. Desta maneira,

Considerando o acúmulo das práticas existentes na Educação do Campo, o PNLD Campo se insere como um desafio que exige articular o livro didático como mediação capaz de contribuir para uma prática transformadora da escola em si e para a compreensão do que se produz para além da escola (BRASIL, 2016, p. 8).

Portanto, o educador não basta ter somente o livro didático como mediador de sua proposta pedagógica, mas se ancorar nas manifestações pedagógicas de outras experiências como está assim defendido no PNLD/Campo – 2016, a saber

Os Educadores podem buscar como referências da materialização dos princípios da Educação do Campo práticas desenvolvidas no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA), do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO/SECADI/MEC), dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), entre tantas outras experiências.

Ciente destas experiências existentes sobre a práxis pedagógica específica para valorizar o contexto gerador do modo de viver dos povos do campo o PNLD/Campo não pode ser construído isoladamente, sem considerar a diversidade presente, tal como está preconizado neste enunciado

Não podemos pensar o livro didático como uma ação isolada. Na perspectiva da Educação do Campo, o material didático integra um conjunto de estratégias elaboradas pela classe trabalhadora do campo no seu processo de disputa por um modelo de escola, de campo e de sociedade (BRASIL, 2016, p. 13).

Nesta perspectiva, o diálogo e a participação são inerentes ao processo de elaboração do material didático com suas particularidades inerentes que representem a posição dos

sujeitos camponeses no seu modo de ser e viver no campo acionados em uma dimensão triádica de escola, campo e sociedade. Assim, a classe trabalhadora assume a liderança em partir do local para o global, fazendo jus a ecologia dos saberes (SANTOS, 2019).

Em se tratando de livro didático, ressaltamos que seu conceito se constitui como manuais escolares, ou seja, “ferramentas pedagógicas (...) destinadas a facilitar a aprendizagem.” (CHOPPIN, 2000, p. 108). É preciso compreender que os livros didáticos para Choppin (2000, p. 109) são “vetores ou meios de comunicação muito potentes, cuja eficácia repousa sobre a importância de sua difusão e sobre a uniformidade do discurso que transmitem.” Contudo, diante da mudança histórica dos fatos e acontecimentos na velocidade em que ocorre a uniformidade do discurso pode não ter a eficácia na informação.

Vale ressaltar que existe uma disputa de poder em torno do livro didático, pois este é de interesse de elites intelectuais, visto que, por mais que façam jus a política de inclusão, apresentam limitações em sua obra. Nesse sentido,

Os livros podem ser compreendidos como resultados de ações que envolvem, além dos autores, as editoras que produzem e comercializam os livros, e também os consumidores. No caso brasileiro, na produção de livros, hoje, predominam grupos de capital internacional, grandes grupos, restando poucas editoras brasileiras. Pequenas editoras, importantes na proposição de livros alternativos do ponto de vista didático, foram todas elas praticamente fechadas ou compradas por outras editoras, entre as quais estão grupos espanhóis, nos anos de 1990. (GARCIA, 2007, p. 34).

Ao considerar o potencial capitalista que está por trás da produção dos livros didáticos, faz-se jus ao currículo escolar, que assume determinados livros pelo jogo de verdade inerente ao conhecimento tido como legítimo. Por conseguinte, “os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula (...) e são os textos destes livros que frequentemente define qual é a cultura legítima a ser transmitida” (APPLE, 1995, p. 81).

Assim, o livro didático passa a ser um instrumento de poder, o que possivelmente pode não representar socialmente os sujeitos de direito que sempre ficaram à margem da sociedade, como os negros, os índios, os camponeses e outros sujeitos (ARROYO, 2013). Por isso, a disputa da política educacional curricular está contida nos livros didáticos voltados para os sujeitos do campo.

Diante desta premissa acredita-se no que é afirmado por Apple, ao expor que:

Muitas das razões pelas quais os textos e outros materiais, que estão disponíveis para o uso da escola, têm o aspecto que tem, estão profundamente relacionados não somente com as características de classe, mas com o gênero (e raça) do grupo de pessoas que de fato publicam os materiais, assim como com as características de classe e gênero dos/as docentes para os quais materiais curriculares e os livros são feitos (APPLE, 1995, p 10).

Devido o mito da democracia racial do povo brasileiro torna-se inviável fazer jus às sociodiversidades pautadas por Apple, principalmente quando existe uma visão pragmática do contexto urbanocêntrico (a cidade como centro do conhecimento); sociocêntrica (uma única classe social) e etnocêntrico (uma única etnia como produtora do conhecimento). Neste sentido, concorda-se com a máxima de que “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 53). A produção do material didático é pensada para uma sociedade homogenia. Logo, para romper com a história única, a favor da pluralidade cultural é preciso que os sujeitos coletivos assumam suas histórias como autores de si.

Contudo, considera-se que há limitações na política pública do PNL/D/Campo, diante das condições delimitadas dos próprios seres humanos que estão envolvidos neste pressuposto cultural de ensino. Sendo, portanto, necessário um aprofundamento teórico e metodológico de análise dos limites e possibilidades dessa política, inclusive diante do cenário político que se encontra em pauta, deixando em dúvidas a manutenção ou não desta política.

O que se espera é que os movimentos sociais e os povos do campo estejam à frente tencionando a força do Estado em prol da emancipação e transformação social dos sujeitos e da efetivação das políticas públicas educacionais voltadas para a modalidade da Educação do campo. Eis a emergência por livros didáticos que representem os sujeitos do campo em sua diversidade cultural e identitária.

### **3. OPERANDO COM A AAD – ANALISANDO OS ENUNCIADOS**

É nesse capítulo especificamente que operamos com AAD, pois é por meio do mapeamento das fontes primária (PNLD/Campo – 2016 e 2013) que fizeram remissão às fontes secundárias (PNE - Lei nº 13.005/2014; LDB 9394/96; DCNOEC – 2002, Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2008; Decreto nº 7.352/2010 e algumas dissertações, teses e artigos), que acionamos nas escavações as fraturas de texto sobre o discurso-enunciado que permeiam os feixes de relações e as séries de signos que constituem as regras discursivas que abarcam a interculturalidade como princípio orientador da posição do sujeito no PNLD/Campo, a saber: a democracia, a decolonialidade, os direitos humanos e os estudos culturais. Regras discursivas que nos remeteram a outros correlatos nos fazendo continuar a escavação em teses, dissertações e artigos. Tudo que vier a ser posto aqui é porque o mapeamento e a escavação nos fizeram explicitar o discurso-enunciado que constituem e são constituintes dessa pesquisa.

Adentraremos na camada da linguagem para explicitarmos os enunciados que constituíram as ordens discursivas que se desdobram do objeto de investigação: a posição intercultural dos sujeitos do campo na Política Nacional do Livro Didático para a Educação do campo, a saber: a democracia, a decolonialidade, a educação em direitos humanos e os estudos culturais. Estas quatro ordens ordenam a posição intercultural dos sujeitos do campo na PNLD, bem como seus deslocamentos corroboram para explicitar os enunciados encontrados.

#### **3.1. A ordem discursiva da democracia no posicionamento dos sujeitos do campo**

Ao mapearmos a fonte primária (PNLD/Campo 2016 e 2013), por meio da escavação no terreno da linguagem nos possibilitou encontrar os correlatos da ordem discursiva – democracia. Nesta ordem escandimos o discurso existente, a qual só pode acontecer mediante a participação dialógica entre os sujeitos de direito que lutam por políticas públicas educacionais viabilizadas por planejamento participativo.

Os deslocamentos enunciativos que a interculturalidade ocupa na região discursiva da democracia, posicionam os sujeitos do campo e promovem a profusão do discurso sobre a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do campo. Deste modo, o enunciado interculturalidade foi posto por Carvalho (2012, p. 53) como democratização dos direitos

humanos, eis a fratura de texto que explicita o termo “educação intercultural – na perspectiva da democratização dos direitos humanos e das relações entre os diferentes saberes – e o acesso ao conhecimento como elementos de humanização do humano” é mediada pelo diálogo. Neste sentido, ciente de que a educação é um direito público e subjetivo, é um direito humano inalienável, logo, pressupõe ser para todos de maneira universal. Assim, a interculturalidade promove a democratização do acesso e da permanência que a pluralidade cultural suscita, e que de certa forma existe na diversidade dos povos do campo.

**Esquema 8:** Os correlatos da democracia



**Fonte:** Produção da autora

Assim, a função social da educação conforma os indivíduos em um modo próprio de ser. De tal modo que, todo o processo educativo converge para tal finalidade, pois a formação discursiva da interculturalidade diz e atua sobre a forma de ser dos indivíduos, ou seja, orienta como eles podem e devem comportar-se na escola ou em outros espaços sociais (CARVALHO, 2012). Neste sentido, os sujeitos são posicionados pelos discursos institucionalizados a depender do seu lugar social.

Em meio à desigualdade social historicamente vivenciada, atualmente a educação pautada em perspectiva intercultural democrática, vem possibilitando a ocupação dos sujeitos, que em seus movimentos sociais de base tem contestado às ordens hegemônicas e, em contrapartida, lutam por uma educação contextualizada à realidade local e que atenda as demandas e reais necessidades dos seus respectivos grupos sociais. Isto é, uma educação que valorize a diversidade social e cultural, assim está posto por Carvalho (2012, p. 54) que os sujeitos coletivos assumem “novas identidades que possam viabilizar sociedades mais justas,

nomeadamente quando, na região discursiva dos movimentos sociais, assume-se como referência a educação popular em seu posicionamento”. Porquanto, a educação popular, visa por meio dos movimentos sociais o protagonismo dos sujeitos coletivos na afirmação de suas identidades, corroborando com este enunciado está posto pelo CEAAL (2000, p. 9) que:

El incremento de los procesos de anomia y desencanto social coloca a la educación popular el reto de reforzar su aporte a la construcción de identidades, de referencias comunes para la acción colectiva, de cultivo de la memoria histórica, de afirmación de los lazos de solidaridad. Todo esto en la perspectiva política de afirmar sujetos autónomos que hagan valer su palabra y visión en el entramado de la sociedad civil y de los procesos de democratización.

Operar rupturas é o que se propõe a educação popular numa perspectiva de democratizar o acesso às políticas públicas para que os sujeitos possam ser autônomos no enfrentamento das injustiças e desigualdades sociais. Razão pela qual os movimentos sociais se auto afirmam como contestadores da ordem vigente dominante, mobilizando a sociedade civil para a organização e unificação de forças contra as injustiças e desigualdades sociais, unificando as bandeiras de lutas, das múltiplas vozes e anseios que suscitam ações concretas por meio das políticas públicas de modo geral e, de modo particular da política pública educacional. Sobre o enunciado dos movimentos sociais, eis um fragmento posto pelo CEAAL (2000, p. 10) que explicita o seguinte:

A idea de la sociedad civil nos remite también de una gran variedad de voces y rostros, de temáticas y de campos de acción, de formas de asociación y de expresión pública. A una multiplicidad de sujetos. El reto, además del respeto a la diversidad y del cultivo de la pluralidad es ir encontrando las causas comunes y los mínimos de una ética privada y pública.

A diversidade dos sujeitos mantida por meio do respeito à pluralidade cultural em que estão implicados, Carvalho (2012, p. 55) afirma sobre:

O discurso do MST está conformado a uma afirmação identitária sob os auspícios dos movimentos sociais e de certa vontade de mostrar a cara pela negação de um conceito de identidade do cidadão com direitos e deveres. Assume uma cidadania firmada nas lutas sociais, com base em um cidadão que, por suas lutas, deve ser um cidadão respeitado.

Há uma ruptura no que concerne a identidade de cidadão, diferentemente daquela mencionada pelo cidadão de bem, do cidadão do bem-estar social, ou ainda, do cidadão que

exerce a sua cidadania tão-somente no ato da votação nas eleições partidárias. Pois, o cidadão que conforma no movimento social de base é aquele que passa a ser consciente de seus direitos e deveres, de sua identidade, diferença, cultura e mantendo o respeito sobre a diversidade cultural do demais sujeitos. Ao contrário do ideário do estado-nação que coisifica o indivíduo em um ser universal, hegemônico e destituído de si, moldado por uma história única, numa perspectiva eurocêntrica.

Por outro lado, o coletivo dos movimentos sociais, identificam-se em sua condição *sui generis* de assumir-se enquanto um coletivo específico da classe trabalhadora que, reconhecendo sua diversidade cultural e sua condição de classe tencionam as forças dominantes. Sobre o enunciado dos movimentos sociais, explicitamos que o MST (1996, p. 5) se auto representa, informando que:

Sem Terra tornou-se nome próprio. Nome de trabalhadores organizados lutando pela Reforma Agrária e para transformar a sociedade. [...] Sem Terra tornou-se sinal do resgate da dignidade de trabalhadores e trabalhadoras chamados vagabundos, chutados de um canto para outro. Conquistou, pela sua opção de entrar na luta, uma identidade: sou Sem Terra. Tornou-se, por causa do MST, um cidadão respeitado. E o MST nada mais é do que centenas de milhares de Sem Terra.

Neste conjunto de coisas ditas e escritas sobre a identidade do coletivo MST, o discurso que posiciona o sujeito do campo é ser um cidadão<sup>19</sup> respeitado. Desta feita, se luta também pelo seu modo próprio de ser e de viver no campo e com o campo, imbricado pela marca da resistência, isso está comunicado por Carvalho (2012, p. 55) ao enunciar que:

No discurso dos movimentos sociais, está presente essa narrativa da resistência, o que hoje reconhecemos como opressão pós-colonial advinda do impacto das relações de poder entre as nações e das relações de poder instituídas no âmbito local, dentre as quais a educação é uma vertente.

Contudo, a educação demarca as relações de poder entre as nações e das relações de poder instituídas localmente. Neste sentido, a resistência acontece e, em contrapartida, a opressão que historicamente tencionam as relações de força. A questão central é a função que a educação assume neste processo duplo de conformação do sujeito, ou seja, em suas relações assimétricas socialmente estabelecidas. No que tange ao processo assimétrico que desenhou

---

<sup>19</sup> Salientamos que este termo traz em sua etimologia cidadãos vem de cidade. Razão pela qual não deveríamos definir assim os sujeitos do campo, mas sim sujeitos de direitos.

as relações sociais historicamente no contexto educacional brasileiro, Candau (2008, p. 52, grifos nosso) nos esclarece que

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. **A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.**

Enfrentar as diferenças numa perspectiva de construir um projeto comum é a bandeira de luta que unifica a diversidade na conquista dos direitos pelos movimentos sociais de modo geral, e o movimento social camponês de modo particular. Razão pela qual a interculturalidade assume a função de permear a construção de uma sociedade democrática que está acolhida no ambiente escolar, ainda mais quando se trata da especificidade da educação escolar indígena. Desta maneira, aquilo que historicamente a escola negou aos povos indígenas e afrodescendentes na história da educação do Brasil, de

Nesses mais de 500 anos de colonização europeia, portanto, a instituição escolar esteve presente, para mais ou para menos, na vida de diversos povos indígenas. Inicialmente, ainda nos tempos coloniais, o objetivo era catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores ocidentalizados. Essa educação sempre esteve ancorada na legislação colonialista que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade sociocultural referente aos povos indígenas (OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Neste período de negação da identidade, conforme está enunciado nas fontes secundárias que realizamos as escavações, identificamos que na contemporaneidade os discursos sobre a escola estão mais voltados a promoção da inclusão social, pois a escola coaduna com um projeto de sociedade mais justa e igualitária, que prima pela equidade social e não pela igualdade de direitos, mas pela igualdade de oportunidades.

As camadas escavadas da linguagem da região da interculturalidade têm provido a interdiscursividade necessária à consideração da diversidade sociocultural que no campo híbrido do modo de ser se conforma na constituição dos povos indígenas e dos demais sujeitos coletivos que compõem os coletivos sociais do campo.

A educação, em seu complexo social, a depender da forma como está direcionada em sua intencionalidade pedagógica tem contribuído com a sua ressignificação quando assume o

discurso da interculturalidade, pois numa perspectiva democrática o diálogo é o propulsor do *modus operandi* de se fazer uma educação contra hegemônica, Oliveira (2013, p. 42) explicita que

A educação intercultural [...] propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania.

A região discursiva da interculturalidade permeia a ruptura no *status* do conhecimento. Não existe apenas um conhecimento universal, ou uma única verdade, mas no conjunto das coisas ditas e escritas nas séries de signos que atravessam a interdiscursividade na perspectiva democrática, também democratiza o conhecimento quando assinala que existem diferentes conhecimentos. Logo, diferentes sujeitos podem através do seu lugar social proferir diferentes discursos sobre tal qual enunciado que lhes constitui a dizer o que é dito.

A educação, acoplada de sua função social assume posição de promotora da emancipação ou do aprisionamento dos corpos, mantendo a cultura da subserviência, da dominação e hierarquização, do colonizado e do colonizador, relações assimétricas de interesses que são atravessados por saberes distintos. A questão é conhecer qual é o discurso que permanece instituído nesta local social? Pois, partindo deste pressuposto enunciativo, conforme as séries de signos sobre o discurso da interculturalidade na perspectiva democrática tende a promover a profusão do discurso sobre a função da escola, enquanto mantenedora ou contestadora da região discursiva da educação intercultural/democrática, sabendo que há uma intencionalidade pedagógica voltada para pedagogia indígena na escola, pois o enunciado sobre

[...] a questão da escola intercultural e bilíngue só ocorrerá de fato quando a pedagogia indígena entrar na escola. [...] não é mais a escola que tenta se adaptar à vida das aldeias, mas é a própria aldeia, com sua língua, seus costumes, sua maneira de ensinar e suas crenças, que passa a fazer parte do cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2013, p. 44).

É importante ressaltar que os sujeitos indígenas assumem o saber a ser ensinado, passando a assinalar a língua, os costumes, as crenças, o modo próprio de vida da Aldeia, fazendo acontecer no chão da sua escola a educação intercultural e bilíngue. São artefatos essenciais que, no conjunto das coisas ditas e escritas sobre a escola intercultural e bilíngue que, credita a valorização identitária e cultural ao modo próprio dos povos indígenas

disseminarem os seus saberes. Estes saberes são aprimorados através da manutenção do seu status social. Assim, a educação

Intercultural: reconhece, valoriza e mantém a diversidade cultural e linguística; promove uma situação de comunicação entre diferentes experiências socioculturais, linguísticas e históricas, não considerando uma cultura superior à outra; estimula o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (OLIVEIRA, 2013, p. 61-62).

Assim, pois, a educação intercultural acontece provida pelo diálogo no campo educativo, é propulsora da diversidade cultural, onde as diferenças possam ser postas em evidência a favor dos artefatos culturais, sociais, econômicos e políticos dos diversos sujeitos que socialmente são conformados na escola. Desta feita, é preciso que haja “[...] ruptura com modelos únicos e homogêneos”, para que as questões da “[...] complexidade do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza” (SANTIAGO; AKKARI, MARQUES, 2013, p. 178), sejam assim trabalhadas numa perspectiva dialógica e problematizadora da realidade vigente, tendo os sujeitos coletivos no centro do processo de aprendizagem.

Lamego e Santos (2019) enunciam que na escola circulam diferentes sujeitos socioculturais, com suas histórias, culturas e identidades. Experimentar esse espaço com diversidade ainda na formação inicial pode ser um momento fecundo para a promoção da educação intercultural, quando há comprometimento com o diálogo crítico-reflexivo para pensar a escola a partir da sua diversidade. Significa que, a diversidade pode ser experienciada quando há promoção da educação intercultural mediatizada pelo diálogo crítico-reflexivo sobre as sociodiversidades. Já na visão de Lima (2018, p. 543) a

[...] diversidade deve ser concebida como luta pelo direito de ser e como movimento de resistência às tentativas de homogeneização e enquadramento sociocultural de sujeitos tão diferentes, do ponto de vista da origem familiar e do capital cultural [...] e do ponto de vista econômico, que situa os sujeitos em determinada classe social, conforme seu capital econômico [...].

O direito de ser, de resistir e de viver de acordo com a origem familiar e o capital cultural, em maior ou menor potencial dos sujeitos do campo devem ser valorizados, pois os sujeitos devem ser posicionados como autores interdiscursivos dos saberes que atravessam suas experiências. Significa, portanto que “a diversidade se coloca, então, no contexto da discussão sobre as desigualdades e marginalização daqueles que, historicamente, foram

excluídos da sociedade” (MACHADO, 2010, p. 150). É preciso, contudo, fazer valer a existência humana em sua potencialidade vital que não pode ser ajustada ao padrão único da produção do conhecimento, mas legitimada em sua diversidade.

Essa diversidade que historicamente foi silenciada pela cultura dominante, não muito recentemente foi revelada como propulsora do movimento da resistência e da pulsão vital dos sujeitos coletivos que são sujeitos múltiplos e diversos em suas diferenças tão singulares. Desta feita Lopes (2019, p. 2) assinala que

Com a ideia do não silenciamento das Diversidades, colocando-as em perspectiva, é possível promover a compreensão que a escola é mais que "a escola". A escola do Movimento dos Sem Terra constrói-se a partir de muitas pedagogias, como a Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultural, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história e Pedagogia da alternância entre outras. Essas novas pedagogias, enraizadas nas práticas das escolas do campo, além de politizar e repolitizar o currículo em seus fundamentos teóricos e por desdobramento em suas metodologias, fazeres e aprendizagens, buscam habitar os espaços escolares de maneira a descolonizar o saber-poder.

Os movimentos sociais do campo criam suas pedagogias próprias, reinventam as formas de saber, de construir o conhecimento numa perspectiva orgânica, sinérgica, prática, envolvida, dialógica, reflexiva, crítica e conscientizadora da realidade. São várias as pedagogias que se conformam numa práxis pedagógica envolvente da partilha dos saberes entre os sujeitos que vivem aquilo que Freire (2005) afirma: não há saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes e na interação social fomentada pelo diálogo. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Sendo assim, a formação política-pedagógica acontece no movimento.

### **3.1.2. O deslocamento da democracia na conformação das políticas educacionais**

Ao demarcar a região discursiva da democracia, estão as políticas educacionais que transitam em territórios distintos de finalidade, pois ora anseia o capitalismo, ora promove o acesso aos bens sociais. Tal como Afonso (2001, p. 15) se ocupa em nos esclarecer sobre

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e

contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais.

Nas relações complexas e contraditórias que as políticas em sua autonomia assumem, exercem uma função na perspectiva do pluralismo político, que segundo McLennan (1995) tem a afirmação da democracia como um fim em si mesma. Desta maneira, a democracia se desloca para o campo do pluralismo que conceitualmente assume a definição de pluralismo.

Neste caso, Forquin (2000), explicita que existe um pluralismo cultural no interior das comunidades, os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna. Se cada escola é única, incorpora uma diversidade de sujeitos, identidades plurais, gêneros, etnias, religiosidades, alunos e professores de culturas diferentes. Essas questões são constitutivas de um projeto político de Educação do campo que se pretenda emancipatório (SILVA JUNIOR, 2019). Destarte, compreendemos que a plurissignificação do pluralismo conforma determinadas políticas educacionais, inclusive para o campo.

O pluralismo é demarcado por Mainardes (2018, p. 13) como “um pluralismo com a hegemonia de teorias críticas ou pelo menos de teorias ou autores que defendem valores hegemônicos partilhados (democracia, democratização, igualdade, justiça social etc.)”. Estas escavações elucidam que o discurso da democracia, democratização, igualdade e da justiça social é assumido pelo Estado afim de que os sujeitos possam ser conformados na perspectiva do bem-estar social.

Em contrapartida ao posicionamento do cidadão do bem-estar social, Lima (2018, p. 545) explicita que os sujeitos históricos organizados em seus movimentos sociais promovem o enfrentamento com debates políticos que atravessam as diferenças e sociodiversidades oriundas do mito da democracia racial brasileira, assim é posto em circulação que

Os debates políticos construídos pelos movimentos sociais em torno das diferenças e diversidades socioculturais, políticas e organizativas, possibilitaram o reconhecimento destes grupos sociais como sujeitos históricos, com saberes e práticas sociais específicas e singulares, que assumem um papel essencial na construção das alternativas de desenvolvimento pautadas na sustentabilidade socioambiental, cultural, político e econômica frente às práticas excludentes do modelo capitalista.

Assim, os grupos sociais organizados politicamente ao longo da história põem em ênfase a conformação dos saberes e práticas sociais singulares do seu contexto cultural, sobretudo, ao que concerne às práticas alternativas do desenvolvimento que prima por uma

existência baseada na sustentabilidade socioambiental, política e econômica do modo próprio do vir a ser.

Contudo, as políticas de Educação do campo e suas propostas curriculares precisam dialogar com suas especificidades sociais, culturais e organizativas, reconhecendo e valorizando as relações estabelecidas com o meio ambiente, o mundo do trabalho, nos rituais religiosos e nos processos de organização e produção da vida (LIMA, 2018). Há uma complexidade que envolve os desdobramentos das políticas de educação, especificamente do campo, pois prima pela conformação de legitimar os saberes próprios dos povos do campo, ou seja, há uma vontade real e transparente dos movimentos sociais ao contestar a produção do conhecimento eurocentrados em detrimento dos saberes que circulam entre os povos do campo apreendidos por meio de suas crenças, valores, ideologias e visões singulares do ato próprio de saber.

Saber que os movimentos sociais do campo (MSC) tencionam o poder do Estado não é novidade. O que importa é a mobilização e o motivo da articulação política que faz com que os sujeitos coletivos tenham pautas conforme suas demandas. E nesta rede discursiva, encontra-se nas escavações os enunciados que enunciam os pormenores mobilizadores dos MSC. Neste sentido, Lopes (2019, p. 3) acrescenta que

A escola e os agentes de organização da luta dos Movimentos Sociais repensam seu projeto e a natureza do seu fazer, conscientes de que as lutas históricas dos Movimentos não convergem para o projeto de poder do Estado, que tem na manutenção do *status quo* e na soberania do capital seus lemas fundantes. Os fios condutores da disputa dos Movimentos são os Direitos, seja pela Terra, pela Escola ou pela Dignidade no viver. Assim, fomentam-se cada vez mais ações que procuram engendrar e/ou manter resistências contra hegemônicas, cujas lutas têm no Campo um *locus* de organização tanto dos Movimentos Sociais quanto das comunidades camponesas.

As causas e suas lutas são muitas e requerem formação política e pedagógica necessárias para o processo formativo numa perspectiva crítica, por isso a escola e os agentes da organização da luta dos movimentos sociais têm um projeto historicamente refletido coletivamente das suas causas que os levam em marcha numa direção contra hegemônica, que revitaliza a resistência necessária em se manter arraigados na tríade do direito à terra, à escola e a dignidade no viver. Por tais razões os movimentos sociais se fortalecem coletivamente.

Assim, neste projeto de vida coletiva sobressaem dimensões específicas sobre o modo de vida dos sujeitos camponeses, que por mais moldados e estruturados estejam, seja por

determinadas regiões discursivas de sua conformação ao padrão hegemônico de sociedade, mantiveram-se unidos e engajados lutando pela constituição de sua dignidade humana. Assim, está dito por Lopes (2019, p. 5, grifos nosso) que os movimentos sociais do campo têm

Um projeto educacional que pretende formar seres reflexivos, contestadores e que buscam, antes de tudo, uma construção coletiva do conhecimento, não permitir o silenciamento de compreensões distintas do mundo (essencialmente, as de raízes não europeias) é de extrema importância, além de catalisar discussões a respeito do **processo de descolonização do saber** e gerar abertura para o surgimento e a consolidação de um ensino voltado para as Diversidades.

Dessa forma é evidente a necessidade emergente de se educar para as diversidades, tendo em vista que por algum tempo foram ocultadas e/ou subalternizadas em prol da cultura erudita que tinha valor universal, única e que cerceava a forma própria dos coletivos sociais a ser eles mesmos e viverem conforme suas crenças, valores e com tudo o que lhes constitui.

Assim, a diversidade para os sujeitos do campo é muito mais do que simplesmente assinalar as diferenças, mas é pôr em evidência o usufruto dos seus direitos em sua totalidade por meio da valorização dos seus saberes, culturas, identidades, diferenças e particularidades.

As políticas educacionais advindas do Estado devem refletir os anseios dos movimentos sociais. Entretanto, nem sempre elas convergem para o direito público subjetivo em sua totalidade, pois não basta apenas o planejamento e a implementação, mas se faz igualmente necessário a avaliação da execução da política. Assim, a política educacional deve corresponder aos processos culturais e identitários dos sujeitos coletivos. A cultura é considerada no planejamento da política, pois, como há conflitos de interesses permeados por relações assimétricas dos diferentes grupos sociais, significa dizer que nem sempre a política atenderá aos anseios de todos os sujeitos coletivos na mesma proporção. Desta feita, Candau (2008, p. 52) assinala que,

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Assim, é preciso que as políticas de igualdade estejam articuladas com as políticas de identidade. Isso quando se propõe uma educação intercultural que está comprometida em prover a democratização, a pluralidade e a humanidade dos sujeitos em sua totalidade.

A necessidade das políticas públicas de modo geral e da política educacional de modo particular assinala na série de signos sobre as políticas educacionais a necessidade de considerar a diversidade sociocultural que está em volta dos sujeitos que migraram de seus territórios, que estão desterritorializados, expropriados e expatriados de seus direitos básicos, como moradia, educação, saúde, segurança, etc. Assim, está posto por Melo *et al.*, (2019, p. 17) que

Com o crescente processo de migração de famílias indígenas, há um aumento considerável no atendimento dessa população nas escolas públicas urbanas, o que demanda a proposição de políticas públicas que atentem e atendam às diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas nas aldeias e fora delas.

