



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DISCURSO EM DISPUTA NAS
POLÍTICAS CURRICULARES: articulações, diferenças e a (im)possibilidade da
fixação de sentidos no currículo**

Recife – PE
2025

JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DISCURSO EM DISPUTA NAS
POLÍTICAS CURRICULARES: articulações, diferenças e a (im)possibilidade da
fixação de sentidos no currículo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em cumprimento às exigências para a obtenção do Grau de Doutora em Educação. Área de Concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Kátia Silva Cunha

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Ramos, Jéssica Rochelly da Silva.

A Educação do campo como discurso em disputa nas políticas curriculares: articulações, diferenças e a (im)possibilidade da fixação de sentidos no currículo / Jéssica Rochelly da Silva Ramos. - Recife, 2025.

377f.: il.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientação: Kátia Silva Cunha.

Inclui referências.

1. Educação do campo; 2. Disputas Discursivas; 3. Alteridade;
4. Políticas curriculares; 5. Différance. I. Cunha, Kátia Silva.
II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DISCURSO EM DISPUTA NAS
POLÍTICAS CURRICULARES: articulações, diferenças e a (im)possibilidade da
fixação de sentidos no currículo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Aprovada em: 27/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Kátia Silva Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGEdu

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGEDUC

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGEdu

Prof^a. Dr^a. Márcia Angela da Silva Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGEdu

Prof^a. Dr^a Gleyds Silva Domingues (Examinadora Externa)
Faculdade Batista do Paraná – FABAPAR

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa (Examinador Externo)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ/PROPED

A Deus, por Sua direção, amor e graça infinita. Por ter me sustentado e me fortalecido. Ao Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

“Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém!” (Bíblia Sagrada, Romanos 11:36).

AGRADECIMENTO

A Deus, fonte de inspiração, força e sabedoria, expresso minha mais profunda gratidão por iluminar meus caminhos e me sustentar em cada etapa desta jornada. A Ele dedico este trabalho e todas as conquistas que aqui se concretizam e que virão a se concretizar ainda em meu viver.

Ao meu esposo, Leonardo, meu companheiro incansável, pelo amor, paciência e apoio em todos os momentos. Sua presença foi essencial para que eu pudesse seguir firme, mesmo nos dias mais desafiadores. Agradeço por todo incentivo e por tornar o caminho mais leve. Por me fazer acreditar que poderia e posso ir mais longe, alçar voos mais altos, mas sempre com o carinho, compreensão de quem ama, apoia e acompanha. Seu amor foi e é essencial, me faz querer continuar na vida. Obrigada por tudo, meu amor!

À minha família, que sempre acreditou em mim e me apoiou incondicionalmente: à minha mãe Jane, pela sabedoria, cuidado, carinho que tanto me ensinaram a persistir e ser quem sou hoje. Agradeço pela forma que me apoiou desde a formação inicial e ainda pela sua disposição em me acompanhar me mostrando que é necessário ter coragem para conhecer o desconhecido. Ao meu pai, Ricardo, pelo esforço, apoio e dedicação dispensados desde a infância e pelo tanto feito em minha vida.

Aos meus irmãos, João Ricardo e Paulo Ricardo, por me lembrarem constantemente do valor do estímulo, da força e do amor incondicional. A cada um de vocês, meu agradecimento por serem pessoas que sempre posso contar, em todos os momentos.

Aos meus sobrinhos Marcos e João Arthur e minhas sobrinhas Manuela e Sophia, pelas brincadeiras, sorrisos sinceros e por serem fontes de momentos alegres que serviram de apoio.

À minha orientadora Kátia Cunha, cuja dedicação, paciência e conhecimento foram fundamentais para a realização desta tese. Sua orientação, sempre generosa e rigorosa, foi crucial para meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço pela referência de professora, mas ainda de ser humano que és e pela certeza de que o caminho pode ser ético, sério e rígido, mas, sobretudo, doce, tranquilo e enriquecedor. Sou grata por ter acreditado sempre em mim, por ter visto força quando não mais via e por acreditar no meu potencial e por tantas palavras necessárias que me fizeram me olhar da mesma forma. Lhe agradeço por ter me recebido, por ter me acolhido e por me deixar afetar e ser afetada

por tanto carinho, sabedoria e acolhimento. Suas palavras, ficarão guardadas para sempre!
À senhora, toda minha admiração e respeito!

Aos docentes das escolas do campo, aos estudantes e às comunidades das escolas do campo do Brejo da Madre de Deus, meu mais profundo agradecimento. Vocês foram parte essencial da motivação que me guiou e me guia nessa trajetória desde a primeira escola que atuei, contribuindo não apenas diretamente para esta pesquisa, mas também, inspirando este trabalho com sua sabedoria, resistência e compromisso com a educação.

Aos colegas do doutorado da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que me acolheram com tanto respeito e empatia. A vocês, meu reconhecimento e gratidão. Sou grata por me apoiarem na difícil decisão de mudar de um doutorado em curso e seguir iniciando um novo doutoramento na área que eu realmente sonhava. Esse incentivo foi essencial para que pudesse reencontrar o propósito e a força que precisava para trilhar o caminho que sempre desejei.

Aos professores do PPGEdU/UFPE, em especial aos professores do Doutorado em Educação – pelo aprofundamento teórico, conhecimentos partilhados e por nos auxiliarem na construção do conhecimento.

Aos colegas do doutorado da Universidade Federal de Pernambuco, do Programa de pós-graduação em Educação, Turma 19, minha gratidão a turma da Pandemia. Vocês souberam apoiar, dividir, compartilhar tensões, dúvidas, informações, anseios e conquistas em um período muito difícil e mesmo nos conhecendo apenas pela internet. Em especial agradeço a Neide, Juliana, Cristiano, Rafaela e Noélia, aos quais pude compartilhar as apresentações e muitas das atividades em grupo, pelos conhecimentos, angústias e alegrias partilhadas, tornando essa trajetória mais leve e divertida! Embora tenhamos nos vistos apenas na reunião inicial, os dias de isolamento social foram cheios de compartilhamentos de conhecimentos e saberes através de vocês, queridos doutores(as)!

Aos colegas do grupo de pesquisa LAPPUC, pela troca de ideias, pelas parcerias e pelo estímulo constante ao longo desta caminhada. Em especial a Diana, que desde a graduação dividimos momentos de conversa e conhecimento. Suas contribuições foram indispensáveis e enriqueceram minha formação acadêmica.

Aos meus amigos e amigas que não me arriscarei em citar o nome de todos para não ser injusta e acabar esquecendo alguém, já que são muitos, vocês foram e são a leveza da vida e me acompanharam nesse processo. Em especial àqueles os quais me acompanharam e fez com que o percurso da vida no doutorado conciliado ao trabalho, embora não tão fácil, fosse mais leve e possível.

A Banca Examinadora, as professoras Lucinalva Almeida (Nina), Denise Xavier e professores Hugo Costa e Edson Andrade que me acompanharam desde a qualificação e a Márcia Ângela e Gleyds Domingues pelas contribuições na defesa. Cada um/a, a seu modo, olhou para essa pesquisa, mas antes de tudo, tiveram a sensibilidade de me ver enquanto ser humano, pronto a aprender, para além de pesquisadora, mas como alguém pronta a acolher e construir saberes a partir dos apontamentos e das sugestões compartilhadas desde a qualificação do projeto a defesa da tese. Gratidão a vocês que dedicaram seu tempo e expertise para avaliar este trabalho, contribuindo com valiosas reflexões e sugestões que enriqueceram ainda mais esta pesquisa. Obrigada por seu compromisso e por compartilhar seus conhecimentos. A todos/as, meu muito obrigada!

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pelo financiamento que possibilitou a realização desta pesquisa. Reconheço a importância do apoio recebido para que este trabalho pudesse ser materializado.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, seja com palavras de incentivo, com gestos de apoio, com sua presença ao longo do caminho, deixo minha imensa gratidão. Este trabalho não seria possível sem cada um de vocês!

Sou grata a cada um de vocês de um modo especial. Agradeço, por caminharem comigo nesse processo formativo e por compartilhar saberes, fazeres, conhecimentos e vivências. Estes rastros de conhecimento e amor me possibilitarão caminhar na direção de um futuro ainda mais belo. Seguirei com todos os afetos, os quais levarei para outros processos, para a vida.

Enfim, agradeço a vida, pela oportunidade de viver e realizar os meus sonhos. Sonhar é o combustível da alma, e se assim é, irei adiante! Não ficarei por aqui!

A todos o meu amor, carinho e os meus sentimentos mais sinceros de GRATIDÃO!

Muito Obrigada!

“A abertura ao texto era a aventura, sem reserva.”

(Derrida, 2014, p. 427)

RESUMO

Esta tese aborda as disputas discursivas nas políticas curriculares para as escolas do campo, focalizando os sentidos atribuídos à educação do campo em Brejo da Madre de Deus – PE, analisando demandas, articulações, antagonismos e hegemonias que figuram a trajetória e negociação em torno do direito à educação do e no campo. O objetivo deste estudo é compreender como a educação do campo vem sendo significada nas políticas curriculares e nos currículos para as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e noções da desconstrução derridiana constituiu-se como leituras privilegiadas nesta tese, articuladas aos estudos de Lopes e Macedo ao traduzir essa perspectiva para o campo do currículo. A releitura da linguagem empreendida informa a concepção de políticas curriculares como textos, discursos e práticas, produzidos em contextos articulados, permeados por relações de poder e disputas hegemônicas pela significação e controle. A abordagem teórico-estratégica utilizada no desenho da pesquisa, partiu da tentativa de desenho/traços/riscos metodológicos para a constituição do *corpus*. O *corpus* documental que constituiu as políticas curriculares para a educação do campo no município, foi acessado por meio das Políticas Educacionais para a Educação do Campo, como: o PME (2015), A LDB (1996), as diretrizes para as escolas do campo (Brasil, 2002; 2008; 2010), e ainda o Currículo do Estado de Pernambuco (2009). Os resultados contingentes da pesquisa revelaram que a educação do campo não possui significado pleno, sendo constituída através de articulações discursivas, da negociação de sentidos e da tradução, produzindo significações contingentes nas políticas curriculares analisadas. Enquanto formação discursiva, revela-se como um campo de disputas em que hegemonias e diferenças, articulam-se e se entrelaçam na produção de sentidos para o currículo. Esses processos são marcados pela tensão entre normatividades centralizadoras e a luta pela valorização das especificidades locais, demonstrando que a diferença se apresenta como elemento constitutivo, irrompe com a possibilidade de fixar conteúdos e centralizar conhecimentos, atuando como a abertura a alteridade e não como um obstáculo a ser superado. Em uma perspectiva discursiva, compreendemos a impossibilidade de representar “a diferença” de uma vez por todas em um currículo único constituído como “parte diversificada”, assim como da impossibilidade de plenitude de um currículo que cristalice os interesses e demandas dos povos do campo em um currículo da “diferença”. Ambas as tentativas, estariam inscritas na universalização do conhecimento e na minimização dos processos de diferimento, cristalizando identidades e as formas de existir dos sujeitos. Por fim, defendemos currículos mais democráticos, que dialoguem com a pluralidade dos sujeitos, reconheçam a precariedade que nos constitui, desconstruindo as formas como as normas intentam sob a precarização da nossa existência (Macedo, 2017). A negociação com a alteridade é essencial para significar a educação do campo, pois evidenciou-se como construção contingente, marcada pela impossibilidade de fixar um sentido único e um currículo homogêneo. A tese conclui que a educação do campo permanece como uma aspiração normativa, sempre perturbada pela *différance*, evidenciando a abertura contínua à pluralidade e ao por vir.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas curriculares. Disputas discursivas. Alteridade. *Différance*.

ABSTRACT

This thesis addresses the discursive disputes within curricular policies for rural schools, focusing on the meanings attributed to rural education in Brejo da Madre de Deus – PE. It analyzes demands, articulations, antagonisms, and hegemonies that shape the trajectory and negotiation of the right to rural education. The objective of this study is to understand how rural education has been signified in curricular policies and curricula for rural schools in the municipality of Brejo da Madre de Deus – PE. The discourse theory of Laclau and Mouffe and notions of Derridean deconstruction were adopted as privileged frameworks in this thesis, articulated with the studies of Lopes and Macedo to translate this perspective to the field of curriculum. The reinterpretation of language undertaken here informs the conception of curricular policies as texts, discourses, and practices produced in articulated contexts, permeated by power relations and hegemonic struggles over meaning and control. The theoretical-strategic approach used to design the research emerged from attempts to sketch methodological traces for the constitution of the corpus. The documentary corpus comprising the curricular policies for rural education in the municipality was accessed through key educational policies for rural education, such as the PME (2015), LDB (1996), national guidelines for rural schools (Brasil, 2002; 2008; 2010), and the Pernambuco State Curriculum (2009). The contingent results of the research revealed that rural education lacks a fixed or complete meaning, being constituted through discursive articulations, negotiations of meaning, and translation processes, thus producing contingent significations within the analyzed curricular policies. As a discursive formation, rural education emerges as a field of disputes where hegemonies and differences intertwine in the production of curricular meanings. These processes are marked by the tension between centralizing norms and the struggle to value local specificities, demonstrating that difference is a constitutive element. It disrupts the possibility of fixing content and centralizing knowledge, acting as an opening to alterity rather than as an obstacle to overcome. From a discursive perspective, the study highlights the impossibility of fully representing “difference” in a single curriculum conceived as a “diversified part,” as well as the impossibility of a curriculum fully embodying the interests and demands of rural communities in a “curriculum of difference.” Both attempts would be inscribed in the universalization of knowledge and the minimization of processes of *différance*, crystallizing identities and forms of existence. Finally, the thesis advocates for more democratic curricula that engage with the plurality of subjects, recognize the precariousness that constitutes us, and deconstruct how norms tend to perpetuate the precarization of our existence (Macedo, 2017). Negotiation with alterity is essential for signifying rural education, as it is revealed to be a contingent construction, marked by the impossibility of fixing a single meaning or establishing a homogeneous curriculum. The thesis concludes that rural education remains a normative aspiration, constantly disrupted by *différance*, highlighting its continuous openness to plurality and the to come.