A este despeito se propõe que as políticas públicas estejam atentas e atendam as diferenças socioculturais que transcendem para além das comunidades indígenas, isso porque conforme os povos indígenas migram como forma de resistência, todavia, não deixam de ser quem são em relação aos hábitos, culturas, visões, percepções que permanecem entranhadas em seus modos de ser. Logo, é preciso ser respeitado.

Deste modo, há necessidade da instituição de políticas públicas educacionais mais efetivas direcionadas aos povos indígenas em todos os níveis do sistema nacional de educação (ALVES; CARIACO, 2019). Não somente aos povos indígenas, mas também aos povos do campo, pois historicamente há omissões nas políticas educacionais pautadas para os povos do campo. Elas fragilizam cada vez mais as condições de existência no campo, pois muitas são as políticas que permeiam o deslocamento dos sujeitos do campo para a cidade. Isso está constatado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE, 2003) instituído pelo MEC, o GPTE assinala as omissões do Estado em três frentes, a saber

(1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (GPTE, 2005, p.7).

As DCNs não atendem a todas as especificidades de natureza política e pedagógica, como por exemplo, a dotação financeira estabelecida para a Educação do Campo como também uma política de formação inicial e continuada para os educadores do campo. Assim, temos posto em circulação a fragilidade da Educação do Campo no cenário da política educacional, a qual é constantemente tencionada pelos movimentos sociais para que vá se consolidando enquanto prática social. Por isso, que:

Uma política de Educação do campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, devesse impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (ARROYO, 2004, p. 30).

Construir uma política para Educação do Campo sem fazer jus à binaridade campo/cidade é assim proposto por Arroyo. Desta feita, é necessário a implementação de políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, considerando o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo é heterogêneo, muito diverso. Assim, não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo (SILVA JUNIOR, 2019, p. 322). Para desatar este nó na rede, as políticas públicas são tencionadas pelos movimentos sociais do campo afim de legitimarem os direitos públicos e subjetivo de acordo com a diversidade inerente aos povos do território camponês.

Nesta perspectiva de fazer jus às políticas educacionais consoantes com a especificidade dos povos do campo, se conjuga uma matriz de princípios definidores da educação. Neste caso, os movimentos sociais colocam a luta pela educação no campo dos direitos e impulsionam a formulação e implementação de diferentes propostas, colocando a educação do campo na pauta das políticas governamentais (SILVA JUNIOR, 2019, p. 324).

Dessa forma, há uma posição dupla dos movimentos sociais que tencionam o Estado para o cumprimento da efetividade das políticas educacionais para o campo. A função dupla dos MSC está em lutar e conformar-se com o que está posto. Isso porque, a luta é uma constância e o conforma-se é aceitar as conquistas que o Estado assim lhes confere, mantendo-se em marcha constante. Caldart (2004, pp. 149-150), revela que o pressuposto enunciativo das políticas públicas ocupam dois movimentos o “No: o povo tem direito a ser educado onde vive (e o) 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”.

Nesse movimento duplo, as políticas educacionais para o campo posicionam os sujeitos enquanto sujeitos de direito e cidadãos de direito. A diferença é que o Estado promove o direito aos bens sociais, mas não em sua totalidade, por isso há um movimento pelo qual a luta e a disputa por representatividade dos sujeitos do campo nas políticas públicas são fomentadas para o campo. Há, porquanto, a transformação social, cujo processo é lento e gradual, sabendo que

(...) a transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação Global e profunda da sociedade; a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade, e o sentido de qualquer política educacional democrática têm em vista determinadas transformações essenciais da sociedade. Em termos de uma visão sintética, e totalizadora, diríamos que a educação e a democratização da sociedade são entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro (FERNANDES, 2003, p. 56).

A política educacional democrática promove transformações sociais, pois visa uma participação totalizadora, levando em consideração as entidades reais, onde a educação assuma função preponderante de mantenedora da transformação social.

### **3.1.3. A democracia no ato de planejar**

Nas escavações empreendidas sobre o discurso da democracia é possível adentrar nas regiões discursivas em que a democracia permeia o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo no ato do planejamento do projeto político pedagógico (PPP). Pois, o processo de construção deste instrumento de organização do trabalho pedagógico requer a participação dos diferentes segmentos que constituem a escola, ou seja, a participação da comunidade escolar é imprescindível para que a representação social dos sujeitos em suas demandas formativas seja considerada.

Catani e Gutierrez (2001, p. 38) defendem a premissa do diálogo inerente à participação, pois “a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferente formação e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação”.

Sobretudo, quando nas relações temos os educadores, diretores, estudantes, pais, funcionários e os agentes sociais, de modo geral que elaboram coletivamente o PPP da escola, através da participação ativa no processo de pensar, sistematizar, relatar, elaborar e assinar o documento, conformando as demandas formativas em sua totalidade.

Desta feita, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDBEN) em seu artigo 12 assinala que “Os estabelecimentos de ensino [...] terão incumbência de: Inciso I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” e no artigo 13, como incumbência dos docentes: Inciso I – “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, e Inciso II – “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2019). Embora, tenhamos a responsabilidade legal voltada especificamente para os educadores, estes não podem pensar a educação de maneira homogeneizada, sem considerar a concepção de mundo, de sociedade e de humano que se deseja.

Compreendendo o pressuposto enunciativo da participação, a qual está acionada como princípio da democracia, as práticas educacionais são exigidas de maneira também democráticas, como a participação da família. Tal enunciado foi proferido por Freitas *et al.* (2004, pp. 68-69) ao assinalar que

Parte de uma concepção de educação aceita pelo coletivo e que deve unir as ações deste na escola. Inclui não só a comunidade interna da escola, mas envolve relações com a família e com a comunidade externa mais ampla. A escola não pode pensar a si mesma desconhecendo suas relações com seu entorno.

Assim, os sujeitos coletivos podem contribuir com a construção do PPP da escola, para que possa de fato promover uma educação intercultural que credite aos sujeitos de direitos a sua participação com conscientização crítica sobre as questões que permeiam a organização do trabalho pedagógico, ainda mais quando se trata da elaboração do PPP da Educação do campo é que se faz necessário manter as relações sociais com os sujeitos coletivos de seu entorno.

Nas camadas da escavação foi possível percorrer no território da linguagem a série de signos que confere a participação como promotora da ideologia contra hegemônica no processo de vir a ser dos sujeitos camponeses, pois é dito por Molina, Jesus e Azevedo (2004, p. 15) ao enunciarem que “a educação do campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda

predomina em nosso país, e reforçando a ideia de que é necessário fazer do campo uma opção de vida digna”. Desta forma, a Educação do campo se contrapõe de forma contundente e singular a educação rural, com uma prática pedagógica emancipatória e transformadora da condição social dos sujeitos coletivos do campo.

Desta maneira, Souza (2006, p. 76), vem dizer que a Educação do campo requer uma prática pedagógica que conforme com a sociodiversidade dos camponeses, por isso “refere-se à pedagogia que contempla a identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico”. Contudo, essa pedagogia está implicada nos princípios da Educação do campo que são acionados na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, a saber:

Educação e formação; valorização; **transformação da pessoa humana em todas as suas dimensões**; educação para transformação social; educação de valores; educação a serviço da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o nosso país; educação, trabalho, produção, **cultura e cooperação**; educação como um processo, como um movimento de formação; **educação do povo feita pelo povo: movimento social como agente da sua própria educação** (SOUZA, 2006, p. 78, grifos nosso).

Tais princípios só podem ser conformados com a participação coletiva de todos que permeiam o entorno da escola, os quais podem assim expor seus saberes, de acordo com suas crenças, culturas, valores e modos próprios de ser. De tal modo, considera-se nestes princípios aquilo que Veiga (2013) elucidou como princípios do PPP, que são: igualdade, qualidade, gestão democrática e valorização do magistério. Assim, a gestão democrática se desloca acionando a participação como propulsora da ação coletiva dos sujeitos engajados socialmente por uma Educação do campo de qualidade.

Concebe-se como sujeitos do campo, aqueles que são oriundos das camadas populares localizados geograficamente na região rural, isto é, pessoas que moram longe dos centros urbanos, que têm um modo próprio de ser e viver, desde o modo de falar ao pensar e compreender. Arroyo *et al.* (2008, p. 70) nos interroga sobre a função que os educadores têm na formação destes sujeitos, assim

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo.

Porquanto, a Educação do campo se desenha numa camada profunda da linguagem, que ao ser escavada faz aparecer as nuances que devem assim ser postas em evidência. Tendo em vista que, os sujeitos do campo, carecem igualmente de formação, para assim atuarem com protagonismo e alteridade perante o processo de transgressão necessário na conformação da história, em prol de uma política da educação do campo.

Para Caldart (2008, p. 178) “os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo”, assim, os projetos pedagógicos devem ser pensados numa perspectiva de participação “dos” sujeitos do campo e não “para” eles. Por isso que eles devem se fazer presentes no processo da construção do PPP, tal como está enunciado que os povos do campo devem participar dos planejamentos e organizações de políticas e práticas educacionais e não estas virem “de cima”, como uma “revolução passiva,” ou ainda, para “moldar” essas pessoas de acordo com interesses externos as suas realidades (CALDART, 2008). Isto é, a subalternização dos povos do campo.

A ordem discursiva da interculturalidade na democracia atrelada ao PPP, requer um posicionamento concernente com as demandas sociais que emergem da sua classe trabalhadora. A Educação do Campo fomenta a formação dos sujeitos, considerando as suas especificidades, particularidades e singularidades, na medida que põem em xeque a cultura, a identidade, a diversidade social, política e econômica no rol do ato de vir a ser do sujeito camponês. Desta feita, Caldart (2008, p. 179, grifos nossos), assinala que

**A Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos, isto é, apesar de todos serem pessoas que vivem no campo, há uma diversidade cultural, étnica, religiosa, ideológica e profissional, como: camponeses, pescadores, indígenas, sem-terra, assentados, caipiras, agricultores etc. No meio a tantas diferenças, não se pode ignorá-las e apagar suas identidades, mas cabe, sim, o respeito e a dialogicidade em busca do bem comum que é a educação para todos.**

O diálogo é inerente ao processo educativo, que atravessa os diferentes sujeitos ~~que~~ ~~estão~~ posicionados pela ordem discursiva da interculturalidade, que promove o diálogo nas relações sociais que são estabelecidas e constituídas nos diferentes lugares sociais. Assim, a educação na perspectiva da ordem da interculturalidade exerce a função de permear a emancipação social dos sujeitos mediatizados pelo diálogo, pois neste conjunto de coisas ditas e escritas, é assinalado por Freire (2011, p. 65) sobre a função da educação como um

Processo sociolibertador, e se faz verdadeira pedagogia capaz de construir a nova cultura, a nova política, a nova história na práxis dos (as) educandos

(as) como sujeitos: Práxis amorosa que nasce da nova lei, centrada na ética em favor da vida e do respeito às diferentes culturas, que organiza o povo, promove a autonomia e a liberdade possibilitando a esperança em sonhar e realizar um novo mundo, mais justo, bom e humano para todos e todas.

É nesta lógica que a Educação do campo se posiciona para libertar e fazer viver as diferentes culturas que organizam o povo, promovendo, porquanto, a autonomia e a liberdade, constituído de um inédito viável, ou seja, os sujeitos do campo por meio da educação podem sonhar com um mundo justo, bom e viável para todos. Entretanto, este acontecimento não se dá de forma pacífica e regular, ele se dá no processo da contestação da lei dos mais fortes, de tal modo que os movimentos sociais do campo tendem a reivindicar uma série de direitos, inclusive a educação, que por décadas negou-lhes a identidade e a cultura.

No conjunto das coisas ditas e escritas sobre os sujeitos do campo, compreende-se a sua sociodiversidade total demarcada nos territórios que permeiam as suas singularidades e especificidades culturais. Deste modo, está assinalado por Molina, Jesus e Azevedo (2004, p. 36), que

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

As relações sociais são conformadoras das identidades que estão implicadas ~~em a~~ na relação com a terra, a família e o grupo social que estão articulados em seu movimento, em prol de projetos políticos próprios que promovem o desenvolvimento triádico dos sujeitos do campo, qual seja, o socioeconômico, o cultural e o ambiental.

Na profusão da ordem discursiva da interculturalidade correlata com a democracia, acionamos o dispositivo enunciado da Educação do Campo num movimento atrelado a uma série de conformações que se contrapunham à perspectiva neoliberal capitalista. Desta maneira, é ressaltado por Molina, Jesus e Azevedo (2004, p. 50), que

O paradigma da educação do campo é fruto e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não

meramente de produção econômica. O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida.

Os sujeitos do campo são produtores de si, se fazem na lida diária da luta por sua manutenção social, para além dos alimentos, os camponeses são empreendedores de si numa perspectiva de não conformação com o processo de violação de sua condição humana.

A escola é *locus* por natureza que acolhe as sociodiversidades inerentes ao seu chão. Desta forma, sendo um campo democrático que deve estar aberto aos processos de reconhecimento, pertencimento e valorização das identidades que se constituem nas diferenças, logo não se prima por uma igualdade, mas se posiciona a favor das diferenças e culturas distintas que atravessam os ambientes escolares, por isso se suscita uma educação para todos plena em sua totalidade.

Afinal, conforme enunciado por Martinazzo, Schmidt e Burg (2014, p. 7) comunicam sobre a necessidade da “[...] formação de cidadãos conscientes dessa realidade e que se compreendam em sua identidade”. Assim, importa a posição que o sujeito assume, sendo ele constituído e constituinte da diversidade cultural e identitária nos espaços formativos, como o da educação.

Nesta perspectiva, a ordem discursiva que conforma a diversidade cultural no campo educacional aciona a aprendizagem como fundante do processo de democratização por meio da participação inerente a todos que ocupam o lugar social da educação. Assim, está enunciado que se faz necessário “[...] reconhecer que o direito à educação se traduz na participação e na aprendizagem de todos, em todos os níveis da educação” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 29).

Neste ideário conforma-se a educação intercultural na perspectiva da democratização do conhecimento. Pois é igualmente necessário “[...] aprender a conviver, vivendo a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (MARTINAZZO; SCHMIDT; BURG, 2014, p. 15).

Os sujeitos do campo, em seu processo de alteridade, unidos em seus diversos movimentos sociais, inclusive o do campo, contestam politicamente a ordem vigente que destitui a natureza singular do camponês com sua relação com a terra. Desta maneira, é importante o que está asseverado interdiscursivamente por Lima (2018, p. 545, grifos nosso) sobre

As lutas políticas travadas pelos povos do campo pela garantia de direitos e **afirmação de suas diferenças** como condição essencial à vida numa

**sociedade democrática** e justa contribuíram na construção de novos conhecimentos e **articulações políticas**, voltados ao desenvolvimento de novas leituras e reflexões acerca das relações de dominação instituídas a partir da cultura e da produção/legitimação do conhecimento.

A luta política é constituída pela manutenção dos direitos, os quais são atravessados pelas diferenças inerentes no provimento de uma sociedade democrática e justa que prima pela construção de novos conhecimentos pelos próprios sujeitos. A luta também é para que a construção do conhecimento seja produzida por outros sujeitos que não os colonizadores, isto é, os próprios sujeitos do campo podem igualmente representar-se.

Nesta perspectiva é importante elucidar que a série de signos que constituem o discurso sobre a democracia na produção do conhecimento contesta igualmente a sua materialidade que historicamente é posto em circulação numa visão eurocêntrica, urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica (MELO, 2015).

No conjunto das coisas ditas e escritas a ciência tem um status legitimador de validade, qual seja, aquilo que é falado sobre e não com. Ou seja, o “[...] campo da ciência que se ocupa dos métodos, da organização, da procedência, da validação e dos limites do conhecimento, bem como de sua relação com a realidade histórica – constitui-se em um espaço de relações de poder e, nesse sentido, de disputa” (STRECK; ADAMS, 2012, p. 247). Assim, a produção do conhecimento é também uma disputa pela representação de si, ação que os movimentos sociais de modo geral e, em particular o movimento camponês também tem tencionado, pois é importante que os sujeitos sejam produtores de conhecimento e não mais objeto dele, como os ocidentais se apropriam de suas narrativas e ousam falar sobre eles, a partir do lugar comum em que estão, o que pode acometer a deturpações, interpretações e intervenções no contexto social e cultural dos sujeitos do campo, por isso importa os sujeitos do campo ocuparem o lugar de produtores de conhecimento.

O movimento social camponês que tenciona o Estado, enquanto instituição legitimadora do conhecimento a ser circulado socialmente, busca por sua alta afirmação a partir do pressuposto enunciativo da produção do conhecimento, fincado nos saberes historicamente compartilhados entre si. Tal como é elucidado por Freire (2005) que propôs uma teoria do conhecimento que se constituísse a partir do enraizamento histórico dos sujeitos e de sua inserção no mundo da cultura e das práticas sociais. O conhecimento não é considerado universal, desconsiderando, portanto, os saberes tradicionais e locais de determinadas culturas e identidades constituídas e constituintes dos povos do campo. Pois, os sujeitos do campo são diversos (LIMA, 2018).

Nesta perspectiva, são inúmeros os aspectos que reafirmam a diversidade dos povos do campo, a exemplo da sua relação com o mundo do trabalho (coletivo, cooperativo, individual, semicoletivo, assalariado, autônomo, mutirão etc.); na organização política (associações, movimentos organizados, sindicatos etc.); na organização social: festividades, atividades comunitárias, dentre outras (LIMA, 2018). Os aspectos da diversidade dos povos do campo estão sempre se ajustando conforme as demandas que emergem pelos próprios sujeitos diversos, assim

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 16).

A própria existência dos movimentos sociais faz emergir saberes e práticas culturais próprias que conformam a produção do conhecimento inerente as dimensões existenciais dos diversos sujeitos do campo.

### **3.1.4. A participação na democracia decolonial**

Na rede enunciativa que se encosta a ordem discursiva da interculturalidade temos visualizado que ao longo da história, vem sendo ampliado os seus correlatos enunciativos que permeiam o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo na PNL. A democracia acontece por meio dos seus correlatos, como participação e diálogo. Como já foi dito antes, não eram todos os sujeitos que podiam participar das tomadas de decisões em relação à esfera da sociedade. Tal como está enunciado por Freire (1967, p. 3) ao afirmar que “dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como “absurda e imoral” a participação do povo no poder”. Dessa maneira, o discurso que circula sobre a legitimidade da democracia, exerce uma dupla função, uma de que o povo tem o poder, outra de que não pode exercê-lo. Por exemplo, a presença da polícia nas manifestações populares controlam, coagem, ameaçam e agredem o povo que está em marcha, exercendo o poder de participação e reivindicação de seus direitos.

Os sujeitos do campo, protagonistas de suas bandeiras de luta, devem igualmente fazer jus a participação nas discussões e decisões que dizem respeito as suas vidas (BRASIL,

2019). Significa que a democracia vai se delineando com a participação dos sujeitos que sabem de si e, assim, primam por seus interesses e necessidades, através do enfrentamento contra os seus colonizadores. Nesse processo de participação, se faz necessário, igualmente, o Registro de Reunião de Escolha dos Livros Didáticos (BRASIL, 2019). Os professores devem registrar a tomada da decisão em relação a escolha dos livros. Bem como, está posto tal necessidade no PNLD/Campo – 2016, quando enuncia que é preciso “registrar a participação dos professores de sua rede de ensino na escolha e dar transparência ao processo, sugerimos que a decisão sobre a escolha das coleções seja documentada na Ata de Escolha dos Livros Didáticos” (BRASIL, 2019, p. 23).

A escolha dos livros didáticos tal como está orientada no PNLD não pode ocorrer de qualquer modo, é preciso que os agentes da escola possam se posicionar com criticidade para fazer uma boa escolha dos livros que subsidiarão o fazer pedagógico dos educadores. Na seção que trata dos compromissos relativos à escolha, é necessário “a. providenciar, no âmbito da sua rede de ensino, um processo de escolha transparente, participativo e democrático, garantindo a participação de todas as escolas e professores; (...) (BRASIL, 2019, p. 27). A transparência, a participação e a democracia há uma regularidade e similitude em sua finalidade no que concerne ao processo da escolha do material didático.

Ainda neste processo de escolha se faz necessário primar pela moralidade e isonomia, isto é, de competência da escola que deve viabilizar a transparência. Assim, é possível encontrar explícito no PNLD/Campo 2016, o procedimento a ser assumido pela escola, de “(...) c. impedir a participação dos Titulares de Direitos Autorais, autores, ou de seus representantes, nos eventos promovidos pela Escola relativos à escolha de livros; (...) (BRASIL, 2019, p. 27). A posição dos sujeitos interessados na saída do livro pode influenciar o processo de escolha, por isso que no próprio GPNDL/Campo está vetado a participação deles.

No que concerne à diversidade cultural dos sujeitos do campo é ressaltado na PNLD as diferenças étnicas que atravessam a identidade dos sujeitos em suas singularidades. As quais são características inerentes para a promoção do discurso que conforma os sujeitos do campo. Isso está constatado no seguinte fragmento:

Os grupos étnicos indígenas são destacados, ressaltando-se as suas diferenças internas. Existem textos e imagens que destacam os povos indígenas da região Norte no presente e no passado, além de informações sobre a luta dos povos indígenas na atualidade, como ocorre na abordagem do Estatuto do Índio. A referida legislação, assim como as Cotas para contratação de deficientes em empresas, Estatuto do Idoso, Estatuto da

Criança e do Adolescente e Estatuto da Igualdade Racial são tratados como resultado de um conjunto de lutas desenvolvidas da sociedade brasileira (BRASIL, 2019, p. 58).

Nessa rede discursiva sobre os deslocamentos da diversidade cultural a participação é inerente aos processos de conquistas. No conjunto das coisas ditas e escritas sobre os sujeitos da Educação do campo, a PNLD/Campo especifica as dimensões macrossociológica que conformam as necessidades. Nesta lógica, em que os grupos étnicos põem em xeque as diferenças internas, pode-se fazer jus à pluralidade na singularidade, a fim de combater o racismo e o preconceito. Pois,

Destaca-se também a presença de discussões sobre a existência do racismo e do preconceito em relação aos negros no passado e no presente, além da explicitação do protagonismo negro através de informações sobre o processo de abolição e a participação dos afrodescendentes nesse processo (BRASIL, 2019, p. 58).

Nesta perspectiva é assinalada a emergência de enfrentamento aos processos de racismo e preconceitos com os sujeitos em suas diferenças e identidades que são atravessadas pela pluralidade inerente ao acontecimento do mito da democracia racial no Brasil. O potencial participativo dos grupos étnicos encostados aos seus respectivos movimentos sociais, lutam por direitos fundamentais, ainda que não tenha sido constatado que os movimentos sociais são os que têm as suas coletâneas aprovadas, isto é, os movimentos sociais não protagonizam a produção do material didático, isso porque as editoras com seu poder aquisitivo estão mais equipadas para fazer jus às exigências do PNLD/Campo. Entretanto, não podemos negar que há maior abertura de participação política das massas populares nos processos políticos e, sobretudo, nas tomadas de decisões legais. Tiveram emblemática participação social os grupos liberais, marxistas e católicos (PAIVA, 2003).

Assim as causas foram expostas e contestadas ao Estado, enquanto força maior que credita o acesso aos direitos. Os movimentos sociais colocam na pauta determinados direitos básicos que devem ser providos pelo Estado.

No auge da necessidade de participação dos sujeitos que movem os movimentos sociais de modo geral e de modo particular o movimento camponês, há reivindicação pela especificidade do material didático para educação do campo, pode ser evidenciado no que está posto por Silva (2015, p. 45, grifos nossos), a saber que:

O ano de 1984 é significativo para compreender o movimento de **participação política e científica** nos processos de decisão sobre os **LD**. Um exemplo deste contexto de mobilização é a **criação do Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica**, que contava com intelectuais de diversas áreas interessados na qualidade dos **LD** produzidos pelo governo brasileiro, além de uma maior **participação de todos os sujeitos interessados**. Desta forma, a criação do comitê se insere em um contexto de lutas por maior abertura política protagonizada pelo MST.

Com a presença dos intelectuais no movimento há uma ressignificação na participação política e científica que tencionam pela representação dos sujeitos do campo nos livros didáticos. Assim, há necessidade de se repensar e construir livros que sejam inerentes à pauta de reivindicação dos movimentos sociais do campo, visando a superação dos processos de violação que foram conformados com a expropriação e expatriação dos sujeitos do campo, assim como podemos constatar no que é enunciado por Silva (2015, p. 166) ao assinalar que

A participação ativa dos povos camponeses, desde o planejamento até a avaliação das práticas escolares, justifica-se pela necessidade histórica de superar os processos escolares desterritorializados e desenraizados desenvolvidos nos territórios camponeses (ARROYO, 2012).

São por tais violações que os sujeitos do campo deixam de ser objetos e tornam-se sujeitos na sua condição de protagonista em prol de uma educação planejada, avaliada e praticadas nas escolas. Os condicionantes que operam na dimensão da superação dos obstáculos existenciais promovem uma educação diferenciada.

No que concerne a necessidade do material didático específico aos povos do campo, destaca-se a Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADi)<sup>20</sup> que acolhe as demandas que emanam dos anseios dos povos camponeses, a saber

Das funções atribuídas à SECADi podemos destacar a **participação** no credenciamento das coleções didáticas e a realização da Pré-análise destas coleções, ou seja, existe a participação de uma instância representativa dos povos camponeses e seus interesses educacionais no processo de validação das decisões iniciais sobre as coleções didáticas que serão adotadas pelo PNLD-Campo (SILVA, 2019, p. 194). (Grifos nossos).

Ressalta-se, que dentre as funções da SECADi há o credenciamento das coleções didáticas e em sua pré-análise os povos camponeses estão representados conforme os

<sup>20</sup> Ressalta-se que recentemente a SECADi foi fechada, acontecimento que interdita o discurso sobre a PNLD/Campo, bem como os avanços que houve no currículo de formação de professores que contemplam temáticas diversas sobre gênero e sexualidade, relações etnicorraciais e outras.

interesses educacionais adotados pelo PNLD/Campo. Significa que, embora existe nessa rede discursiva a interculturalidade funcional, o Estado se apropria das terminologias dos movimentos sociais e tenta os conformar numa prática discursiva que os contemplem, desde que não haja o seu posicionamento crítico/ativo na produção do material didático, por isso que nas coletâneas do Girassol e Campo Aberto a binaridade se faz presente com insistência colonizadora, tais como: campo/cidade; agricultura familiar/agronegócio; monocultura/agrofloresta e assim sucessivamente. Ressaltamos, que não iremos analisar as coletâneas, mas tão-somente explicitar o discurso sobre o posicionamento intercultural dos sujeitos do campo na Política Nacional do Livro Didático.

Ao abordar a especificidade da participação, seja numa perspectiva da interculturalidade funcional ou crítica, o diálogo se faz presente em um duplo movimento, aquele que foi contestado por Freire, ao abordar a pedagogia bancária do ensino tradicional, depositário, onde o professor é o possuidor exclusivo da palavra, o monólogo e o outro é o diálogo horizontal entre os sujeitos do processo. Nesta visão Freire (1967, p. 6) expõe que “os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. Homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome”. A palavra é dividida para todos, pois todos têm visões de mundo, situações, experiências e saberes que devem ser socializados.

Freire (1967, p. 107) elucida a importância do diálogo para que o processo democrático possa acontecer por meio de uma participação ativa, onde a comunicação acontece de fato e de direito por todos serem participantes do processo, assim nos é explicado que o diálogo,

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

A comunicação é a ação da palavra e da escuta ativa. Onde há uma reciprocidade dialogal entre quem fala e quem escuta. Há, portanto, a abertura do locutor e do receptor, ambos estão sintonizados pela palavra que proferida comunica. É um movimento sinérgico, que se dá na interação social entre os sujeitos, que unidos estão em um mesmo propósito, ainda que haja conflitos, ideias adversas, é pelo diálogo que se chega ao denominador comum.

O diálogo na perspectiva freiriana é entre os sujeitos e não sobre os sujeitos. Sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos (FREIRE, 1967).

Na análise do discurso o sujeito é um sujeito discursivo, o qual é posicionado pela rede discursiva que se legitima pelo lugar social do qual encontra-se inserido. Tendo em vista que,

[...] as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que elas tomam o seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência as formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1975, p. 14)<sup>21</sup>.

O discurso aqui compreendido na visão de Pêcheux como um processo dialógico, salientamos que não é da mesma forma que Foucault compreende. Pressupõe o conjunto de coisas ditas e escritas sobre a rede discursiva sobre a democracia atravessada pela participação ativa materializada pelo diálogo, o qual é sugerido no PNLD/Campo – 2016 dessa forma “a coleção propõe atividades individuais e em grupo favorecendo interações para diferentes aprendizagens” (BRASIL, 2019, p. 44). Nesta lógica dialógica os sujeitos do campo devem ser donos de si, de sua voz. Isso está posto na assertiva de que

É possível reconhecer atividades que tratam de estimular partilhamentos de experiências quando sugere que os estudantes conversem entre si ou socializem as respostas dadas individualmente ou obtidas nas conversas realizadas com familiares e/ou outras pessoas de seu convívio. Isso permite ampliar o diálogo da escola com a família e a comunidade, de modo a estreitar o contato dos saberes escolares com aqueles produzidos em espaços não escolares (BRASIL, 2016).

Os enunciados que devem compor os livros didáticos nas atividades propostas suscitam a partilha de experiências, através das conversas realizadas entre: estudantes e professores, estudantes e pais, pais e professores, a pedagogia dialógica é necessária para que a participação democrática aconteça na e com a comunidade escolar.