Keywords: Rural education. Curricular policies. Discursive disputes. Alterity. *Différance*.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01	– Frequência de termos enunciados nos documentos e mobilizados posteriormente na significação da Educação do Campo no município.	218
Quadro 02	– Recorte do organizador curricular para os anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano – Geografia	239
Quadro 03	– Recorte do organizador curricular para os anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano – História	243
Figura 01	– Sentidos enunciados no Plano Municipal de Educação (PME) sobre a Educação do Campo	294
Figura 02	– Noções de “sujeito” nas diretrizes curriculares para as escolas do campo 2002 e 2008 –Um sujeito multifacetado	308
Figura 03	– A instabilidade do sujeito à luz da desconstrução – Pensando os sentidos de sujeito nas diretrizes curriculares para as escolas do campo 2002 e 2008	313
Figura 04	– A instabilidade do sujeito à luz da desconstrução – Pensando os sentidos de sujeito nas diretrizes curriculares para as escolas do campo 2002 e 2008	320

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 01	– Distribuição de escolas localizadas por área de acordo com levantamento realizado por Ramos (2017)	159
Gráfico 02	– Distribuição de escolas localizadas por área (urbana e no campo) de acordo com levantamento realizado em 2023 e seu funcionamento	160
Gráfico 03	– Quantidade e distribuição de Escolas da Rede Municipal de Ensino do Brejo da Madre de Deus – PE por Área	163
Tabela 01	– Documentos utilizados como <i>Corpus</i> documental	165
Gráfico 04	– Distribuição dos Documentos analisados por Categoria	166

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLA

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
NEM	–	Novo Ensino Médio
MEC	–	Ministério da Educação
TD	–	Teoria do Discurso
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDT	–	Poststructuralis Discourse Theory
DCN's	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCN's	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
EEPE	–	Enfoque de las Epistemologias de la Política Educativa
PE	–	Pernambuco
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
CAA	–	Centro Acadêmico do Agreste
CE	–	Centro de Educação
PPGE	–	Programa de Pós-graduação em Educação
PCA	–	Programa Criança Alfabetizada
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SAEPE	–	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
CNS	–	Conselho Nacional de Educação
CNNS	–	Conselho Nacional de Saúde
MS	–	Ministério da Saúde
ACP	–	Abordagem do Ciclo de Políticas
PDT	–	<i>Poststructuralist Discourse Theory</i>
CP	–	Código Penal
SEDE	–	Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
SUEAI	–	Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
SEE/PE	–	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
SEE	–	Secretaria de Educação do Estado
PNE	–	Plano Nacional de Educação

PME	–	Plano Municipal de Educação
CF-88	–	Constituição Federal de 1988
BNC- Formação	–	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
MPBNC	–	Movimento pela Base Nacional Comum
PE	–	Pernambuco
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CEB	–	Câmara de Educação Básica
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
CEEL	–	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CAEd	–	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
UFJF	–	Universidade Federal de Juiz de Fora
GRE	–	Gerência Regional de Educação
ACN	–	Agreste Centro Norte
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ALEPE		Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco
PRONERA	–	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
CFP	–	Centro de Formação de Professores
NAPE	–	Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional
SEA	–	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.TEORIA CURRICULAR E POLÍTICA CURRICULAR: APOSTANDO NO COMPROMISSO POLÍTICO COM A ALTERIDADE.....	32
1.1 Primeiro Convite: Sobre o diálogo com a teoria.....	34
1.2 Segundo Convite: O compromisso político da teoria com a alteridade.....	38
1.3. Desconstruindo normatividades: apostando o diálogo com a alteridade para pensar as negociações na produção de teoria, na política e no currículo	43
1.4. Políticas curriculares e Educação do campo e textualidade - Apostando no diálogo com a alteridade	48
2. O PÓS-ESTRUTURALISMO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO – POSSIBILIDADES DE PENSAR DISCURSIVAMENTE AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO.....	51
2.1. Pós-estruturalismo: descentramento de poder, de linguagem e de sujeito	51
2.2. Políticas de currículo e textualidade	59
2.3. Desconstrução, Tradução e Subjetivação – pensando nas políticas de currículo	70
2.4. Contribuições de Ernesto Laclau para as investigações em Políticas de Currículo	78
3. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA	92
3.1. A Produção de Políticas Curriculares para a Educação do Campo: Articulação em diferentes contextos	93
3.1.1. A Educação Rural e a Educação do Campo: Hegemonias em disputa.....	95
3.1.2. Educação do e no Campo: No que tange o direito à diferença?	109
3.2. Políticas Curriculares em uma lógica centralizadora e os escapes possíveis: negociando sentidos nas Políticas de Educação do Campo.....	114
3.3. A impossibilidade do controle das políticas curriculares, do currículo e do conhecimento nos dias de hoje – quando a diferença e o diferir não cabem no currículo	126
4. A PESQUISA EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: PENSANDO UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM TEÓRICO-ESTRATÉGICA	132
4.1. Problematizando perspectivas fundacionais em políticas de currículo: pensando a Educação do Campo como formação hegemônica em disputa.....	132
4.2. Outras possibilidades epistemológicas na investigação de hegemonias na política curricular.....	137

4.3. Articulando as abordagens teóricas e investigando os sentidos produzidos em políticas curriculares para a Educação do Campo.....	143
4.3.1. Fundamentação teórico-estratégica da pesquisa.....	145
4.4. Abordagem teórico-estratégica para pensar a pesquisa em Políticas Curriculares para a Educação do Campo.....	154
4.4.1. A Constituição do Corpus e Desenho da Pesquisa	156
5. A TEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR EM BREJO DA MADRE DE DEUS – PE.....	174
5.1. Estratégias e Contexto das Políticas de Currículo para a Educação do Campo em Brejo da Madre de Deus – PE	176
5.2. O Ciclo da produção de políticas curriculares locais: Focalizando os processos e articulações discursivas na direção de uma política curricular para a educação do campo.....	180
5.2.1 A produção de sentidos no Plano Municipal de Educação em Brejo da Madre de Deus - PE.....	194
5.2.2 A produção de sentidos no Currículo do Estado de Pernambuco.....	200
5.3.Os sentidos produzidos nas políticas curriculares diante/atravesados dos/ pelos discursos oficiais e normatividades: Interpeleções à política curricular em Brejo da Madre de Deus-PE.....	211
5.4.A produção de sentidos e a significação da educação do campo nas políticas curriculares e nos currículos para as escolas do campo em Brejo da Madre de Deus-PE	220
5.4.1. Um fio de promessa: Os sentidos da Educação do Campo nos discursos oficiais e nas normatividades	222
6. DESLOCAMENTOS, DIFERENÇAS E TRADUÇÕES NA TEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: INTERPELAÇÕES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BREJO DA MADRE DE DEUS – PE	233
6.1. A Textualização das Políticas Curriculares: análise dos documentos e interpelações para a Educação do Campo em Brejo da Madre de Deus- PE	234
6.2. Um discurso fantasioso: Os sentidos constituintes da decisão curricular	253
6.3. Um futuro enunciado: A falta como ponte (articuladora) para o futuro	273
6.4. A tradução como um adiamento do por vir: pensando as articulações na produção de sentidos para a educação do campo na política curricular de Brejo da Madre de Deus – PE.....	291

6.5. A A produção de sentidos nas traduções das Políticas Curriculares e nos Currículos para a Educação do Campo: o Outro da e na política.....	306
6.6. Entre Decisões, Articulações e Traduções: A Produção de Sentidos na significação da Educação do Campo na Política Curricular de Brejo da Madre de Deus – PE.....	331
7.CONSIDERAÇÕES FINAIS – REITERANDO ALGUMAS PONDERAÇÕES	341
8. REFERÊNCIAS.....	362
ANEXOS.....	377

INTRODUÇÃO

Independentemente da perspectiva adotada sobre educação, política, currículo ou escola, parece ser hegemônico no campo das críticas que a trajetória histórica da educação do campo no Brasil foi marcada por um processo constante de desvalorização das culturas, lugares e identidades que constituem as populações camponesas. O problema da desvalorização do outro, um ‘outro diferente’ no campo educacional, nunca foi apenas um problema entre tantos e, por isso, alcançou um horizonte de questionamentos, enfrentamentos, de lutas e de oposição a projetos universais de educação, de política, de currículo e de escola.

Mas nunca, tanto como hoje, após tantas lutas e articulações em torno de um currículo que se pretende mais justo e plural, as críticas a projetos universais e homogêneos tem invadiram, como tal, o horizonte das mais diversas pesquisas e dos discursos mais heterogêneos, críticos e que se posicionam em desfavor de lógicas centralizadoras e que se especializam em formular críticas a uma avalanche neoliberal que temos vivido no campo educacional nos últimos anos.

Na última década são várias as preocupações e discussões em torno das definições de conhecimento, habilidades, valores e, mais recentemente, o discurso da necessidade de ‘competências’ que sejam consideradas e posicionadas como indispensáveis para a formação escolar. As discussões empreendidas permeiam os campos das políticas de avaliação, de currículo e de formação de professores, sendo as políticas curriculares objeto de maior interesse neste estudo. Interessa-nos aqui, principalmente o debate de uma suposta necessidade de definição do que deve ser ensinado e do que deve ser aprendido, além de processos articulatórios que mobilizam sujeitos e grupos por demandas que intentam pela diferença nas políticas de currículo, especificamente, na direção de uma política curricular para a Educação do Campo.

Mais evidente a partir da BNCC, os discursos sobre padronização do ensino e homogeneização ganham destaque no campo das disputas nos currículos. Esses discursos são articulados politicamente em torno de debates nas políticas curriculares que privilegiam as diferenças nos processos de formação, vislumbrando, com isso, a democracia nas políticas de currículo, além da busca por uma qualidade na educação que seja fruto de dissensos, negociada e que ultrapasse os limites de um currículo centralizado e padronizado.

Essa memória discursiva, principalmente na Educação do Campo, faz retomar com grande força as discussões em torno da homogenia e vem se apresentando como espaço de amplo debate e busca por inclusão, trazendo para o campo das políticas curriculares para a Educação do Campo, bem como para os possíveis currículos, estranhamentos e discussões.

Tais articulações discursivas, movem-se em torno de bases e políticas curriculares, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Publicada em 2017 a partir da resolução CNE/CP nº 2, a BNCC, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais, devendo ser obrigatoriamente respeitada ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A BNCC, enquanto articulação discursiva que tem sido hegemônica nas políticas curriculares atuais, a nosso ver, pretende significar ou representar o que vem a ser currículo, formação, avaliação, priorizando a fixação de conhecimentos que pretendem universalizar o ensino como promessa da “boa educação”. Assim, em tempos de centralização curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode ainda operar na busca e tentativa de efetivar a eficiência dos regimes de avaliação, considerando a centralidade no desempenho dos estudantes e de professores e, no limite, a performatividade, caracterizada pela regulação dos processos de formação e do currículo, intentando sob a padronização da formação escolar.

A emergência da articulação por uma base curricular como movimento político das novas reformas educacionais, apresenta-se no centro da educação brasileira como um processo de articulação entre as principais instituições educacionais. As tensões são articuladas no sentido de hegemonizar um discurso capaz de “fazer-se” representado nas reformas curriculares e nas políticas educacionais no Brasil.

De um lado, as forças econômicas defensoras de um ideário neoliberal, grupos e discursos neoconservadores em matéria de costumes e moral assustados pela memória e discussões advindos da cena pública brasileira no que concerne aos movimentos políticos ampliados com os principais acontecimentos no governo brasileiro desde o Golpe de 2016¹ (Oliveira; Oliveira, 2022). Por outro lado, é possível observar as articulações

¹ O afastamento ilegal de Dilma foi um dos mais duros golpes contra a democracia. Foi também um golpe misógino, machista e racista, que jogou todo peso da crise financeira ‘nas costas’ da classe trabalhadora, do meio ambiente e nos territórios de luta pela terra no campo; além de ter sido um golpe contra a soberania nacional e de subordinação total aos interesses do mercado.

engendradas pelas comunidades epistêmicas e instituições articuladas pela e em nome da ciência e do conhecimento, bem como grupos que articulam discursos favoráveis a uma política da diferença, ampliando o debate em torno da importância de pensar processos de aprendizagens plurais, comprometidos com a cultura, na qual a diferença é vista como potencialidade da criação dos cotidianos.

E, por ser produtora de sentidos, a defesa inscrita com/neste/a partir desse texto, caminha na direção de desconstruir bases e normatividades que intentem sobre a fixação e modelos de formação, de currículos e de avaliação, especializando-se em argumentar a defesa por currículos mais justos e plurais (Ramos; Cunha, 2018; 2022; Costa; Lopes, 2022; Cunha, 2019; Macedo, 2017; Lopes, 2015a; 2015b, entre outros). Embora apresente em seus estudos, nuances próprias de seus casos investigativos, estes autores, em comum, têm mobilizado estratégias investigativas de matriz pós-estruturalista desenvolvidas a partir do que Laclau e Mouffe tem produzido no campo da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015).

Sendo assim, esse grupo de autores em suas discussões e pesquisas, agem no sentido de desconstruir bases universalizantes e contribuir para a hegemonia de uma política comprometida com a alteridade, com a educação e processos de escolarização de diferentes povos - inclusive dos povos do campo -, marcada pela cultura e com os diferentes modos de ser, afastando-se e questionando ideários e modelos de formação, de currículos fixos, de avaliações e de políticas universalizadas.

Temos pensado com Macedo e Miller (2022, p. 10) que a tarefa do pesquisador em currículo é buscar “desenvolver [...] um novo léxico que legitime [...] a complexidade que estamos vivendo há tempos”. Muitas das lutas por reconhecimento e subjetividade que ocorrem nas escolas, “são atravessados por discursos pedagógicos que buscam apagar determinadas performatividades ou jogá-las na zona da abjeção” (Macedo; Miller, 2022, p. 10-11), sendo que tais discursos precisam ser combatidos por respeito ao ‘outro’. Estas normatividades precisam ser desconstruídas pelo compromisso com a alteridade, por

O golpe ocorreu, pois, as elites brasileiras precisavam ganhar tempo para fazer suas mudanças estruturais, eliminando com as políticas de inclusão dos governos do PT – Lula e Dilma. Para isso, articularam uma ampla campanha midiática anti-PT e no campo jurídico usaram a Lava Jato para desmontar o estado nacional brasileiro. Como pauta política impediram a volta de Lula à disputa eleitoral de 2018. Após Lula ter sido condenado sem crime, abriu-se caminho para a vitória neofascista de Bolsonaro, com acordo com o capital financeiro. <https://mst.org.br/2021/08/31/cinco-anos-do-golpe-contr-o-povo-e-a-ex-presidenta-dilma/>

políticas mais democráticas e plurais, por um outro projeto de currículo que respeite as diferenças e os processos de diferir.

É nesse movimento investigativo de questionar bases universalizantes que, nesta tese, nos impulsiona a compreender os possíveis sentidos nas políticas curriculares voltadas para a Educação do Campo, investigando os contextos que influenciam sua constituição e elaboração. Isso inclui, portanto, explorar como os sentidos são produzidos tanto nas traduções do texto político quanto na prática, em um cenário marcado pelo fortalecimento das perspectivas de centralização curricular fortalecidas pela BNCC e pelo Currículo Estadual, focalizando as implicações dessas políticas no âmbito das escolas do campo, considerando a complexidade das relações entre centralização e diversidade.

Acompanha-nos nessa investigação, a pretensão de discutir acerca dos consensos possíveis estabelecidos nas políticas que se tornaram hegemônicas (Mouffe, 2005; Dias, 2009), considerando que estes processos são conflituosos, provisórios e contingentes, sujeitos sempre a flutuações de sentidos, frutos das articulações políticas engendradas nas negociações e no sistema de diferenças que operam na construção de uma política curricular.

Ao analisar a educação destinada ao campo, designada como Educação Rural, Leite (2002), operando em outra abordagem teórica, faz uma ressalva sobre este modelo de educação no Brasil ofertado pelo Estado e enfatiza que por motivos socioculturais, a educação rural, sempre foi colocada às margens da sociedade e associada a planos inferiores, onde se defendia que as pessoas do campo, “os outros”, não precisavam de educação formal, compreendida como escolarização (apud Arroyo, 2010).

Esta narrativa, tem contribuído na produção de um “Outro”² (do campo, ribeirinhos, quilombolas) condicionados na educação rural, como subcidadãos e como sujeitos não políticos porque sem escola, ignorantes por pouca escolarização, incultos pelo domínio de atividades práticas, foi durante muito tempo um dos mecanismos usados para inferiorizar os sujeitos do campo e torná-los desiguais. Uma forma perversa e

² Tal como apontado por Arroyo (2010) há a necessidade de considerar os “Outros” da Educação do Campo, ou seja, a diferença que pode ser representada a partir do nome “povo camponês”. Sobre isso, a partir de uma leitura discursiva, chamamos a atenção sobre o “povo camponês”, que como significante político, não se constitui apenas enquanto um coletivo que resiste, mas um espaço de enunciação que desestabiliza a lógica binária entre centro e margem, desafiando-nos a imaginar outras possibilidades de relação com a alteridade.

segregadora, como aponta Arroyo (2010, p. 1403) “visão inferiorizante dos Outros, até como sujeitos políticos ou em estado de cidadania condicionada à escolarização”³.

Enquanto o Estado proclamava a universalização do ensino a partir da chamada educação rural, como superação da realidade, “os coletivos do campo” (que nomeiam os diferentes povos, a exemplo os povos do campo, ribeirinhos, quilombolas) expuseram os limites ao repolitizarem a sua pertença política nas fronteiras, nos espaços, nas demandas negadas, na comunidade e no seu território. Esses coletivos, na luta em torno de projetos mais justos, e na busca por um viver mais digno, organizam-se em grupos políticos, os movimentos sociais do campo, que se unem mais tarde, para contestar relações lineares, mecânicas entre escolarização e trabalho, existentes nas escolas e, inclusive, no currículo⁴.