O diálogo no PNLD/Campo – 2013 prima pela relação intergeracional, a ser vivenciada por uma prática pedagógica democrática, onde o diálogo atravessa as gerações, assim

Estimulam-se as relações intergeracionais por meio de entrevistas e diálogo com os mais velhos, estabelecendo uma relação de troca de informações e

---

<sup>21</sup> Vejamos que Pêcheux compreende as posições de sujeito concebidas na perspectiva da produção de sentidos o que difere tacitamente assinalado por Foucault.

apresentação das atividades à família e à comunidade, fortalecendo assim, a importância das relações entre família, comunidade e escola (BRASIL, 2013, p. 31).

O diálogo também está orientado na Resolução N° 2/2008 que trata das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo em seu artigo 5° que assevera a necessidade de “(...) considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura”. Assim, nos desdobramentos da democracia a comunidade no entorno da escola, a ser considerada na medida que seus valores e sua cultura igualmente devem ser prezados e preservados, respeitados e valorizados em sua integralidade.

Para tanto, o diálogo é perspectivado em outras conformidades, ou seja, a comunidade escolar na diversidade intergeracional pode ser acionado através de outras linguagens que podem vir a compor a seleção do material didático voltado para a especificidade da Educação do campo. Portanto,

A coleção apresenta, em todos os componentes curriculares, uma coletânea textual diversificada, favorecendo diferentes experiências de leitura. Recorre a diferentes formas de linguagem (gráficos, mapas, tabelas, fotos e gravuras) adequadas às situações de ensino-aprendizagem e estimula o diálogo com outras linguagens, tais como internet e livros literários (BRASIL, 2013, p. 32).

Desta feita o diálogo opera deslocamentos para além da comunicação entre as pessoas e as demais linguagens que entremeiam a produção e seleção do material didático para a Educação do campo. Assim, a educação emancipatória se constitui a partir da prática dialógica em que educadores/as e educandos/as estabelecem nas suas relações de convivência, de interação no/com mundo, bem como no modo de produzir-se na relação com os outros sujeitos e com o mundo (LIMA, 2018).

O diálogo na perspectiva decolonial assenta os sujeitos na superação dos processos de coisificação, estereótipos e subalternização que historicamente os povos do campo foram vítimas. O conhecimento faz emergir a democratização por uma nova conformação do sujeito do campo em sua insurgência. Neste caso, Silva (2015, p. 91, grifos nosso) revela que

O conhecimento e a intervenção no contexto (território, lugar, domínio da existência), tornou-se uma referência máxima para o processo educativo. A interação com a realidade e sua teorização se assenta, portanto, no trabalho e na cultura campesina, e a **Escola tem o papel institucional de criar espaços**

**democráticos de diálogos**, apropriação, sistematização e ampliação dos conhecimentos de forma ética e estética como compromisso com a sustentabilidade da vida na Terra.

Sabendo que a educação é um direito de todos, o conhecimento produzido e sistematizado na escola deve ocupar os diferentes contextos sociais. Logo, todos os sujeitos coletivos têm o direito ao conhecimento ainda que este não alcance a todos. Desta feita, importam os processos democráticos de diálogos para viabilizar a ampliação do conhecimento primando pela ética e estética na perspectiva da sustentabilidade dos saberes dos sujeitos intermediado com o conhecimento produzido cientificamente.

Na rede discursiva sobre os deslocamentos enunciativos da interculturalidade no posicionamento dos sujeitos do campo, ajusta a educação numa perspectiva dialógica, onde a teoria e a prática são indissociáveis. Assim, a intencionalidade pedagógica que articula a interação entre os saberes dos diversos sujeitos do campo alude a emergência de outros saberes, suscitando o diálogo entre os saberes que se assentam nas experiências e empirias do modo próprio deles viverem. Silva (2015, p. 84) assinala que:

A intencionalidade de articulação permanente entre teoria e prática, que se efetiva na vivência de diferentes espaços e tempos de ensinar e aprender, no suscitar do diálogo entre os saberes existentes nas comunidades rurais e os conhecimentos das áreas científica, a presença de outros sujeitos sociais como mediadores do conhecimento: lideranças, pais, técnicos e especialistas em saúde, agricultura, etc.

Os sujeitos do campo são muitos, o conhecimento é mediado pelo diálogo horizontal entre a diversidade cultural que desdobram a Educação do Campo em sua complexidade e forma de ser intencionalizada e planejada para adentrar as especificidades dos sujeitos do campo.

Assim, a Educação do campo enquanto paradigma emergente, compreende o sujeito no centro da educação do seu jeito que atrelada ao escopo do seu marco legal, praticada conforme as demandas culturais, econômicas, políticas e sociais que são constituídas e constituintes do saber ampliado. Nesta lógica enunciativa, a rede discursiva da Educação do campo permeia o entendimento à luz de Silva (2015, p. 90) assevera que “a concepção de Educação do campo incorpora a luta contra a colonialidade do saber, do poder e da natureza, visto que o campesinato – com sua diversidade – produz e reproduz sua vida numa relação direta com a natureza”. É portanto, necessário operar rupturas no paradigma dominante da

educação rural que coisifica o sujeito, o relega ao segundo plano que atravessa o processo de desterritorialização, expropriando os sujeitos coletivos do seu modo próprio de ser e viver em prol da cultura patriarcalista, dominadora e eurocêntrica, a qual prima por um modelo único da sociedade vigente.

Desta feita, a Educação do campo tem na sua materialidade de origem a necessidade de superação de um modelo subalternizante gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas, e de um campo sem gente (SILVA, 2019). As assimetrias que em cada momento histórico caracterizam o contexto do campo promovem aos seus sujeitos posturas que não assujeitamento ao colonizador, dominador, que eurocêntrico, misógino, urbanocêntrico, padroniza o ensino igual para todos, uma pedagogia eminentemente rural.

Em contrapartida a esta prática pedagógica surge o urbanismo pedagógico que elide em parte com a pedagogia rural, mas ainda assim contínua nas escolas do campo a falta do fortalecimento identitário e cultural por causa da organização do trabalho pedagógico que é imposto da instituição maior da Secretaria da Educação (SEC) às escolas do campo, cabendo ao professor adequar ou adaptar à realidade do lugar. Nesta perspectiva, Silva (2015, p. 84) nos esclarece que “o Ruralismo Pedagógico foi um discurso que atribuiu à falta de desenvolvimento do campo e a não fixação do homem a terra, à inexistência de escolas rurais, como sendo esta uma situação predominantemente cultural”. Ou seja, os sujeitos do campo nesta lógica eurocêntrica estavam condenados à indigência, entregues à própria sorte.

Já quando se trata do urbanismo pedagógico voltado às escolas do campo, o que temos em xeque é uma educação “amoletada” ao processo dialético entre campo e cidade. Vejamos como esta estratégia pedagógica é assinalada à luz do entendimento de Silva (2015, p. 15)

A partir de 1950, o discurso baseado numa visão social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo pedagógico. Sob essa lógica implantou-se, de forma definitiva, um modelo de escola na área rural e urbana do nosso país (...).

A visão do urbanismo pedagógico voltado às escolas do campo vem se desenhando desde os anos 50 até os dias atuais. Há uma série de implicações que corroboram para tal, justamente porque as escolas do campo não gestadas pelos movimentos sociais do campo. Uma vez que o Estado assume a educação como direito de todos e tem o dever de fazer a todos chegar, não se está posto nesta obrigação uma educação com condições inerentes às demandas dos povos do campo. Daí, a infraestrutura, os recursos materiais e humanos são poucos, poucos e precários para manter o acesso apenas às primeiras letras. O

desenvolvimento das escolas do campo é uma utopia que está no entremeio de um inédito viável (FREIRE, 1997).

O que está no interím do ruralismo pedagógico e do urbanismo pedagógico pode-se ser constado no que Santos denomina de “sociologia das ausências”. Isso porque tudo que é constituído e constituinte no contexto do campo não é considerado pela visão epistemológica eurocêntrica, urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica, ou ainda o paradigma da história única que nega, exclui, expropria, expatria os outros que distintamente não estão performáticos ao modelo hegemônico de sociedade. Porquanto, entende-se as sociologias das ausências, como

(...) o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão presentes apenas como obstáculos em relação às realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, confirmam meramente o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir (SANTOS, 2005, p. 15).

As sociologias das ausências historicamente têm atravessado as conformidades pedagógicas que estão arraigadas no seio das escolas do campo, devido os implicativos que estão no entremeio da prática pedagógica, dos materiais didáticos, a formação de professores, a infraestrutura e o conjunto de coisas que coadunam para a efetivação das políticas educacionais serem acionadas no domínio das sociologias das ausências para o campo em prol de dar conta neste debate, do que os movimentos sociais vêm reafirmando que os sujeitos do campo são diversos, portanto, as políticas de educação do campo e suas propostas curriculares precisam dialogar com suas especificidades sociais, culturais e organizativas, reconhecendo e valorizando as relações estabelecidas com o meio ambiente, o mundo do trabalho, nos rituais religiosos e nos processos de organização e produção da vida (LIMA, 2018).

Nesta lógica, o que predomina é a hegemonia do saber, do poder e do ser no contexto da produção do conhecimento, assim como podemos denominar de

razão metonímica, — que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para torná-las em matéria-prima. (SANTOS, 2005, p. 6).

Assim é o que acontece com o discurso da Educação do campo, pois torna-se matéria-prima para o Estado, assume-se no conjunto de coisas ditas e escritas pelos movimentos sociais, a fim de atender seus anseios no rol das disputas que se mantém em aberto.

Por isso, eclode a decolonialidade numa outra lógica hegemônica que põe no centro a heterogeneidade dos povos do campo. Feito isso, uma das contribuições do pensamento decolonial ao resgatar e inserir a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e ao mesmo tempo, explicitar como se tecem as relações de colonialidade nas esferas econômica, política e cultural (SILVA, 2019).

Assim, a Educação do campo se assenta no paradigma emergente que é permeado pela decolonialidade da economia, da política e da cultura, a fim de materializar outras produções e visões distintas dos dominadores do saber, do poder e do ter.

A decolonialidade é um movimento que tenciona as forças hegemônicas da produção do conhecimento, da narrativa de uma história única, da sujeição do sujeito aos ditames do padrão global da sociedade vigente excludente. Assim, podemos compreender que se reconfigura no cenário brasileiro e da América Latina a emergência que se faça jus aos processos das denominadas sociologias das emergências que permeiam o acontecimento da “ecologia dos saberes,” a qual se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento, neste sentido o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico, porquanto, a ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo (SANTOS, 2019). Tal assertiva é reconfigurada por Silva (2015, p. 91) ao mencionar que a decolonialidade

É uma responsabilidade ética num momento que vivemos uma crise na civilização capitalista – patriarcal, racista e epistemicida - o que exige uma decolonização epistemológica, metodológica e pedagógica, que desafia sobremaneira o Movimento da Educação do Campo a enfrentar suas contradições e articular o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social por um “Bem Viver” no Campo.

Há um compromisso inerente ao processo da decolonização epistemológica, metodológica e pedagógica no contexto do campo. Para tanto, temos o movimento da educação popular que se contrapôs a todo o processo hegemônico, por isso, com o passar do tempo a decolonialidade foi se firmando como um paradigma emergente para outras pedagogias, epistemologias e metodologias emergirem. Desta feita, salientamos o que está

enunciado por Silva (2015, pp. 84/85) sobre a emergência da educação popular que conforma a ruptura dos processos de dominação, pois

A construção das primeiras organizações camponesas em 1960, e o surgimento da Educação Popular, na perspectiva do Oprimido possibilitou um questionamento a esse modelo de escola e de conhecimento hegemônico, essas práticas de resistência são herdeiras diretas de todo o movimento latino americano naquele momento. Essa concepção ampla de Educação foi se constituindo na América Latina e no Brasil, no final do século XIX, e se firmou no século XX, conjuntamente com a adjetivação de Popular. Ocorreu principalmente a partir dos anos de 1960 e se expandiu a partir dos anos de 1980, delimitando sua singularidade de história e princípios: a conotação popular converge na direção que identifica a opção filosófica, política, econômica, cultural de estar e atuar na sociedade de forma crítica. “Emerge como educação popular pelo princípio de emancipação e propaga-se como projeto social em defesa da libertação humana” (ROSAS, 2008, p. 102).

A Educação do Campo se descoloca no Brasil e na América Latina possibilitando a libertação humana quando coloca o sujeito no centro do projeto social, atuante na sociedade criticamente, rompendo, portanto, com a hegemonia globalizante.

Entendemos que o processo da decolonialidade está ajustado a pedagogias diversas que se reconfiguram na medida que os movimentos sociais do campo inovam suas práticas pedagógicas, suas reflexões epistemológicas no processo de inclusão social. Assim destacamos algumas, a saber: a pedagogia da terra (GADOTTI, 2011); A ecologia dos saberes (SANTOS, 2019); interculturalidade (Walsh, 2009); pedagogia do oprimido (FREIRE, 1991); Bem viver (BOFF, 2012); ecopedagogia (FREIRE, 1996) e outras já supracitadas visam a emergência do paradigma holístico da Educação do Campo.

O fato é que no conjunto das coisas ditas e escritas a educação ao longo da história vai sendo reconfigurada, possibilitando a insurgência de novas epistemologias, metodologias e pedagogias que são acionadas no discurso do paradigma da Educação do Campo. A complexidade inerente aos processos do saber, poder e ter oriundos da decolonialidade vai se aperfeiçoando nos campos associados e nos múltiplos domínios do saber.

O conhecimento que circula nas epistemes sobre o paradigma holístico da Educação do Campo se assenta no processo de superação do conhecimento científico, tido como exclusivo na produção da ciência. Assim, na tentativa de superar tal dogma, se faz jus a outras formas de saberes. Isso Santos aponta no pressuposto enunciativo do pensamento pós-abissal. Desta maneira,

Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais, e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos (SANTOS, 2019, p. 84/85).

A questão central que se aciona no campo da conformação da decolonialidade é a pluralidade do conhecimento que não se pode visar a sua totalidade, pois está sempre em transição, construção e reconstrução. Desta feita, o conhecimento não-científico não elide com o conhecimento científico. Na lógica do pensamento pós-abissal não se faz jus à contradição que se faz presente na especificidade do conhecimento seja ele científico ou não. O que se deseja, é a compreensão da incompletude do conhecimento em sua conformação de saberes não científicos e científicos. Santos (2019, p. 88) explicita que

Eis o impulso para a co-presença igualitária (como simultaneidade e contemporaneidade) e para a incompletude. Dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas.

Romper com a produção cartesiana e erudita do conhecimento é uma máxima que se pretende atingir quando se preza pela co-presença igualitária na produção e validação do conhecimento elaborado. Isso porque não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para certos objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque aquilo que conhecem sobre o real (sua dimensão ativa) é sempre duplicado por aquilo que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (sua dimensão subjetiva). Ao questionar a distinção sujeito/objeto, as ciências da complexidade dão conta desse fenômeno, mas o confinam às práticas científicas (SANTOS, 2019).

Contudo, precisamos compreender que no rol do paradigma holístico da Educação do Campo, converge a incompletude do conhecimento, a relação intrínseca do sujeito/objeto na elaboração do conhecimento a luz das ciências humanas e sociais, por isso a decolonialidade converge para escalas globais do conhecimento. Por isso que

As formas de conhecimento hegemônicas só conhecem limites internos, de modo que o uso contra hegemônico da ciência moderna só é possível mediante a exploração paralela de seus limites internos e externos como

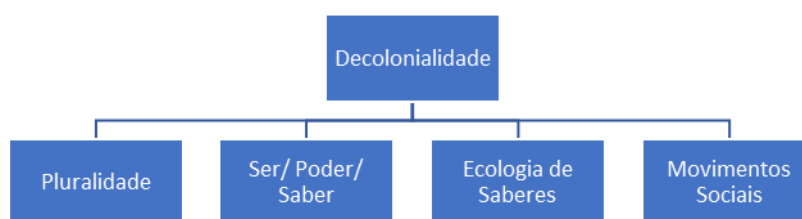
parte de uma concepção contra hegemônica de ciência. É por isso que o uso contra hegemônico da ciência não pode se limitar à ciência. Só faz sentido no âmbito de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2019, p. 88).

No que concerne ao processo do conhecimento o uso do contra hegemônico vem viabilizar a exploração interna e externa que conforma o conhecimento científico que alude a uma visão cartesiana da sua credibilidade, porquanto, a ecologia dos saberes permeia outros saberes circular em sua incompletude e complementaridade, não tem como dar conta da origem e finitude do conhecimento. Por isso, que essa produção se assenta na perspectiva teórico-metodológica da análise arqueológica do discurso (AAD), por não termos como cercar uma única região discursiva sobre a interculturalidade na posição dos sujeitos do campo.

### 3.2. A ordem discursiva decolonial no contexto da Educação do Campo

Nas fraturas de textos que constituem o nosso *corpus* analítico dos enunciados que estão em um feixe de relações interdiscursivas encontrados nas escavações realizadas por meio do mapeamento nas fontes primárias e secundárias nos deram condições de explicitarmos que a ordem discursiva decolonialidade é escandida por meio dos correlatos enunciativos que aqui estão postos epistemologicamente.

**Esquema 9:** escandindo a decolonialidade



**Fonte:** Produção da autora

A perspectiva que se insere na rede enunciativa sobre a complexidade que envolve o paradigma holístico do campo é crucial para entendermos como se funda a emergência do acontecimento da sua educação. Vez ou outra é preciso recorrer ao giro que foi operado no paradigma da educação no contexto da educação rural para a do campo. Elidindo com as práticas excludentes, estereotipadas, de negação do sujeito em seu jeito específico de ser, emerge no território do campo os sujeitos que por várias facetas dos movimentos sociais do campo que foram politizados, formados numa vertente de autoafirmação de sua identidade

cultural, tudo o que lhes constituía em ser o que eram não deveria assim ser desvencilhado da educação que se pensa e se pratica a favor destes sujeitos, ou seja, a transformação social e emancipação.

Deste modo, consideramos relevante no terreno de nossas escavações nos ocuparmos não do processo genealógico do paradigma da educação rural e nem também da transição do paradigma holístico da Educação do Campo, uma vez que no procedimento arqueológico não nos interessa a origem e nem o fim, há sempre um vácuo a ser preenchido com algo que vem a emergir daquilo que já existe e, neste caso, adentraremos nas séries enunciativas das camadas da linguagem sobre o discurso decolonial que faz acontecer a Educação do campo em se constituir como hoje se encontra.

A emergência do acontecimento decolonial é decorrente do colonial. Ou seja, diante dos processos de opressão que historicamente foram acontecidos no interim da colonialidade, eclode nessa relação o antagonismo no entremeio deste feito entre os colonizadores e os colonizados. O fato é que na história sempre houve resistência dos processos de violação dos direitos humanos. Isso porque há uma binaridade no ser, poder e saber na produção do conhecimento dentro dos campos epistêmicos das ciências sociais. Por isso que nos escritos de Ballestrin (2019) põe como desafiante a identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, apresenta-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política estudada no Brasil.

A perspectiva colonial diz respeito aos processos de segregação social, intelectual e econômica que atravessa as pessoas em suas devidas classes sociais. A bem da verdade, como já fora supracitado a unidade da diversidade é contraditória e, na contradição dessa unidade, nos processos coloniais de dominação ficam mais evidentes as violações dos direitos humanos que perpassam as questões de raça, etnia, gênero e outras dimensões que constituem o sujeito em ser ele mesmo o que é. Neste *modus operandi* o colonial alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais (COSTA, 2006).

É nas fronteiras da diversidade de gênero, étnicas e raciais que se tenta operar com a ruptura da cultura da segregação, exclusão, exploração, expropriação e expatiação mantidos pelos colonizadores e dominadores que permearam a historicidade dos processos brutais da aculturação no Brasil, afetando diretamente aos indígenas e aos negros e seus descendentes.

Destarte, se afirma que se faz necessário uma virada arqueogenealógica nos saberes que circulam numa visão eurocêntrica, etnocêntrica, sociocêntrica e urbanocêntrica, para que de fato na contradição da unidade, possamos perspectivar objetivos em comuns nas diferentes culturas, tais como são suscitados nos movimentos sociais, de modo geral, e no movimento

social camponês, de modo particular. Isso porque o que está no interregno deste processo é a conformação da identidade na diversidade. Assim, “[A] presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 125). Porquanto, é neste processo binário entre colonizador e colonizado que se forja a identidade na diferença colonial (MIGNOLO, 2003; FANON, 2010).

As séries de signos que estão postas nos correlatos da interculturalidade, são muitas. Daí, por meio do processo de mapeamento e escavações vamos expondo os enunciados que estão no território da linguagem. Deste modo, adentramos no que concerne a prática discursiva do sujeito subalterno. Nesta perspectiva o sujeito em seu estado de ser o que é, muitas vezes é o que os outros o tornam ser e nem sempre o ser constituído pelo outro é ele mesmo em sua essência.

Assim, “nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato seja imbricado no discurso hegemônico” (ALMEIDA, 2010, p. 12). Isso é constado no discurso hegemônico que historicamente foi conformado no processo de falar sobre outro, na intenção de lhe representar, mas que diante de um discurso hegemônico de uma história única não temos como dar vazão a fala do sujeito em si, pois quem está legitimado por vezes é o branco falar sobre o negro, é o da cidade falar sobre o camponês, é o do centro falar sobre o periférico e nesta sobreposição não há como dar fala a quem não faz uso dela, isso é o processo que se justapõe a colonização, ao colonialismo e a colonialidade.

Nesta tríade enunciativa, conhecemos como o acontecimento da decolonialidade se dá sob o signo da modernidade, ao mesmo tempo que se ajusta no processo de dar voz aos subalternos. Nesta ocasião, várias são as teorias que são elementos constituintes da decolonialidade. Assim, no conjunto das coisas ditas e escritas, na região discursiva da América Latina, existem algumas teorias que circularam para fomentar as condições de existência da decolonialidade, assim a

**Teologia da Libertação** desde os sessenta e setenta; os debates na filosofia e ciência social latino-americana sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma (por ex., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro); a **teoria da dependência**; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós-modernidade dos oitenta, seguidos pelas discussões sobre hibridismo na antropologia, comunicação nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino-americano de estudos subalternos. O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as **teorias críticas** europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a **teoria**

**feminista chicana, a teoria pós-colonial** e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma **reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana**, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (ESCOBAR, 2003, p.53, grifos nosso).

Deste modo, as condições de existência para decolonialidade são oriundas da complexidade de teorias que atravessaram as discussões epistêmicas Norte/Sul. Porquanto, adentrar nas camadas discursivas da decolonialidade é compreender que existe uma história das ciências, considerada para que no conjunto das coisas ditas e escritas possam romper com os pensamentos fronteiriços, como a binaridade, pois o outro é subjugado ou eliminado na violência das oposições binárias (GIROUX, 1999, p. 23). Este processo epistemológico não se encerra em si mesmo, é um campo aberto, onde as escavações podem ser aprofundadas. Importa-nos entender que “a genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros)” (MIGNOLO, 2008, p. 258).

O movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade foi instituindo no giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008). Desta feita, a decolonialidade é um movimento holístico que está ancorado em várias vertentes epistemológicas que colocam o subalterno no centro do vir a ser, saber e poder. A relação triádica que institui a decolonialidade “ser, saber e poder” escande a profusão do discurso sobre a decolonialidade.

### **3.2.1. As vertentes pós-coloniais: o vir a ser dos sujeitos do campo**

Ao conhecermos a complexidade que circunda os correlatos enunciativos da interculturalidade, entendemos que a educação rural está acionada ao domínio colonial de poder. Isso se dá pelo veio da modernidade/colonialidade, cuja prática é de silenciamento e subalternização dos povos plurais em sua diversidade. Em contrapartida a este processo de ocultação, emerge os Estudos Pós-coloniais que permeiam a autoafirmação nos processos culturais, políticos, econômicos, sociais e epistemológicos dos povos que historicamente ficaram a margem no paradigma rural (SILVA, 2014).

No que concerne ao processo de vir a ser da afirmação dos sujeitos em sua diversidade, adentramos no território dos Estudos Pós-coloniais Anglo-saxônicos, movimento

que unifica sujeitos plurais de diversas nacionalidades que primam por seu reconhecimento, ainda que, munidos por discursos hegemônicos, com a matriz eurocêntrica. Entretanto, há um alargamento nas discussões e deste modo, este estudo recebe influência nesta vertente pós-colonial das análises Feministas, Pós-estruturalistas e da Psicanálise (SILVA, 2014). Movimento que permeia um repensar do paradigma que constitui e é constituinte do vir a ser dos sujeitos de direito. Entretanto, não iremos adentrar nas camadas da linguagem sobre as análises feministas, pós-estruturalistas e da psicanálise, importa ressaltar que tais campos de domínio nos ajudam a melhor comunicar as séries de signos sobre a decolonialidade do ser, saber e poder.

Na insurgência do vir a ser dos sujeitos plurais em sua complexidade, escandimos os estudos no que concerne aos Estudos Pós-coloniais Europeus, os quais atravessam um duplo movimento, a saber, de um lado, as relações coloniais existem em países não colonizados e, de outro, as referências europeias no diálogo entre os diferentes povos (SILVA *et. al*, 2014). Compreende-se assim, que a dominação hegemônica atravessa as relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos diversos do movimento que busca emergir, mas que traz em si o ranço do processo colonizador. Destarte, as desigualdades, ou ainda, as hierarquias são mantidas nos movimentos que primam por um vir a ser decolonial.

Na profusão do discurso acerca dos estudos pós-coloniais, temos o aprofundamento e assim emerge a vertente Pós-colonial Africana, a qual cerca as questões que circundam as relações etnicorraciais (SILVA *et. al*, 2014). Assim, destaca-se o Movimento Negro que historicamente vem lutando a favor de sua representação legítima, se contrapondo aos processos de silenciamento, subalternização e escravidão. Sendo assim, deve-se romper com o mito da história única, ou seja, os processos hegemônicos de representação de si, não concernem com a diversidade das identidades plurais.

Dando continuidade aos processos de vir a ser dos sujeitos que tencionam a lei dos mais fortes, em prol da representação de si, de tal modo que, os “Estudos Pós-coloniais Indianos são atravessados pela necessidade de contestação dos processos de subalternização que corroboram com o lugar de protagonismo dos povos e territórios historicamente silenciados na leitura da realidade” (SILVA *et. al*, 2014, p. 11). Assim, se elide com os processos hegemônicos do Ocidente. Deste modo, é predito por Silva *et. al* (2014, p.15) que “a crítica Pós-colonial Indiana possui afinidades teóricas com as Perspectivas Feministas, as Pós-ocidentalistas, as Teorias do Sistema Mundial, o Afrocentrismo e os Estudos da Subalternidade.” Assim, nesta perspectiva há o desdobramento dos Estudos Pós-coloniais Indianos para se sustentarem em prol da contestação da narrativa hegemônica.

Diante de todas estas vertentes dos Estudos Pós-Coloniais, destaca-se a dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, pois é a perspectiva mais ajustada a tese aqui defendida, tendo em vista que os movimentos sociais têm uma participação mais assertiva no processo da superação das fronteiras epistêmicas que permeiam o vir a ser dos sujeitos múltiplos e diversos em sua singularidade e especificidade. Nesta lógica enunciativa, Silva *et. al* (2014, p. 12, grifos nosso) considera que,

Esta vertente surge com as lutas dos **Movimentos Sociais na América Latina, sobretudo, Indígena, Negro, Feminista e Camponês**. Assim como os estudos da subalternidade, esta vertente Pós-colonial surge da ferida colonial, entretanto, prioriza os territórios epistêmicos latino-americanos-americanos.

Deste modo e não de outro, temos as lutas sociais na América Latina que englobam a diversidade cultural e identitária dos sujeitos múltiplos em suas conformidades existenciais, tencionando as desigualdades sociais. Acionando os dispositivos do saber, do ser e do poder numa outra lógica que transcende os processos da modernidade/colonialidade do ser, poder e saber eurocêntrico, sociocêntrico e etnocêntrico. Pois, esta vertente torna possível uma visão não europeia do contexto Latino-americano, dentro do qual está a trajetória histórica das lutas sociais travadas pelos povos camponeses por uma educação específica e diferenciada (SILVA *et. al*, 2014).

Porquanto, ao demarcar o território de tensão estabelecida no processo de irrupção do paradigma da Educação do Campo os territórios epistêmicos ao longo e largo da história vão se legitimando pelas correlações de forças que disputam a representação de si, de um lado o eurocentrismo/colonizador, de outro, as culturas e identidades dos povos diversos que em seus movimentos sociais eclodem com seus saberes, crenças, valores de sua enunciação epistêmica na dimensão decolonial, advinda da perspectiva triádica do ser, saber e poder.

Adentrando com mais profundidade na camada discursiva do pós-colonialismo entendermos como é constituído e constituinte o campo dos estudos culturais. Pois, o próprio termo sugere a compreensão de que estamos tratando de algo que vai além do colonialismo. Não iremos fazer uma escavação profunda para chegarmos à exegese deste período histórico, sequer tentaremos esgotar o conjunto das coisas ditas e escritas sobre sua insurgência.

Porquanto, nos interessa assinalar o que está posto sobre a teoria pós-colonial no arsenal do que vem sendo dito e escrito. Identificamos que historicamente a produção do conhecimento vai sendo descentralizada das matrizes hegemônicas, isso permeia alusão a

outras vozes, saberes, conhecimentos e compreensões, fruto do que vem sendo construído por outras vertentes teóricas, tais como as que estão acionadas no campo do pós-estruturalismo, pós-colonialismo e do pós-modernismo e das teorias pós-crítica. Neste conjunto de coisas ditas e escritas, nos ocuparemos de explicitar o que vem sendo posto em evidência no campo da teoria pós-colonial.