Historicamente, na tentativa de lutar pelo direito por terra, escolas, acesso às universidades, saúde, justiça para todos, os movimentos sociais situam suas buscas na tentativa incessante de instigar “a política, o Estado, à sociedade e a escola a se repensarem, na luta pelo reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação” (Arroyo, 2014, p.25), que emergem em meio às resistências.

A formação discursiva Educação do Campo, neste sentido, apresenta-se em contraposição às relações de poder que se estruturaram na sociedade, assumindo a expressão da força, resistência e ação de um coletivo que se articula diante da luta pelo

³ Nessa perspectiva, a Educação do Campo, emerge como uma formação discursiva que resiste à homogeneidade imposta e desafia as relações lineares entre escolarização e cidadania. Ela afirma a diferença como um direito, confrontando as políticas públicas que insistem em tratar o “Outro” como algo inferior, secundário que tem a necessidade de ser capturado e representado. Temos pensado essa luta pelo diferimento a partir da desconstrução Derridiana, a qual nos lembra que a verdadeira justiça não está na tolerância do “Outro”, mas no reconhecimento radical de sua singularidade, na aceitação das diferenças sem a necessidade de absorvê-las em um sistema hegemônico e simbólico fechado ou resumi-las a conhecimentos e conteúdos dispostos em bases e currículos universalizantes.

⁴ Contudo, destacamos que a crítica a essa captura massiva do “Outro” como um sujeito representável, homogêneo e assimilado será abordada com maior profundidade no capítulo 6, onde analisaremos como a escola, por meio de novas políticas curriculares, especialmente no currículo estadual, tem buscado controlar e assimilar essa representação de um outro (do campo) sob o nome de diversidade articulada em modelos e currículos lineares. De antemão, situamos nossa concordância com o que enfatiza Skliar (2003), principalmente, quando o autor ressalta que há uma tentativa de controle (do Outro) amplamente difundido na expressão “atenção à diversidade” ou “inclusão” (a que o currículo estadual e políticas nacionais e locais tem utilizado em sua textualização), revelando um movimento que visa atender e possuir dentro do ventre institucional as diferenças representadas em um comum, ao invés de reconhecê-las genuinamente em suas singularidades e no seu processo constante de diferimento. Para o autor, “no caso da diversidade, ela tem se preocupado com o outro que é historicamente *problemático* para a educação” [...] “segundo a qual esse outro específico acaba por ser a origem de todos ou de quase todos os problemas educativos” (Skliar, 2003, p. 204).

direito à diferença nas políticas, nos currículos, no objetivo de que suas demandas sejam atendidas nas singularidades e especificidades das “populações identificadas com o campo”, compreendidos a partir do significante “povo camponês”.

Nesse contexto, a relevância teórica desta pesquisa está em refletir acerca das políticas curriculares para a Educação do Campo, analisando os sentidos produzidos nas políticas curriculares e nos currículos para a Educação do Campo em um cenário em que perspectivas de centralização curricular se fortalecem e de que modo se configuram e se articulam os discursos com as conquistas dos movimentos sociais do campo. Importa ainda compreender como esses discursos são postos na agenda em favor de uma pedagogia que abandone a visão homogênea de sujeito presente no “modelo” de Educação Rural e que se especialize em acompanhar processos coletivos de aprendizagem, como aponta o “modelo” de Educação do Campo.

Busco com este estudo, o reconhecimento dos deslocamentos e dos movimentos nos sentidos expressos nos discursos sobre a Educação do Campo, nestas escolas e na atualidade. Com isto, não pretendo me atentar sobre uma origem, mas sobre a trajetória que ainda está em construção de uma Educação do e no Campo. Dessa forma, pelo fato de não ser fechada em uma política curricular fixa, a política de Educação do Campo, permite um repensar sobre o movimento de constituição dos sentidos, na (re)formulação de novas hegemonias, novas articulações, no sentido de “suprir” as demandas dos coletivos sociais existentes nesse espaço do social. Como essas políticas são recontextualizadas e/ou traduzidas pelos atores das políticas? Quais as normatividades que direcionam e impulsionam o deslocamento dos sentidos expressos em uma política de Educação Rural para uma política de Educação do e no Campo – com todo o aparato político e ideológico que este termo carrega? Quais os sentidos de política de Educação do Campo atribuída pelos professores? Em que perspectiva e concepção de diferença, essas políticas de fortalecimento da homogeneização pautam-se e se inscrevem? Como se expressam essas políticas de centralização curricular em contraposição à Educação do Campo? Quais tensões e flutuações provocam nas políticas de Educação do campo? Estas são algumas das indagações que o percurso formativo nos apresentou e que nos impulsionou a pensar, a seguir, a quiçá debatê-las.

Mediante essas indagações, construídas durante a vivência enquanto docente do campo, na minha formação profissional, além de outros trabalhos de pesquisas realizados e do aparato teórico-metodológico estudado a partir e durante a pós-graduação *stricto sensu*, que faz emergir, o seguinte questionamento maior, que tem nos movido na busca

pelo conhecer, que vai direcionar este estudo e tem sido investigado com essa pesquisa: ***Como a educação do campo vem sendo significada e como os sentidos são produzidos nas políticas curriculares e nos currículos para as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE?***

Mediante a problemática analisada e da análise proposta em uma perspectiva discursiva em Laclau e Mouffe (2015) para as políticas curriculares para a Educação do Campo, investigamos documentos curriculares circulantes no âmbito local e nacional, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de nº 36, de 04 de dezembro de 2001; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de nº 1, de abril de 2002; e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo de nº 2, de 28 de abril de 2008, além das políticas curriculares nacionais instituída pelas novas reformas curriculares, expressas principalmente pela BNCC e pelo Currículo do Estado de Pernambuco que foram selecionadas enquanto *corpus*.

A partir da análise desses textos políticos, buscamos identificar as disputas discursivas que envolve as políticas curriculares para as escolas do campo, como são mobilizados os sentidos na significação da educação do campo nas políticas atuais e de que forma, essas políticas estão em favor ou não com as principais demandas empreendidas pelos movimentos sociais na luta por uma educação do e no campo, principalmente no reconhecimento da diferença nas políticas curriculares para as escolas do campo.

Em face desse questionamento, levantamos a seguinte hipótese: em meio a essa complexidade, observa-se que as políticas curriculares para a educação do campo não possuem um sentido pleno, sendo constituídas por disputas discursivas que resultam em significações contingentes e não fixas, revelando a impossibilidade de uma normatividade única e universalizante. Assim, a negociação com a alteridade e a constante rearticulação de sentidos que envolve a educação do campo tem suturado qualquer tentativa de cálculo, sendo compreendida como um espaço dinâmico de lutas por hegemonia, onde a diferença não é um obstáculo, mas um elemento constitutivo do próprio currículo.

Diante desse cenário de tentativa de centralização curricular, com o fortalecimento da BNCC e da elaboração de currículos estaduais, discute-se a resiliência e atuação dos docentes em traduzir as políticas educacionais. Essa dinâmica da tradução nos reafirma

que as políticas curriculares não se restringem a orientações normativas centrais, que podem ser implementadas ou que possa controlar os acontecimentos no cotidiano escolar.

Assim, as políticas são continuamente reinterpretadas e traduzidas na atuação dos envolvidos nos movimentos de articulação política, de acordo com as especificidades das comunidades escolares, especialmente em contextos historicamente marcados pela diversidade e resistência que não podem ser lidos ou representados em sua totalidade, apenas significada. Isso porque, após o momento de sua captura e representação já é (e se constitui) como outra coisa, enquanto a significação é da ordem do acontecimento, do incontrolável e da contingência.

Considerando os pressupostos ora apresentados e a partir da necessidade de responder ao questionamento em evidência, ressaltamos o objetivo geral desse estudo, que consiste em: **Compreender como a educação do campo vem sendo significada nas políticas curriculares e nos currículos para as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE.**

Na tentativa de que nossos questionamentos nos imprimam uma resposta, mesmo que provisória e inscrita num dado tempo-histórico de acontecimentos e em circunstâncias particulares, estabelecemos alguns objetivos específicos. Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre o nosso objeto de pesquisa, mais precisamente, nas políticas curriculares de educação do campo, para que possamos chegar às respostas e a partir de nossas inquietações, fomos conduzidos a elaborar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na produção de políticas públicas para a Educação do Campo;
- Investigar o ciclo de produção de políticas curriculares nacionais e locais, focalizando os processos articulatórios que mobilizam sujeitos e grupos por determinada finalidade na direção de uma política curricular para a Educação do Campo;
- Analisar os sentidos em disputa na produção das políticas curriculares para a Educação do Campo no Currículo do Estado de Pernambuco e nas políticas curriculares locais.

- Analisar as articulações discursivas na produção de sentidos e nos processos de tradução das políticas e dos currículos para a educação do campo em Brejo da Madre de Deus PE.

O percurso foi escolhido a partir da compreensão da política enquanto discurso. Essa compreensão tem permitido entender as políticas na sua articulação em torno da produção de sentidos, entendendo o movimento e a reconfiguração como fruto da recontextualização decorrente da ação dos atores responsáveis pela sua tradução na prática, bem como os processos de negociações em torno da tradução das políticas, o “entre-lugar contingente que inova” (Bhabha, 1998, p. 27).

Portanto, esse debate é tecido a partir das contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Mouffe (2015) e de autores que têm discutido políticas curriculares à luz da perspectiva discursiva, os quais nos possibilitam compreender os sentidos articulados e mobilizados nos processos de produção das políticas curriculares para a educação do campo e dos currículos.

Ressalta-se, neste estudo, a valorização e a análise das políticas de Educação nas suas dimensões global e local, mais precisamente na análise das políticas curriculares para a Educação do Campo. A partir do caminho escolhido e das análises pretendidas, penso ser possível responder às indagações e objetivos que temos proposto com este trabalho de pesquisa.

A partir desse estudo investigativo, denominado tese, acreditamos estar investindo teoricamente e desenhando rastros de possibilidades de criações curriculares para a escola do campo em tempos de centralização curricular, motivados nesta investigação, principalmente por questionar normatividades, a centralização curricular que chega nas escolas do campo com a BNCC e com os currículos estaduais, defendendo sobretudo, a importância de políticas mais justas e plurais, de currículos comprometidos com a alteridade.

Neste sentido, a diferença e os processos de diferir são enxergados como potenciais criativos nessa tarefa de traduzir, sendo a diferença, o excedente que não cabe em currículos fixos ou em bases universalizantes.

Organização e estrutura da tese

A tese apresentada desenvolve uma análise das políticas curriculares e dos currículos para as escolas do campo, especificamente de como a educação do campo vem sendo significada em um contexto de centralização curricular, focalizando os sentidos produzidos nas políticas curriculares e nos currículos no município de Brejo da Madre de Deus - PE.

A presente tese, pretende ainda questionar e tecer críticas às tentativas de fixar modelos e identidades projetadas nos currículos e nas políticas curriculares atuais, tal como a BNCC e o currículo de Pernambuco, que intentam na projeção de um “outro” universal relativizando as diferenças e os processos de subjetivação.

Nesse sentido, a construção dessa tese caminha em direção ao entendimento de que as políticas curriculares atuais, supracitadas, caminham na contramão das lutas e articulações discursivas em relação à valorização da cultura, da identidade, do território, dos diferentes povos que no campo vivem, bem como, desconsiderando a defesa de um currículo “outro” pensado a partir do e no campo, o qual sempre foi a principal demanda e objeto de luta das novas identificações políticas designadas como movimentos sociais do campo durante a trajetória histórica da educação do campo no Brasil.

A organização da tese está disposta em seis capítulos a partir dessa introdução. Com base nos questionamentos, objetivos e relevância expostos até aqui, segue-se desenvolvendo uma discussão teórica acerca do objeto de estudo, bem como apresentando ainda a abordagem teórica-estratégica que me possibilitará uma reflexão aprofundada com base nos questionamentos feitos e nos objetivos construídos acerca da temática em análise, a qual tem possibilitado essa pesquisa.

O capítulo I, intitulado “**Teoria curricular e política curricular: apostando no compromisso político com a alteridade**”, é construído, na verdade, como um convite. Um convite para pensar uma teoria e uma política negociada e produzida nas ambivalências e contingências provocadas pelos processos de diferir, comprometidas com a alteridade na desconstrução de normatividades.

Para a realização de tal convite, é apresentado um debate sobre a teoria curricular e a política curricular nas atuais reformas e políticas educacionais, argumentando que tais políticas intentam o controle do outro e buscam dar uma resposta ao que é lido como conhecimento “faltoso”, além de buscar definir conhecimentos centralizados – excluindo as diferenças das políticas e dos currículos.

Discute-se ainda, sobre o conflito em torno do pensamento curricular e das teorias, bem como a disputa pelo poder de decidir o que deve ser ensinado e aprendido nas

escolas. Também se aborda, a respeito de que forma tais disputas têm marcado a tentativa de fixar, nas políticas e nos currículos para a escola do campo, projetos de formação que tentam controlar a formação desses povos e produzir sujeitos universais, desconsiderando os processos de diferir e as diferenças.

O capítulo II, “**O pós-estruturalismo e a pesquisa em educação – possibilidades de pensar discursivamente as políticas de currículo**”, desenvolve uma discussão a respeito da Teoria do Discurso em Laclau e Mouffe, que foi escolhida como abordagem teórica que orienta o delineamento dessa investigação.

Neste capítulo, são apresentadas as contribuições e possibilidades de pensar as políticas de currículo para as escolas do campo a partir de uma perspectiva pós-estrutural articulada entre alguns conceitos de Derrida, como desconstrução e *différance* e sua relação com o pensamento de hegemonia em Laclau, atentando-nos a suas relações e fazendo um investimento um tanto audacioso de compreensão para pensar o campo das políticas curriculares para a educação do campo em tempos de centralização curricular.

Noções como discurso, articulação, hegemonia, equivalência, diferença, antagonismo, além do conceito de demandas na constituição de processos de identificações na/da política são discutidos, o que permite entender o currículo como prática articulatória e a política como movimento de produção de sentidos conectada com a cultura e com os processos de diferir e, por isso, a diferença é vista como potencializadora da criatividade nas políticas e nos currículos.

É neste sentido que se argumenta em favor da defesa do não fechamento definitivo da significação, operando na textualidade e rejeitando a ideia de um “conhecimento poderoso” que garanta projetos e modelos de formação pré-definidos e apostando na tradução e na desconstrução como lugares abertos à significação, como conjunto de possibilidades imprevistas, abertas às subjetivações, negociações e traduções, ao por vir.

O capítulo III, “**Políticas curriculares para a educação do campo – uma perspectiva discursiva**” apresenta uma discussão acerca da trajetória histórica de lutas e conquistas dos movimentos sociais na constituição de políticas curriculares para as escolas do campo, um movimento marcado por processos de negociações e mobilizações em torno do direito a uma educação de qualidade vinculada à defesa de uma Educação “do” e “no” Campo.

Caminha-se em direção a um delineamento histórico das hegemonias em disputa entre a Educação Rural e a Educação do Campo, entendendo as principais demandas, discursos que mobilizaram a articulação e constituição de tais políticas, principalmente

às críticas em torno da homogenia que faz emergir o descontentamento aos modelos educacionais ofertados no campo, assim como as políticas centralizadoras atuais, as quais intentam sobre o controle das diferenças reforçando a necessidade de conhecimentos, currículos e políticas centralizadas e fixas como garantias da “boa” educação.

Nessa direção, entendendo a política como produção cultural e, por isso, a defesa em garantir a legitimidade de diferentes povos, inclusive dos povos do campo, comprometidos pelo reconhecimento da diferença não como um conjunto de conteúdo, mas como um processo que é contingente, um processo aberto ao diferimento.

Na tessitura que segue, fazemos críticas aos discursos de homogeneização alicerçados no currículo nacional, na certeza de que um currículo nacional via “base” não responde à promessa de um desenvolvimento de qualidade da educação por mais que ofereça a promessa do controle.