A teoria pós-colonial é um conjunto de **correntes teóricas e analíticas**, com forte implantação nos **estudos culturais**, mas hoje presentes em todas as **ciências sociais**, que têm em comum darem primazia teórica e política às **relações desiguais** entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo (SANTOS, 2006, grifos nosso).

As correntes teóricas e analíticas estão arraigadas no campo dos estudos culturais que atravessam as ciências sociais que contestam as relações desiguais existentes nos diferentes grupos culturais, especificamente entre o Norte e o Sul. Assim, são muitas as especificidades que permeiam a produção do conhecimento numa perspectiva contra hegemônica.

No que concerne as relações desiguais existentes, acionaremos o binarismo entre as classes sociais, a geração, a etnia, o gênero e as orientações sexuais, enfim as relações de poder que legitimam determinadas verdades hierárquicas. Dessa maneira, todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído (WOODWARD, 2007).

Por conseguinte, as relações desiguais estão acionadas nas relações de poder que definem a inclusão e a exclusão social dos sujeitos em seus diferentes grupos culturais que exercem distintamente suas práticas sociais. Isso implica na identidade do sujeito, pois toda identidade é um efeito de poder (Hall, 2003). Por isso, é assinalado por Carvalho (2010, p. 04) que a identidade do sujeito é um

Espaço de pertencimento para os sujeitos pós-coloniais – apesar de referenciado pelas trajetórias opressoras de um passado colonial - será marcado também por um conjunto de significados propostos pelo presente. Assim, não podemos falar de um sujeito pós-colonial único, mas de um cruzamento de significados: sua identidade resulta da intersecção de diversas faces de sua história e de seu presente.

Nesta perspectiva enunciativa o sujeito pós-colonial não é único, pois ele é atravessado por diversas faces de sua história e de seu presente que são deslocados, transmutáveis e transitivos. Na perspectiva pós-colonial não cabe o sujeito centrado, integral, dono de si e de suas verdades absolutas e hegemônicas. Tendo em vista que:

O processo de formação do sujeito pós-colonial, devemos levar em consideração que há esferas pessoais e sociais interligadas, se construindo socialmente na vida dos indivíduos. Assim, a língua, a religião, a história, a cultura, o gênero, a raça e o pertencimento a um determinado grupo social fazem parte da construção da identidade individual de cada um. Sendo que todos esses elementos só podem ser vistos em sua complexa rede, densa de historicidade e com múltiplas localizações (CARVALHO, 2010, p. 5).

Existem vários elementos que corroboram para formação identitária do sujeito pós-colonial que são postas em circulação em um movimento duplo: na dimensão social e pessoal, pois são indissociáveis no fomento do vir a ser do sujeito pertencente a um grupo social. Logo, compreende-se que há uma rede discursiva que está implicada nos elementos da língua, da religião, da cultura, do gênero, da raça e da subjetividade do sujeito que o faz se identificar com uma prática social e não outra.

De tal modo, a dimensão identitária concerne as práticas sociais. Assim, a identidade cultural é entendida enquanto um processo, um empreendimento sempre em construção caracterizado por sua fluidez e dinâmica em articulação com as condições da vida contemporânea que vêm, a cada dia, acelerando os fluxos, re-definindo fronteiras, incorporando novas práticas sociais e exigindo dos sujeitos re-localizações constantes e contínuas (VILELA, 2018). A identidade cultural ao fim e ao cabo promove os deslocamentos, a descentralização do sujeito. Daí que a posição do sujeito é acionada conforme a identidade cultural que perpassa os processos socioculturais em que os sujeitos estão inseridos para além de sua subjetividade.

### **3.3. A ordem discursiva a educação em direitos humanos: os sujeitos de direitos em sua diversidade**

No conjunto das coisas ditas e escritas nas fontes primárias e secundárias que constituem e são constituintes de nossas escavações nas camadas do território da linguagem, podemos explicitar alguns enunciados que permeiam os correlatos, ao mesmo tempo que tem uma certa regularidade enunciativa na ordem discursiva dos direitos humanos, como podemos arqueologicamente evidenciar:

**Esquema 10:** Os correlatos enunciativos dos Direitos Humanos



**Fonte:** autoria da pesquisadora

Dialogar sobre os fundamentos dos direitos humanos na educação é adentrar nas camadas profundas da diversidade. Dito isto, importa ressaltar que a diversidade cultural é inerente ao contexto escolar. Artefato que merece atenção e consideração pedagógica, sobretudo, tendo em vista que, legalmente, temos o discurso jurídico que legitima a promoção dos direitos humanos em meio a diversidade no sistema educacional.

Os sujeitos de direito são plurais em sua diversidade. Operar com processos contra hegemônicos de sujeição dos sujeitos nos processos educativos é necessário. Para tanto, é preciso, antes de tudo, fomentar o combate à desigualdade social que está ensejada no contexto educativo. A desigualdade social, muitas vezes é um artefato que se mantém em evidência constante, pois numa dimensão hegemônica os sujeitos de direito em sua diversidade são percebidos e considerados como de menor valor.

Isto resulta na importância da educação em direitos humanos para superar os processos de violação dos direitos que historicamente os sujeitos foram e são vitimados. Dito isso, implica reconhecer que no contexto escolar a cultura que impera é a eurocêntrica. Motivo que alude a cultura erudita, destituindo as culturas dos processos sociais em que os sujeitos de direito são oriundos, ou seja, a cultura popular. Movimento que tenciona a cultura de dentro da escola com a cultura de fora da escola, isto é, parece que existem dois mundos distintos e que não se retroalimentam, dialogam, convergem, se fundem, logo culturas antagônicas.

O paradoxo existente entre a cultura de dentro e a de fora da escola, faz com que se tenham adversidades, conflitos e violação dos direitos fundamentais dos sujeitos, ou seja, processos de exclusão social. Dessa forma, na escola existe a farda, o horário, a grade

curricular, os mestres, a hierarquia. Artefatos que emparedam todos os sujeitos a um só molde, forma, padrão de ser e de estar, ou seja, a hegemonia.

A diversidade cultural que está fora da escola não entra. Ou seja, os sujeitos em sua diversidade pluricultural devem se ajustar a um único modelo que segue regras e limites estabelecidos pela hierarquia da escola. Entretanto, existe uma coisa que não tem como ficar de fora, cuja é a diferença dos sujeitos. A diferença diz muito dessa diversidade, que muitas vezes é daltônica ou míope no cotidiano escolar. Neste sentido, está escrito no Parâmetro Curricular Nacional – pluralidade cultural (BRASIL, 1997, pp. 96-97) que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade cultural, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Neste caso, importa dizer que são os educadores responsáveis por imputar em suas práticas pedagógicas artefatos que enalteçam a diversidade cultural. São igualmente os educadores responsáveis por tratar a pluralidade cultural existente em sua sala de aula mediante processos educativos inclusivos socialmente. Respeitar as diferenças que são inegáveis no contexto escolar é uma atitude advinda das relações sociais estabelecidas dialogicamente entre educadores e alunos. As diferenças são em última instância o norte para se perspectivar atitudes de valorização e reconhecimento da diversidade cultural que está arraigada na escola como um todo. Elidindo com a discriminação e preconceitos que estão arraigados nas entranhas de outros sujeitos, que talvez se sintam superiores.

O respeito a toda e qualquer diferença no contexto escolar é essencialmente uma atitude ética, um compromisso social de sua inclusão. Importa mencionar que a diferença não significa desigualdade, mas sim riqueza cultural, racial, étnica, geracional sexual, física, biológica e mental (CANDAUI, 2008). Ou seja, há uma complexidade variável no que concerne as diferenças no contexto educacional, que devem ser postas em evidência para promover a inclusão social. Para tanto “[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para as melhorias da qualidade de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 97).

A educação em direitos humanos prima pelo reconhecimento das diferenças que atravessam os sujeitos de direito em sua singularidade. Desta maneira, implica dizer que os direitos fundamentais devem no contexto escolar ser essencialmente necessários para a

promoção da igualdade de oportunidades. Assim, Nancy Fraser (2001, p. 245) ressalta que há demandas por reconhecimento desde o fim do século XX. Neste sentido, implica dizer que as

Demandas por “reconhecimento das diferenças” alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos “pós-socialistas”, identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (Grifos da autora).

Neste caso, os movimentos sociais em sua diversidade lutam politicamente pelo reconhecimento de suas diferenças para serem respeitadas, com intuito de combater as injustiças sociais.

A complexidade que está no entorno dos direitos humanos carece uma ressignificação conceitual e territorial. Tendo em vista que Santos (2003, p. 45) menciona que “os direitos humanos são uma construção ocidental e moderna e hoje necessitam ser ressignificados numa perspectiva multicultural, para que tenham relevância social e política”, isto é, têm de incorporar as questões relacionadas à diversidade cultural. Desta maneira, a educação em direitos humanos assim como a interculturalidade incorporam as questões relacionadas a diversidade cultural.

A igualdade na diferença é essencial no que tange aos direitos humanos. Nesta lógica, não devemos abordar igualdade distintamente da diferença, pois uma não deve supervalorizar a outra. Neste caso, importa ressaltar o que está posto nessa assertiva “temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462). Ou seja, igualdade na diferença faz com que os grupos sociais diversos busquem pela igualdade de oportunidade.

Neste entendimento dialético entre igualdade e diferença corrobora dessa assertiva Flavia Piovesan (2006, p. 24) ao expor que:

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade (...). Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.

A universalidade e indivisibilidade dos direitos fundamentais aos grupos socialmente diversos deve primar pelo direito duplo: direito a igualdade e a diferença, esta última requer igualmente o respeito a ela mesma e à diversidade.

Quando na educação se propõe a dar ênfase aos direitos humanos é para pôr em evidência a necessidade ontológica do ser humano em sua formação integralmente humana. Desta feita, corrobora com esta assertiva Sergio Haddad (2004, p. 01) ao enunciar que:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

A condição de sujeito histórico é inegável na perspectiva da promoção dos direitos humanos para os sujeitos de direito que estão organizados em movimentos sociais, como o camponês que busca o acesso as políticas educacionais na perspectiva de galgar a condição de ‘ser mais’, ou seja, a igualdade em meio as suas diferenças. Neste sentido, Haddad e Graciano, (2006, p. 5) explicam que:

O movimento da sociedade civil nos últimos anos vem produzindo e constituindo novos direitos, na defesa e no respeito às diferenças e pela superação das desigualdades. Quando estudamos e trabalhamos do ponto de vista educacional, dos seus indicadores, as desigualdades estão claramente marcadas, no tratamento desigual destinado às faixas etárias, nas questões de gênero, de etnia e raça, nos grupos vulneráveis, o rural, o urbano. Temos que mostrar que o educando, o estudante, tem cor, tem sexo, um lugar social em que ele está inserido, além de sua condição de classe social.

Ao abordarmos a dimensão dos direitos humanos afirmamos serem dinâmicos conforme as demandas que emergem da sociedade civil organizada em seus movimentos sociais, a qual enseja novos direitos. Estes corroboram com a promoção do respeito as diferenças e a superação da desigualdade. Esta última é advinda do tratamento desigual que se dá aos sujeitos com diversidade cultural distinta. Por isso que falar em direitos humanos é em última instância defender a igualdade de oportunidade.

Ressaltamos que a educação em direitos humanos é uma rede discursiva da interculturalidade, quando em seus princípios evidenciados nas Diretrizes Nacionais dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 02), estão assim definidos:

Art. 3º - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I – Dignidade humana;

II - **Igualdade** de direitos;

III - Reconhecimento e valorização **das diferenças e das diversidades**;

IV - Laicidade do Estado;

V - **Democracia** na educação;

VI - Transversalidade, vivência e globalidade; e

VII - Sustentabilidade socioambiental. (Grifos nosso).

Como podemos visualizar, tais princípios aproximam-se da interculturalidade, quando esta é posta como unidade na diversidade, daí a importância do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades em prol da igualdade de direitos de forma democrática, ou seja, mediante a colaboração de todos neste propósito.

Assim, a educação em direitos humanos torna-se essencialmente necessária no contexto escolar, pois é neste território que as diferenças estão bastante presentes, conforme a diversidade cultural que ensejam os sujeitos de direitos. Nesta lógica, a assertiva de Candau (2012, p. 724) ressalta que a:

Tensão igualdade-diferença está presente tanto no desenvolvimento do direito à educação, quanto nos processos de educação em direitos humanos. Estes dois campos, que tiveram diferentes origens e desenvolvimentos autônomos, hoje se entrelaçam, constituindo uma teia em que a educação em direitos humanos se configura como um componente básico do direito à educação.

O direito à educação em direitos humanos deve corroborar para atenuar a tensão existente entre a igualdade-diferença que devem se entrelaçar para que a sua promoção, perspetive a igualdade de oportunidade aos sujeitos de direito que estão na escola. Sendo assim, através do reconhecimento de suas especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual, opção religiosa, características sensório-motoras, aspectos psicológicos, de classe social, entre outras (CANDAU, 2012). Tais especificidades atravessam os sujeitos que estão localizados nas escolas do campo.

Diante do pressuposto que enseja os direitos humanos numa perspectiva inclusiva, assinalamos a assertiva de Monteiro (2013, p. 47) ao preconizar que:

Os Direitos Humanos, do ponto de vista histórico, carregam e traduzem na realidade uma utopia. Nesse sentido, se convertem numa plataforma emancipatória em reação e em repúdio às formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternização e injustiça. A Educação em Direitos Humanos

combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração da vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença.

A utopia que atravessa a promoção dos direitos humanos enseja na equidade da articulação dos princípios de igualdade e diferença, ou seja, a partir da simetria existente no contexto escolar na promoção da diversidade cultural.

Os direitos humanos emergem como dispositivo normatizador dos direitos sociais, políticos, sociais e culturais que atravessam os sujeitos de direito em sua diversidade étnica e racial. Pois historicamente foram negados os direitos fundamentais, por isso aludimos ao fato de que

A história dos direitos humanos no Brasil passa pela negação do projeto colonial e construção de comunidades livres de preconceito racial, escravidão e exclusão social de todo tipo, que caracterizaram os quilombos como importantes territórios de resistência e de alternativa real e utópica (MOURA, 1996).

Romper com o projeto colonial que oprimia, silenciava, subalternizava e escravizava os demais seres humanos fora uma luta constante dos povos que se encontravam neste lugar social, por isso que a comunidade do Quilombo de União dos Palmares/Alagoas se destaca como um movimento resistente a toda opressão que sofrera, sobretudo, os negros para escaparem da escravidão e da exploração de seus corpos.

### **3.3.1 A diversidade cultural na perspectiva dos direitos humanos**

A declaração universal da diversidade cultural alude aos direitos humanos, como promotora da cultura de paz. Deste modo, a diversidade cultural que está supracitada nas fontes primária desta investigação (PNLD/Campo- 2013 e 2016) fazem jus ao reconhecimento e ao respeito das diferenças que atravessam os sujeitos do campo. Salientamos que “o respeito pela diversidade das culturas, a tolerância, o diálogo e a cooperação, num clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais” (UNESCO, 2002, p. 2). Desta forma, a diversidade das culturas, a tolerância, o diálogo e a cooperação se dá entre os sujeitos em sua diversidade permeados pela confiança e entendimento mútuos, o que corrobora para a garantia da paz. Assim, acontece nos

movimentos sociais que tencionam a lei do mais forte em busca da realização do projeto de sociedade defendido pelos sujeitos diversos em suas diferenças, mas que tem um objetivo em comum.

Para tanto, é pertinente haver o reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais (UNESCO, 2002). A unidade do gênero e o desenvolvimento de intercâmbios culturais atravessam as práticas sociais que aludem a causa pela qual se luta no que concerne aos processos reivindicatórios dos direitos humanos. Tendo em vista que o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural (UNESCO, 2002). Deste modo, compreendemos que a diversidade de gênero e a pluralidade cultural suscitam políticas públicas educacionais.

As séries de signos sobre a dimensão dos direitos humanos no que tange a diversidade cultural diz respeito às diferenças culturais que devem ser mantidas, pois a defesa dessa diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem às minorias e os dos povos autóctones (UNESCO, 2002). Neste caso, é fundamental garantir os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os direitos dos povos autóctones, pois são sujeitos igualmente de direito.

Os direitos culturais são plurais e devem ser respeitados em sua diversidade. Diante desta assertiva, compreende-se que o desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais (UNESCO, 2002). A diversidade criativa atravessa os direitos culturais que são igualmente diversos. Desta feita são muitas as formas de se vivenciar a cultura com criatividade, sobretudo, quando esta está acionada aos processos de superação dos processos de aculturação que se dera entre os colonizadores e os colonizados que tentaram resistir as violações que sofreram como as pessoas pertencentes a minorias e os povos autóctones.

A diversidade cultural também diz respeito a diversidade linguística, inclusive dos povos autóctones. O que também é defendido na declaração universal da diversidade cultural, pois assim está predito que a diversidade linguística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade (UNESCO, 2002). Daí que emerge no campo da produção do material didático que possa fazer jus a esta demanda. Tendo em vista que os sujeitos de direitos são oriundos de diversas etnias e que assim a língua materna é considerada na produção do material didático, por exemplo.

No que tange a diversidade cultural aludimos ao multiculturalismo que se faz presente no campo de domínio dos direitos humanos. Pois, as múltiplas culturas constituem e são constituintes da promoção dos direitos humanos. Os direitos humanos garantem o direito a diversidade cultural que assim se faz presente. Nesta perspectiva assinala Santos (2019, p. 30, grifos nosso) quando menciona sobre o multiculturalismo presente nos direitos humanos, eis o fragmento:

Os **direitos humanos** têm que ser conceptualizados como **multiculturais**. O multiculturalismo, tal como eu entendo, é precondição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra hegemônica de direitos humanos no nosso tempo. Na medida que todas **as culturas** possuem **concepções distintas de dignidade humana**, mas são incompletas, haver-se-ia que aumentar a consciência dessas **incompletudes culturais mútuas**, como pressuposto para um **diálogo intercultural**. A construção de uma concepção multicultural dos direitos humanos decorreria desse **diálogo multicultural**.

Os direitos humanos são multiculturais e na diversidade cultural os diferentes grupos culturais possuem culturas diferentes com concepções distintas de dignidade humana, o que acarreta a necessidade de processos educativos para que se possa aumentar a consciência das incompletudes culturais mútuas por meio do diálogo intercultural, logo a unidade na diversidade, fazendo jus ao projeto comum permeado pelo diálogo multicultural. Respalda-se, portanto, a dimensão específica da complexidade que é acionada no campo da cultura necessariamente para formulação de políticas públicas inclusivas voltadas para os diferentes grupos culturais.

Diante da complexidade da cultura, “são as culturas que se tornam evolutivas, por inovações, absorção do aprendido, reorganizações; são as técnicas que se desenvolvem; são as crenças e os mitos que mudam [...]” (MORIN, 2007, p. 35). Assim, não há como definir uma identidade cultural. Pois a evolução cultural suscita identidades que transcendam a subjetividade do sujeito, ou seja, “o homem constitui-se na complexidade da organização biológica e da integração sociocultural onde as instâncias biológica, cerebral, individual, social, cultural, ecológica e política estão em contínua interação” (MARTINAZZO, 2014, p.76). Há todo um complexo holístico sobre a cultura que permeia a interação sociocultural. Sendo assim, não há como ter uma identidade determinada, pois

[...] a importância do reconhecimento foi-se modificando e aumentando com a nova compreensão da identidade individual que surgiu no final do século

XVIII. Podemos falar de uma identidade individualizada, ou seja, aquela que é especificamente minha, aquela que eu descobro em mim. Esta noção surge juntamente com um ideal: o de ser verdadeiro para comigo mesmo e para com a minha maneira própria de ser (TAYLOR, 1994, p. 48).

O reconhecimento da identidade individual não promove a unidade na diversidade, tendo em vista que os sujeitos são plurais e singulares. Com isso a concepção sobre a dimensão identitária também foi se ampliando para comportar as mudanças inerentes tanto a individualidade do sujeito quanto aos seus grupos sociais, afetados pela alteridade. Desta forma, apreende-se que

As identidades nacionais, (...) representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento. Sempre houve uma tensão entre essas identificações e identificações mais universalistas – por exemplo, uma identificação maior com a “humanidade” do que com a “inglesidade” (english-ness) (HALL, 2006, p. 76).

Ao abordar as identidades nacionais em sua diversidade permeiam as particularidades e pertencimentos de forma universalista, o que implica nos processos educativos da modernidade/colonialidade que corrobora com a visão universalista da produção do conhecimento sem considerar tais particularidades e pertencimentos identitários por causa dos artefatos de aculturação que comumente atravessaram as identidades dos sujeitos dos diferentes grupos culturais, portanto, identidade universal/nacional. Deste modo, elucida Caldera (2003, p. 335, grifos nosso) que:

**A identidade, por outra parte, é condição da universalidade.** Identidade e universalidade são termos indissociáveis. Somente se tem identidade na medida em que as **expressões particulares** se integram na **universalidade das culturas**. Somente se alcança a universalidade quando esta se forma pela **convergência de múltiplas determinações**, pelo que chamamos de **unidade na diversidade**.

São as múltiplas determinações que convergem nas expressões particulares que integram a identidade na universalidade das culturas. De modo a corroborar com a unidade na diversidade, no sentido de permear a unificação de múltiplos sujeitos em propósito em comum.

Salientamos que a descoberta da minha identidade não significa que eu me dedique a ela sozinho, mas, sim, que eu negocie, em parte, abertamente, em parte, interiormente, com os

outros (TAYLOR, 1994). Neste caso, a identidade está em constante vir a ser, pois a medida que há o encontro com os Outros, há identificações, as quais promovem mudanças no nosso modo de ver, perceber, entender, ser, fazer e viver.

Somos atravessados pelos saberes oriundos dos deslocamentos que realizamos tanto na dimensão territorial quanto sociocultural, pois vamos sendo feitos e refeitos na medida que interagimos com os Outros e que lutamos por um projeto em comum, constituindo assim os grupos sociais, com os quais nos identificamos. Porquanto, a identidade atravessa a nossa subjetividade de tal modo que vamos nos constituindo em ser o que somos de forma até inconsciente.

No que concerne ao entendimento da identidade na universalidade é importante ressaltar que não é um universalismo abstrato, mas sim concreto, onde a unidade na diversidade faça valer os direitos culturais, pois do contrário, pode ocorrer o daltonismo cultural afetado pela universalidade das identidades particulares. A este respeito, eis um fragmento que melhor comunica tal entendimento, a saber:

Os direitos culturais não visam apenas à proteção de uma herança ou da diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das luzes e da democracia política, que cada um individual ou coletivamente pode construir condições de vida e transformar a vida em social ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as “identidades” particulares (TOURAINÉ, 2006, p. 171).

Há um alerta importante, a ser aqui explorado, o qual seja, a democracia política de modernizar as identidades particulares. Isso implica mencionar que tanto se pode agir individual quanto coletivamente para construir condições de vida e transformar a vida em social ou coletivamente. O que acarreta heranças de práticas culturais de discriminação e preconceitos, ou alargando, tal compreensão em desigualdade social, isso porque o que predomina são processos hegemônicos de grupos culturais sobre outros, a título de exemplo a disputa pelo território.

Implica mencionar que os direitos humanos tendem a promover processos democráticos concretos, onde garante os direitos universais, indivisíveis e inalienáveis aos múltiplos sujeitos participantes dos demais diversos grupos sociais. Neste sentido, “os direitos humanos enfatizam a democracia e a participação, a solidariedade, a ação coletiva e a responsabilidade, e procura assegurar as necessidades básicas, a dignidade, o reconhecimento social e a segurança” (GHAI, 2010, p. 565-566). A democracia é uma ordem discursiva que

atravessa vários campos de domínio, inclusive o dos direitos humanos que abarca a natureza humana em sua diversidade. Deste modo, Santos (2010, p. 439) explica a dimensão da natureza humana como é constituída na diferença, assim:

[...] existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade; o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres.

A natureza humana é diferente. Diante desta assertiva cabe tanto a sociedade quanto ao Estado manter processos horizontais entre os sujeitos de direitos para que se mantenham livres das dicotomias que segregam os diferentes grupos culturais.

No que concerne à cultura dos diferentes grupos históricos, historicamente as relações são intermediadas por disputas de poder. Deste modo, no campo da cultura o poder se manifesta elidindo com a cultura do outro grupo. Entretanto, Santos alude ao acontecimento de que

Em um tempo de intensificação das práticas sociais e culturais transnacionais o fechamento cultural é, quando muito, uma aspiração piedosa que na prática oculta e implicitamente aceita a “fatalidade” de processos caóticos e incontroláveis de desestruturação, contaminação e hibridação cultural. Tais processos são baseados em relações de poder e em trocas culturais tão desiguais que o fechamento cultural se transforma na outra face da conquista cultural (SANTOS, 2010, p. 454) (Grifos do Autor).

As práticas sociais são também culturais. Por isso que os processos de hibridação cultural, assim como processos caóticos e incontroláveis de desestruturação das culturas que ocorre em práticas ocultas ou não faz com que as relações de poder desiguais elidam com determinadas práticas culturais de outros grupos culturais. Assim, o diálogo intercultural é crucial para manter a unidade na diversidade entre os múltiplos sujeitos que disputam pela representação de si. Pois, a diversidade cultural emana processos de resistências que são oriundos da conquista cultural. Sobretudo, porque a cultura não está tacitamente dada, ela é conquistada por meio dos processos de luta de classe que travam relações de poder, em prol da representação de si. Neste caso, as diferentes versões de uma dada cultura devem ser escolhidas para o **diálogo intercultural** a que representa o círculo de reciprocidade mais

amplo, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro (SANTOS, 2010, p. 455, grifos nosso).

Assinalamos que um modo de promover o diálogo intercultural por meio da garantia dos direitos humanos acontece na ordem do discurso quando os diferentes grupos culturais satisfazem suas necessidades coletivamente. Pois são muitas as demandas que emergem dos coletivos sociais que necessitam ser conquistadas/superadas. Desta feita, Bertaso (2007, p. 57-58, grifos nosso) nos remete a problematizações sobre as

Questões como **diferenças étnicas, religiosas, de sexo, de representatividade das minorias**, bem como os constantes fluxos migratórios que, de sua vez, também desafiam a sociologia, a política, a filosofia e o direito, remetendo à problemática da **realização da cidadania em sociedades multiculturais**.

As sociedades multiculturais exercessem a cidadania em sua diversidade por meio das diferenças e identidades. No que diz respeito aos processos de representatividade dos múltiplos sujeitos ocupa os campos de domínio da sociologia, da política, da filosofia, do direito e de outros campos de domínios que se ocupem da diversidade sociocultural e dos direitos humanos dos coletivos sociais. Assim, os direitos humanos constituem e são constituintes da diversidade cultural, da pluralidade, das diferenças e identidades.

### **3.4. Os estudos culturais em face da interculturalidade**

No conjunto das coisas ditas e escritas sobre a escanção do discurso sobre a interculturalidade, mediante o procedimento de escavações do *corpus* analítico nos textos-fonte nos foi dada as condições e possibilidades de acionamos a rede discursiva dos estudos culturais. Os quais corroboram com a posição de sujeito do campo na definição da política nacional do livro didático para Educação do Campo, a complexidade desta rede está implicada nos feixes de relações, onde se estabelecem os nós, demonstrando-se assim:

**Esquema 11:** Os nos da rede discursiva dos estudos culturais

**Fonte:** A autoria da pesquisadora

A perspectiva enunciativa que desencadeia os deslocamentos que são acionados pela interculturalidade é extremamente relevante para considerarmos o feixe de relações que estão amalgamados na teoria dos estudos culturais. Pois, sabendo que a interculturalidade é a unidade na diversidade, revela-se que a unidade não é igualdade, razão pela qual justifica-se o campo de domínio dos estudos culturais para melhor comunicar os deslocamentos que a interculturalidade pode assim operar a favor do respeito as diferenças.

Partimos do pressuposto de que a unidade que constitui a interculturalidade está ensejada no discurso sobre os estudos culturais, o qual se ocupa de visibilizar o processo de alteridade entre os sujeitos de direitos, que diante de sua diversidade étnica, de gênero, religião, cultural, política, econômica, intelectual estão organizados socialmente para reivindicar por sua representatividade e autoafirmação.

Para dar crédito às diferenças inerentes à condição humana, os estudos culturais numa perspectiva pós-crítica rompem com o cartesianismo da produção do conhecimento, o que consequentemente se faz repensar a produção do conhecimento através da raiz do eurocentrismo. Pois, “[...] a **teoria pós-crítica** deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (SILVA, 1999, p.147, grifos nosso). Ao dar ênfase aos processos culturais que nos tornaram aquilo que somos, destaca-se a diferença cultural como articuladora do ser, saber e poder na perspectiva decolonial.

Compreende-se que os estudos culturais são afetos à diversidade cultural e que não estão arraigados em uma única cultura e disciplina, ao contrário, quando são acionados no campo das teorias pós-críticas, rompe-se com a neutralidade, com a hegemonia e com o

eurocentrismo. E, parte-se do pressuposto de que “com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 1999, p.149). Assim sendo, a diversidade cultural é evidenciada como mediadora das contestações de uma história única.

No que diz respeito aos estudos culturais como propulsores da ruptura epistemológica da produção do conhecimento, cabe assinalar que a cultura é fundamental para prover as narrativas pós-críticas, sobretudo, quando entendemos a cultura como “[...] 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, 1999, p.133). Os diferentes grupos sociais organizados socialmente vão ganhando centralidade quando ocupam posições nas pautas de reivindicações por seus direitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Vale ressaltar que um dos modos de produzir conhecimento é ocupando territórios de poder. Assim, compreende-se que os movimentos sociais, de modo geral e, em particular os movimentos camponeses tencionam a lei dos mais fortes para assim fazer circular a produção de conhecimento por meio de outra racionalidade, não mais a eurocêntrica, patriarcal e capitalista, mas sim a decolonial e democrática.