O capítulo IV, **“A pesquisa em políticas de currículo para a educação do campo em uma perspectiva discursiva: pensando uma possibilidade de abordagem teórico-estratégica”** faz uma análise da educação do campo como um discurso em constante (re)articulação e constituição. A partir de uma perspectiva pós-fundacional para pensar as políticas de currículo atuais, compreendendo a educação do campo enquanto formação discursiva em disputa por hegemonia no cenário educacional brasileiro, principalmente com as atuais reformas curriculares e com a obrigatoriedade de políticas centralizadoras que chegam nas escolas do campo em nome de um currículo nacional e estadual.

Neste capítulo, discute-se sobre as abordagens teórico-estratégicas para pensar a pesquisa em políticas curriculares para a educação do campo, enfatizando a crítica a possibilidades metafísicas e estruturais. É realizada uma tentativa autoral de desenho/traços/riscos metodológicos para a constituição do *corpus* e desenho da pesquisa. Tais escolhas teórico-estratégicas são vistas como potentes e capazes de fundamentar a investigação pretendida nesta tese e de permitir explicações críticas a despeito dos fenômenos estudados, já que dialogam e se conectam com as contribuições do pensamento de Laclau e Mouffe e as relações possíveis com o pensamento de Derrida.

Dessa forma, são apresentadas possibilidades epistemológicas para a investigação de hegemonias na política curricular, cuja discussão empreendida caminha no sentido de desestabilizar um discurso sedimentado nas políticas atuais, nas quais a defesa de um conhecimento poderoso definido a priori como conjunto de conteúdos necessários a um projeto de formação idealizado a partir de um “ideal de sujeito” que precisa ser formado

de forma universal, necessitando da projeção de um currículo como desejo normativo de projetar uma identidade plena de sujeito, professor, aluno, pela qual está arraigada a promessa da boa educação e da transformação da realidade educacional.

Nessa direção, apresenta-se a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) e algumas noções de Derrida, como possibilidade teórico-estratégica para entender a produção de sentidos nas políticas curriculares para as escolas do campo, por permitir enxergar tais articulações em suas contingências, na incompletude estrutural de todo e qualquer sistema de relações sociais.

A abordagem e as estratégias teóricas e políticas escolhidas como rastro/percurso/cursos pensadas para essa investigação, são discutidas como potencialmente ativas na análise e investigações no campo da política e das questões sociais. Propõe-se tornar mais explícita a metodologia e estratégias de pesquisa, destacando o caráter político construído no social, a tradução como processo criativo e espaço de contestação, bem como a desconstrução no pensamento de Derrida como uma operação de tradução – um rastro, impossibilidade, um querer dizer –, como um esforço na produção de sentido, mas também implicando em um agir.

Neste capítulo, observa-se o caráter performativo da desconstrução, e nesse sentido, trata-se a desconstrução. A desconstrução consiste em traduzir um rastro que resiste à tradução, o que resiste ao movimento criativo de tradução, permanecendo sempre “a-traduzir” (Maia, 2021, p. 43). A desconstrução é entendida, na discussão ora empreendida, como o espaço da promessa do por vir. Esse por vir, segundo Derrida, é visto como o tempo do outro, do acolhimento ao outro, um lugar do fluxo do diferimento.

Nas políticas de currículo em tempos de centralização curricular, ao analisar as políticas de currículo para as escolas do campo, a desconstrução opera como a possibilidade da abertura ao outro. É o traduzir, escolher teoricamente e politicamente o que se quer dizer do texto político, considerando que sempre haverá algo que resiste, um rastro “a-traduzir-se”. É nessa resistência que reside a promessa de uma ética e do compromisso com a alteridade, com a diferença, com os processos de diferimento.

O capítulo V, “**A textualização da política curricular em Brejo da Madre de Deus – PE**”, aborda-se a textualização das políticas curriculares no município, analisando as estratégias, contextos e articulações discursivas que influenciam a produção de sentidos nas políticas locais. Para isso, é apresentada uma análise do ciclo de produção das políticas curriculares locais, focalizando os processos de articulação discursiva e nas negociações que orientam a construção de uma política voltada para a Educação do

Campo. Subdividida em duas partes, a análise aborda, primeiro, os sentidos produzidos no **Plano Municipal de Educação** de Brejo da Madre de Deus – PE e, em seguida, no **Currículo do Estado de Pernambuco**, ressaltando como esses documentos refletem e tensionam as demandas do campo. Ao mesmo tempo, apresenta-se uma análise entrecruzada/atravessada pelos sentidos e “nomes” (termos da e na política) que são enunciados em vários momentos na significação da educação do campo nas normatividades que compõem as políticas curriculares para as escolas do campo no município.

Neste capítulo, inicia-se uma análise do *corpus* documental, discutindo como os sentidos das políticas curriculares são atravessados pelos discursos oficiais e normatividades, refletindo as interpelações às políticas no contexto local, nas quais evidencia-se a tensão entre a centralização normativa e a valorização das especificidades regionais. Ao final, aprofunda-se a análise da significação da Educação do Campo nas políticas curriculares e nos currículos locais, refletindo sobre as promessas e disputas que permeiam os discursos oficiais e as normatividades.

O capítulo VI, “**Deslocamentos, diferenças e traduções na textualização das políticas curriculares: interpelações e produção de sentidos para a educação do campo em Brejo da Madre de Deus – PE**”, aborda os deslocamentos e traduções que permeiam a textualização das políticas analisadas, focalizando a produção de sentidos e as interpelações discursivas no contexto local.

A discussão empreendida concentra-se em uma leitura dos documentos oficiais, analisando como as interpelações discursivas refletem tensões entre normatividades centralizadoras e demandas locais, discutindo de que forma os sentidos produzidos evidenciam as disputas por hegemonia e ainda as negociações de significados, refletindo sobre o caráter fantasioso de certos discursos curriculares.

Por conseguinte, analisa-se a promessa de um futuro, enunciado como ausência articuladora, que funciona como uma promessa em constante adiamento, ao mesmo tempo em que se ressalta a tradução como um processo de adiamento e espaço para a negociação constante. Adiante, empreende-se uma discussão sobre o Outro nas políticas curriculares e a alteridade como elemento central nas produções de sentidos, sendo ela, elemento que nos permite enxergar as demandas que enriquecem o campo discursivo e que não permitem um fundamento último ou representação de um sujeito pleno.

No que tange à análise do *corpus* documental, subsequentemente, busca-se fazer uma incursão nas articulações, decisões e traduções na significação da Educação do

Campo, apresentando uma análise discursiva sobre a política curricular em Brejo da Madre de Deus – PE. Argumentamos em defesa de sua contingência e pela abertura ao movimento. Ademais, discute-se os sentidos enunciados para a Educação do Campo, os quais são frutos de negociações e disputas que rejeitam fixações normativas e celebram a diferença enquanto diferimento.

Por fim, na parte denominada “**Considerações Finais – Reiterando algumas ponderações**”, apresenta-se uma articulação das leituras, reflexões e diálogos empreendidos durante o fazer da pesquisa. De forma sintética, elucidam-se os nossos “achados” nos capítulos anteriores, compreendendo-os como outras formas de enunciação e ouvindo-os na ambiguidade entre “o que poderia ter sido e o que podia ter sido – a contingência, a proximidade dessas retóricas da indeterminação” como afirma Bhabha (2013, p. 399).

Dessa maneira, esse movimento de busca nos provocou a construir um conhecimento *a dizer* não totalizante, inacabado e incompleto, mas sobretudo, um conhecimento situado em uma realidade, contexto, um momento, a partir de um lugar e de uma leitura. Sendo assim, por fazer parte do movimento provisório e contingente da produção de sentidos que envolve as políticas, pode se apresentar-se de outras formas em outros momentos.

Cientes do inacabamento do texto, lançamos voz de outras questões suscitadas pelo inacabamento e impossibilidade de um fechamento. Essas novas inquietações são apresentadas nessa seção, denominada considerações finais, revelam o inacabamento do fazer ciência e da construção do conhecimento, a presença de novas provocações a debater em outros estudos, em um porvir, que foram suscitadas a partir desse estudo, dessa tese.

1. TEORIA CURRICULAR E POLÍTICA CURRICULAR: APOSTANDO NO COMPROMISSO POLÍTICO COM A ALTERIDADE

Viajar para o futuro por meio do acontecimento não seria a promessa de uma experiência pela qual, inclusive, nos deixamos seduzir pelo acontecimento? Acredito que sim. Viver o acontecimento é a busca de viver um por-vir ainda desconhecido, viver o futuro é viver a sua construção que nunca se concluirá (Dionízio, 2000, n.p.).

A proposição de discutir acerca da teoria curricular e das políticas curriculares e ainda das escolas do campo⁵, em um contexto de centralização curricular, nos convida a pensar esses campos postos em debate mais recentemente com as reformas curriculares e com a BNCC. A partir das discussões em torno de definições de conhecimento, habilidades, valores universais, identidades fixas e, com o discurso de ‘competências’ como forma de produzir uma ‘pureza’ ou uma normatividade, tanto nas teorizações, quanto no currículo e no conhecimento escolar, em defesa de uma teoria de currículo, partindo “não do aluno como um aprendiz, mas sim do direito ou do acesso do aluno ao conhecimento” (Young, 2013, p. 233).

Muitos autores, entre eles, Young (2014) como já citado neste texto e por Lopes (2015), têm desenvolvido críticas a enfoques pós-estruturais, justificando que por sua negativa às prescrições e normas políticas que garantam um projeto – político, de teoria, de educação, de currículo, de conhecimento, de escola - por meio do currículo escolar, afastariam ainda mais os professores da teoria curricular, tal como nos aponta Lopes (2015).

Nestes termos, Young (2013, p. 233) enfatiza que “a teoria do currículo precisa de uma teoria do conhecimento”, de um ‘conhecimento poderoso’, defendido nas políticas curriculares atuais como na BNCC, difundidos no enunciado da própria base como “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”, sob o discurso de “direitos de aprendizagens e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 08).

⁵ Este texto foi publicado inicialmente em 2022, como artigo na Revista Espaço do Currículo, especificamente no dossiê temático “Currículo e Teoria do Discurso: temas, estratégias e perspectivas para pensar o campo” com o título: “Teoria Curricular e Política Curricular: apostando no compromisso político com a alteridade”, dessa forma buscou atender às exigências do PPGEdU/UFPE quanto a publicação de artigo em periódico reconhecido em qualis Capes, já que o mesmo, foi avaliado como A3 neste período. Aqui fazemos alguns acréscimos, tendo em vista o movimento mesmo da produção da tese.

Essa problemática, quando analisada a partir das reformas curriculares atuais, tem ampliado o debate acerca da normatividade no campo do currículo, tanto na educação de maneira mais geral, como nas teorias educacionais entre elas as curriculares e acentuadamente nas políticas curriculares, pois de acordo com Lopes (2015, p.118) “a questão da normatividade se agudiza quando se trata da política curricular”.

Neste texto, busca-se a partir de reflexões teóricas, pensar e discutir sobre o ‘entre-lugar’ entre a teoria curricular e a política curricular para as escolas do campo. O campo da teoria, bem como o campo da política é entendido como espaços de negociação pela produção de uma significação teórica, um espaço marcado pela contingência e ambivalência. Neste sentido, a partir das contribuições de Laclau e Derrida pensamos a política em seus movimentos, sendo a política constituída por momentos e “processos contingentes de subjetivação na relação com a alteridade” (Costa; Lopes, 2022, p. 01).

Mediante essas indagações e da análise proposta a partir da Teoria do Discurso, em uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional (Laclau; Mouffe, 2015), é que nos debruçamos em leituras e reflexões, que têm permitido apostar no compromisso político da teoria com a alteridade nas políticas, na teoria curricular, no currículo e nos conhecimentos escolares e, mediante isso, temos pensado a teoria curricular e a política como um processo performativo das práticas discursivas.

Obviamente, em uma revisão teórica e em um exercício reflexivo como esse, no qual buscamos discutir a alteridade como compromisso da teoria (Bhabha, 2013) para pensar as teorias curriculares e as políticas curriculares, o currículo e ainda o conhecimento escolar, não se esgotará com o final desse texto.

Ao mesmo tempo, concebemos que os conflitos teóricos acessados pelas muitas leituras realizadas e pelas perspectivas e teorizações tão diversas, são produtivos a nosso ver para a reflexão acerca do fluxo na produção de sentidos. Com esse texto, não buscamos focalizar uma verdade, ou o melhor conhecimento, ou a melhor teoria como uma ‘teoria poderosa’ para pensar nossas indagações. Ao contrário, pensamos as contingências do que se apresenta como fundamento do social, a partir da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), discutimos as diferentes possibilidades normativas como produtivas.

Para o início dessa conversa, fazemos uma breve retomada e um convite à discussão de teoria curricular. Esse movimento nos permite, sem conceitualizações, dizer de qual lugar falamos, o que compreendemos como teoria curricular e suas implicações

na discussão de normatividade, refletindo acerca de suas relações ou ambivalências com a política curricular.

Em seguida, o convidamos a discutir sobre como a teoria pensada a partir do compromisso com a alteridade e das lutas políticas que a constitui assume a visão de uma teorização inscrita na contingência, na experiência constitutiva da decisão e aberta a possibilidade de ampliar os espaços de disputa pelo poder de decidir.

Por conseguinte, fazemos um breve ensaio sobre como o compromisso da alteridade pode contribuir para pensarmos para além da teoria, as políticas curriculares, o currículo e o conhecimento escolar para as escolas do campo em um contexto de centralização curricular. Discutimos sobre a defesa e abertura à significação, a impossibilidade de um purismo ou de representação universal de uma identidade ou cultura, bem como, provocamos uma reflexão acerca do compromisso com o deslocamento, com a contingência e com a desconstrução.

Por fim, como uma forma de concluir essa discussão, refletimos acerca da produção e negociação da e com a alteridade o tempo todo na teoria, na política, no currículo e no próprio conhecimento, além dos processos de ambivalências produzidos a partir da tentativa de fixar identidades, dos antagonismos e conflitos.

Apostamos no compromisso com a alteridade na desconstrução de normatividades que busquem a fixação e controle dos sentidos, trazendo audaciosamente e timidamente, Derrida para essa conversa. Pensamos esse ser um movimento inicial de pensar a teoria. Audacioso por ser o primeiro exercício de aproximação, se constituindo em uma escrita corajosa, que nos provoca a pensar a teoria do currículo em suas dimensões conflituosas, indeterminadas e contingentes. Essa reflexão não cessa com a escrita desse texto.

1.1 Primeiro Convite: Sobre o diálogo com a teoria

Começemos, pois, refletindo acerca do que já nos aponta, Pinar (2007, p. 17) parafrazeando Miller (no prelo), que a teoria do currículo é um coro complexo, muitas vezes em cacofonia, “o som do silêncio a quebrar”. Entre as várias tentativas de tornar audíveis as vozes dos Outros e a atuação do campo como uma atuação não solo, Pinar (2007, p. 18) nos faz pensar na teoria do currículo como criação de espaços e encontro de vozes, “um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto”.

São várias as críticas aos traços da metafísica e de um plano cartesiano na ciência, constituindo enfoques críticos potenciados pelo antagonismo a todo caráter prescritivo que pautam os enfoques instrumentais. Nesse sentido, autores (Pinar, 1995; Lopes, 2015) apresentam críticas às definições claras e objetivas de conhecimentos teóricos que operam no sentido de controlar/reduzir fortalecendo as prescrições que têm vínculos estreitos com as formas de compreender as relações entre teoria e prática, buscando superar a visão hierarquizada entre teóricos do currículo e os professores das escolas.

Embora, alguns teóricos do currículo questionem a padronização ou minimização da educação a conhecimentos pautados no controle a partir de testes avaliativos (Young, 2014), suas tentativas de prescrição e a defesa de normas que garantam um projeto político, teórico, curricular e de escola, têm operado no sentido de promover críticas a enfoques pós-estruturais. Tais críticas feitas por esses autores atribuem um afastamento entre professores e a teoria curricular, já que a teoria curricular numa perspectiva discursiva, não definiria uma teoria do conhecimento ou algo que pudesse representar, de forma elementar, o que deveria ser ensinado/aprendido nas escolas definido por ele como um “conhecimento poderoso” a ser privilegiado e marcado no currículo.

Lopes (2015) amparada nos estudos da teoria do discurso, tem defendido a produtividade do que vem sendo denominado enquanto déficit normativo⁶. A autora tem defendido a produtividade política do déficit normativo, enfatizando que a experiência ética tende a ser expressa por significantes vazios e, por isso, a defesa de uma normatividade vazia. A teoria do currículo nesse sentido, vincula-se à possibilidade de abertura, de diálogo, de conflitos, “a possibilidade de explicitar as contingências do que se apresenta como fundamento do social e à possibilidade de ampliar os espaços sociais de disputa pelo poder de decidir” (Lopes, 2015, p. 122).

É no sentido de aprofundar o nosso entendimento acerca dessas possibilidades e movimentos imprevistos na constituição dos eventos de educar, bem como na constituição de teorizações plurais e diversas, das políticas e propostas curriculares que nos posicionamos em desfavor de definições e discursos hegemônicos, assim como da defesa de uma centralização curricular amparada no discurso de direitos de aprendizagem que limita o ato de educar a conhecimentos definidos a *priori*, que ignoram as representações provisórias, as diferenças, em nome da criação de um singular, ancorados

⁶ A noção de déficit normativo abordada por Lopes (2015) será discutida no capítulo 2.

no discurso de direitos de aprendizagem, para que através do “conhecimento poderoso” possa garantir o “bom ensino” a “boa qualidade” da educação.

É nessa oposição que temos pensado para além de uma objetividade ou racionalidade técnica que assusta o campo do currículo, da teoria curricular e até mesmo das políticas. É nesse sentido que, temos entendido que toda política curricular é uma produção cultural marcada pela contingência e imprevisibilidade. De igual modo, temos percebido o campo da teoria, como o espaço da negociação política pela produção de uma significação teórica para o currículo.

Embora sejam comuns teorizações que pensam uma objetividade ao que venha a ser teoria curricular, currículo, prática educativa, que priorize objetivações e validação, essencialismos, clareza e certezas, essas concepções são compreendidas a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, especificamente a partir de uma abordagem discursiva. Entendemos que pensar em Teoria do Currículo, no entanto, é refletir acerca dos discursos que envolvem principalmente a compreensão e investigação dos movimentos de produção de sentidos da prática curricular.

A noção de prática curricular é compreendida aqui como prática discursiva, pois são produzidas em espaços de relação de poder, nas articulações políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação. Dito de outro modo, são espaços de criação sempre abertos à significação, o que torna impossível a criação de termos ou de conceituações definitivas acerca do que seja a teoria curricular, se é que podemos falar de uma teoria no singular.

Reiteramos que ao pensar a teoria curricular no campo do pós-estruturalismo e fazendo referência principalmente aos estudos da Teoria do Discurso (TD), temos a compreensão da contingência e precariedade de toda definição sobre o ‘melhor’ conhecimento, currículo, teoria curricular, política, apostando que não existe uma singularidade no termo ou a possibilidade de uma definição.

Sendo, portanto, melhor o entendimento da normatividade como vazia (Lopes, 2015), apartada de enfoques prescritivos instrumentais, as quais pretendem um acordo em torno do conhecimento a ser ensinado por referência a uma noção de verdade – da ciência, conhecimento, disciplina – cabendo destacar que essa noção perpassa a defesa de uma base e das reformas educacionais na atualidade, onde opera a defesa de conhecimentos como direitos de aprendizagens marcados pelo controle e pela métrica de desempenhos, por meio de exames e avaliações externas, as quais pretendem controlar até mesmo o desempenho do professor.

Young, assim como alguns de seus colaboradores, propõe uma noção de teoria que por meio da fixação do sentido de currículo e pretensão de uma normatividade, acaba referendando um currículo disciplinar, dominante. Ao invés de abrir possibilidades a produção de múltiplas subjetivações curriculares, faz uma separação entre normatividade teórica e normatividade política, como nos aponta Lopes (2015), sendo que essas subjetivações são constituídas pelos antagonismos sociais, e elas mesmo, são produtoras e mais produtivas para pensar as teorias, as políticas, os currículos, o conhecimento e a própria escola.

Pensar a normatividade vazia e a produtividade do déficit normativo é contar com a existência contextual a ser compreendida de forma mediada, é compreender que essa mediação é sempre discursiva e produz pluralidade de noções, de visões, de teorias, constrói compreensões diversas sobre o objeto e suas relações com os grupos sociais, que disputam e negociam poder nas arenas, disputando por hegemônias, sem garantias e sem certezas, sem linhas ou horizontes de chegada (Lopes, 2015).

Sobre isso, Pinar (2007, p. 18) como supracitado, enfatiza que a teoria do currículo não se constitui como um movimento universal. Neste sentido, é um campo de estudo escrito e inscrito na contingência, possui uma história única e, por ser complexo, possui um futuro incerto.

Lopes (2013) também ressalta o desmoronamento das utopias e certezas, das ideias de verdade centradas na prova empírica, na objetividade, na natureza, na evidência matemática e aposta na desconstrução de verdades, de ideias sobre um único conhecimento válido. Aposta ainda na impossibilidade de que conhecimentos pensados a priori, possam incluir ou representar culturas, identidades, de uma vez por todas em um 'currículo' incluindo 'conhecimentos' válidos, claros e certos. Para a autora "a clareza, tal como a certeza, pode ser mistificadora, pode remeter ao essencialismo na significação" (Lopes, 2013, p. 10).

A ideia de conhecimento válido defendido nas reformas curriculares, tem se conectado a redução de política curricular à política do conhecimento a ser ensinado/a ser aprendido nas escolas, como nos aponta Lopes (2015). As reformas curriculares atuais têm se baseado em teorias curriculares que sugerem um "conhecimento poderoso" nos currículos para, apropriando-se desses discursos, tentar normatizar o currículo e por meio dele, estabelecer conhecimentos válidos, em um currículo (reduzido) que segue metas estreitas e tenta "homogeneizar e limitar os processos de aprendizagem" (Olini; Corazza, p.569, 2016).

Nesse sentido, os entrecruzamentos entre a teoria curricular, tanto na perspectiva discursiva, quanto a partir do estudo empreendido, não é formular um conceito ou fixar ideias acerca do que seja uma teoria curricular, mas sobretudo, compreender as questões que envolvem o currículo, a política curricular, entendendo que estamos imersos na normatividade e que todo sujeito é produzido e atravessado pela norma, sendo a própria norma, o poder em funcionamento.

As críticas ao déficit normativo da teoria do currículo a partir da Teoria do Discurso e de abordagens pós-fundacional – críticas estas formuladas por autores vinculados à perspectiva crítica - que tentam estabelecer ao mesmo tempo, uma regra e exacerbadas prescrições e universalismos –, tem operado no sentido de conceber à educação como formadora de sujeitos e identidades, se conectando fortemente a uma normatividade exacerbada, tal como nos registros instrumentais, se convertendo em um conjunto de regras de como agir na prática curricular. Temos pensado a normatividade a partir da perspectiva de Lopes (2015, p. 118), nos contrapondo “à redução da política curricular à política do conhecimento a ser ensinado/aprendido nas escolas” e a tentativa de normatizar um currículo, bem como o conhecimento pressupondo identidades, sujeitos, como forma de orientar um dado projeto de sociedade.

Portanto, embora existam críticas de alguns autores que colaboram com a teoria crítica e visão de Young, no sentido de haver um hiato entre teoria curricular, políticas de currículo e prática escolar (Thiesen, 2012), como lacunas que se ampliam na medida em que a teoria parece inibir o diálogo com a escola, nos afastamos desse movimento por entender a produtividade e as relações de ambivalências entre a noção da teoria com a política. Pois, assim como enfatizam Lopes e Macedo (2021), os estudos que buscam estabelecer um sentido e fundamento último para o currículo tentam estancar os espaços de significação, e por isso, mesmo nos colocamos em desfavor dessa lógica de compreensão, por acreditar a partir de nossa perspectiva teórica que, as dimensões conflituosas, indeterminadas, criativas, porque contingentes, favorecem teorias que responsabilizam e empoderam os atores sociais nos diferentes contextos, dentre eles a prática da escola (Lopes; Macedo, 2021, p. 02).

1.2 Segundo Convite: O compromisso político da teoria com a alteridade

Assentada na ideia de que a linguagem é um terreno exemplar para negociar-se a desconstrução da metafísica e de suposições objetivas, a perspectiva discursiva tem nos

servido para pensar a educação, a teoria, a política, o currículo e ainda o conhecimento escolar.

A negociação na produção teórica, nesse sentido, é própria da natureza da linguagem que se dá segundo Bhabha (2013) no “entre-lugar” ou no terceiro espaço. Este ‘terceiro espaço’ não é um outro lugar que precisa ser criado ou pré-fabricado, ao contrário, ele já está lá e pode ser compreendido como o espaço da tradução.

A partir dos estudos ora empreendidos, buscamos problematizar os vínculos entre poder e conhecimento, reforçando a contextualização radical dos discursos, entre eles os teóricos e curriculares, tentando discutir a ideia de déficit normativo de Lopes (2015) como produtividade na política e também na teoria, sendo este vazio normativo⁷, a própria possibilidade da disputa e da tentativa de alcançar a plenitude ausente.

A teoria do currículo, nesse sentido, é pensada como imprevisível, contingente, um campo de disputas e aberto à significação, como enfatiza Lopes (2015) – daí a ideia de prática discursiva. A autora ressalta

Uma teoria do currículo que não se vê como produtora da racionalidade que constitui a norma a ser seguida para guiar a política, as escolhas de conteúdos curriculares e de políticas de identidade nas escolas. Trata-se de uma teoria que busca o risco de teorizar sobre o imprevisto, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar as possibilidades desconsideradas. Por meio dessa teoria, tenciono operar discursivamente com o enunciado de um currículo elusivo [...] à pretensão de se definir uma vez por todas o que vem a ser currículo. (Lopes, 2015, p.120).

No entanto, tentativas de controle do conhecimento, da política, do currículo, da avaliação são reformuladas/reformadas a partir de tensões e jogos de interesses entre a sociedade política e a sociedade civil em nome de uma qualidade, de um horizonte ao qual se pretende chegar, a partir de um discurso que reduz a produção da qualidade a conteúdos mínimos dispostos na norma como, por exemplo, as reformas curriculares atuais, como na BNCC.

Intentando sobre a demarcação de modelos e projetos de formação singulares, universais, que desconsideram a diferença e os diferentes contextos, na atual construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), é realizada a defesa de conteúdos mínimos, associados a direitos e expectativas de aprendizagem, passíveis de serem avaliados de forma centralizada nos resultados.

⁷ O conceito de vazio normativo será trabalhado nos Capítulos 2 e, principalmente, no Capítulo 3 desta tese.

A BNCC, neste contexto, insurge enquanto uma produção discursiva que disputa constantemente sentidos, onde os controles são impossíveis, uma vez que estão em permanentes negociações (Lopes, 2008), mas, mesmo assim, buscam estancar os sentidos das diferenças nas negociações. Nesses termos, a articulação política em torno da BNCC, permite considerar principalmente a bandeira de luta pela “boa” qualidade da educação, sob a definição de conhecimentos válidos e necessários à formação escolar para todos, desconsiderando os contextos, saberes e fazeres de diferentes povos, inclusive dos povos do campo, tentando controlar a formação a partir de seu forte vínculo com a avaliação, “apostando na conformação do sujeito educado a um padrão de resposta esperado” (Macedo, 2017, p. 545).

Lopes (2015) tece uma crítica a Young e seus colaboradores, ao enfatizar que estes minimizam as possibilidades democráticas da política de currículo ao estabelecer um fundamento epistemológico realista e objetivista para as políticas. Esses teóricos da perspectiva crítica, de acordo com a autora, têm proposto uma noção de teoria, que através

[...] da fixação do sentido de currículo e da pretensão de uma normatividade para o futuro, acaba por referendar o currículo (disciplinar) dominante, ao invés de abrir possibilidades para se operar nas múltiplas e mais democráticas subjetivações curriculares. (Lopes, 2015, p. 130).

Os autores fazem essa separação entre normatividade teórica e política, submetem a teoria à epistemologia e a política à teoria, e ao submeter ainda a política ao epistemológico, ao previsível, racional, estabelecem fundamentos para a política e ao mesmo tempo, desconsideram e apagam os antagonismos sociais, o que de certo, minimiza as possibilidades democráticas, os processos de diferir e o compromisso com a alteridade que envolve os processos democráticos.

Bhabha (2013), preocupado com as polarizações e a política de combate onde a representação dos antagonismos sociais e contradições históricas tem produzido um binarismo entre teoria e política, tem nos possibilitado pensar através de seus escritos, o compromisso teórico da teoria com a política, uma teoria comprometida com processos ambivalentes e com o antagonismo, considerando os momentos das teorizações como eventos marcados pela interpelação discursiva e pela tradução.

Ao mesmo tempo, Bhabha (2013) nos provoca, assim como Lopes (2015), a pensar a produtividade das teorias que se colocam em oposição, de modo a entender os processos do movimento contingente e das negociações que constituem o ato de teorizar

sobre o inesperado e imprevisível. Para o autor: “o evento da teoria torna-se *negociação* de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política” (Bhabha, 2013, p. 56, *grifo do autor*). E mais, enfatiza que essa noção de negociação não pode ser confundida com uma noção sindicalista de reformismo, todavia, porque é relevante pensar a negociação a partir da “estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais” (ibdem).

A temporalidade da negociação ou tradução é potencialmente ativa para pensar os movimentos possíveis no “entre-lugar”, nesse espaço contingente que inova. Cabe destacar que primeiro torna-se relevante por reconhecer a ligação histórica entre sujeito e objeto da crítica, apartando-se de oposições simplistas, essencialistas e a falsa concepção ideológica de verdade. Além disso, é eficiente porque interpelado pela situação antagônica e agonística em si, torna a função da teoria dupla no processo político, e por ser marcada pela contingência, é sempre um processo de tradução e significação comprometidos com a alteridade e com os processos de diferir.

Macedo (2017a) tem contribuído com a discussão sobre como a educação, como projeto que permite ao sujeito se reconhecer na cultura, tem operado como “violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença” (Macedo, 2017a, p. 539). A autora tem refletido sobre como os esquemas normativos têm suturado o fracasso, controlado os excessos e definido o que deve ou não ser jogado para fora da invisibilidade.

A defesa de uma teoria curricular capaz de defender um “conhecimento poderoso” tem operado no sentido de legitimar essas escolhas, comprometendo-se e validando qualquer violência ético-política na política, no currículo e na escola. A teoria curricular nesses moldes, define violentamente quais experiências podem ser compreendidas como escolares e quais experiências podem ser reconhecidas como parte do projeto educativo.

Nesse sentido, ao contrapor-se à teoria curricular como forma de regulação do que deve ser ensinado ou aprendido, sua relação estrita e a redução ao conhecimento a ser veiculado nas escolas, Macedo (2017a) ao parafrasear Laclau (2011), enfatiza que,

Toda teoria está constantemente interpelada e, nesse sentido, é sempre, além de múltipla e heterogênea, contingente. A luta política que a constitui se faz por meio de articulações que não apagam as diferenças (LACLAU, 2011), mas produzem ficções que, nomeadas, acabam convocadas aqui e ali. (Macedo, 2017a, p. 540).

Concomitante a isso, Bhabha (2013, p. 55, *grifo do autor*) tem argumentado que esse “vaivém do, esse *fort/do* processo simbólico da negociação política, que constitui uma política da interpelação”. Os autores supracitados, nos possibilitam pensar a importância da desestabilização de tradições essencialistas, pois mesmo quando criam uma sensação de totalidade, “são sempre outras ao serem mobilizadas em novos contextos” (Macedo, 2017a p. 540).