Toda esta dinamicidade que incide nos movimentos sociais camponeses, assim como nos demais movimentos sociais promovem a hibridização cultural, a qual promove a insurgência dos mais diversos grupos sociais que, com suas diferenças possuem pautas em comum. Desta feita, implica considerar que os sujeitos coletivos são “conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los, constitui um exercício fundamental” (CANDAUI, 2008, p. 26).

Procedimento que promove um giro no vir a ser dos sujeitos de direitos, que não mais ocultados de si, se reconhecem e se autoafirmam enquanto sujeitos diversos, com hábitos e modos distintos de ser, isto é, com identidades que são fomentadas a depender das experiências vivenciadas em sua dimensão humana. Logo, não há uma única identidade, mas identidades e que não são estáticas.

Nesta lógica, importa ressaltar que a diferença cultural nem sempre é posta em evidência, tal como sugere a perspectiva dos direitos humanos, tendo em vista que fora proferida como condição de visibilizar a desigualdade social mediante a diferença cultural. A condição da manutenção do *status quo* está acionada a diferença cultural, esta implica a consequente desigualdade social. Para assim comunicar, eis este fragmento:

A diferença cultural (princípio deformador) sempre se apresentou como uma categoria enunciativa. A sua força é como uma violação do limite de espaço significativa, ela permite no próprio nível do discurso uma contradivisão de objetos, usos, significados, espaços e propriedades (BHABHA, 2007, p. 107).

Bhabha expõe que a diferença cultural é um elemento segregador, pois permeia a contradivisão acionada nos ‘objetos, usos, significados, espaços e propriedades’. Isso implica uma reconceitualização necessária que foi assinalada por Santos (2019) quando aludiu a necessidade de ‘sermos iguais quando a diferença nos descaracteriza e sermos diferentes quanto a igualdade nos inferioriza’. Nesta mesma direção a UNESCO considerou a diversidade cultural como ‘patrimônio comum da humanidade’, isto é, se elide com a diferença que é um princípio deformador e a diversidade passa a ser entendida como a construção de um pensar próprio de determinada sociedade, que compartilha de códigos e signos aceitos por um grupo de identidade própria e coletiva (BHABHA, 2007).

De tal forma, a diversidade cultural situada como patrimônio comum da humanidade favorece para que haja a sua escansão através da teoria dos estudos culturais que se ocupa em evidenciar toda a diversidade existente na sociedade multicultural que temos. Assim como, o multiculturalismo atravessa toda a diversidade cultural que enseja a sociedade. Deste modo, considera-se que há uma distinção entre os termos multicultural e multiculturalismo que são assinalados, ei-los:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua ‘identidade original...’ – ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas e multiplicidade gerados pelas sociedades múltiplas (HALL, 2003, p. 52).

As características sociais e os problemas de governabilidade são inerentes à sociedade que é formada por diferentes grupos culturais que têm um projeto em comum, daí ser multicultural; já quando os diferentes grupos sociais acionam estratégias e políticas para governar ou administrar os problemas dessa sociedade com grupos culturais diferentes, se faz jus ao multiculturalismo. Entendemos que a identidade é mantenedora das diferenças culturais.

Operar rupturas no modo de conceber as diferenças culturais é um movimento político/crítico que passa por reconhecimento das práticas do eurocentrismo. Assim sendo, é

possível combater o colonialismo que impera na modernidade com suas práticas hegemônicas. Neste sentido, há um escrito que comunica tal finalidade,

O **multiculturalismo** que procura por numa equação, sem dúvida politicamente, cientificamente, intelectualmente e culturalmente complexa, mas a única que, ao meu entender, merece a pena ser um objeto de luta, esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Uma política que assenta em dois objetivos, que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de **diferença cultural** (BOAVENTURA, 2003, p. 9, grifos nosso).

Reconhecer a diferença cultural implica em objetivos da redistribuição social-econômica, fazendo jus a política de igualdade e a política de diferença. Desta feita, é importante ressaltar que uma não deve elidir com a outra, mas que ambas se complementam.

A interculturalidade promove uma escanção quando é acionada no campo de domínio dos estudos culturais, pois transcende a disciplinarização do conhecimento. De tal modo, se faz remissão ao diálogo intercultural como interações entre os diferentes grupos socioculturais. Eis:

Em geral, quando se promove o **diálogo intercultural** se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzido à visibilização de algumas expressões culturais destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade (CANDAUI, 2008, p. 25, grifos nosso).

Elidir com as interações entre os diferentes grupos socioculturais de um modo superficial é preponderante para que as práticas interculturais possam evidenciar as tensões de poder que são enredadas nas pautas dos movimentos sociais diversos que fazem circular as suas especificidades, crenças, seus imaginários e suas matrizes profundas. Por conseguinte, abordar a interculturalidade não é tão somente evidenciar a diversidade cultural, mas expor a disputa pelo poder, ser e saber que atravessam os sujeitos culturais. Romper com a história única implica colocar outros protagonistas na narrativa, ou seja, dar ênfase as diferenças e as identidades, pois

A **diferença**, assim como a **identidade**, é um problema. Diferença e identidade só existem numa **relação de mútua dependência**. O que é (a identidade) depende do que não é (diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre a **identidade cultural e social** se recusa a

simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença (SILVA, 1999, p. 101).

A complexidade que envolve os estudos culturais pode nos esclarecer que os enunciados: diferença, identidade e diversidade são correlatos que estão acionados no dispositivo da interculturalidade. Importa, desta maneira aludir ao enunciado do campo de domínio dos estudos culturais que a relação entre estes enunciados cumpre a função de elucidar a cultura como mantenedora dos processos de reivindicação por igualdade de oportunidade.

Sabendo que a cultura regula e é reguladora dos direitos humanos, não há como definir a cultura em si. Entretanto, é possível comunicar que a cultura situa as relações de poder emanada nos contextos sociais. Porquanto, a cultura está sempre mudando. Não há como ser estática, tal qual a identidade. Desta feita, implica mencionar que os direitos humanos emergem conforme as culturas mudam.

Compreender os estudos culturais como propulsores da virada linguística que promove rupturas epistêmicas no modo de produzir conhecimento é fundamental, pois envolvem a questão do poder dominante e fomenta políticas culturais (GUSMÃO, 2008). Desta feita, os estudos culturais são o que estão sendo. Pois não há um *a priori* que possa dimensionar, tendo em vista que no Brasil os estudos culturais não são uma disciplina. Fato que permeia o território moedeição dos movimentos sociais de modo geral se encostar nos artefatos da práxis dos estudos culturais, politicamente enunciando.

Ao empreendermos esforços para explicitar os enunciados sobre os estudos culturais é inerente a cultura como articuladora dos processos sociais, políticos, culturais e econômicos que a sociedade em si transita. O ser humano é o mentor da cultura e a cultura por outro lado fomenta a identidade do ser humano, há um processo que se retroalimenta, pois a cultura transcende a dimensão biológica do ser.

Desta forma, elucidada-se o que está posto neste enunciado. A cultura parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos, mostrando-se a resposta "racial" cada vez mais desacreditada à medida que progride a genética das populações humanas (CUCHE, 1999, p. 9). Contudo, ao abordar a cultura, esta não incide tão somente na questão racial, pois é compreendida como assinala Geertz (1989, p. 64)

Um conjunto de mecanismos simbólicos para o controle do comportamento, fontes de informação extra somáticas [que] nos fornecem o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um.

Não se pretende fazer uma exegese sobre as conceituações, definições e noções de cultura, importa explicitar que a cultura é o objeto de estudo dos estudos culturais. Daí que, os movimentos sociais de modo geral estão entrelaçados nas suas culturas e identidades tencionando os campos de disputa por sua representatividade.

Os movimentos sociais organizados socialmente tencionam o Estado para que os direitos humanos possam ser vivenciados nas suas condições de existência. Como exemplo disso, há ainda muitas crianças do campo que não têm acesso à creche, são vítimas do trabalho infantil, não tem acesso a lazer e segurança. Tais direitos fundamentais não são acessados por determinados grupos culturais.

Desta forma, para os estudos culturais a cultura é um campo de luta em torno da significação social. 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 (WALKER, 2019). Eis a ação dos movimentos sociais produzir significados em torno da significação social à sociedade mais ampla. Portanto, rompemos com a dimensão de grupos minoritários e marginalizados, *slogan* que acionam os dispositivos dos estereótipos, das diferenças e das desigualdades.

Este é um artefato que corrobora para construção dos grupos sociais construir uma identidade cultural, ou seja, os movimentos sociais, diversos encontram pautas de reivindicações em comum para juntos tencionarem a lei dos mais fortes e assim dar visibilidade ao seu modo de ser e de estar, ao seu modo de perceber e viver no mundo e com o mundo. Em prol desta unidade na diversidade, constitui-se a identidade cultural, tal como está assim posto por Hall (2003, p. 29):

Estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade”. É, claro, um mito - com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história.

Assim, a identidade cultural não é constituída por um único elemento imaginário, mas pelo potencial real dos mitos dominantes que historicamente atravessam de forma atemporal à existência humana. Os hábitos, costumes e crenças dos coletivos sociais do campo (indígenas, pescadores, camponeses, quilombolas, meeiros, arrendatários, agricultores...), atravessam gerações e não são definidos em seus tempos (passado, presente e futuro), mas sim são ressignificados no modo de perceber dos coletivos sociais que assumem posições inerentes ao seu tempo histórico, a isso entender-se-á como hibridismo cultural. Pois,

Las reconversiones culturales que analizamos revelan que la modernidad no es sólo un espacio o un estado al que se entre o del que se emigre. Es una condición que nos envuelve, en las ciudades y en el campo, en las metrópolis y en los países subdesarrollados. Con todas las contradicciones que existen entre modernismo y modernización, y precisamente por ellas, es una situación de tránsito interminable en la que nunca se clausura la incertidumbre de lo que significa ser moderno. (CANCLINI, 1990, p. 333).

Considerar que o hibridismo cultural acontece mediante os artefatos culturais que emergem nas contradições que existem entre o modernismo e a modernidade que estão sempre em processos de vir a ser. Ou seja, a modernidade é acionada num complexo de relações sociais que muda constantemente, mesmo em meio as contradições sociais.

As contradições sociais estão enraizadas nas intercorrências que se dão nos deslocamentos territoriais que acontecem através da migração, por exemplo. Assim, no que concerne ao hibridismo cultural deve-se deixar claro que este não elimina as desigualdades sociais, embora:

Hay que aclarar en seguida que este reordenamiento global de las culturas no elimina las desigualdades ni la asimetría entre las metrópolis y las sociedades periféricas. Sin embargo, tampoco estamos en régimen de desigualdades comprensible con nociones de otro tiempo, como colonialismo o imperialismo. Es necesario construir una nueva conceptualización que vincule las desigualdades con las hibridaciones, de acuerdo con esta descentralización de los mercados globalizados, que ya no puede ser explicada, como hace Homi K. Bhabha, oponiendo la hibridación colonial a la hibridación de la resistencia. (CANCLINI, 1997, p. 44)

As desigualdades sociais e as assimetrias são inerentes a sociedade como um todo. Logo não há como erradicar definitivamente com elas. Entretanto, é preciso descentralizar os mercados globalizantes que tendem a manter o *status quo* da desigualdade social para que por

meio da hibridização da resistência dos movimentos sociais se opor a hibridização colonial que tende a hierarquizar as culturas.

Importa mencionar que ao se fazer jus ao enunciado hibridização cultural fazemos remissão ao ato de “designar as misturas interculturais propriamente modernas, entre outras, aquelas geradas pelas integrações dos Estados nacionais, os populismos políticos e as indústrias culturais” (CANCLINI, 2006, p. 217). Ou seja, os artefatos culturais que legitimam a diversidade cultural que implicam na organização social dos respectivos grupos culturais. Tendo em vista que “a **hibridização** se ocupa de traduzir os processos derivados da **interculturalidade**, não só as fusões raciais comumente denominadas de mestiçagem ou o sincretismo religioso, mas também as misturas modernas do artesanal com o industrial, do culto com o popular e do escrito com o visual” (VASCONCELOS, 2019, p. 23, grifos nosso). Assim, implica dizer que a hibridização cultural tem a ver com os acontecimentos da modernidade que são acionados no binômio.

### **3.4.1. A posição do sujeito do campo<sup>22</sup> nos estudos culturais**

É interessante ressaltar que os estudos culturais estão acionados em campos de domínios distintos, como o pós-estruturalismo, o feminismo, a psicanálise, o pós-marxismo, a linguística, a psicologia social, a mídia etc. Entretanto, não nos ocuparemos de escavar as camadas da linguagem que dizem respeito a cada campo, nos interessa aqui assinalar que os estudos culturais são inerentes a ordem discursiva da interculturalidade, a qual tem uma compreensão distinta de Foucault (2008) sobre a posição de sujeitos.

Assim, os feixes de relações que estão no ordenamento da formação discursiva da interculturalidade remetem aos estudos culturais, destacando, portanto, a identidade como articuladora e mantenedora dos processos culturais inerentes aos diversos grupos que constituem e são constituintes do movimento camponês, isso no que se refere a posição dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a identidade é um elemento que se constitui constantemente mediante aos espaços sociais que os sujeitos ocupam. Desta feita, considera-se que não há uma fixação na identidade, mas mobilizações identitárias que atravessam os sujeitos sociais.

---

<sup>22</sup> Ressaltamos que a posição de sujeito no campo de domínio dos estudos culturais não coaduna com a posição de sujeito da abordagem da AAD. Portanto, não devemos nos ater a esta subseção como se estivéssemos fazendo a análise da posição de sujeito na perspectiva foucaultiana.

Sobre esta consideração, apresenta-se a assertiva de que a "[...] identidade é sempre em parte uma narrativa, sempre em parte um tipo de representação.

Está sempre dentro da representação. Identidade não é algo que é formado fora e, no final, nós narramos histórias sobre ela. É o que está narrado na nossa própria pessoa (HALL, 1991, p. 49). Ou seja, a identidade é a singularidade do sujeito em meio a sua pluralidade cultural. Os sujeitos ocupam espaços sociais, são posicionados por discursos institucionais, entretanto, há algo de particular que não é tocado pelos processos culturais, cuja é a sua singularidade. Embora, ela seja atravessada por processos de subjetivações.

A cultura ordena o posicionamento do sujeito. Ele é afetado pelos processos culturais, enquanto prática social. Deste modo, o sujeito passa a ser entendido como constituído pela cultura, sendo a mesma tomada como prática social que, ao forjar sentidos, ganha efeitos de verdade, institui modos de viver, de ser, de compreender, de explicar a si mesmo e o mundo (BERNARDES; GUARESCHI, 2004). Porquanto, os movimentos sociais camponeses conseguem explicar a si mesmo e o mundo a partir de seus modos de viver, de ser, de compreender e de situar-se nos processos culturais e identitários de seu grupo, isto é, de suas práticas sociais.

Enquanto prática social, instaura-se neste inscrito o que é apregoado por Hall (1997, p. 33), o autor esclarece que “toda prática social tem condições culturais, ou discursivas de existência.

As práticas sociais, na medida em que dependem do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam ‘dentro do discurso’, são ‘discursivas’”. Desta feita, assinala-se que a cultura é uma prática social que é escandida por meio da prática discursiva. Assim, o discurso “refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (HALL, 1997, p. 29).

Por conseguinte, o discurso ordena novas práticas discursivas, ou seja, consegue pôr em funcionamento o saber elaborado, a partir daquilo que está posto, que ao ser operacionalizado por meio do mapeamento, da escavação e da análise/descrição faz emergir algo que estava posto, mas nem sempre perceptível.

Nesta perspectiva enunciativa, assinala-se que os sujeitos e os discursos são construídos a partir das significações para Pinto, pois são tomadas como o sentido natural das coisas num dado momento histórico (PINTO, 1989). Logo, uma prática sócio/cultural. O discurso exerce poder sobre os sujeitos e suas posições sócio/culturais, pois,

A capacidade de um discurso exercer poder está definitivamente associada à sua capacidade de responder a demandas [socioculturais que emergem na/da sociedade, assim como], de se inserir no conjunto de significados de uma dada sociedade, reconstruindo posições e sujeitos (PINTO, 1989).

Por isso que as práticas culturais inerentes à diversidade cultural corroboram para reconstrução de posições e de sujeitos, devido a sua não fixação identitária e consequentemente de suas posições. Pois, o sujeito não tem mais uma identidade essencial, mas várias identidades, (trans)formadas continuamente em relação ao modo como é representado pelos sistemas culturais ao redor (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006). Deste modo, as identidades são constituídas pelos sistemas culturais do contexto em que estão inseridos, por isso que são diversas, já que também as culturas são plurais.

Na perspectiva dos estudos culturais, não é o sujeito que produz as práticas de significação, são elas que vão constituir os sujeitos. Cada indivíduo tornar-se-á sujeito à medida que se tomar a partir de certas práticas de significação, assim, estará posicionado na rede discursiva de uma determinada forma (HENNIGEN e GUARESCHI, 2006). As práticas de significação são oriundas dos jogos de verdade que são estabelecidos mediante os processos culturais. Concerne a esta concepção que o sujeito nunca é idêntico a si mesmo ao longo do tempo; ao contrário, ele guarda uma abertura para o tempo, tempo histórico que o vai posicionar na diferença e não no mesmo (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006). Daí que,

A cultura, ao longo do tempo, vai nos interpelar para determinadas posições de sujeito. Isto é fruto do estar permanentemente em uma rede discursiva, sobre a qual incidem formações discursivas que metamorfoseiam a todo momento as visões de mundo e os modos de vivermos neste mundo” (BERNARDES; HOENISCH, 2003, p. 112-113).

Porquanto, a cultura conduz a determinadas posições de sujeitos entrelaçadas por uma rede discursiva, emaranhadas nas formações discursivas que corroboram para determinados jogos de verdade e não outros. Dessa forma, é compreendido que o sujeito é visto como derivado de práticas sociais, econômicas, culturais, políticas: ele não faz a história, é construído pela mesma, de variadas formas, em diferentes épocas; ele é um efeito das práticas de significação (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006).

Assim é evidenciado que posição de sujeito nada tem a ver com a teoria dos papéis sociais, que se referiam às condutas esperadas – logo, prescritivas – de uma pessoa que se encontra socialmente posicionada num dado lugar (de professor, de artista, de mãe). (BERNARDES; HOENISCH, 2003).

Portanto, de forma bastante diversa, posições de sujeito remetem à interpelação cultural, ao recrutamento de pessoas para ocupar certas posições, que acontece quando essas se identificam com determinados discursos, tomando-os como verdadeiros para si e sobre si (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006). Nesta perspectiva, falamos de posição-de-sujeito, na qual a identidade expressa-se na forma como nos tornamos algo ou alguém em uma determinada composição de grupo, etnia, raça, gênero, família ou profissão (BERNARDES; HOENISCH 2003, p. 119). A identidade é, portanto, inerente aos processos de posição de sujeitos que são assim assumidas mediante os sistemas culturais.

A abordagem da identidade no que concerne à posição de sujeitos no campo dos estudos culturais é compreendida como os processos de subjetivação que atravessam os sujeitos. Desta feita, falar em identidade é remeter a diferença. Esta última que legitima a identidade de cada sujeito, pois é necessário entender que identidade e diferença estão acionadas em uma formação discursiva implicada na linguagem,

Pensar a identidade como constituída em uma rede discursiva implica concebê-la como uma fixação em uma determinada posição na linguagem, constituída a partir da diferença. Dessa forma, **as posições identitárias** que os sujeitos ocupam são concebidas como **plurais e relacionais** (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006, p. 45, grifos nosso).

Assim, as posições são identitárias, logo plurais e relacionais, pois são fomentadas a partir da institucionalização do discurso. Desta forma Silva (2000) insiste nesse ponto, enfatizando que a identidade não pode ser abordada sem a consideração da diferença: elas são interdependentes e resultam de atos de criação linguística, logo, caracterizam-se pela instabilidade e pela possibilidade de novas significações. Porquanto, as identidades estão sempre em constante vir a ser.

Há um jogo de poder por trás da identidade e, também da diferença. Isso se dá porque há um forte acirramento entre a disputa simbólica dos processos culturais, ou seja, o binarismo, incide na diferença – inferioridade, dos sujeitos, por isso há a dominação identitária, ou seja, a identidade hegemônica.

Entretanto, a diferença para os estudos culturais incide em outra concepção, a qual promove o outro enquanto legítimo outro. Ou seja, as diferenças são inerentes aos processos identitários que estão implicados no campo dos estudos culturais. Pois, as identidades, na perspectiva dos estudos culturais, são compreendidas como móveis, instáveis e os encontros

com a diferença acabam constituindo novas combinações (HENNIGEN e GUARESCHI, 2006), havendo, portanto, o reconhecimento das diferenças.

Nesta perspectiva Silva (2000, p. 83) assinala que “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”. Porquanto, tratar da identidade indissociada da diferença é legitimar os processos culturais que incidem no respeito universal as diferenças enquanto mantenedora das identidades plurais e relacionais.

As identidades hoje são cada vez mais fragmentadas e fraturadas, construídas ao longo dos discursos e na relação com as diferenças, em constante processo de mudança (HALL, 2008). Dessa forma, é inerente a relação intrínseca que há entre identidades e diferenças, pois estão assim interrelacionadas por meio do território da linguagem. As mudanças que acontecem nos sistemas culturais permeiam as posições dos sujeitos através dos processos de subjetivação. Esta abordagem relacional entre identidade e diferença é concebida também por meio da dependência que há nelas, pois a representação dá sentido tanto as identidades quanto as diferenças. Assim a identidade se constitui enquanto tal. Neste caso, Silva (2000, p. 92) assinala que

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (Grifos do autor).

O sentido entre identidade e diferença são inerentes aos processos culturais que atravessam os sujeitos em suas práticas sociais. Assim, a representação é também constituinte das práticas de significação, as quais são permeadas por sentidos outros, indefinidos, devido as identidades fluídas dos sujeitos sociais. Neste caso,

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (...). É definida historicamente e não biologicamente. **O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.** Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas (HALL, 2006, p. 12, grifos nosso).

Explicita-se, portanto, que as identidades são deslocadas de acordo com a posição que os sujeitos assumem através de seus sistemas culturais e não de acordo com a questão da subjetividade do sujeito. Logo, a identidade não é interna e sim externa, por isso que no campo dos estudos culturais a representação é inerente aos processos das práticas culturais, pois nesta assertiva é preciso “afastar-se da problemática da substância, ou da essência – o sujeito-fundamentado, centrado e homogêneo da tradição filosófica [...] para tratar da identidade no nível da forma, ou no nível do simbólico” (SIGNORINI, 1998, p. 333). Assim, compreendemos que o enunciado identidade sofre rupturas do campo da filosofia para o campo dos estudos culturais. Pois, há uma mudança conceitual da identidade que antes era centrada na essência do sujeito para o nível simbólico, o qual este último é atravessado por sentidos que lhes são atribuídos. O nível simbólico corrobora com a representação.

Hall (2006, p. 21) afirma que o sujeito possui múltiplas identidades: identidades contraditórias que se cruzam e se deslocam mutuamente. Assim, são as práticas sociais que viabilizam as práticas discursivas das mais variadas formas. Pois, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2006, p.75), tal como é ocasionado nos movimentos sociais camponeses, os sujeitos vão sendo fomentados pelos discursos institucionais que se dão no seio social do movimento. Por isso, a identidade depende da posição que o sujeito assume nos sistemas culturais que permeia a representação da prática social que conduz o sujeito em seus papéis sociais. Tendo em vista que,

Não podemos mais conceber o indivíduo em termos de um ego completo e monolítico ou de um si autônomo. A experiência do si é mais fragmentada, marcada pela incompletude, composta de múltiplos si, de múltiplas identidades ligadas aos diferentes mundos sociais em que nos situemos (HALL, 2006, p. 76).

O sujeito no campo dos estudos culturais não é o indivíduo de carne e osso. Seu ego se mantém no centro de si mesmo e para si. Não é dono de si, onde seus desejos e fantasias se sobressaem. Não é o dono da razão, da verdade absoluta, é afetado pelo jogo da verdade. É sim, o sujeito que é afeito de múltiplas identidades ligadas aos diferentes espaços sociais que ocupa. Por isso é preciso encarar o sujeito nesta perspectiva, a saber:

Tratando-o não na esfera do individual, como um ser empírico, mas como um ser social, um “ser do discurso”, constitutivamente disperso, fragmentado, múltiplo, assim como suas identidades. Não há identidade sem sujeito e não existe sujeito sem discurso; de modo que as identidades não são

homogêneas, fixas, estáveis, pelo contrário, elas se transformam no movimento da história (HALL, 2006; ORLANDI, 1998) (Grifos do autor).

Por conseguinte, as identidades são constituídas e constituintes dos sujeitos em seu tempo histórico, social, cultural e econômico, por isso, estão sempre em deslocamentos. A individualidade do sujeito é atravessada por práticas culturais que incidem ao sujeito social.

No campo dos estudos culturais não há um discurso com autoria original, pois neste campo, o sujeito atribui sentido conforme a prática social oriunda da prática discursiva. Desta feita, o sujeito não está na origem dos seus dizeres, porque não há o sentido original, os sentidos são históricos; logo, são sempre atravessados por outras vozes que os constituem. Os sentidos não podem ser construídos fora das formações sociais (MEIRELES, 2019). Assim, os sujeitos da enunciação estão atravessados pelos lugares sociais que ocupam, logo não há como dar conta da origem dos acontecimentos discursivos permeados pelas práticas sociais. Neste sentido, assinala Orlandi (1998, p. 206) sobre a inseparabilidade entre sujeito e sentido, pois

Sujeito e sentidos se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação [...] identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, porque temos a sensação de que eles 'batem' com algo que temos em nós. Ora este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações, em face das quais os sentidos fazem sentidos.

A identidade é constituída por interdiscursos que são identificados pelos sujeitos, por isso um sentido é atribuído e não outro. Em outras palavras, os sujeitos dão sentido aquilo que têm identificação. A posição do sujeito é situada institucionalmente por haver a identificação com aquela prática social que lhe posiciona de um modo e não de outro. Movimento que permeia as atribuições de sentido ao discurso/objeto, ou seja, a dar ênfase à interpretação, ao que ele quis dizer e não ao que de fato está dito. Assim o interdiscurso é oriundo das experiências, vozes, textos e outros

Que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem. Essa rede é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, melhor dizendo, escritura se faz no corpo do

sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade (CORACINI, 2007, p. 9).

Por isso a subjetividade amalgamada nas crenças, nos valores, nas ideologias e culturas dos sujeitos que se posicionam de um modo e não de outro, devido aos processos da singularidade/subjetividade do sujeito. Isso porque, o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação (CORACINI, 2007). Ocorre de modo que o sujeito tanto se transforma como pode afetar a transformação do outro. Neste caso, aludimos ao fragmento que diz respeito ao conceito sobreposto entre subjetividade/identidade, a saber:

Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem nossa concepção sobre quem nós somos. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade [...]. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (WOODWARD, 2007, p. 55).

Assim sendo, a posição do sujeito é assumida conforme a identificação subjetiva de acordo com o contexto social, este que a linguagem e a cultura dão sentido aos processos empíricos que permeiam os sujeitos que vivem inseridos socialmente, por isso que a identidade assim é fomentada. Neste caso, os indivíduos são afetados de diferentes modos, pelas variadas maneiras de produção nas quais eles participam [...] são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história) das relações com outros (SMOLKA, 2000). Desta feita, “certos modos de apropriação, podem, no entanto, ocorrer, produzindo sentidos não esperados, não previstos, não predizíveis (SMOLKA, 2000, p. 37). Isso é fruto dos processos de interpretação que permeiam determinadas posições, logo não há neutralidade na posição do sujeito, uma vez que se é assumida conforme as demandas socioculturais da sociedade e do mundo.

Conflitos e lutas sociais, no qual surgem e se transformam em diferentes significações. Nesses espaços de apropriação de discurso, valores e conceitos, alguns são incorporados, outros modificados e até mesmo recusados (KASSAR, 2000, p. 45). Assim, a identidade é constituinte e constituída nos processos de lutas sociais que permeiam os diferentes grupos sociais. Ou seja, a subjetividade está presente nas práticas discursivas, favorecendo um enunciado e não outro, isso porque as diferentes significações têm a ver com a identidade

fluída dos sujeitos que assumem determinadas posições. Sobretudo, quando as identidades são impostas, uma vez que há disputa de poder pela representação de si, assim como, isso se constata nesta fratura de texto, a saber “ora, sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação; onde alguém sabe a verdade, alguém pode falar em nome do outro, responder o outro, dizer o outro” (CORACINNI, 2007, p. 49).

No conjunto das coisas ditas e escritas sobre a posição do sujeito no campo dos estudos culturais não há como cercar uma região discursiva tão-somente sobre a posição do sujeito, tendo em vista que os estudos culturais são atravessados por vários campos de domínio.

Desta feita, no campo da teoria social a posição do sujeito está embutida na dimensão identitária e como não há uma identidade fixa, o sujeito pode assumir toda e qualquer posição na ordem do discurso. Por isso que, no campo dos estudos culturais a atribuição de significado aos signos culturais é diversa. Logo, a posição do sujeito do campo é contra hegemônica, devido a superação do *status quo* de negação do sujeito enquanto sujeito de direito, pertencente as culturas e identidades que lhes possibilitam estar sempre em diferentes contextos sociais, com atribuições diversas de suas posições. Neste caso, eis um fragmento que assim alude ao que está dito:

Atualmente, com as mudanças propostas pela teoria social, a questão da **identidade** passa a ter uma importância fundamental para os **sujeitos do pós-colonialismo**. A partir dos questionamentos encetados pela corrente contra-hegemônica - pós-colonialismo e pós-modernismo -, os paradigmas que sustentavam a hegemonia histórica da modernidade ocidental foram postos em xeque e, assim, **os povos do Sul** passaram a interrogar sua identidade e reivindicar uma **posição diferente** daquela a que estavam subordinados pelas relações de dominação do colonialismo (CARVALHO, 2010, p. 89, grifos nosso).

Os paradigmas da produção do conhecimento na corrente contra hegemônica, do pós-colonialismo e do pós-modernismo corroboraram para que houvesse rupturas no paradigma dominante/hegemônico da produção do conhecimento. O que favoreceu para que os diferentes grupos culturais assumissem suas narrativas a partir do seu lugar social. Este que sofre deslocamentos, este que é um território movediço. Desta forma, compreende-se que a produção do conhecimento no campo dos estudos culturais se apodera de outros artefatos da ciência para validá-la.

Todo esse movimento de mudança está implicado no conjunto das coisas ditas e escritas sobre a virada linguística (HALL, 2003), pois há um feixe teórico que elucida os estudos culturais enquanto formulações semióticas, estruturalistas e pós-estruturalistas, tendo em vista que essa virada explicita

A importância crucial da linguagem da metáfora linguística para qualquer estudo da cultura; a expansão da noção de 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 simbólico como fonte de identidade (HALL, 2003, p. 198).

A virada linguística acarreta a multiplicidade de significados que atravessa o poder cultural para além do local de poder, pois os artefatos simbólicos funcionam como fonte de identidade. Neste caso, os diferentes grupos culturais acionam significados múltiplos ao signo enquanto ser da linguagem.

Nesta perspectiva a virada linguística implica na noção de cultura enquanto um território de lutas e negociações de sentidos que implica, inevitavelmente, em relações de poder, compreendido como força; um poder extensivo a todo o tecido social e as de formas de vida (GUARESCHI, 2019). Ou seja, os sentidos são oriundos das relações de poder que se estabelecem entre as diferentes culturas que tecem a vida socialmente. Desta feita, as práticas culturais que constituem as diferentes posições de sujeito são formas de dar sentidos em que se tenta fazer valer significados particulares, próprios de grupos sociais, sobre os significados de outros grupos (GUARESCHI, 2019). A cultura implica nas práticas em que os sujeitos assumem diferentes posições, sobretudo, nas formas de dar sentido aos significados simbólicos dos diferentes grupos culturais.

Todavia, assinala-se que as diferenças não implicam apenas ou necessariamente no fortalecimento de uma ou outra identidade, o que resultaria na naturalização das mesmas, mas no contínuo processo de desestabilização dos marcadores identitários: abalam as identidades descentrando-as constantemente e engendrando novas posições de sujeitos, uma multiplicidade de posições que se articulam com o diferente o que nos leva, também, a pensar a identidade não como uma unicidade, idêntica, mas como fluida e descontínua (GUARESCHI, 2019). Porquanto, as identidades são processos em constante desestabilização, mutabilidade e transformações ensejando em posições distintas dos sujeitos

mediante a sua multiplicidade de deslocamentos acarretando, portanto, a descontinuidade identitária/subjectiva da posição do sujeito, isso no campo dos estudos culturais.

### 3.4.1.1. O currículo intertranscultural: enlace das ordens discursivas

Dialogar sobre o currículo é sobremaneira situar o território da interculturalidade em seu *modus operandi* na educação do campo. Como já fora salientado nas ordens discursivas da interculturalidade: democracia, decolonialidade, direitos humanos e estudos culturais.

Ao explicitarmos o currículo como elemento constituinte e constituído das ordens discursivas que entrelaçam a interculturalidade aludimos aos processos educativos contemporâneos, pois não iremos tratar tacitamente das teorias do currículo e nem das tendências pedagógicas em sua historicidade que permeiam a implementação de um modelo curricular. Interessa-nos demarcar a região discursiva em que o currículo se encontra para perpassar pelas ordens discursivas entrelaçando a interculturalidade, a qual viabiliza sujeitos do nosso objeto de investigação: o discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo na PNLD.

Cientes que o currículo é crucial para a produção do livro didático, nos inquietamos a entender como os estão nele posicionados. Tal como já fora explicitado às séries de signos sobre os enunciados da cultura, da identidade, da diferença, da diversidade cultural, da democracia, da participação, do diálogo etc. Enunciados que são coadunados no PNLD/Campo (2016 e 2013, nossas fontes primárias). Desta feita, ressalta-se que o currículo é crucial para a política nacional do livro didático para Educação do Campo ser implementada. No intuito de operar rupturas com o currículo urbanocêntrico, sociocêntrico e etnocêntrico que comumente está posto nas escolas do campo (MELO, 2015). Nesta perspectiva, alude Arroyo (2015, p. 16) ao questionar em sua reflexão epistêmica sobre o currículo para as escolas do campo, eis o fragmento de seus questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a **memória**, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais **identitário na memória** coletiva? Como a escola vai trabalhar a **identidade do homem e da mulher** do campo? Ela vai **reproduzir os estereótipos** da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela **visão de jeca**, aquela visão que o **livro didático** e **as escolas urbanas reproduzem** quando celebram as **festas juninas**? É esta a visão? Ou a escola vai **recuperar uma visão** positiva, digna, realista, **dar outra imagem do campo?** (Grifos nosso).

A visão imagética sobre o homem e a mulher do campo é tencionada por Arroyo no que concerne aos processos educativos que dizem respeito a memória coletiva, a identidade dos sujeitos do campo, ao mesmo tempo, que confronta com a reprodução ocidental dos estereótipos que cerceiam a dignidade humana dos sujeitos do campo por serem considerados como sujeitos menos iluminados do que os da cultura urbana. Assim sendo, é necessário que se analise o *modus operandi* de como a escola vai trabalhar o homem e a mulher do campo.

Desta feita, há um discurso jurídico enunciativo que legitima os processos educativos nas escolas do campo, como assim está posto pela LDB 9394/96 em seu artigo 28, que assim enuncia: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996). Os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, organização escolar própria e a natureza do trabalho são elementos constituintes de como o currículo é implementado nas escolas do campo.

Também está posto no Plano Nacional da Educação 2014/2024 a especificidade do currículo para educação do campo, o qual deve levar em conta as singularidades e particularidades inerentes ao território pedagógico das escolas do campo, está explicitado que é necessário

**7.27. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (BRASIL, 2014, grifos nosso).**

Assinalamos a complexidade que emerge na especificidade curricular para educação do campo, considerando as comunidades indígenas e quilombolas, as práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena e materiais didáticos específicos inclusive tratando sobre as necessidades especiais que acometem os sujeitos do campo.

O currículo transcende as especificidades e particularidades dos sujeitos do campo que devem estar nele representados, como assinala Arroyo (2015) a quem eu importo. Logo, a representação social e imagética dos povos do campo no currículo e, conseqüentemente, nos livros didáticos devem está postos com uma imagem positiva, considerando um justo e digno

viver dos modos de vida que são operacionalizados pelos povos do campo em suas especificidades e singularidades.

Pensar no currículo específico para as escolas do campo é romper com a produção do conhecimento do projeto da modernidade ocidental, pois a lógica dicotômica, binária e excludente não serve de parâmetros para a inclusão social dos povos do campo e para o combate à desigualdade social. Neste caso, é evidenciado por Souza (2006, p. 11), quando nos alerta que “a escola, seus currículos e didáticas desconectados das tensões sociais perdem força educativa.” Sendo assim, compreende-se que as didáticas e currículos na escola devem fazer jus às tensões sociais para que assim se faça sentido os processos de ensino-aprendizagem. Todo o caso, é fundante que haja a contextualização nos processos educativos.

Neste processo de rupturas com o currículo triplamente segregador sugere-se o currículo intertranscultural, pois é afeito “a promoção de uma educação cidadã, que concretize os nossos sonhos e possa estar sempre a serviço da emancipação humana” (PADILHA, 2004, p. 42). Neste sentido,

O currículo intertranscultural nasce, de um processo cultural e educacional que visa à conectividade humana, ao reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos “entre-lugares”, instâncias nas quais fundimos os nossos múltiplos saberes e procuramos superar o monoculturalismo e o “daltonismo cultural” (STOER; CORTESÃO, 1999).

A conectividade humana, relações híbridas, múltiplos saberes permeiam as culturas e identidades dos povos do campo que devem no currículo e no livro didático assim manifestas. Rompe-se com a visão urbanocêntrica (único território epistêmico), etnocêntrica (única etnia produtora de conhecimento) e sociocêntrica (única sociedade cultural). Rompendo com esta visão daltônica é possível fazer jus aos enunciados que devem ser postos nos livros didáticos para educação do campo numa perspectiva includente.

Os entre-lugares para produção do conhecimento são muitos e que devem ser explorados seus territórios epistêmicos, pois os saberes destes territórios são diversos. Assim o currículo defendido como intertranscultural nos vai ajudar a entender como os processos culturais, identitários, subjetivos dos sujeitos do campo devem ser representados socialmente enquanto artefato imagético positivo. Para tal, é preciso considerar as dimensões que emanam do currículo intertranscultural. Assim Padilha (2004, p. 15) assinala algumas, a saber:

- ✓ Partir das **relações** e da **cultura das pessoas**.

- ✓ Criar **espaços e tempos de encontros** na escola, na comunidade, no bairro, no “município que educa”, onde o **diálogo** entre as pessoas é estimulado.
- ✓ Realizar a “leitura do mundo” do contexto, **problematizando a realidade** e as relações humanas com outras formas de vida e com outros ecossistemas.
- ✓ Refletir sobre os **diferentes significados dos múltiplos sentidos** do real.
- ✓ Promover a tentativa de **reconhecimento dos símbolos** e das **representações culturais, materiais e imateriais** da realidade que nos cerca.
- ✓ **Vivenciar experiências** de aproximações e de afastamentos **identitários** conforme o grau de comunicação que **as nossas linguagens** nos permitem (Grifos nosso).

Tais dimensões promovem uma reflexão crítica acerca dos processos educativos que devem ser conduzidos no currículo intertranscultural. Pois tais processos educativos são promotores do ensino-aprendizagem significativa, que para tal é preciso que os sujeitos do campo se reconheçam, se percebam representados em sua diversidade na produção dos livros didáticos e na própria especificidade curricular. Além do que tais dimensões aludem as teorias críticas e pós-críticas do currículo.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo permeiam processos educativos decoloniais. Neste caso, é importante ressaltar que as séries de signos que aludem a perspectiva decolonial na produção do material didático específico para educação do campo faz jus as diferenças, a diversidade cultural, identitária e social. De tal modo que se faça ressalvas as pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19).

No campo das pedagogias, já aludimos que a Educação do Campo se encosta em pedagogias diversas para que possa vivenciar as práticas insurgentes, tais como: a pedagogia da alternância, pedagogia do movimento, pedagogia socialista, pedagogia do oprimido, educação popular. São campos de domínios que carregam em si o elo, ou seja, o currículo que opera rupturas na produção do conhecimento posicionando os sujeitos enquanto sujeitos interculturais que mesmo sendo diversos em suas diferenças primam por um projeto de sociedade em comum.

Entender o processo decolonial que se faz necessário no currículo é aludir as considerações de Walsh (2013, p. 25). Pois, percebeu que não basta tirar do fragmento linguístico ‘des’ do enunciado colonial, pois este fragmento promove o entendimento do tão-somente: “[...] desarmar, des-hacer o reverter de lo colonial. [...]. Con este juego lingüístico,

intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, inter-venir, insurgir, crear e incidir” (WALSH, 2013, p. 25).

Dessa forma, implica dizer que há posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir em processos contra hegemônicos da produção do conhecimento e da posição dos sujeitos em seus diversos contextos sociais. Nesta perspectiva, aludimos ao currículo oculto que promove uma imersão aos processos decoloniais, tal como é sugerido por Silva (1999, p. 17) ao afirmar que

A ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, **currículo oculto** e resistência, caracterizam as **Teorias Críticas de currículo**. E, finalmente, as **Teorias Pós-Críticas** têm enfatizado um currículo que geralmente considera características tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Neste contexto, as teorias críticas e pós-críticas estão imbuídas ou amalgamadas no currículo oculto. Entretanto, é sabido que os elementos que atravessam estas teorias estão ensejados no currículo intertranscultural. Assim a multiculturalidade naturalmente se faz presente por suscitar um currículo que contemple as especificidades dos sujeitos em suas múltiplas dimensões (MELO, 2015).

Ao abordar a especificidade do currículo intertranscultural para Educação do campo, onde se contrapõe a produção do conhecimento hegemônica, se faz jus aos sujeitos concretos, ou seja, os povos do campo em sua diversidade, singularidade e especificidade identitária e cultural, pois é como está posto por Arroyo (2015, p. 8) ao mencionar que:

Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro. Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. São processos educativos-formadores totais.

A natureza humana em sua similitude é diversa. Por isso que os sujeitos do campo também são. E assim os sujeitos do campo devem estar presentes tanto no currículo quanto no material didático que tratem deles e sobre eles, isto é, que faça jus aos processos educativos-formadores totais formando e transformando a integralidade humana em suas múltiplas

dimensões. Assim sendo, é preciso escandir<sup>23</sup> o currículo para além da dimensão conteudista, e considerar os saberes do viver, tal como sugere Arroyo (2015, p. 44), pois

Quando cada área do currículo lê a história, a ciência, a tecnologia, o espaço, a vida, a produção literária, a cidade ou o campo. Desde seu ângulo tende a deixar de fora saberes históricos e legitimamente construídos e acumulados pela pluralidade e diversidade de protagonistas. Protagonistas que também produzem saberes. Outros saberes, outros valores e significados. Sobretudo, outras lógicas não reconhecidas do pensar e do intervir. Lógicas tidas como marginais às lógicas do saber escolar, do pensar científico e do intervir político.

Os protagonistas são produtores de saberes. Isto é, os sujeitos/povos do campo possuem um horizonte de sentido epistêmico diverso, sobretudo, por causa de sua relação vital com a natureza. Artefato cultural que lhes permite atribuir sentidos e significados as suas práticas sociais. Ao invés do outro falar sobre si mesmo, eles mesmos podem de si falar. Entretanto, é preciso operar rupturas na produção do conhecimento científico, que está acionado ao paradigma dominante em prol da produção do conhecimento do paradigma emergente.

No que concerne ao paradigma emergente da produção do conhecimento numa perspectiva intertranscultural enraizada nas ordens discursivas da interculturalidade (democracia, decolonialidade, direitos humanos e estudos culturais) não cabe uma definição curricular estática e muito menos definidora do *status quo*, tendo em vista que os processos culturais e identitários são fluídos, estão sempre em mudança. Assim, é compreendido que o currículo deve considerar as dimensões da formação humana no que tange as especificidades dos sujeitos que se posicionam nestas ordens discursivas.

Dessa forma o currículo é construído e reconstruído constantemente. Assim sendo, o currículo é “processo em constante construção, que se faz e se refaz (...) como um caminho onde a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição da sua construção” (SAUL, 1998, p. 155). Neste caso, o currículo é construído democraticamente, onde todos possam participar e colaborar, tal como a produção do material escolar é uma produção coletiva dos sujeitos sobre eles mesmos. Deste modo se faz necessário uma gestão escolar democrática afeta as especificidades e particularidades do campo.

A participação coletiva na construção do currículo faz com que os processos culturais e identitários que permeiam as práticas pedagógicas. Neste caso, compreende-se que o

---

<sup>23</sup> Verbo de natureza arqueológica, o qual tem o sentido de ampliação da profusão do discurso.

currículo construído desta forma faz com que os sujeitos sejam protagonistas dos processos educativos que carecem aprender. Desta feita, Antonio e Lucini (2007, p. 188) assinalam que

As opções que buscam reorganizar os currículos das escolas do campo, em seus aspectos de participação coletiva não apenas restritas ao planejamento curricular, mas também aos elementos didático-metodológicos, são dimensões socioeducativas situadas na dinâmica permanente da decisão do ensino e da aprendizagem.

Problematizar as especificidades que devem permear o planejamento curricular e os elementos-metodológicos que atravessam os processos educativos corroboram para a diversidade sociocultural presente no currículo, tendo em vista que não há identidade fixas e nem subjetividade, por isso que o currículo é repensado por causa da multiculturalidade que deve nele está presente.

A construção do currículo é uma ação dialógica que perpassa os processos burocráticos da construção do currículo enquanto uma matriz, pois é um instrumento que norteia a prática educativa numa perspectiva democrática. Deste modo, assinalamos que

A prática dialógica, a qual inaugura a relação pedagógica entre educador-educando-comunidade, como antecipadora do encontro ou da situação problematizadora da educação, que vai situar a busca pelo conteúdo programático, ou o conteúdo do diálogo, é uma opção curricular que não parte de um programa fechado, preestabelecido numa organização de pré-requisitos, na qual os conhecimentos e valores se manifestam com “existência autônoma”, mas que dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação (CORTELLA, 2004, p. 47).

A participação da comunidade na relação interpessoal entre os coparticipes da gestão escolar, a qual é estabelecida no planejamento faz com que a cultura esteja presente no currículo escolar.

### **3.4.2. A perspectiva curricular como práticas de significação na construção de sujeitos**

A linguagem como temos visto na rede discursiva dos estudos culturais, tem tido relevância constante. Porquanto, dos mais relevantes dos pressupostos partilhados para a desconstrução dos conceitos de currículo, relaciona-se ao lugar da linguagem na constituição do social, ou seja, a linguagem ao invés de representar o mundo, o constrói (LOPES;

MACEDO, 2011). Os discursos, as metanarrativas são em si um ato de poder e não uma expressão da realidade.

Assim, podemos entender que os discursos pedagógicos e curriculares também são atos de poder – o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los. Sobretudo quando diz respeito a teoria tradicional do currículo que prima pela reprodução dos processos educativos sem problematizar a realidade.

O currículo pode ser definido como prática discursiva, prática de poder e prática de significação - atribuição de sentidos. O conhecimento e a cultura são partes inerentes do poder, dos processos de dominação e dos processos de significação. O currículo constrói a realidade, governa, constrange, projeta nossa identidade, produzindo sentidos. Assim, não há uma função única sobre a dimensão do currículo, pois este é multifacetado e diz respeito ao *modus operandi* de como é considerado no território escolar, pois define o processo formativo e a constituição do sujeito aprendiz em ser o que se tornou a ser. Eis a fratura de texto que alude a definição do currículo em sua definição, a saber:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011).

As definições e funções que o currículo assume concerne com a diversidade cultural que se faz presente nos ambientes, nas relações de poder que são estabelecidas nos espaços formativos, sobretudo.

Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recriam. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, assim sendo:

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna ineficaz distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Desta feita, a produção de sentidos no currículo formal, vivido e oculto promovem as relações de diferença e as identidades sociais e culturais que se estabelecem no cotidiano escolar, passam a ser vistas como relações de poder construídas historicamente e como processos dinâmicos, em permanente construção (GABRIEL, 2000). Portanto, o currículo é um instrumento de poder, o qual legitima a representação social do sujeito. Quem são os sujeitos que importam para o currículo? O currículo está a serviço de qual senhor? Qual é a função social do currículo vivido no processo formativo? Tais questionamentos não são para serem respondidos agora, entretanto, carecem de maiores debruçamentos sobre a função que o currículo exerce no campo da formação identitária dos sujeitos.

Que relações privilegiar entre sujeitos e conhecimentos escolares nesse espaço de enunciação, onde são produzidas e negociadas políticas de diferença? (...) Qual o papel da “relação com os saberes” nessa prática discursiva específica? (CHARLOT, 2001). Como podemos produzir discursos sobre os saberes e sobre a relação com os saberes no campo do currículo, de forma que possam contribuir tanto para teorização política do currículo quanto para a “promoção do aprendizado”? (YOUNG, 2000; GABRIEL, 2003, grifos do autor). Esses questionamentos nos fazem refletir sobre a especificidade e particularidade do currículo que assume para negociação de políticas educacionais que respeitem as diferenças, as relações com os saberes enquanto prática discursiva que ordenam a regra enunciativa de um saber e não de outro para produção do conhecimento numa perspectiva crítica, pós-crítica e pós-colonial.

Reconhecer a centralidade da dimensão discursiva nas práticas escolares, trata-se de considerar a produção do conhecimento escolar, mediante os usos da linguagem, dos discursos e da produção de sentidos sobre as práticas sociais. Gabriel (2008, p. 227), ressalta que “produzir conhecimentos é operar no universo de significados, é atribuir sentidos aos fenômenos naturais e sociais”. Assim, os processos subjetivos dos sujeitos de direito em sua diversidade cultural são considerados na esfera da produção do conhecimento.

O currículo torna-se, portanto, uma luta política por sua própria significação, e pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação e transformação social. Nessa perspectiva, a linguagem assume um papel central e constitutivo no diálogo entre o conhecimento, a cultura e o currículo, pois além de propiciar as condições necessárias para a construção de sentidos, ela também oferece pistas para interagir com os discursos, como espaço de confrontos, no qual, também, ocorrem lutas pela transformação nas relações de poder.

Lopes e Macedo (2011) destacam como o conhecimento vem sendo significado em quatro importantes perspectivas do campo do currículo: a acadêmica, a instrumental, a progressivista e a crítica. Entendemos que o currículo ocupa regiões discursivas que permeiam as representações sociais, culturais, identitárias, política, emocionais e epistemológicas que interferem nos processos subjetivos dos sujeitos coletivos que lutam por representações de si. Logo, o currículo está acionado em vários campos discursivos.

Apple (1989), influenciado pelo marxismo, principalmente de Gramsci, busca se aliar às classes trabalhadoras na luta pelas transformações históricas da estrutura econômica. Isso porque, é posto em circulação nos espaços escolares. Sendo assim Apple (1989) afirma que os conhecimentos escolares e seus princípios de seleção, organização e avaliação são opções que devem sempre ser problematizadas, pois são realizadas em um universo amplo de conhecimentos. Tais considerações enunciativas correspondem aos processos culturais que atravessam o vir a ser da formação dos sujeitos que são fomentados nos espaços socioculturais, para além da escola. É no próprio contexto escolar que se refletem sobre as transformações históricas que permeiam a estrutura de poder, de forma macrossociológica.

Autores como Freire, Saviani e Libâneo se ocuparam em construir suas reflexões e teorias sobre o currículo. Visões que se complementam, tendo em vista que a visão cultural é incompleta. Assim, houve grande discussão das ideias de Freire (1960) entre os educadores que defendiam a educação popular e os educadores que defendiam a pedagogia crítico-social dos conteúdos;

Em sintonia com o pensamento de Saviani (1994), que desenvolve os princípios da pedagogia histórico-crítica a partir do ponto de vista dos dominados; Libâneo (2000) desenvolve a pedagogia crítica-social dos conteúdos, visando investigar as questões relativas ao ensino e problematizar os processos de seleção de conteúdos, usualmente, desenvolvidos nas escolas. Porquanto, tais autores corroboram para assinalar a complexidade que está envolta da implementação curricular. No campo das pedagogias: popular, crítico e crítico social dos conteúdos revelam o quanto que o território do currículo é movediço. Desta feita, eis o fragmento que melhor comunica esta assertiva,

O currículo é uma produção de cultura e não parte da cultura transposta para a escola, ou seja: O currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

Portanto, são as disputas na produção de significados, presentes em todo processo social, que mantêm a escola como um *locus* de poder importante, mas que não se limitam a ela. Por isso, Lopes e Macedo (2011) propõem pensar o currículo não mais como seleção de conteúdo ou de cultura, mas como uma produção cultural inserida na luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo, fazendo jus a diversidade cultural, a pluralidade e ao multiculturalismo que atravessam a interculturalidade na conformação dos sujeitos.

Dentre as várias conceituações sobre a cultura também intrínsecas à educação e ao currículo dizem respeito ao repertório de significados criados socialmente a partir de um conjunto de sentidos que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros, ou seja, ações de alteridade são postas em circulação. E é a partir desse repertório de conceitos que a teoria curricular propõe que sejam selecionados os conteúdos trabalhados no currículo e que os sujeitos vão interagir no contexto escolar. Por isso se torna importante aludir ao currículo oculto, o qual pode legitimar os processos de significados que são atribuídos socialmente aos artefatos pedagógicos e aos saberes a serem apreendidos para fomentar a formação integral do sujeito em sua complexidade existencial.

Considerando, a cultura como uma ação direta do indivíduo ou grupo social na transformação física do ambiente e dos fenômenos relacionais, numa perspectiva funcionalista que aposta na harmonia social, a principal função da escola é a socialização dos sujeitos, tornando-os capazes de partilhar as diferentes culturas. Identificamos como conceito de cultura também intrínseco à educação e ao currículo é o arsenal de significados criados socialmente a partir de um conjunto de sentidos que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros. E é a partir desse arsenal que a teoria curricular propõe que sejam selecionados os conteúdos trabalhados pelo currículo e que os sujeitos vão interagir no contexto escolar.

Silva (2010); Lopes e Macedo (2011), salientam que a cultura trata-se de um território contestado, pois existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos e significados e mesmo que sejam aceitos, nem todos são sempre considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima e, em torno disso, se estabelece uma longa disputa pela representação de seus processos culturais. Historicamente, a distinção entre territórios válidos e não válidos é tão forte que envolve uma série de exclusões e rejeições de áreas consideráveis da cultura vivida. Muitas dessas exclusões operadas em nome de uma cultura geral vêm sendo questionadas, tendo em vista que a diversidade cultural é inerente no contexto escolar e que não há como supervalorizar uma cultura em detrimento da outra.

Diversos movimentos sociais - étnicos, de gênero, religiosos, camponeses – vêm denunciando a exclusão de suas culturas do conjunto dessa cultura geral, de caráter universal, que é posta em questão pela sociedade que se mostra, a cada dia, mais multicultural.

Segundo Forquin (2000), a controvérsia do relativismo *versus* universalismo constitui hoje uma oposição profundamente estabelecida no discurso da educação e da cultura. No contexto desse debate, a questão do multiculturalismo ocupa um lugar cada vez maior e o grande desafio que se coloca é como os sistemas de educação podem levar em conta o pluralismo das culturas, conciliando “o universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo ensinado pelas ciências humanas, atentas à pluralidade dos modos de vida, dos conhecimentos especulativos do mundo e das sensibilidades culturais” (FORQUIN, 2000, p. 49). Preocupação inerente às teorias pós-críticas e pós-coloniais que atravessam os processos culturais que buscam por outras formas de ser, saber e poder. Porquanto, as teorias curriculares dessa contemporaneidade estão mais sensíveis a fazer jus à diversidade cultural a pluralidade de ideias e as diferenças e identidades presentes no contexto escolar.

Ao mencionar o currículo como território contestado, defendemos a concepção de cultura como conjunto de sistemas de significação, que implicam na nossa compreensão sobre o multiculturalismo da sociedade contemporânea e o diálogo intercultural - negociação da própria ideia de cultura. Pensar no currículo, a partir dessa diversidade, exige um processo de desconstrução que vem sendo realizado com a discussão da cultura como campo híbrido, cujos fluxos culturais encontram-se em permanente movimento. Movimento holístico que se retroalimenta na formulação de políticas educacionais inclusivas socialmente.

As respostas do campo do currículo à ampliação dos fluxos culturais têm sido categorizadas em multiculturalismo liberal e crítico por diferentes autores, dentre os quais Peter McLaren é o de maior referência no Brasil. Para o referido autor, as abordagens tipificadas de forma genérica como liberais estão marcadas pela aceitação do caráter heterogêneo da sociedade e pela compreensão de que as identidades sociais são definidas, levando-se em conta indicadores econômicos, culturais e/ou biológicos.

Há propostas multiculturais liberais, cuja principal característica é um certo humanismo, a crença em um princípio de igualdade entre as pessoas, sendo a diferença ocasionada por condições desiguais do capitalismo, que tornam a competição social desfavorável para os grupos minoritários.

Em contraposição ao multiculturalismo liberal, McLaren (1997) defende posturas multiculturais críticas, que examinem a construção tanto da diferença quanto da identidade em sua historicidade. O autor defende também a necessidade de uma negociação cultural que se

dá num território contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia. Em sua defesa, McLaren enfatiza o papel da linguagem na construção dos significados, a cultura como um campo discursivo múltiplo e o importante papel da escola na construção da identidade dos sujeitos.

No Brasil, a discussão sobre multiculturalismo no campo do currículo se faz, prioritariamente, na vertente do multiculturalismo crítico, e, como McLaren, Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2008) defendem uma concepção de currículo multicultural. Para os autores, a sociedade é multicultural, e, no seu interior, há um conjunto de culturas em disputa, e as relações de força entre elas são desiguais. Em sintonia com McLaren (1997), que defende as culturas como produções discursivas e ao mesmo tempo reais, Moreira e Candau trazem a ideia das culturas como construções históricas. “Candau inverte a polarização entre universalismo e relativismo, argumentando que a educação somente poderá ser direito universal de todos na medida em que reconheça e valorize as culturas particulares” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 193). Não basta conhecer as diferenças culturais, é preciso reconhecê-las e valorizá-las nos discursos de empoderamento dos sujeitos e de suas culturas no ambiente da escola e de empoderamento social de grupos minoritários, sem os quais não há mudanças profundas.

Para Stuart Hall (1997), a centralidade da cultura advém da transformação das esferas - econômica, social, política e cultural - da sociedade e tem enorme impacto de transformação do cotidiano. A mudança de paradigma no que tange à produção do conhecimento é denominada por Hall (2003) virada cultural - essa nova compreensão da linguagem coloca a cultura no centro da cena, pois esses sistemas de significação que possibilitam construir sentidos são a própria cultura.