Neste sentido, só é possível entendê-las como tradições, apenas sob rasuras e em nome de uma flexibilidade abstrata do significante, pois toda representação ou totalidade se dá em um terceiro espaço e é efeito de produção de antagonismos e de uma política de interpelação marcada pela negociação de uma história ainda em construção e “este é um sinal de que a história está acontecendo – no interior das páginas da teoria, no interior dos sistemas e estruturas que construímos para figurar a passagem do histórico” (Bhabha, 2013, p. 56).

Pensar o compromisso teórico da teoria com a alteridade e das lutas políticas que a constitui implica assumir a defesa de uma teorização negociada, aberta à contingência e às possibilidades de existir, à experiência constitutiva da decisão e do poder de decidir em uma temporalidade discursiva. Porquanto, o evento da teoria é uma criação numa temporalidade dos possíveis diálogos e de articulação com elementos antagônicos e contraditórios, como Bhabha (2013, p. 56) nos provoca a pensar ao enfatizar que “o evento da teoria se torna a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política”.

Por isso, pensamos a teoria como uma teoria da interpelação cultural e ideológica. Cada posição teórica está marcada pela articulação entre as negociações que envolvem as posições dos sujeitos frente à processos e atos de decisão, sendo a decisão, sempre um processo de tradução marcado pelas contradições, conflitos.

Dito de outro modo, o processo de teorizar se constitui nos rasgos, nas suturas e, portanto, é inscrito na contingência e na experiência constitutiva da decisão. Por isso, o comprometimento da alteridade necessita estar enraizado no processo de tradução e deslocamento em que se inscreve o objeto da política. Sendo assim, “o efeito se constitui como o motor da negociação política, pois a representação do político na construção do discurso ou dos sentidos, “é a contribuição radical da tradução da teoria” (Bhabha, 2013, p. 58).

Por fim, temos nos interessado por uma teoria comprometida com a alteridade, porque ela mesma, pelo seu comprometimento político com a negociação, produz o conhecimento como ausência e é “essa ausência que nos permite a experiência de estar com o outro” (Macedo, 2017, p. 541).

Pensamos ser o conhecimento um *significante vazio*⁸ potencialmente ativo para pensar as questões curriculares. Isso, pois, pensar a teoria do currículo em seu vazio é admitir que esse espaço vazio, porém cheio de sentidos, pode ser compreendido como o espaço onde o poder é negociado/disputado.

Nas palavras de Barros (2021) “o *significante vazio* não constitui fantasias de identidades fechadas e gozo pleno, mas ao contrário indica uma forma de se atravessar a fantasia e aceitar a perda de gozo pleno como tal”. Por isso, estamos comprometidos a pensar uma teoria curricular que exerça um trabalho criativo, porque contingente, lidos como uma “conversa complicada” (Pinar et al., 2010; Sussekind, 2013) produzida no diálogo e nos dissensos entre as diferentes visões de mundo, distante da violência de um reconhecimento a partir de um projeto de educação, de identidade, de cultura, de currículo, de conhecimento.

Pensamos um reconhecimento fruto de processos de criações, inventivos, de natureza constitutiva e, por isso, a defesa por uma teoria comprometida com a alteridade, este que é o ponto de partida da democracia, isso porque a constituição de teoria, também é um evento político de interpelação.

1.3. Desconstruindo normatividades: apostando no diálogo com a alteridade para pensar as negociações na produção de teoria, na política e no currículo

Construímos nosso argumento e nossa defesa pelo diálogo com a alteridade para pensar as negociações na produção da teoria, da política e do currículo, pois uma teoria compromissada com a desconstrução tem se afastado de perspectivas ou de formas de controle do dizer sobre o outro, sobre o imprevisto, aproximando-se da reflexão sobre como deslocar-se em direção a processos mais justos e democráticos, marcados pela

⁸A noção de *significante vazio* assume grande importância nas análises que incorporam os pressupostos da Teoria do Discurso. Segundo Laclau (2011, p. 65), “um *significante vazio* é, no sentido estrito do termo, um *significante* sem significado”. Entretanto, não cabe, segundo o próprio autor, uma tradução literal para essa definição, visto que isso não corresponde que o *significante* não tenha significado algum, afirma o autor “[...] esse esvaziamento de um *significante* particular de seu particular significado [...] o que torna possível a emergência de *significantes* “vazios” como *significantes* de uma falta, de uma totalidade ausente” (Laclau, 2011, p. 75).

negociação e desestabilização de identidades fixas, apartando-se de teorias que minimizam as experiências éticas em nome de conhecimentos ou conteúdos escolares, que tentam sobre a ordenação e regulação de sujeitos de acordo com normas estabelecidas, como se a normatividade fosse regra a ser seguida, ou simplesmente, implementada.

Interessa-nos pensar esse espaço contingente de produção, – a Teoria do Discurso é constitutiva no sentido de não ser nem normativa, nem empírica ou descritiva –, além de pensar o campo das políticas curriculares, assim como nos propõe os estudos de Lopes (2015), como normatividade vazia, buscando entender como ocorre a produção de sentidos nos processos de tradução da política curricular, por isso, nos afastamos da tentativa de “trocar um modelo ou modo de vida por outro” (Le Grange, 2013, p.10).

Dito de outro modo, temos pensado e entendido a teoria, bem como as políticas como espaço de produção, considerando sobretudo, o “resgate do local e também da singularidade dos indivíduos e instituições como escolas, municípios” como nos faz pensar Le Grange (2013, p. 10).

Temos tentado pensar, nesse movimento na produção de teoria e nas políticas como normatividade vazia, entendendo que os currículos, as teorias curriculares, bem como as políticas curriculares e até mesmo as identidades desses sujeitos, são processos e espaços abertos à significação, a novas interpretações do social e do político.

Ao questionar o respeito à diferença, a propriedade do conhecimento e a centralização curricular nas políticas curriculares para a educação do campo, estamos inscritos em um movimento teórico e político imprevisível, contingente, na tentativa de “reexistir”, um movimento possível e necessário de “questionar as formas como as normas precarizam nossa existência sem abrir mão da precariedade que nos constitui” (Macedo, 2017, p.551).

Por isso, Macedo (2017a) vem a tecer uma crítica à educação ou escolas centradas em projetos normativos que buscam o reconhecimento, nas quais as pessoas são tornadas abjetas, em um espaço onde as singularidades e individualidades são sujeitadas e ignoradas. Em diálogo com Derrida (1989), a autora enfatiza que “se a educação tem a ver com o outro singular, como afirma Derrida (1989), talvez já não seja possível falar em educação quando o currículo pretende reinstalar um sujeito reconhecível que unifica as diferenças” (Macedo, 2017, p. 548).

Ainda nas palavras da autora, o reconhecimento como aprisionamento a partir de uma abordagem que define a necessidade de “conhecimentos poderosos”, além de

minimizar os processos de diferir, atua acentuadamente como produto de uma síntese de cultura, garantida pelo domínio de conhecimento ou da cultura como conteúdo.

Nesse sentido, tanto a propriedade desse conhecimento quanto “a propriedade da cultura [é vista] como objeto epistemológico externo ao sujeito, que permite o seu reconhecimento” (Macedo, 2017, p. 547, [grifo nosso]). Ao mesmo tempo em que a finalidade da educação e logo do currículo, tolhe o direito e os processos de diferir desses sujeitos ao formular um modelo de cultura universal, marcada por operações de poder/saber nas quais se definem qual conhecimento, teoria, currículo pode ser validado tendo em vista o projeto de educação que se pretende.

O lugar do cálculo e da regra tem produzido leis gerais, currículos nacionais, modelos de currículo, métodos de ensino que reativam a promessa de justiça, obviedade e verdade. Espera-se com essas regras, cálculos e normas, alcançar a decisão correta, capaz de promover experiências educadoras ou uma ficção de boa educação.

Citando Macedo (2018, p.171) “a própria ideia de teoria, como racionalidade universal, que pode ser “aplicada” na compreensão do objeto ou no planejamento de uma prática, não teria outro desejo”. A lição da desconstrução para pensar a teoria, segundo a autora, é que se faz “necessário responder às demandas ético-políticas do futuro monstro, daquele outro que totalmente outro que chega” (ibdem). O que podemos extrair como lição de uma teoria comprometida com a alteridade e marcada pelo acontecimento é que o compromisso ético-político da teoria é, por certo, reativar “o outro constitutivo e geralmente invisibilizado – que precisam ser reativados, e nunca serão plenamente, porque só surgem capturados nos acontecimentos, quando já não poderiam ser ditos excessos” (MACEDO, 2018, p.173).

A ideia de *desconstrução* está articulada, assim como a ideia de *tradução*, a registros de conceitos derridianos. Evidenciados na Teoria do Discurso por Laclau, esses conceitos, enfatizam a “interrupção de uma concepção de uma linguagem aprisionada na ideia de sucessividade/linearidade, que se pretende representacional e ancorada na suposição de uma realidade como transparência (realismo), visando ao controle da interpretação” (Lopes; Borges, 2017, p. 565).

Ao fazer uma leitura ancorada na teoria do discurso sobre as reformas curriculares, vemos que estas intentam o controle da interpretação e decisão, mas, como a identidade dos que a traduzem e desconstroem é relacional, implicadas por um contexto e pela possibilidade ou impossibilidade de recriação e de se constituir hegemônico.

A escolha de um conhecimento a ser centralizado nas políticas curriculares, nas bases, é sobretudo, uma escolha política, uma forma de excluir conhecimentos/saberes uma forma de violência à constituição do sujeito ao precipitar um projeto de formação, ao tentar cessar e controlar esse movimento dinâmico de subjetivação.

Pensar o social como constituído de processos de significação é conceber a inexistência de centros fixos capazes de determinar anterioridades e posterioridades à decisão política, a uma subjetividade. Dessa forma, o conhecimento precisa estar envolvido e comprometido com a experiência do sujeito no social, pois “o sujeito não é concebido de uma essência ou história de vida, experiência, ou engajamento a priori a uma causa que lhe coordena as decisões” (Costa; Lopes, 2022, p. 06).

Nesse sentido ler o conhecimento fixado em uma base é entender que existe uma predisposição a controlar o que o sujeito pode aprender e se tornar, controlar a experiência do outro e, desconsiderar que a constituição do sujeito é uma produção discursiva. Dito de outro modo, “o sujeito é discursivamente constituído de demandas sociais articuladas em um momento equivalencial: um efeito dos sentidos circulantes e articulados, provisoriamente, na relação com um significante” (idem), sendo o sujeito constituído nessa decisão incalculável e imprevisível, o que torna essa dinâmica incessável e incontrolável, pois por ser sempre desconhecidas, as políticas estão sempre submetidas à tradução.

Nessa perspectiva, essas possibilidades ou impossibilidades de vir a ser, marcam a ideia de um porvir e não de uma necessidade ou possibilidade de cálculo. Nas palavras das autoras, ao citar Otonni (2005), ressaltam que a tradução “abre portas entre línguas, culturas, tempos, sujeitos, mas ela também é necessariamente disjunta, inatual, dissimétrica, disseminante” (Lopes; Borges, 2017, p.566).

Essa construção teórica pode nos favorecer na compreensão da teoria curricular, bem como das políticas curriculares em suas várias facetas, inclusive, não apenas na sua pretensão, mas explorando os não-ditos, ou os dizeres não externados nesses textos, como possibilidades de entender os processos dinâmicos que envolvem o social e o campo de possibilidade que envolve as traduções e desconstrução das teorias, das políticas, do currículo e do conhecimento na escola.

A teoria quando pensada como racionalmente e objetivamente possível, bem como a possibilidade de um purismo, de uma universalidade, apresenta-se como uma clausura do teórico, maximiza a crise de identificação, desloca a crise de identidade e aprisiona a ideia de fechamento na significação.

O compromisso da teoria com a desconstrução, nesse sentido, é produzir um descontrolo na fixação da significação, negociando com a alteridade o tempo todo, e negociar é próprio do processo de significação. Se todo processo de significar é marcado pela ambivalência e, por isso, apresenta como uma necessidade ao/do reconhecimento, toda representação se dá num terceiro espaço, inventivo e criativo, efeito de negociação.

Esse terceiro espaço é ele mesmo o evento da negociação, espaço esse onde o purismo é impossível, mas ao comprometer-se com a desconstrução, tem reativado um deslocamento, da identidade, da contingência, na produção o tempo todo é da negociação com a alteridade, do conhecimento, do outro. Por mais que se busque a partir de regras e normas produzir um outro, mesmo com experiências singulares, sempre precisará do reconhecimento do outro.

Parece-nos que pensar a teoria do currículo aberta ao futuro e ao porvir, animada pela ideia de desconstrução, surge como um “compromisso ético-político, de reativar a promessa da educação porvir na reinvenção de cada ato educativo, a cada acontecimento” (Ramos; Cunha; Silva, p. 11, 2022).

Essa leitura pensada a partir do convite e do compromisso de pensar a teoria curricular e as políticas curriculares comprometidas com a alteridade tem nos mobilizado a pensar a tradução como produtora de sentido, produtora de discurso como prática de subjetivação e, nesse sentido, “a alteridade sempre irrompe de modo singular, interpelando a identidade a decidir, traduzir, suplementar a escrita (Costa; Lopes, 2022, p. 07), nos permitindo compreender as demandas⁹ que são mobilizadas como “faltosas” e que, em busca de respostas, fazem com que o conhecimento seja questionado ou iterado na política.

Para isso, desconstruir discursos curriculares, teorias, políticas que se apresentam centralizadas, como regras, calculáveis, demarcadas como caminho para a boa educação parece ser nosso compromisso ético e político com esse texto. Para tanto, exercício da desconstrução e da defesa de uma teoria aberta, performativa, capaz de ser produzida na

⁹ Assumo nessa tese a *demanda* como categoria de análise nas/das políticas curriculares. Segundo a perspectiva laclauiana há pelo menos dois sentidos primários para compreender a *demanda* como categoria político-discursivo: a de *solicitação* e de *reivindicação/exigência*, bem como a passagem de uma para outra. Lopes (2019, p. 8), com base na Teoria do Discurso, sinaliza que “[...] Toda demanda tem um sentido ambíguo, entre solicitação e exigência, pedido e reivindicação. Essa ambiguidade é destacada por Laclau para interpretar a passagem de uma solicitação ou pedido isolado não atendido a uma exigência ou reivindicação coletiva. Nessa passagem, também se evidencia uma dinâmica relacional da demanda: sua constituição coletiva depende de uma relação contextual com o outro. A demanda se diferencia assim de um interesse ou de uma vontade singular, uma vez que se forma a partir da relação entre interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas.”

contingência e desconstruir-se no acontecimento, rasurada pela enunciação tem nos mobilizado a questionar as normas. Parafraseando Macedo (2017a, p. 551), “esta é a tarefa de uma teoria curricular comprometida com a alteridade, por em questão os seus próprios fundamentos”.

1.4. Políticas curriculares, Educação do campo e textualidade - Apostando no diálogo com a alteridade

Concluimos este texto, momentaneamente, com algumas reflexões sobre a teoria curricular e a aposta em seu compromisso político com a alteridade. Pensamos que as abordagens pós-estruturais são potencialmente ativas para compreender as negociações e a tradução produzidas no ato de teorizar, na teoria, na política, no currículo, afastando-se de imperativos categóricos e critérios universais, pois estão submetido às lutas contingentes pela significação, no “terceiro espaço” ou “entre-lugar” produzido pelo evento da tradução.

Temos a compreensão de que, por estarmos em um espaço-tempo em movimento, fora de uma clausura teórica, produzimos possibilidades nesse espaço de luta política pela significação que é a teoria. Por isso, esse espaço é marcado por processos negociados, contingentes e contextuais.