O currículo, assim como outras práticas, atribui significados, apresenta um discurso que constrói sentidos, portanto, ele é uma prática cultural. Nessa perspectiva, não há cultura pura; é sempre híbrida, com novas criações a partir de fragmentos de significações, independentemente de qualquer interação entre os grupos sociais. As culturas são sempre misturas de outras misturas, num movimento incessante de produção de sentidos que se utiliza de fragmentos de sentidos deslocados no tempo e no espaço, como um fluxo de transformações.

No campo do Currículo, a discussão multicultural aponta para conceitos como diálogo e negociação entre culturas preexistentes, entendidas como conteúdos curriculares e que poderiam ser reescritas em outras bases.

Partindo da ideia pós-estrutural e pós-colonial de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação. Esses sistemas pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem; no entanto, como cultura, são também fundamentalmente híbridos, ambivalentes e, por isso, não são capazes da regulação total, em que outros sentidos sempre irrompem.

As práticas curriculares reproduzem o saber de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de uma hegemonia racional que coloca em desvantagem as minorias desprivilegiadas dos bens culturais. Em contrapartida, a estas práticas destacam-se as teorias pós-críticas e pós-coloniais que corroboram com a determinação da subjetividade dos sujeitos em seus processos identitários. A flexibilidade do currículo como caminho para acolher os diversos saberes produzidos pelos sujeitos aprendentes.

A Lei nº 10.639/03, promulgada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, LDB nº 9.394/96, e inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino das redes pública e particular a obrigatoriedade do estudo e do ensino da temática sobre a História e Cultura Afro-brasileira.

A referida Lei nº 10.639/03 é regulamentada pelo Parecer homologado em 19 de maio de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As Diretrizes se constituem em orientações de como a Lei é implementada. Ela faz parte de um conjunto de ações afirmativas que devem ser assumidas pelo Governo Federal e por toda a sociedade, representada nas diversas instâncias, assumindo uma agenda de compromisso no combate ao racismo e no reconhecimento do povo negro como constituinte da nação brasileira.

O silenciamento cultural no currículo, parte do pressuposto descabido de que a cultura hegemônica e dominante prevalece sobre as demais culturas consideradas minoritárias. Essa realidade, presente em muitas instituições escolares, reforça a defesa de uma estrutura curricular rígida que desconsidera todo tipo de manifestação e de experiência cultural advinda do meio popular.

A intervenção curricular tem como finalidade preparar os sujeitos coletivos para se tornarem cidadãos críticos, responsáveis, solidários, ativos e participativos. Isso se dá através do acolhimento das experiências oriundas dos próprios sujeitos que devem estar presentes tanto no currículo quanto na produção dos livros didáticos.

Santomé (1995, p. 161) argumenta que “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”. Dessa forma, Moreira e Silva (1995, p. 200) ressalta que “o currículo também pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva”. É um artefato que molda os sujeitos nos processos educativos em prol de uma determinada posição, seja de sujeitos passivos ou ativos, e/ou contestadores das desigualdades sociais.

Para (re)pensar a questão curricular urge uma posição política e ética frente aos desafios apontados por uma sociedade consumista e capitalista, onde o saber cultural parece restringir-se a uma pequena parcela de detentores do saber. Refletir sobre o currículo como caminho para uma educação anticolonialista é acreditar que a educação é um dos importantes meios de combate aos processos de racismos, aos preconceitos e as discriminações, ajudando na construção de uma sociedade mais justa, solidária e intercultural.

O currículo que permeia a produção do livro didático para a Educação do campo está voltado para as teorias críticas e pós-decoloniais. Pois, a compreensão que se pauta nas Coletâneas Girassol e Novo Campo se ocupa de alcançar as especificidades e particularidades inerentes a diversidade cultural dos sujeitos do campo. Silva (2000, p. 90) assinala que

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Esta perspectiva curricular opera rupturas no que concerne aos processos tradicionais da reprodução cultural. A cultura é vida, dinâmica e diversa, logo, não é apreendida passivamente. Isso é posto em evidência também nos materiais didáticos para as escolas do/no campo.

Há uma complexidade no campo do currículo, que diz respeito as relações de poder que são historicamente estabelecidas. Então nesta formação discursiva sobre o currículo que embasa a produção do material didático para as escolas do campo nos remete a compreender as variações existentes sobre o enunciado em tela, uma vez que Lopes (2004, p. 111) se refere ao currículo como “fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de

cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”.

Neste caso, o currículo é um campo onde se disputa as representações sociais, as posições dos sujeitos, as concepções de conhecimento (modernidade/decolonialidade), as visões de mundo (sociologia das ausências e das emergências). Tudo isto, está de uma forma ou de outra entrelaçada na ordem discursiva da interculturalidade do currículo e/ou do currículo intertranscultural.

O currículo intercultural e/ou intertranscultural coaduna-se no que está posto por Caldart (2003, p. 63) que salienta “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”.

Por conseguinte, o currículo e o material didático podem promover as formas e conteúdos de acordo com a sua dimensão existencial do campo, colocando seus saberes para serem ampliados, fazendo jus as diferentes formas de saberes que deles emanam.

#### 4. O DISCURSO SOBRE O POSICIONAMENTO INTERCULTURAL DO SUEJITO NO PNLD/CAMPO

Adentramos nas camadas enunciativas do PNLD, a fim de conhecermos os feixes de relações acionados para definir as posições dos sujeitos do campo. Desta maneira, nos ocupamos no empreendimento analítico/descritivo da conformação do sujeito do campo a ser posicionado pela PNLD Campo. Neste caso temos o enunciado de que:

O PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus **Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático** (BRASIL, 2016, grifos nosso).

Há o reconhecimento da singularidade do campo e dos seus sujeitos que devem ser consideradas na materialidade do livro didático para a Educação do campo em sua totalidade.

Há rupturas no modo de produção do livro didático de natureza urbanocêntrica, que coloca a cidade no centro do desenvolvimento. Operando tal ruptura, o campo se destaca como lugar de vida, história, memória, relação vital com a terra, os sujeitos são ativos, são produtos e produtores de saberes, isto é, a realidade do campo passa a ser o centro da representação da materialidade dos materiais didáticos para a Educação do campo.

A Educação do Campo é um paradigma constituído e constituinte da posição do sujeito ativo, que não se conformando com o enquadramento aferido pelo Estado no paradigma da educação rural, faz emergir uma nova concepção de educação. Desta feita, está enunciado aos sujeitos do campo, enquanto sujeito-autor na PNLD, que:

**A Educação do Campo, paradigma construído nos últimos quinze anos pelos sujeitos do campo**, organizados em movimentos sociais e sindicais, visando elaborar uma discussão e propor formas de fazer acontecer a escola no contexto camponês, só pode ser compreendido a partir do que se entende por Campo e conseqüentemente do significado que a Educação assume nesse espaço (BRASIL, 2016, grifos nosso).

O campo é crucial para que a educação possa ser pensada em sua existencialidade, na promoção do reconhecimento e pertencimento dos sujeitos a sua cultura, identidade, sua relação com a terra, seus saberes, crenças, valores e com tudo que constitui o próprio campo e as posições que os indivíduos assumem.

A educação só faz sentido se for contextualizada com as demandas sociais, políticas, culturais, ambientais e econômicas do seu território. Assim Molina (2009, p. 45), enuncia que:

O reconhecimento e a valorização dos diferentes saberes já construídos pelos sujeitos do campo, a partir de sua história de vida, de seus valores, de sua cultura, das diferentes formas de se relacionar com a natureza, a partir de suas experiências e práticas de trabalho, que, em grande medida, são constitutivas de sua identidade, se constituem como pontos estruturantes desta construção.

Os sujeitos não estão desvencilhados do campo. Noutra lógica não podemos pensar o campo destituído de seus sujeitos que fazem o próprio campo. Logo, são os sujeitos que devem ser considerados em sua especificidade, pois são eles que dão vida ao campo, conforme as posições que assume. Isso porque é como está explícito por Freire (1967, p. 35) que “por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História”.

Assim, o movimento da Educação do Campo tem o sujeito no centro, protagonistas deste paradigma emergente. Há uma retroalimentação no campo que se tem com os sujeitos que o ocupam, promovendo, portanto, a descolonização a partir da posição e função afirmativa que o sujeito assume em construir uma nova história.

Porém, há uma complexidade enunciativa que designa o sujeito do campo, pois embora seja um sujeito singular é constituído em sua pluralidade. Nesta perspectiva, a assertiva de que a pluralidade do sujeito do campo se conforma em sua singularidade, faz com que haja o reconhecimento e valorização do seu modo próprio de ser e estar no mundo e com o mundo. Assim,

O reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco, enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território campestre (MOLINA, 2009, p. 17).

Comprendemos uma relação tricotômica sujeito-campo-trabalho. São elementos constituintes para se pensar a Educação do campo em sua totalidade, fazendo jus as suas especificidades e particularidades, sujeito-conhecimento-autonomia. Nesta relação tricotômica, elucida Freire (1967, p. 43) que

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

O homem e a mulher são seres sociais, de relações, integração, de estar envolvido e engajado nos acontecimentos do mundo. Desta forma, é um ser autônomo, dono de si mesmo.

Assim, é importante que não esteja assujeitado ao outro, ou seja, que não seja objeto ou coisa a ser manipulada pelo outro, neste caso, o senhor, o colonizador, o dominador. O homem e a mulher eles próprios os criadores e mentores de seus projetos de sociedade, de mundo e de si, mediatizados nas relações humanas com os outros homens e mulheres que compartilham deste mesmo projeto.

Contudo, é importante salientar que o homem e a mulher podem se contrapor a todas as formas de dominação, se a sua condição ontológica é ser mais, não pode ele ser conformado com os moldes que lhes são impostos. Assim, Freire (1967, p. 44) ressalta que “desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”.

O homem, compreendido aqui enquanto ser humano, integra a abordagem de gênero que para nós hoje é tão cara, homens e mulheres são igualmente importantes no rol das disputas de sua representação social, de suas posições assumidas. É preciso operar rupturas no ato do ajustamento ou acomodação a determinadas situações impostas pela elite. Por isso, que o sujeito do campo é orientado pelo trabalho enquanto princípio educativo que lhes possibilita o vir a ser de forma sustentável e autônoma, tal como é evidenciado na PNLD, a saber

É vital a compreensão da centralidade do trabalho como princípio educativo na perspectiva de promoção e produção da autonomia dos sujeitos, entendendo que a materialidade da produção da vida desses sujeitos insere-se na luta coletiva pela produção e reprodução sustentável da vida como camponeses (BRASIL, 2016, p. 11).

A vida se materializa através do trabalho, este consubstancia a identidade do sujeito em sua performance, pois não se trabalha tão-somente pela produção e reprodução sustentável da vida, mas sobretudo por melhores condições de existência enquanto sujeitos de direito, quando no trabalho da organização, do movimento, da marcha reivindicam por seus direitos humanos, que embora estejam postos na legislação, não se há o usufruto dos bens sociais humanamente produzidos.

A Política Nacional do Livro Didático se ocupa em problematizar como o sujeito do campo pode vir a ser representado socialmente em suas posições a serem assumidas. Isso porque o discurso que posiciona o sujeito a assumir determinadas funções sociais em seus devidos locais é ajustado a enunciar determinadas vontades de verdade. Ou seja, o discurso da Política Nacional do Livro Didático tem o ideário da representação do sujeito do campo em sua condição sociotológica de ser. Está posto que

Um **primeiro aspecto** a considerar **diz respeito** a forma como o **Campo e seus Sujeitos se fazem presentes** em um **livro didático**. Podem estar presentes somente como **ilustração** - imagens de identidades, de lugares, de objetos, de paisagens, sem a contextualização devida. Como **pretexto** – textos, atividades e/ou ilustrações aparecem como referências para apresentar e discutir um tema. Como **texto**, isto é, como conteúdo a ser lido e conhecido. Como **contexto**, como realidade a ser vista, tematizada, lida, conhecida, discutida, analisada, mantida e/ou modificada (BRASIL, 2013, p. 12, grifos nosso).

O campo e seus sujeitos estão constituídos no PNLD/Campo em quatro dimensões a saber: ilustração, pretexto, texto e contexto. Dimensões que assumem funções importantes de representar o campo e seus sujeitos, de modo a contestar toda forma de silenciamento que eurocentricamente lhe fora imposta. Assim, os livros didáticos que venham a ser produzidos para a realidade da educação do campo levam ao fim e ao cabo estas dimensões discursivas, isto é, problematizada, dialogada, representada em sua integralidade, colocando as especificidades e particularidades inerentes ao campo e seus sujeitos como protagonistas do modo de ser e de viver no mundo e com o mundo, a partir de sua realidade local.

Para tanto, é preciso que o sujeito seja então orientado a romper com todas as formas de opressão, subalternização, servidão, escravidão e alienação oriundas da colonização, que historicamente sujeitou a muitos sujeitos serem portadores da cultura do medo, do senhor e dominador. Freire (1967, p. 119) enuncia que a educação pode promover esta ruptura através do método de alfabetização crítica que promova aos sujeitos a criticidade. Assim, “à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em

torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções”. As opções a serem seguidas estão conforme a função que os sujeitos assumem no contexto do qual estão inseridos.

A necessidade do homem e a mulher serem conscientes de sua realidade faz com que possa se instrumentalizar para enfrentar as condições de opressão arraigadas na conformação de sujeito. A educação instrumentaliza o homem e a mulher para ocuparem o seu lugar social e assim exercer a função de contestador da realidade vigente, da cultura do silenciamento, da antidemocracia e da escuta passiva. É preciso entender que o sujeito está no centro da situação e sendo ele dono de si, se contrapõe a tudo que é contra a ele próprio. Deste modo, o diálogo é crucial, pois “já se havia chegado à análise das relações entre os homens que, por serem relações entre sujeitos, não podem ser de dominação”, mas de “comunicação entre os homens” (FREIRE, 1967, p. 126). É nesta perspectiva crítica, que

A Escola do Campo necessita ser pensada como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio (BRASIL, 2016, p. 10).

A Educação do campo é muito mais do que promover a aprendizagem das primeiras letras para os camponeses, é promover a formação de sujeitos posicionados socialmente, críticos e conscientes de sua realidade. Assim como, é promotora de uma relação dialógica entre os sujeitos sem ser de opressão que os sujeitos do campo passam a ser representados nos materiais dos livros didáticos para o campo, pois, tal como está constatado na PNL D,

É fundamental a presença no livro didático das Escolas do Campo dos **elementos** vinculados aos **espaços sócio-territoriais** de produção material da **vida dos sujeitos**, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade, bem como a dinâmica da própria escola, das relações sociais que se desenvolvem em seus interiores e com a comunidade ao seu redor (BRASIL, 2016, p. 13, grifos nosso).

As identidades coletivas – múltiplas culturas – múltiplos sujeitos – a interculturalidade posiciona os sujeitos em sua diversidade na unidade dos sujeitos. Dito de outra maneira, embora, a unidade seja contraditória em si mesmo, na contradição da unidade há o nexo coletivo que unifica os sujeitos coletivamente para aturem por propósitos em comum. É nessa

complexidade que se envolve os sujeitos do campo no livro didático, para então visibilizar a riqueza da diversidade cultural dos elementos que constituem os sujeitos do campo e o próprio campo.

No que concerne, a identidade coletiva dos sujeitos do campo está instituído no Decreto 7.352/2010 no inciso I, que as populações do campo são os “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos” (BRASIL, 2010, p 13).

Nesta diversidade de sujeitos há uma unidade que os mobiliza e unifica em prol de um propósito comum, ou seja, o direito a educação e com este o direito ao acesso aos demais direitos sociais e civis.

Porquanto, são sujeitos discursivos que ordenados pela PNLD tornam-se protagonistas do posicionamento intercultural que está presente na ordem do discurso do PNLD/Campo. De tal modo, é preciso conhecer a complexidade que envolve os espaços socio-territoriais que englobam a dimensão integral do homem/mulher do/no campo.

Desta maneira, as identidades campesinas são plurais em sua singularidade. Tal como é evidenciado por Freire (1967, p. 40) ao dizer que “nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade”. As relações sociais estabelecidas ainda que plurais mantém a singularidade que constitui o eu do processo dialógico com o tu.

Dessa forma, “eu e tu são protagonistas da enunciação e, referindo um indivíduo específico, apresenta a marca da pessoa. Distinguem-se, entretanto, pela marca da subjetividade: eu, é pessoa subjetiva e tu pessoa não-subjetiva. (BRANDÃO, 2004, p. 56). Assim, no discurso o sujeito é conformado pelo espaço discursivo criado entre ambos. O diálogo é o nexos fundante da democracia, da participação, da relação entre as pessoas/sujeitos.

Ao que concerne o discurso sobre o posicionamento do sujeito do campo no rol de suas reivindicações, eles tornam-se sujeitos ativos neste processo. Nesse caso é válido dizer que os sujeitos saem da condição de invisíveis dos narradores da história e tornam-se eles próprios autores e construtores de suas bandeiras de luta. Tal como, podemos constatar no que está posto na PNLD Campo – 2016, assim

Ao longo da história brasileira, esses sujeitos, invisíveis aos olhos da política pública, mas visíveis à brutalidade da segurança pública, se organizam, elaboram, produzem, reproduzem e divulgam seus saberes, suas práticas, suas metodologias, suas expectativas e propostas de um projeto de campo,

que se articula, por sua vez, como um projeto de sociedade, de nação (BRASIL, 2019b, p. 16).

O fato é que por muito tempo a educação foi negada aos povos do campo. Nesse caso, os sujeitos despossuídos da habilidade da leitura e da escrita ficavam restringidos em sua participação nas tomadas de decisão. Assim, dizer que a educação promove a libertação do sujeito é um fato. Pois, quando o sujeito é escolarizado, ele está legitimado a participar das tomadas de decisão do acontecimento histórico de sua época, tal como está evidenciado em Freire (1967, p. 12) ao abordar sobre a falta da democracia, uma vez que “a democracia jamais poderia ser uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos”. Ainda mais “Os “ignorantes” não têm condições para participar livre e criticamente da democracia, não podem votar nem ser votados para os cargos públicos” (FREIRE, 1967, p. 13).

Então é a educação que emancipa os sujeitos para estes adquirirem autonomia e participar. Assim, “democracia sim, mas para os privilegiados, pois os dominados não têm condições para participar democraticamente” (FREIRE, 1967, p. 13). Esta crítica à democracia de quem só pode exercer a cidadania ser o alfabetizado, Freire estabelece como privilégio, porque na época histórica somente os homens brancos e da elite eram possuidores das letras, da competência e habilidade da leitura e da escrita, ou seja, os próprios opressores.

Por conseguinte, “a democracia, como a liberdade, é um dos temas históricos em debate e sua efetivação vai depender das opções concretas que os homens realizem” (FREIRE, 1967, p. 13). Os homens são os protagonistas da conquista pela democracia e pela liberdade. O fato é que sendo a democracia - poder do povo, o povo teve e tem que historicamente lutar para poder fazer valer o poder que emana de si.

Os sujeitos do campo, enquanto coletivos sociais ao longo da história foram subvertendo a ordem vigente para combater e enfrentar a exclusão e a desigualdade social que foram vítimas desde os primórdios. Assim, enuncia-se ao aludirmos os dizeres de Wanderley e de Martins, que

Os camponeses/as fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que criou determinadas representações simbólicas na consciência destas populações rurais a fim de minimizá-las e atrelá-las ao poder de classe. Para isso, utilizou-se sempre arquétipos onde a figura do homem e da mulher campesina eram (se ainda não são?) os atrasados, os “fora de lugar” (WANDERLEY, 1997), os Jeca Tatus (MARTINS, 1975).

Os camponeses travam historicamente uma luta para se fazerem presentes no processo democrático de vir a ser. Porquanto, o diálogo, a participação, a interação social são inerentes ao processo de superação do *status quo*, a qual foram acionados ao longo da história.

A Educação do Campo faz com que os sujeitos declinem com rigor metodológico sobre o fenômeno da educação do campo, assim as posições assumidas para os desdobramentos enunciativos sobre as regiões discursivas que permeiam as correlações enunciativas sobre a complexidade que se está entrelaçada no paradigma holístico da Educação do Campo faz com que os sujeitos sejam protagonistas dessa teoria a ser construída acerca da Educação do campo. Dessa forma, os sujeitos dos movimentos sociais que estão inclinados a pensar a educação do campo mantem a relação dialógica nos diferentes espaços.

Neste sentido, Leal *et. al.* (2019, p. 4) elucidam que a Educação do Campo “trata-se de uma educação voltada para e a partir do conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, na diversidade de seus sujeitos, que vivem e trabalham no meio rural brasileiro”. Contudo, é curioso entender que não é somente a diversidade dos sujeitos que está em interação, mas também o trabalho que unifica as causas. Assim,

A presença dos Movimentos Sociais como sujeitos coletivos na Educação do Campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos chamar de processo formativo, articulado à construção de uma outra organização societária. O espaço/tempo da luta, da conquista, da construção de vínculos solidários, societários e do trabalho cooperativo colocam a alternância não somente como afirmação do que está dado, mas como processo capaz de gerar o novo nas alteridades, nas culturas e na sociedade, provocando alterações nos sujeitos e na cultura, vivenciada como um processo coletivo (LEAL *et. al.* 2019, p. 4).

A coletividade é inerente à construção do paradigma holístico da Educação do Campo, entrelaçados pelo trabalho que unifica as bandeiras de lutas por um justo e digno viver no campo e com o campo, tendo o trabalho como princípio educativo.

Desta maneira, Lima (2018) destaca Freire (2005) que menciona em seus escritos sobre a valorização da cultura popular, sendo esta o caminho para o reconhecimento e afirmação das pessoas enquanto sujeitos históricos e o diálogo entre as diferentes culturas era estratégia para se ampliar a visão e compreensão destes sujeitos acerca do mundo, portanto, uma das alternativas para a emancipação das classes populares. Os sujeitos históricos juntamente com as diferentes culturas ampliam a visão de mundo, a qual possibilita a emancipação social da classe trabalhadora.

Colocar os sujeitos no centro do processo dialógico da educação enquanto uma prática social é possibilitar as conformações interculturais que têm implicações no currículo escolar. Desta forma, discutir processos educativos implicados com as práticas culturais dos sujeitos constitui-se numa condição essencial ao desenvolvimento de práticas educativas que, primeiro, tenham os sujeitos como protagonistas dos processos educativos e da produção do conhecimento; segundo, que tenha a capacidade de dialogar com os saberes e valores produzidos neste contexto, possibilitando uma maior apropriação desta experiência enquanto conhecimento crítico do seu fazer/agir no mundo, práxis social (LIMA, 2018).

Por essa razão os sujeitos posicionados interculturalmente na Educação do campo assume-se enquanto tais. Ou seja, a partir do princípio da alteridade, onde reconhece no outro a continuidade de si. Pois, é necessário neste processo assumir-se também como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p. 23-24).

São os sujeitos que inconformados com a conjuntura dominante na produção de sentidos e significados epistemológicos da produção do conhecimento através do paradigma dominante, hegemônico e globalizante que provocaram rupturas operadas pelos sujeitos, para não mais se sujeitarem a estes processos, passando assim a ser eles mesmos produtos e produtores dos seus discursos nas mais diversas regiões discursivas.

Silva (2015) salienta que na conformação dos sujeitos do enunciado da educação do campo é constituído pela necessidade de reconhecer o diferente e o outro na condição de sujeito, jamais como estranho e, dessa forma, estabelecer um modo de pertencimento das pessoas, sem que as diferenças se transformem em desigualdades.

As diferenças devem promover as singularidades, especificidades e particularidades, mas não desigualdades, subalternização e servidão. Pressupostos que assinalaram historicamente o modo como os povos do campo foram considerados na forma como foram representados nas produções históricas e científicas que abordam sobre eles.

Portanto, os sujeitos da Educação do Campo passam a ser eles ocupantes dos discursos instituídos nas instituições, nos lugares sociais e regiões discursivas. Nesta ocasião, salienta Silva (2015, p. 91) que

A Educação do Campo é desafiada a ter como autores, sujeitos que produzem sua vida e sentidos na tessitura de territórios pluridiversos, de múltiplas realidades que produzem existências, culturas, saberes e afetos, numa ruralidade caracterizada pela produção familiar/camponesa, na perspectiva da sustentabilidade da vida, do ecológico, do cultural e do ético, dimensões violadas pelo capitalismo e colonialismo.

Os sujeitos são produtos e produtores de seus discursos nos mais variados contextos, modo pelo qual expõem tudo aquilo que fora cooptado pelo colonialismo e capitalismo, pela hegemonia e globalização. Assim, poderão fazer opções humanas fundadas na autonomia, na liberdade, na democracia, na construção de conhecimentos que favoreçam o seu engajamento nas ações e organizações de emancipação da sociedade (SILVA, 2019). Assumir-se enquanto sujeito é construir uma história na contradição do vir a ser, é plurissignificar as pautas de luta para ser sujeito de direito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Percurso teórico/metodológico da AAD nos possibilita chegarmos a considerações relevantes nesta pesquisa, pois nos foi possível compreender que o sujeito do campo é histórico, se apresenta no discurso da interculturalidade como princípio orientador da posição do sujeito do campo na PNLD, sendo constituído e constituinte das mais diversas manifestações da diversidade cultural que acionam os mais distintos campos de domínio para sistematizar e ajustar a Educação do Campo em sua complexa materialidade de saberes que atravessam suas práticas sociais.

Este conjunto de coisas ditas e escritas só tem razão de ser porque o discurso conforma os múltiplos sujeitos do campo em sua historicidade, faz acumular a massa de acontecimentos que lhes possibilitam a atuar conforme está posto no ordenamento de sua identidade cultural.

Porquanto, o discurso sobre a interculturalidade na posição dos sujeitos do campo na definição do PNLD é posto em evidencia a rede enunciativa da democracia, da participação, do diálogo, da decolonialidade, ou seja, estes discursos emergem, porque o enunciado constitui a regra discursiva, dar as condições de existência em sua profusão, ampliando as discussões que lhes proporcionaram em ser este discurso e não outro.

Assim, no que concerne aos feixes de relação sobre a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do campo, o ponto de partida foram as fontes PNLD/Campo 2016 e 2013, as quais nos remeteram à outras fontes que assim constituíram o *corpus* analítico sobre o enunciado-objeto: o posicionamento intercultural do sujeito do campo na PNLD, dando as condições de possibilidades para explicitar a tese aqui defendida: a interculturalidade funciona como princípio orientador da posição do sujeito do campo na Política Nacional do Livro Didático.

Dada as condições de possibilidades enunciativas, a partir do procedimento metodológico com a caixa de ferramenta da AAD ao demarcar a região discursiva do enunciado-objeto sobre o posicionamento intercultural do sujeito do campo na PNLD, nos possibilitou descrever as ordens discursivas que estão acionadas acerca da interculturalidade, a saber: a democracia, a decolonialidade, os direitos humanos e os estudos culturais. Tais ordens ao serem escandidas nos remetem a outros correlatos que são acionados em campos de domínios distintos.

A Educação do Campo é um acontecimento discursivo que está pautado nas lutas de classes, onde os movimentos sociais tencionam o Estado para então promover o acesso aos direitos humanos. Desta forma, há uma virada linguística que demarca o enunciado Educação

do Campo ao invés da educação rural. Porquanto, os movimentos sociais mobilizam suas práticas sociais para o fortalecimento identitário e cultural. Também passam a contestar a produção do material didático, de modo geral, e a produção do livro didático, de modo particular, para a Educação do Campo, contestando a falta de representatividade social, cultural, econômica, política e epistemológica dos sujeitos do campo numa perspectiva intercultural.

O discurso sobre a Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo, nos foi possível adentrar na camada da linguagem sobre os elementos extra discursivos constituintes da tese: a educação do campo, a política nacional do livro didático, a interculturalidade e os sujeitos do campo. A profusão do discurso nos remeteu adentrar nas séries de signos sobre a rede discursiva em que a interculturalidade está acionada.

No que diz respeito a finalidade de analisar a posição de sujeito intercultural acionada no discurso da Política Nacional do Livro Didático para a Educação do campo, foi possível identificar que a posição do sujeito é política/pedagógica, a qual busca a sua emancipação e transformação social, levando em consideração os discursos institucionais que orientam determinadas posições a serem assumidas.

No que tange a necessidade de mapear os documentos que aglutinam formulações enunciativas sobre a Educação do Campo, identificamos as fontes primárias: PNLD/Campo 2016 e 2013, as quais nos remeteram para outras fontes, que constituem e são constituintes da profusão do discurso sobre a Educação do campo. Tendo seus desdobramentos no que concerne a posição dos sujeitos, a interculturalidade, a Política Nacional do Livro Didático e a Educação do Campo.

Assim sendo, conduziu-nos a adentrar nas ordens discursivas da democracia, da decolonialidade, dos direitos humanos e dos estudos culturais. Vale salientar que conforme cada ordem discursiva, a posição do sujeito é orientada por perspectivas enunciativas outras, as quais situam os sujeitos em diferentes ordenamentos, legitimando a posição intercultural do sujeito do campo.

Na descrição das séries enunciativas que deram as condições de possibilidade para o funcionamento da interculturalidade como princípio orientador da feitura do PNLD/Campo, nos remeteu aos enunciados da identidade, da diferença e da diversidade cultural, elementos que permeiam o atravessamento em que os sujeitos do campo são afetados.

Consideramos que os feixes de relações acionados na Política Nacional do Livro Didático para Educação do Campo permeiam a interculturalidade quando em seu discurso visa a unidade na diversidade. Dito noutras palavras, as diferenças culturais, as identidades, as

culturas e a diversidade cultural são postas em evidência nos Guias da Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo (2016 e 2013) mediante as propostas pedagógicas que estão enunciadas como orientadora da prática nas escolas do/no campo.