Nesse contexto, a cultura não é passível de ser totalizada, minimizada ou controlada de uma vez por todas por uma teoria, por uma política, por um currículo ou por um conhecimento poderoso apresentado em uma base. A cultura, por ser espaço de enunciação, é ela mesma negociada, sendo a negociação da própria natureza da linguagem e, por esse motivo, é impossível de ser controlada ou significada de uma vez por todas, tanto em uma ‘base comum’ ou em sua ‘parte diversa’.

A teoria curricular e a política como processo performativo das práticas discursivas ao ser comprometida com a alteridade e a diferença, “tornam-se a fantasia de um certo espaço cultural ou, a certeza de uma forma de reconhecimento teórico que desconstrua a “vantagem” epistemológica” (Bhabha, 2013, p. 64), sendo produzidas em torno de um Outro silenciado e invisibilizado. Um Outro silenciado pelas regras e pela cultura representada em “uma base” ou em “bases universalizantes”. Nas palavras do autor, um Outro violentado em “seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional” (idem, p. 65).

Temos pensado e defendido a teoria como um espaço da negociação política para a produção de uma significação teórica para o currículo e, ao mesmo tempo em que é produzida, ela mesma produz a própria significação de currículo. Operar com a tradução como um espaço inventivo da teoria, é entender que a estabilização e unificação de uma representação fixa e definitiva é impossível. Pois, assim como enfatiza Lopes (2015, p. 141) “Todo tempo são realizadas negociações em torno das significações que se pretendem estabilizar, são produzidas demandas diferenciais que provisoriamente se tornam equivalentes frente ao exterior que se supõe ameaçar o atendimento dessas demandas” e, mais, “todo tempo tais significações, fixações, estabilizações, discursos são deslocados” (ibdem).

As próprias negociações entre a teoria e a política nos processos de traduzir, são elas mesmas, condições que tornam impossíveis “pensar o lugar do teórico como uma metanarrativa que pede uma forma mais formal de generalidade” (Bhabha, 2013, p. 63), pois a todo tempo, esses processos de significações sofrem suturas e são deslocados pelos próprios processos de diferir. A todo tempo, são produzidas subjetivações que sempre estarão sujeitas e abertas a novas traduções.

Por isso, defendemos neste texto a ideia de teoria comprometida com a desconstrução e articulada a ideia de tradução. Temos nos preocupado com o outro constitutivo e invisibilizado, com a diferença e os processos de diferir marcados em bases pelo discurso de diversidade cultural, que reduz tanto a cultura quanto o Outro a um conjunto de conhecimento ou cultura, exigindo da teoria do currículo a urgência de uma “inventividade desconstrutiva” como nos aponta Macedo (2018, p. 173) ao citar Derrida (1989).

Dito de outro modo, e parafraseando Laclau (2016, p. 96), pensar em uma teoria do currículo marcada pelo comprometimento ético-político com a alteridade e com a desconstrução é pensar em “uma teoria da decisão tomada em um terreno indecível: sem uma teoria da decisão, a distância entre indecibilidade e realidade permanecerá não teorizada”.

Por fim, reafirmamos a defesa de uma teoria negociada e produzida com o compromisso político com a alteridade, reconhecendo que qualquer processo de decidir é produzido na ambivalência, nos antagonismos, nos conflitos, nas negociações e na tradução. Apostamos no compromisso com a alteridade para a desconstrução de normatividades que visam m a fixação e controle dos sentidos e esperamos que, a partir

e com esse texto, possamos provocar ainda mais reflexões sobre a teoria do currículo em suas dimensões conflituosas, indeterminadas e contingentes.

Para tanto, faz-se necessário seguir desconstruindo esses discursos de homogeneização, cientes de que uma teoria curricular ou mesmo uma política, sofre suturas até nas tentativas de controle, e que um currículo nacional não vai “melhorar a educação nem garantir o desenvolvimento” (Macedo, 2014, p. 1553) ou “a boa escola”. O que um currículo nacional pautado no controle pode oferecer, assim como pretende a BNCC, é apenas uma “tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação” (idem).

Pois, pensar nos discursos curriculares nas atuais reformas curriculares e a trajetória da Educação do Campo é nos depararmos com um discurso performativo. Contudo, pensar essas teorias, políticas e reformas curriculares à luz da desconstrução nos leva a movimentar-nos num terreno movediço que constitui os sentidos da educação e da Educação do Campo. Isso significa compreender que os sentidos para a Educação do Campo são instituídos a partir de demandas e dos investimentos radicais na disputa por hegemonias dos currículos, das políticas, da Educação do Campo (Ramos; Cunha, 2018), bem como na disputa pela diferença cultural, produzida pelos processos de enunciação de sua cultura como “conhecível”, o que a inscreve no terreno da indecibilidade.

Acreditamos ainda, que nosso compromisso ético e político neste texto é reativar a promessa de desconstrução de normativas como as da BNCC, entendendo-as como normatividades vazias (Lopes, 2015). Um compromisso com base em uma teoria curricular aberta a um novo horizonte e ao por vir, é uma forma (tent)ativa de reinventar as regras e produzir contextualmente as teorias, a política, o currículo e, por que não, a escola do campo.

2. O PÓS-ESTRUTURALISMO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO – POSSIBILIDADES DE PENSAR DISCURSIVAMENTE AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Neste capítulo, discutimos a abordagem teórica que orienta o delineamento e interpretação deste trabalho de investigação, denominado tese. Escolhemos tal abordagem a partir das contribuições e possibilidades de pensar as políticas de currículo para as escolas do campo a partir de uma perspectiva pós-estrutural, especificamente da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

Seguimos a escrita deste texto, justificando a escolha, mas sobretudo, expressando nossa compreensão da teoria escolhida para pensar o campo/objeto desta tese, abordando conceitos tais como discurso, articulações, hegemonia, equivalência, diferença, antagonismo, bem como o conceito de demandas na constituição de processos de identificações na política, entendendo o currículo como prática articulatória e a política como conectada à cultura e, por isso, também ressignificada.

Em seguida, particularmente, apresentamos conceitos de Derrida como desconstrução e *différance* e sua relação com o pensamento de hegemonia em Laclau, atentando-nos às suas relações e fazendo um investimento um tanto audacioso de compreensão para pensar o campo das políticas curriculares para a educação do campo em tempos de centralização curricular.

2.1. Pós-estruturalismo: descentramento de poder, de linguagem e de sujeito

Na década de 1990, no Brasil, houveram muitas discussões em torno do direito, período este em que se iniciou a redemocratização do país e a crise das utopias e do socialismo, entre outros fatores, que contribuíram veementemente para a emergência e o reconhecimento, no contexto nacional, de novas identidades políticas, demandas e atores sociais que não eram contemplados pelas ferramentas de análise social oferecidas pelas “perspectivas tradicionais, predominantemente economicistas, classistas, institucionalistas e/ou fundacionalistas” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1328).

Escapavam ainda, desses modelos culturalistas tradicionais, a prevalência e o privilégio de análises de identidades e práticas culturais como fenômenos particulares e relativamente estáveis. Dessa forma, abordagens diversas foram sendo realizadas de forma a entender até que ponto essas identidades e demandas se apresentavam no contexto

educacional, em um movimento investigativo aberto e disposto a considerar uma outra lógica de atuação e abordagens teóricas comprometidas com as realidades existentes.

Uma parte significativa das pesquisas em Educação foi produzida no Brasil e passou a ser fortemente influenciada por autores, noções e concepções advindos de correntes teóricas em rupturas com abordagens e tradições metanarrativas e universalistas modernas, “correntes comumente denominadas como pós-modernas, pós-estruturalistas ou mesmo pós-críticas” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1328).

Se compreendermos que toda teoria que pressupõe explicar um campo geral de fenômenos passará por uma experiência histórica contextual e particular, logo, é possível pensar em uma teoria deslocada ou aberta aos movimentos articulatórios possíveis, bem como aos processos de diferir que impedem pensar essa teoria como tendo um centro fixo ou como um fundamento último.

Embora a teoria do discurso não tenha sido pensada ou desenvolvida apenas para investigar ou promover estudos empíricos, nem tampouco tivesse em seu início uma preocupação com o campo da educação, o pensamento pós-estruturalista, de Laclau e Mouffe tem sido utilizado extensivamente como uma “ferramenta” para a análise política, além de ser desenvolvido teoricamente em diversos campos, tais como os campos da retórica, da teoria da democracia, da teoria dos novos movimentos sociais, da teoria lacaniana da ideologia, bem como no próprio campo filosófico, com a emergência em considerar os particularismos, com as crises de perspectivas universalistas e o interesse nas múltiplas identidades étnicas, nacionais, sociais e políticas e considerando, sobretudo, as subjetividades que marcam tais processos.

É possível observar que, com a queda da ideia de sujeito universal e absoluto e com a proliferação de subjetividades e identidades múltiplas, não apenas no âmbito social, mas também na esfera individual, a teoria do discurso ganha força no campo das discussões.

Laclau e Mouffe desenvolvem seus estudos sobre a hegemonia, tentando explicar os processos de fixação hegemônica – sempre contingentes – do discurso, discutindo mais tarde, outras noções clássicas do pensamento social e político como discurso, poder, universalidade/particularidade, articulação, política, político, sociedade, o social e até mesmo a noção de identidade.

O pensamento de Laclau mais tarde, contribuiria fortemente para uma teoria da hegemonia assustada pela ideia de desconstrução de Derrida, pois, “se a operação desconstrutivista consiste em abrir o momento da indecibilidade última inerente a

qualquer estrutura, a hegemonia nos oferece uma teoria da decisão tomada em terreno indecidível” (Marchart, 2008, p. 10).

A partir disso, o pós-estruturalismo deparou-se com discussões políticas iniciadas em *Hegemony and Socialist Strategy* e foi desenvolvida posteriormente por Laclau em trabalhos que permanecem atuais e relevantes para as discussões sobre políticas. Atualmente, essas discussões também estão presentes no campo da educação, como nos trabalhos de Lopes (2015), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2018), entre outros estudiosos, que adotam tal teoria e realizam uma outra leitura da política e do político, em específico nesse texto, uma nova leitura de política curricular a partir do campo discursivo.

Para Laclau, não há um centro privilegiado de poder definido a priori, o que pode ocorrer são processos de significação, os quais são constituídos nas articulações políticas, podendo vir a ser equivalentes, tornando-se hegemônicos e, conseqüentemente, constituindo o poder – sempre temporário e contingente – ou a decisão. Dito de outro modo, o poder é constituído nos processos constantes e nas disputas pela significação, não há uma estrutura centrada, antes movimentos precários da linguagem, abertos ao por vir, mas que tal precariedade é ela mesma o que torna possível a ação política (Laclau; Mouffe, 2015).

Alguns autores como Cunha, Costa e Pereira (2016) têm contribuído para a discussão acerca do currículo a partir de uma leitura pós-estrutural e discursiva, ao enfatizar a estrutura descentrada dos currículos, e sua relação com o poder, pois estes possuem uma

(...) estrutura descentrada, aberta e múltipla, na qual os centros são permanentemente provisórios e o poder não se circunscreve a um ente ou esfera. A relação a uma estrutura descentrada constitui as disputas pela significação (LACLAU, 2011a) como tentativas de impor um centro, um fundamento conjecturado capaz de suturar a estrutura, conter o fluxo da significação, estancar os sentidos, imprimir ordem ao social (Cunha; Costa; Pereira, 2016, p. 186).

Na tentativa de questionar fundamentos e normas na política (de currículo) marcada por qualquer registro que se pretenda universal e definitivo, sejam eles históricos ou mesmo epistemológicos, é que Lopes (2017; 2019) tem operado em defesa de um vazio normativo nas políticas. Esse vazio não “se constitui pela simples ausência, mas pela impossibilidade de plenitude de qualquer normatividade” (Lopes, 2019, p. 84).

Lopes (2017), assumindo uma perspectiva discursiva e amparada na noção de hegemonia de Laclau e Mouffe, questiona um ideal político-social previamente construído com a intenção de controlar o futuro de uma sociedade, de um povo, de um projeto de escolarização, definindo-o como um “deve ser”. Em tal registro, em que se pretende uma leitura pós-estrutural e pós-fundacional, os projetos são, sobretudo, concebidos como decorrentes de negociações contingentes e contextuais, não sendo possível ser enunciado de forma universalizada uma ordem, texto ou política capaz de suprir as demandas do contexto político.

A ausência de projetos unificados e definitivos não marca uma falta, nem tampouco exclui a responsabilidade política e a agência na defesa de projetos distintos e contextuais. Ao contrário, essa falta é considerada uma falta constitutiva, pois move o sujeito a agir, uma vez que está comprometido com a responsabilidade pelo/com o outro e com as decisões que limitam o curso do possível. Os sujeitos ao mesmo tempo em que se articulam, agem, decidem, expõem “o limite inacessível da sua diferença” (Derrida, 2012, p. 325).

A decisão produz uma abstração a partir de uma relação antagônica, nas quais as diferenças, escolhas e demandas só aparecem quando se referem a si mesmas em relação ao outro (Derrida, 2012). A responsabilidade política não implica em responder pelo outro e em seu lugar, mas admite reconhecer as possibilidades de articulações diversas que podem existir em resposta a um mesmo problema ou mesma demanda.

A partir de uma perspectiva discursiva, Laclau (2011) consegue avançar na sua teoria considerando, o caráter provisório de toda constituição e centralização de poder, de linguagem e de sujeito. Em defesa da impossibilidade de uma significação plena ou de um fundamento último, Laclau questiona o primeiro Wittgenstein a respeito de sua orientação inicial, a qual lhes permitia pensar o conceito de jogos de linguagem, pois, quando o autor tenta encontrar características e as regras de uma linguagem científica, apostando nela como única e capaz de permitir a comunicação clara e precisa entre os seres humanos, acaba preocupando-se em entender o caráter lógico e unívoco da linguagem (Brambatti, 2014).

Numa perspectiva de superação de seu próprio pensamento, é que Wittgenstein, embora não precise um termo ou conceito sobre o que vem a ser um jogo de linguagem, entende a linguagem como incompleta na sua definição do mundo. Dessa forma, cabe à filosofia encontrar a linguagem certa para descrever o mundo, como um jogo de palavras ou nas palavras do filósofo um “jogo de linguagem”. Sobre a multiplicidade dos usos da

linguagem, vale salientar que “não existe “O jogo de linguagem”, e sim uma multiplicidade de jogos” (Brambatti, p. 96, 2014). Dessa forma, podemos entender que jogos de linguagem podem ser compreendidos como:

(...) um sistema ou uma configuração composta de linguagem oral e escrita e de ações nas quais a linguagem se imbrica e se constitui. Os significados dos elementos são definidos no interior desses jogos, e não a priori, pressupondo uma rede de semelhanças que se sobrepõem e entrecruzam em movimentos de condensação ou de deslocamento (Oliveira; Lopes, 2011, p. 32).

Entendemos, contudo, que a linguagem é sempre contextual, e pode ser compreendida como um campo de significação que vai além do oral e do escrito, envolvendo também ações. A partir desse entendimento, podemos conceber que o discurso, assim como a linguagem, é um campo de significação inerente a toda organização social, pois toda configuração social é discursiva, por implicar na “significação de objetos e práticas por parte dos agentes sociais e esta configuração se refere à reunião de objetos de caráter linguístico ou extralinguístico em torno de uma significação comum” (Burgos, 2000, p.8-9).

No pós-estruturalismo, especificamente a partir da Teoria do Discurso, rompe-se com a ideia de um sujeito cartesiano, pleno e autoconsciente. A noção de sujeito a partir de uma perspectiva essencialista é questionada e, com isso, numa abordagem discursiva com Laclau e Mouffe, os autores desconstruem a ideia de sujeito que carrega em si a ontologia essencialista baseada nos princípios de cálculos, da objetividade e da racionalidade e passa a considerar o sujeito constituído na e pela linguagem. Essa qualidade ontológica do ser, perturba a imagem de um ser constituído, pleno e não permite um fechamento ou uma identidade plena.