Os enunciados constituintes da ordem discursiva do PNLD/campo no que tange o discurso sobre o posicionamento intercultural encontramos a democracia, a decolonialidade, os direitos humanos e os estudos culturais. Tais ordens permeiam o discurso sobre o posicionamento intercultural dos sujeitos do campo, enquanto sujeitos de direitos, sujeitos históricos e sujeitos protagonistas.

Quando nos ocupamos do enunciado da interculturalidade que posiciona os sujeitos do campo, salientamos que a democracia está demarcada na ordem discursiva com os deslocamentos ordenados discursivamente sobre a participação democrática, os mecanismos democráticos para gestão escolar, como o projeto político pedagógico, o grêmio estudantil, e a associação de pais e mestres; a política educacional, a qual nos reporta aos programas e projetos voltados para Educação do Campo, como Escola Ativa, Programa Projovem Campo Saberes da Terra; Transporte Escolar, Merenda Escolar, Formação de Professores, Material Didático. Políticas educacionais de natureza macro que são planejadas e avaliadas em sua sistematização.

A decolonialidade nos remete ao processo em que os sujeitos assumem suas identidades e culturas, sendo protagonistas de suas histórias de vida, contestando a mão forte do Estado através das pautas de reivindicação, rompendo com a cultura da subserviência, da subalternização, da opressão, sobretudo no campo epistêmico na produção do conhecimento. Ela reposiciona os sujeitos através do discurso instituído do ser, poder e ter, a partir da ruptura com as fronteiras epistêmicas da colonização do conhecimento. Daí a importância da ecologia dos saberes e das sociologias das emergências.

Os direitos humanos situaram a pauta de luta dos movimentos sociais camponês em prol do direito público e subjetivo da educação, tendo em vista que é a um direito inalienável, intransferível e indivisível dos sujeitos do campo. Razão pela qual a diversidade cultural é inerente, assim como, a diversidade cultural, a cultura, a diversidade pluricultural e o reconhecimento das diferenças em prol da equidade social.

Vale ressaltar que tais deslocamentos dos direitos humanos têm a ver com superação da violação dos direitos humanos, historicamente praticada pela corrente do pensamento hegemônico. Em outras palavras, a superação de um currículo urbanocêntrico, etnocêntrico, sociocêntrico e eurocêntrico nas escolas de modo geral e nas escolas do/no campo, de modo específico.

Os estudos culturais escandem discursivamente quando opera deslocamentos enunciativos que são constituídos e constituintes da interculturalidade, tais como identificamos a teoria pós-crítica, diversidade cultural, cultura, diferença cultural, multiculturalismo, hibridismo cultural, identidades e diferenças. Há uma regularidade enunciativa diante da dispersão da ordem discursiva da interculturalidade.

Ao que concerne aos correlatos da interculturalidade que demarcam a posição do sujeito do campo vimos que a democracia, a participação e o diálogo são cruciais no que diz respeito ao posicionamento intercultural dos sujeitos do campo na Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo, sobretudo porque emerge da tensão dos sujeitos do campo em seus movimentos sociais contra o Estado. Razão pela qual, a PNLD/Campo visa a promoção da representação social do modo de ser e estar da comunidade camponesa, reconhecendo seus valores, culturas, costumes, crenças, práticas agrícolas, saberes místicos e ancestrais que passam de geração para geração, fortalecendo assim a identidade e a cultura dos sujeitos do campo. Por isso que o discurso no Guia da Política Nacional do Programa do Livro Didático evidencia o posicionamento intercultural dos sujeitos do campo.

A posição intercultural do sujeito do campo na Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo, diz respeito aos processos identitários e culturais que permeiam os sujeitos do campo em sua pluralidade cultural.

Assim, destaca-se que os sujeitos do campo e o próprio campo passam a ser reconhecidos em sua singularidade, especificidade e diversidade para que sejam contemplados no livro didático as suas diferenças sociais, políticas, econômicas, ambientais e ética. Destacando-se o protagonismo histórico dos sujeitos do campo em seus movimentos sociais, assim como o trabalho que fomenta também a identidade econômica dos sujeitos do campo.

Desta feita, identificamos nas fraturas de texto que o campo e seus sujeitos estão postos no PNLD/Campo em quatro dimensões a saber: ilustração, pretexto, texto e contexto. Dimensões estas que devem ser problematizadas e tematizadas em prol do processo de desenvolvimento do senso crítico. Ou seja, identificar como está posto o discurso nestas dimensões. Dito em outras palavras, o protagonismo histórico dos sujeitos do campo está presente no livro didático conformado, no ajustamento inerente a PNLD/campo.

Porquanto, realizamos alguns apontamentos que favorecem a continuidade da escavação nas fontes primárias e secundárias no que diz respeito a outras ordens discursivas a serem analisadas, como: a formação do professor para Educação do Campo, a diversidade socioambiental e a agroecologia. Ainda no processo de escavações no PNLD/Campo, poderemos analisar/descrever a posição intercultural do sujeito no campo de domínio pós-

colonial, decolonial e pós-estruturalista, também é possível fazer a análise descrição das dimensões que os sujeitos são postos no PNLD/Campo: ilustração, pretexto, texto e contexto nas coletâneas do Girassol e do Novo Campo, ambas aprovadas pelo FNDE para que sejam escolhidas pelos docentes do/no campo. Poderemos ir mais além, acionar o domínio do biopoder ou da biopolítica de Michel Foucault para analisarmos a Política Nacional do Livro Didático para Educação do Campo através da posição do Estado.

Por conseguinte, assinalamos que essa tese é relevante por apresentar as condições e possibilidades de explicitarmos o conceito categorial da interculturalidade que posiciona os sujeitos no PNLD/Campo por meio de sujeito, do enunciado, dos campos associados e da materialidade, elementos constituintes da caixa de ferramenta da AAD, a qual melhor comunica discurso-enunciado sobre a interculturalidade no PNLD/Campo.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: Entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001.
- ALMEIDA, Sandra. “Prefácio”. In: SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2010.
- ALVES, T.; CIRÍACO, K. Diálogos interculturais, escola e identidade étnica: o que revelam dissertações de mestres indígenas em mato grosso do sul?. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 57-71, 28 jun. 2019.
- ANTONIO. Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.
- APPLE, Michael W. **Política, cultura e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**; tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Capinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Viera. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em Acesso 30 de jul, 2019.

BERNARDES, A.; GUARESCHI, N. “A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento”. In: STREY, M.; CABEDA, S. e PREHN, D. (orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre, EDIPUCRS. 2004.

BERNARDES, A.; HOENISCHI, J. C. D. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social. In: GUARESCHI, N. M. F. e BRUSCHI, M. (orgs.). **Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, Vozes. 2003.

BERTASO, João Martins. Cidadania e demandas de igual dignidade: dimensão dereconhecimento na diversidade cultural. In: OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebíades de (Org.). **Faces do multiculturalismo: teoria-política-direito**. Santo Ângelo: EDIURI, 2007.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. 4ª Reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Trad. Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. 3 ed. Bauru-SP: EDIPRO, 2005.

BOFF, Leonardo. **Ecologia o grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1996.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: O que é – O que não é**. Petrópolis: Vozes. 2012.

BONAFÉ, J. M.; RODRÍGUEZ, J. B. M.; HIGUERAS, J. L. V.; FERNÁNDEZ, S. S.; BOTÍA, A. B.; NAVARRO, M. D. C. D.; CASTILLA, R. H. 2008. **Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria**. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España, 2008.

BOROWICC, Roseli. **Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamento: diálogos e tensões**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3586947](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3586947)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 73-83, Apr. 2001. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1984.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

BRASIL, **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016**. Disponível em:  
<<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93-93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 20 jan. 2019m.

BRASIL, **Resolução nº 40 de julho de 2011**. Dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10044-resolucao-040-26072011&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10044-resolucao-040-26072011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 jan. 2019l.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 01 jan. 2019e.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2019a.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2019h.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de jan. 2019g.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 8.460, DE 26 DE DEZEMBRO DE 1945**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2019i.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2019a.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2019b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 01 jan. 2019d.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 01 jan. 2019f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2019c.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2019b.

CALDART, R. S. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> e<<http://portal.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDART, Roseli Saleti. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

CALDERA, Alejandro Serrano. A ética entre a mundialização e a identidade. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003. p. 355.

CAMILO, M. E. da S. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, C.; MARTINS, F. J. (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008. p. 21.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Mexico D.F.: Grijalbo, 1990.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Imaginario urbano**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**. Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CANCLINE, Nestor Garcia. Definiciones en transición. In: MATO, Daniel (org.) **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales em tiempos de globalización**. Buenos Aires: Clacso, 2001, p. 65.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, V.M.F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 out. 2019.

- CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a Escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.45-56, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural no contexto brasileiro**: questões e desafios. In: Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2., Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. **Educación Intercultural en América Latina**: distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios Pedagógicos, Valdivia, Chile, v. 36, p.34-352, 2010.
- CARVALHO, Francine Adelino. Formações identitárias no pós-colonialismo: quem é o sujeito negro? **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr 2010.
- CARVALHO, Rosângela Tenório de. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.
- CARVALHO, I. de O.; MATOS, P. F. de. Plano Nacional do Livro Didático para o Campo e a Importância da Política Pública para o Ensino. **Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo**. 2017. Disponível em: <<http://congressos.sistemasph.com.br/index.php/cibepoc/cibepoc2017/paper/view/83/65>>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- CATANI, Afrânio M.; GUTIERREZ, Gustavo L. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In.: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.
- CEAAL. **Plan Global CEAAL**. México, D. F.: Impreso en Impresora Peña Santa, 2000.
- CERTAU, M. 1981. Californie, un théâtre de passants. **Autrement**, n. 31.
- CHARLOT. Bernard. **Os jovens e o Saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2000.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.
- COTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2004.
- COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DEVEREUX, Georges. **Reality and Dream: The Psychotherapy of a Plains Indian**, (1951), 2. ed. aumentada, New York, 1966 (tradução francesa no prelo).

DRABACH, Andre Luiz Mognol. **Livro didático de matemática: um caminho trilhado desde sua concepção ao uso na escola do campo no assentamento do contestado**. Dissertação de Mestrado em Educação, em Ciências e em Matemática. UFPR, Curitiba, 2017. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5044067](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5044067)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. **Tabula Rasa**, núm. 1, pp. 51-86, enero-diciembre, 2003.

ESTERMANN, J. **Interculturalidad: Vivir la Diversidad**. La Paz: Instituto Superior Ecumênico Andino de Teología, 2010.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF. (2010).

FERNANDES, Florestan. **Clássicos Sobre a Revolução Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, PL. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.25.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: n. 23, Maio/Jun/Ago, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e Interculturalismo nos Processos Educativos. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE**. Rio de Janeiro, 2001.

FORNET-BETANCOURT, R. **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez./2000.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salman Tannus Muchail. 9ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós socialista. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991
- FREITAS, Luiz C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.
- GABRIEL, C. T. **Um Objeto de Ensino chamado História**. A Disciplina de história nas Tramas da Didatização. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2003.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis/RJ: VOZES, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia: pedagogia para o desenvolvimento sustentável** in anais do I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, SC, 1998, p.29-59.
- GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti\\_final.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.
- GARCIA, Tania M. F. Braga. **O uso do livro didático em aulas de história de ensino fundamental**. In: encontro nacional perspectiva do ensino de história, 6. 2007, Natal, RN: Editora da UFRN, 2007.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Guanabara: Koogan, 1989.
- GHAI, Yash. Globalização, multiculturalismo e direito. In: SANTOS, Boaventura de Sousa(Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional** – Novas políticas em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Trad. Ana Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (GPTE). In.: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **GPTE – Panorama da Educação no Campo**. 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **Cultura, identidades e diferenças**. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/623/415>>. Acesso em: 31 dez. 2019.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

HADDAD, S. **O direito à educação no Brasil: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação e Realidade, v. 22, n. 2, pp. 15-46. 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In KING, Anthony D. (org.), **Culture, Globalization and the World-System, London: Macmillan**, 1991.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. Tomaz Tadeu da Silva(org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 103-133.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HENNIGEN, Inês. GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Revista Psic. da Ed.**, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp.

57-74. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a04.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2019.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás.** Disponível em:

<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1334-3798-1-PB.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cad. CEDES [online]**. 2000, vol. 20, no. 50, pp. 41-54.

LACAN, J. **O seminário, livro 20, mais ainda.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, **Chantal Hegemony and socialista strategy: towards a radical democratic politics.** Londres: Verso. 1985.

LAMEGO, Siqueira, C.; SANTOS, Ferreira dos, M. Formação de professores e educação intercultural: concepções e práticas de licenciandos sobre diversidade cultural na educação básica. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 9-25, 28 jun. 2019.

LEAL, Álida Angélica Alves (*et. al*). Experiências de protagonismo estudantil na iniciação à docência no campo: o PIBID diversidade LECAMPO/UFGM. In: **Anais do II Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino.** UFGM: Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/casas%20bahia/Downloads/365-1382-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 11-45.

LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. **Santa Maria**, v. 43, n. 3, p. 535-552, jul./set. 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/casas%20bahia/Downloads/28878-159084-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LOPES, Eliete Borges. **Educação do Campo e resistência: o projeto decolonial e sua contribuição aos movimentos sociais.** Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/educacao-do-campo-e-resistencia-o-projeto-decolonial-e-sua-contribuicao-aos-ovimentos-socia-1>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LOPES, A. C ; MACEDO. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de política de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez , 2011.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, Jan./Jun. 2010.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230034.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “**La descolonización y el giro des-colonial**”. TabulaRasa., n.9, pp. 61-72, Bogotá, 2008.

MARTINAZZO, C. J.; SCHMIDT, A.; BURG, C. I. Identidade e diversidade cultural no currículo escolar. **Revista Contexto & Educação**, 29 (92), p. 4-20, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1671>. Acesso em: 24 jun. 2019.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e Tradicionalismo**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975.

MATO, D. (Org.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad central de Venezuela, 2002.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MCLENNAN, G. **Pluralism**. Buckingham: Open University Press, 1995.

MEIRELES, V. H. B. **#NOSSAVOZ: Ação LGBTI na Universidade Federal doParaná**. TOM Caderno de Ensaio UFPR, v. 5, p. 348-359, 2019.

MELO, M. A. V. de. A colonialidade cosmogônica a partir da autopoiese e da colaboração intercultural para a produção do conhecimento permeados pelo paradigma emergente. 2017. **Diversitas Journal**, 2(3), 429-446. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v2i3.578>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. **Educação do campo no agreste de Pernambuco: um estudo no município de Canhotinho**. 2015. 204 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2015.

MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALMEIDA, Ricardo Santos de; BORBA, Sara Ingrid. A educação do campo na direção da educação popular: o caminho se faz ao caminhar. In: FOLMER, Ivanio; MEURER, Ane Carine (Orgs.). **O Território em movimento**. 1ª Ed. Oikos. São Leopoldo/RS, 2019.

MÉNDEZ, M. L.; PUGET, J. (2013). Mesa de abertura. In: Congreso de FLAPAG. Clínica de la diferencia e interculturalidad. Anais... Buenos Aires, Argentina: (não publicada).

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MIGNOLO, Walter. 2003. **Historias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói – RJ, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In.: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In: Maria Isabel Antunes Rocha. (Org.). **Educação do Campo: desafios e possibilidades para a Formação de Professores**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17-31. abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011.

MONTEIRO, Aída. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de. **Representações de gênero no livro didático: imagens e seus sentidos**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFFSUL, Chapecó, 2015. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2613770](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2613770) Acesso, 20 mai. 2019.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MORO, M.; REVAH-LEVY, A. Soi-même dans l'exil. Les figures de l'alterité dans un dispositif psychothérapique. In: KAES, R. et al. (1998). *Différence Culturelle et Souffrances de l'Identité*. Paris, França: Dunod.

MOURA, Glória. **Navio Negroiro-Batuque no Quilombo**. CNNCT. São Paulo, 1996.

MST. **Caderno de Educação nº 3: alfabetização de jovens e adultos – como organizar**. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1996.

NEGRI, Licia Bonsi. **Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise'** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. UFSCAR, São Carlos, 2017. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5319298](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5319298)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

OLIVEIRA, E. A. **História dos Terena da Aldeia Buriti: memórias, rituais, educação e luta pela terra**. 2013.103f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, M. X. de; CORDENONSI, A. Z. O Discurso dos livros didáticos de Geografia: As diferenças entre o período militar e a primeira quinzena do século XXI. **Revista do Departamento de Geografia**, [S. l.], v. 29, p. 367-390, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/102122>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

OLIVEIRA, I. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. São Paulo, **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v.1, n.25, p.109-124, Jan./Jun. 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. Edições Revista e Ampliada. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 1988.

PINTO, C. R. **Com a palavra o senhor Presidente Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder**. São Paulo, Hucitec. 1989.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

QUIBAO NETO, José; CABRAL, Chico. **Neoliberalismo, Privatizações e Organizações Sociais (OS's)**. 2010. Disponível em:

<<https://universidadeparaquem.wordpress.com/2010/05/10/neoliberalismo-privatizacoes-e-organizacoes-sociais-os-%C2%B4s/?>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

ROCHA, Maria Isabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). Escola de direito reinventando a escolamultisseriada, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas**. Disponível em: <<http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Paulo Freire: A Criatividade em Educação Popular**. Tese. (Doutorado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2008.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 194p.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu(Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS FILHO, José C. (Org.). **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 63 | 2002, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 30 Setembro 2016. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1285>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para\\_alem\\_do\\_pensamento\\_abissal\\_RCCS78.PDF](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF)>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. 2. ed. Riode Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Curriculum vitae**. 2009. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Cv\\_Junho09.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Cv_Junho09.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Gilvan. **Cantares da educação do campo**. São Paulo: New Studio, 2006. 1 CD (1:04:26min): digital, estéreo. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Cantares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHWARTZ, Sonia. **Alunos de escolas rurais receberão livros didáticos diferenciado**. Brasília, DF: Rede de Comunicadores, 2014. Disponível em: <<http://redecocomunicadores.mec.gov.br/entrevistas-66021/781-alunos-de-escolas-rurais-receberao-livros-didaticos-diferenciado>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SAUL, A.M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M.W.; NÓVOA, A. (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto, Porto, 1998.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos de subjetividade. In: **Lingua(gem) e identidade**. SIGNORINI, Inês (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Amanda Kelly Ferreira da. **Leitura nos livros didáticos da educação do campo: didatizações, propostas para a formação leitora no contexto da alfabetização**. Dissertação de Mestrado Profissional. UFPE, Nazaré da Mata, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5746500](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5746500)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do Sul**. 305f (Dissertação de mestrado). UFPE/CAA, Caruaru, 2015.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de história e geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do sul**. Dissertação de Mestrado em Educação Contemporânea. UFPE/CAA, Recife, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3347255](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3347255)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SILVA, Lair Miguel da. **Significados ideológicos do rural brasileiro em fotografias do programa nacional do livro didático (PNLD - Campo) 2016**. Dissertação de Mestrado em Geografia. UFU, Uberlândia, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5026759](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5026759)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SILVA, Luis Carlos da; QUADROS, Diomar Augusto de. **Educação com os sujeitos do campo**. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38410/R%20-20E%2020LUIS%20CARLOS%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SILVA, Maria do Socorro. O movimento da educação do campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p. 77-94, mai./ago, 2018. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1412/1199>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SILVA, Marta Cecilia Rocha da. **Coleção Girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena - (Des)encontros entre o proposto e o realizado**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFMG, Rondonópolis, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2824158](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2824158)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SILVA, M. V.; SILVA JÚNIOR, A. F. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 314-332, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SILVA, Priscila Teixeira da. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs - Bahia**: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer. 2015. 121p. [Relatório Técnico]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

SILVA, Tomáz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: Silva, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes. 2000.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, A. K. F.; MACIEL, D. A. G. C. Leitura nos livros didáticos da educação do campo: didatizações propostas para a formação leitora no contexto da alfabetização. In.: IV CONEDU. **Anais**. 2017. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA5\\_ID3525\\_31072017205028.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID3525_31072017205028.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, Janssen. F. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americano. In.: MARTINS, P. H., SILVA, M. A., LIRA, B. F., LEÃO, E. L. S. **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA JÚNIOR, A. F.; BORGES NETTO, M. (2011). Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando**: Revista eletrônica de cultura e educação, (3), 45-60.

SMOLKA, A.L.B.O. O (im)próprio e o im(pertinente) na apropriação na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 50, abr/2000.

SOUSA, Paulina Barbosa de. **Análise do livro didático para educação do campo da coleção girassol**: Letramento e Alfabetização Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. UFVJM, Diamantina, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4497683](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4497683)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. 1ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

SOUZA, Wendell de Oliveira; SOARES, Jandson Bernardo. Memorial do PNLD: Elaboração, Natureza e Funcionalidades. In: XIX Semana de Humanidades, 2011, Natal. **Anais Eletrônicos da XIX Semana de Humanidades**, 2011.

STEFANI, Jaqueline. **A constituição do sujeito em Paul Ricoeur: uma proposta ética e hermenêutica**. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Centro de Ciências Humanas. 2006. 109 f. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/FILOSOFIA/Dissertacoes/Jaqueline\\_Stefani.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Dissertacoes/Jaqueline_Stefani.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Trad. de Marta Machado. Instituto Piaget: Lisboa, 1994.

TELES, Maria Francisco de Assis. A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo. Dissertação de Mestrado em Educação. UTPR, Curitiba, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2773304](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2773304)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

TOREZAN, Zeila C. Facci; AGUIAR, Fernando. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 525-554, 2011.

Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482011000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000200004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 nov. 2020.

TORQUATO, C. P. Interculturalidade e o ensino de PLE. In: GEGER – Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso. **Arenas de Bakhtin – linguagem e vida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p.77-89.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 261 p.

TUBINO, Fidel Arias-Schreiber. Interculturalizando el Multiculturalismo. In: **Biubliothèque de la Méditerranée, Sciences humaines en Méditerranée**. 2002.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. Paris: UNESCO. 2006.

VALLEJO, A.; MAGALHÃES, L. C. 1991. **Lacan: Operadores da leitura**. São Paulo: Perspectiva.

VASCONCELOS, Luciana Machado de. **Mais definições em trânsito: A interculturalidade**. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)**. Tese de Doutorado em Educação. UFPR, Curitiba, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6327614](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6327614)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD campo-2013**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPR, Curitiba, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=96530](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=96530)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

VILELA, Elane da Silva Matos. **Quais projetos de campo estão em disputa no currículo da educação do campo?** Um estudo de caso em Campo Novo do Parecis – MT. Dissertação de Mestrado em Ensino. IFMG, Cuiabá, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7302282](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7302282)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

WALKER, Maristela Rosso. **Formação de professores, cultura e interculturalidade**. Disponível em: <<http://uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/FORMA%20DE%20PROFESSORES,%20CULTURA%20E%20INTERCULTURALIDADE.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

WALSH, Catherine. “(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. In: FULER, Norma (ed). **Interculturalidad y política. Desafios y posibilidades**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002.

WALSH, Catherine. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. In: **Desde Adentro, Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y América Latina**, Lima: Centro de Desarrollo Etnico, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Vera Maria Candau (org) Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica Pedagogía Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver**. In: CANDAU, Vera (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. In: FULER, Norma (ed). **Interculturalidad y política**. Desafios y posibilidades. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. **Anais do XXXV congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural**, 1997.

YOUNG, M. (2002). Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, set., p. 53-80.

ZACHEU, A. A. P.; CASTRO, L. L. O. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. In: **14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**, 2015. 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília.

## ANEXOS

## ANEXO I

*Quadro 2: Dissertação sobre o PNLDCAMPO*

Tema	Autoria	Instituição	Ano
Coleções Didáticas Do Pnld Campo 2016: Um Discurso Em Análise	Licia Bonsi Negri	UFSCAR	2016
Livros Didáticos Para Escolas Do Campo: Aproximações A Partir Do PNLDCampo-2013	Edilaine Aparecida Vieira	UFPR	2013
Análise Do Livro Didático Para Educação Do Campo Da Coleção Girassol: Letramento E Alfabetização	Paulina Barbosa De Sousa	UFVJM	2015
A Prática Pedagógica Com O Uso De Livros Didáticos Em Escolas Localizadas No Campo	Francisco De Assis Teles Maria	UTPR	2015
Processos De Escolha De Livros Didáticos Em Escolas De Assentamento: Diálogos E Tensões	Roseli Borowicc	UFPR	2016
Significados Ideológicos Do Rural Brasileiro Em Fotografias Do Programa Nacional Do Livro Didático (Pnld - Campo) 2016	Lair Miguel Da Silva	UFUMG	2017
Os Paradigmas Que Alicerçam Os Livros Didáticos De História E Geografia Da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: Um Olhar Através Das Epistemologias Do Sul	Filipe Gervasio Pinto Da Silva	UFPE/CAA	2015
Representações De Gênero No Livro Didático: Imagens E Seus Sentidos	Elise Helene Moutinho Bernardo De Moraes	UFFS	2015
Livro Didático De Matemática: Um Caminho Trilhado Desde Sua Concepção Ao Uso Na Escola Do Campo No Assentamento Do Contestado	Andre Luiz Mognol Drabach	UFPR	2017
Quais Projetos De Campo Estão Em Disputa No Currículo Da Educação Do Campo? Um Estudo De Caso Em Campo Novo Do Parecis – MT	Elane Da Silva Matos Vilela	IFMT	2018
Leitura Nos Livros Didáticos Da Educação Do Campo: Dedetizações, Propostas Para A Formação Leitora No Contexto Da Alfabetização	Amanda Kelly Ferreira Da Silva	UPE	2017
Coleção Girassol: Livro Didático De Alfabetização Em Contexto Indígena - (Des) Encontros Entre O Proposto E O Realizado	Marta Cecilia Rocha Da Silva	UFMG	2015

**Fonte:** Produzido pela autora

**ANEXO II*****Quadro 3: Teses sobre o PNLD/CAMPO***

<b>Tese</b>	<b>Autoria</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
JOVENS, ESCOLARIZAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS: ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO (SC)	EDILAINE APARECIDA VIEIRA	UFPR	2018

**Fonte:** Produzida pela autora.

## ANEXO III

**Quadro 4: Pedagogias para educação do campo**

<b>Pedagogias</b>	<b>Autoria</b>	<b>Descrição</b>
Pedagogia do oprimido	Paulo Freire	A denúncia da condição existencial dos oprimidos no processo subalterno, a educação como promotora da equidade social.
Pedagogia socialista	Nadezhda Konstantinovna Krupskaya	A construção de uma nova sociedade por meio da escola para todos, sem divisão de classe.
Pedagogia do movimento	Roseli Salete Caldart	A prática social do aprender itinerante no processo de luta e resistência por um digno e justo viver.
Pedagogia da alternância	Humberto Pietrogrande	Alternativa pedagógica de unir trabalho e educação. Movimento histórico que perspectiva a emancipação e a transformação dos estudantes por meio da relação teórica e prática do saber apreendido.
Pedagogia crítica	Marco Raúl Mejía	Educação popular uma prática educativa que visa a transformação social da realidade vigente.

**Fonte:** Produzida pela autora

## ANEXO IV

**Quadro 2:** A trajetória legal da educação do campo

Documento	Ano	Legislação
LDB 9394	1996	Artigo 28 – a especificidade da educação do campo
1º ENERA	1997	1º Encontro Nacional da Reforma Agrária
1º CNEBC	1998	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
Parecer 31	2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução 01 da Portaria nº 1.374	2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
2º CNEBC	2003	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
Seminários	2004/ 2005	25 Seminários Estaduais de Educação do Campo
Parecer 01	2006	Os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFA'S).
Parecer 23	2007	Orientações para o atendimento da educação do campo
Lei n 11.494	2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
Ministério da Educação	2007	Comissão Nacional de Educação do Campo
Parecer 03	2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007
Resolução nº 2	2008	Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução Nº 06	2009	Projeto de cursos de licenciatura em Educação do Campo
Decreto 7352	2010	A política de educação do campo e o PRONERA
Resolução nº 4	2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
CONAE	2010	A Conferência Nacional de Educação
FONEC	2010	Fórum Nacional de Educação do Campo
Resolução Nº 40	2011	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
Resolução 5	2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
Resolução 8	2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
GNPLD/CAMPO	2013	Guia do Programa Nacional do Livro Didático
Lei nº 13.005	2014	Plano Nacional de Educação
Lei nº 12.960	2014	Sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas
Educação Popular	2014	Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.
GNPLD/CAMPO	2016	Guia do Programa Nacional do Livro Didático
Decreto nº 9.099	2017	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Resolução nº 15	2018	As normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático

**Fonte:** Produzido pela autora

## ANEXO V

**Quadro 3: Trajetória Histórica do Livro Didático no Brasil**

<b>Acontecimento</b>	<b>Tempo cronológico</b>
O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.	1929
Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.	1938
Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.	1945
Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.	1966
Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm 51 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.	1976
Em substituição à FENAME, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.	1983
Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.	1985
A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.	1992
É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro —Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.	1996
É publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Com execução em 2003, o PNLD 2004 atendeu aos alunos do ensino fundamental.	2003
Programa Saberes da Terra – coletânea de cadernos	2005
São publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de	2009

filosofia e sociologia (em volume único e consumível).	
Resolução/CD/FNDE nº. 40 de 26 de julho de 2011 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo).	2011
Primeira edição do PNLD Campo com aprovação das coleções: Girassol 52 – Saberes e fazeres do campo e Projeto Buriti Multidisciplinar das editoras FDT e Moderna, respectivamente.	2013
Segunda edição do PNLD Campo com a aprovação das coleções: Campo Aberto e Novo Girassol das editoras Global e FDT e o livro regional: Cultura e regiões do Brasil, também da Global.	2016

**Fonte:** Produzida pela autora baseada em Silva (2015).