Para Laclau, o sujeito que deve ser falado é o sujeito da hegemonia, o qual não deve ser confundido pelo sujeito da classe social ou que pode ser representado aprioristicamente, pois “mesmo que algumas das posições de identificação no interior desse movimento mais amplo se identifiquem como classe(es), este movimento não necessariamente mudará a natureza desse fenômeno coletivo” (Burity, 2008, p. 48) entendido aqui como luta.

O sujeito da hegemonia, nesse caso, é o sujeito que se move e articula a partir dos processos de identificações representadas por demandas particulares, mas que em algum momento tornaram-se hegemônicas e ganharam representação na luta. São sujeitos que não têm uma identidade estruturada e plena, nem tampouco sociologicamente definida,

podendo ocupar somente um lugar estrutural dentro do campo social que pode ser ocupado por pouco tempo.

Nas palavras de Burity (2008) o sujeito é essencial na teoria laclauiana para se pensar os processos de hegemonia e articulação discursiva, pois não há política, nem hegemonia sem sujeito. Embora esse sujeito não ocupe um lugar fixo e estruturado na sociedade o qual o represente de uma vez por todas, como por exemplo um grupo social, aquela organização, esta pessoa, grupo cultural, determinado movimento, entre outros, a política só se dá pela agência do sujeito, este que questiona normas e realidades sociais.

Dessa forma, o autor enfatiza a importância de entender o sujeito no âmbito das transformações discursivas, as quais envolvem muito mais do que mudanças de palavras, pensamentos linguagens a respeito das mesmas coisas, como também identificações que mudam conforme as demandas. Para tanto, é necessário compreender que o sujeito ocupa lugares e posições.

Nas palavras do autor, “o lugar do sujeito é exatamente o lugar desde onde se pode descortinar a saída para fora do abraço da hegemonia vigente. [...] estou falando do sujeito como espaço instituinte de emergência da ruptura com uma ordem vigente” (Burity, 2008, p. 50). E mais,

O lugar de sujeito é delimitado e sua emergência dura pouco. Após a instituição, o que temos são posições de sujeito dentro de uma nova estrutura. Mas há sujeito. Mesmo que, uma vez institucionalizada a nova ordem, comece-se a fazer tudo aquilo que esperava que os atores identificados com este lugar não fizessem (Burity, 2008, p. 50).

Contudo, depreende-se que pensar em outra ideia de sujeito, ou o sujeito da hegemonia, o qual ocupa posições e não esgota seus processos de identificação, pode ensejar outro entendimento sobre os fenômenos, as práticas organizacionais, as políticas e novos desenvolvimentos nas pesquisas em políticas de currículo, para além das perspectivas teóricas positivistas e essencialistas.

Cabe ressaltar, que o sujeito sobre o qual se fala no pós-estruturalismo está sempre aberto às estratégias discursivas do momento da interrogação, “um momento em que a demanda pela identificação se torna, primariamente, uma reação a outras questões de significação e desejo, cultura, política” (Bhabha, 2013, p. 92).

Um sujeito aberto aos processos de identificação e mobilizado por uma falta constitutiva nunca alcançará uma identidade plena, “nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* – é sempre a produção de uma imagem de identidade” (Bhabha, 2013, p. 84), aberta à transformação do sujeito após

assumir determinada posição e marcada pela busca do preenchimento de uma fissura do Outro. Isso porque, como afirma Bhabha (p. 84, 2013) “a demanda da identificação – isto é, ser para o Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade” (ibidem).

Portanto, para o pós-estruturalismo importa pensar sobre o que escapa à vista, sobre a linguagem e sobre aquilo que perturba modelos realistas de investigações. Interessa-nos pensar nas políticas de currículo em suas significações e nos movimentos constantes, e a perspectiva do discurso é potente para pensar tais elementos.

Segundo Laclau (2005), o discurso é o tecido através do qual as coisas se constituem, pois sem ele, não há realidade. Ele se configura como um complexo de elementos estabelecidos (contingenciamente) a partir de um conjunto de relações, o que evidencia o caráter aberto e dinâmico desses elementos. Sem tais relações, os elementos não são o que são, e ao se inserirem (ou caso se insiram) em outros sistemas de relações, adquirem novos significados. Assim, não há um conteúdo identitário, o que há é uma formação hegemônica constituída no entrecruzamento dessas relações, dentro de um sistema discursivo, sendo constantemente redefinido por meio desse complexo relacional, e nos constantes movimentos e articulações discursivas.

Na Teoria do Discurso, na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015) discurso não está relacionado apenas à fala ou à escrita. Referir-se ao discurso é pensar além da linguagem, envolve a ação e seus feitos como efeito ou imerso na significação. Nas palavras de Laclau e Mouffe (2015, p. 182), “os elementos linguísticos e não linguísticos não são meramente justapostos, mas constituem um sistema diferencial e estruturado de posições – isto é, um discurso. As posições diferenciais incluem, portanto, uma dispersão dos diversos elementos materiais”.

Para o discurso em uma perspectiva pós-estruturalista, a prioridade (está nos jogos de linguagem) do significante revela o espaço da enunciação, sendo este o próprio princípio articulador do discurso. É por meio do espaço da enunciação que os problemas do sentido e do ser, tornam-se problemáticas da sujeição e da identificação no pós-estruturalismo, permitindo-nos entender a realidade a partir dos processos de negociação que embasam o espaço político, para além das metanarrativas.

Nessa interpretação, não há uma centralidade ou um lugar fixo na forma de um ser-presente. O que pode haver são funções que ocupem temporariamente um centro, fixações parciais, que não são permanentes. Se existem substituições, articulações dos signos, é que há possibilidade de existir o fluxo das diferenças. É nesse sentido que, na

medida em que a linguagem invade e questiona a problemática do universal através dos processos de significação que lhes perpassa, tudo e toda realidade pode ser entendida enquanto discurso.

Laclau e Mouffe (2015, p. 187) sobre isso enfatizam que “A impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais, do contrário o fluxo das diferenças seria impossível”. No entanto, o social só existe como um esforço para construir esse objeto impossível, fruto de um desejo e de um porvir e “qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” (ibidem) na tentativa de constituir pontos discursivos privilegiados, possíveis de ter uma fixação parcial ou como definidos pelos autores, os pontos nodais.

Uma questão muito importante para refletirmos sobre o discurso em Laclau (2011) é a aceitação de que toda identidade é diferencial. Isso implica pensar que não há demanda (ou conjunto de demandas) particular que possa ser lida, de forma antecipada, como o sentido que pode desempenhar uma função de representação universal, pois “isso é algo que não pode ser determinado por motivos apriorísticos (se pudessemos fazê-lo, significaria que há algo na particularidade da demanda que a predeterminaria a cumprir aquele papel[...])” (LACLAU, 2011, p. 95). Implica dizer ainda, que a leitura do social só é possível quando consideramos a contingência e contextualidade dos jogos de significação e, assim, argumentamos a importância da leitura do social a partir do discurso.

O discurso, numa perspectiva pós-estrutural é constituído por relações de significantes que detêm provisoriamente a significação de determinadas práticas e, ao hegemonizar-se, constitui uma formação discursiva (Costa, 2018).

Portanto, ler o social a partir dos processos de significação é uma forma ativa de compreender que “não há centros fixos capazes de determinar anterioridades e posterioridades à decisão política, a uma subjetividade” (Costa, 2018, p. 22). Ao contrário, importa pensar e ler o social, a política, o currículo como um lugar vazio, o qual poder ser ocupado por uma pluralidade de demandas, forças, projetos que tendem a exercer provisoriamente a hegemonia em determinados momentos, mas que, por ocorrerem por meio de processos de significação tornam-se processos sempre abertos à indecibilidade e a desconstrução.

Com essa leitura, pensamos ser possível investigar a política curricular, a educação do campo, o currículo, o sujeito, o conhecimento e a diferença como nomes

importantes e relevantes para pensar as disputas e lutas pela significação de um melhor conhecimento em um contexto de centralização curricular. Também é necessário analisar como os discursos que movimentam esses debates e lutas políticas em torno da diferença como uma promessa adiada de alcançar projetos de formação definidos a priori de forma antecipada, bem como da melhoria e a qualidade da educação.

2.2. Políticas de currículo e textualidade

A teorização sobre política curricular, em muitos estudos e investigações até a década de 1990, cruza-se com teorias que se aproximam de perspectivas que vinculam o currículo ao poder, à estrutura econômica, à hegemonia, à ideologia (Lopes; Macedo, 2011).

As tendências que circulavam por tais construtos teóricos assumiam uma orientação estrutural no âmbito da pesquisa em política educacional, mas a partir disso, já foi possível observar estudos sobre política abordando os discursos curriculares e a trajetória histórica do pensamento curricular, os quais caminhavam na constituição de teorização ou leituras teóricas específicas sobre políticas de currículo.

Os investigadores, embora já observassem fenômenos do campo da política curricular, ainda não haviam desenvolvido pesquisas no campo das políticas curriculares que tivessem sido estudadas com um enfoque específico. Há que se ressaltar, ainda, que as perspectivas que envolvem tais investigações, inicialmente pautavam-se em analisar documentos específicos que eram “analisados como parte dos efeitos dos processos de globalização econômica e cultural e de seus impactos na educação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 234).

Tanto no Brasil quanto no exterior, havia uma preocupação em entender os efeitos dos processos de globalização e, assim, muitas vezes os trabalhos e investigações que tratavam de políticas estariam mais voltados à “crítica dos documentos e projetos em curso do que as investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo propriamente ditas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 234). Dessa forma, os trabalhos críticos ao neoliberalismo, eram considerados como ideologias do mundo capitalista global, produzindo assim, um interesse de pesquisa na política curricular.

Há que se ressaltar, contudo, que nos estudos de cunho estrutural, a compreensão de política que era valorizada estava limitada a sua dimensão formal – textos políticos como diretrizes, definições apresentadas em documentos de instituições executivas e

legislativas – e, nesse sentido, a política era interpretada como um arsenal de regras ou guia para a prática, usada para a orientação técnica “definindo como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 234).

Nessa ordem, o interesse predominante nas pesquisas era compreender a pertinência das orientações apresentadas às escolas e sua relevância para a prática, suas finalidades, suas orientações, bem como a prática implementava ou não essas orientações que eram compreendidas como produtos de governos e Estados (Lopes; Macedo, 2011).

A concepção de política separada entre proposta e implementação, de política como guia para a prática, se fazia muito presente nos estudos políticos de cunho administrativo que “dominavam as investigações sobre política até os anos 1970”. (Lopes; Macedo, 2011, p. 235). Mais tarde, os enfoques que situam a política como ciência social, passaram a situar os estudos curriculares em outro campo e a partir de outras necessidades.

As pesquisas ganham outra direção, buscando investigar a compreensão da construção teórica no campo buscando entender como funcionam as políticas. Com isso, a concepção de política começa a ser ampliada, deixando de ser encarada como criação de texto que definia ações de órgãos governamentais e passando a ser vista como processual, envolvendo negociação, contestação, luta e disputa por hegemonia.

Alguns enfoques críticos abordavam as políticas a partir de uma perspectiva crítica das ciências sociais, as quais consideravam “o desenvolvimento das capacidades humanas, da dignidade e da distribuição equitativa de bens econômicos e sociais, desvelando desigualdades e injustiças” (Lopes; Macedo, 2011, p. 236). Modifica-se o interesse e questionavam-se, sobretudo, a eficiência de tais políticas, as finalidades e comprometimento com a justiça social.

O enfoque crítico vem sendo repensado e simultaneamente redefinido. A partir das teorias pós-estruturais e as primeiras concepções das ciências sociais, mais influenciadas pelo marxismo, vão sendo repensadas e discutidas através de enfoques discursivos. O foco na hegemonia na investigação permanece, porém com Ernesto Laclau, na Teoria do Discurso, a hegemonia é vista como decorrente de articulações discursivas que constroem um discurso provisório e contingente, uma diferença que ganha força na equivalência e torna-se hegemônica, tal concepção modifica a forma que Gramsci conceituava a hegemonia, fundamentada na estrutura econômica.

Modifica-se também a ideia de poder numa relação vertical. Os estudos pós-estruturais entendem o poder como difuso (Lopes; Macedo, 2011). Assim sendo, não há um ponto de poder onde dominante e dominado ocupam lugares opostos e fixos, podendo ser pensada a partir de poderes oblíquos.

Enquanto nos estudos estruturais há uma estrutura econômica que centraliza o poder, para os estudos pós-estruturais não há um ponto fixo ou centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores, por discursos que a partir de processos de equivalências ou diferenças, assumem, provisoriamente, a hegemonia, sem assumir qualquer determinação essencial, tampouco absoluta.

No caso específico da política de currículo, em uma concepção estrutural há uma separação entre política e prática, sendo a prática das escolas situada, nessa perspectiva, fora do espaço da decisão política. Quando consideramos o poder difuso e sem centros, marcado por centros contextuais produzidos nas articulações discursivas, não há uma separação entre política e prática. Nesse caso, o cotidiano das escolas é considerado como espaço decisório, lugar do contingente que inova por meio da tradução, lugar da significação, campo de produção de sentidos para a política. A prática, nesse sentido, não é um Outro externo à política, mas parte do processo de produção de sentidos nas políticas.

Para tanto, entender a política como discurso, é compreendê-la em seus processos de significação, que apresentam centros ou uma estrutura descentrada, formada por uma dada articulação hegemônica. Seus centros e estruturas são provisórios e sua fixação plena ou seu fundamento definitivo é um projeto impossível. Para Lopes e Macedo (2011, p. 252) “a ideia de um fechamento pleno da estrutura pressupõe a finitude da significação, este é um projeto impossível, pois sempre há novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações”. Não havendo estruturas fixas e centradas, numa perspectiva pós-estrutural e discursiva, podemos substituir a noção de estrutura por discurso.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 252), “discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva”. Nas políticas, o discurso define como são engendrados os debates políticos e seus termos, quais agendas e demandas são priorizadas, que instituições se interessam ou se articulam, quais diretrizes, regras e normas são criadas.

Busca-se entender o fenômeno social em suas múltiplas determinações, pensando-se na sociedade, economia, Estado, mas também articulando essas instâncias aos currículos, formação, avaliação, na tentativa de entender como esses termos são significados na política, pois “essa significação é dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentido” (Lopes; Macedo, 2011, p. 252).

Dito de outro modo nas palavras das autoras, “qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação” (ibidem). Mas, por ter uma estruturação provisória não cessa o movimento das diferenças, nem tampouco impede as possibilidades de que sejam significados outros sentidos imprevistos, criados por relações hegemônicas precárias.

Quando a leitura pós-estrutural e pós-fundacional (Lopes; Macedo, 2011) situa a discussão de uma ontologia, bem como expõe a impossibilidade de fechamento do social (a impossibilidade de uma sociedade), é possível compreender a inscrição da relação entre currículo e poder na ordem de uma abertura inerradicável (Cunha, 2015, p. 60).

A relação entre currículo e poder pode ser pensada a partir das lutas e disputas pela hegemonia de sentidos para a educação, um processo de constituição, sempre parcial e provisório, em que os sujeitos confrontam suas demandas e a partir de sua agência/decisão política ocupam posições num campo contingencial de equivalências.

Um traço característico no pensamento de Mouffe (2015) é a centralidade da categoria hegemonia para questionar o pensamento acerca do político, da política e até mesmo o conhecimento como estanque e definido de forma absoluta. A autora ressalta que pensar as relações de poder que envolvem os processos políticos significa entender as constantes rediscussões e articulações que conferem sentidos e que é essa mesma abertura aos questionamentos que torna possível pensar o poder como lugar vazio, entendendo que, na democracia, esse lugar é onde ocorre os movimentos pela tomada de decisões, mas também a expressão das diferenças. Pois, como aponta Mouffe (2015):

O que vem a ser legítimo, nessa perspectiva, está sempre aberto à possibilidade de questionamento, aberto ao debate, não se fundamentando em nenhuma resposta *a priori*. No reino da política não prevalece a *verdade* e historicamente sempre existiu um conflito entre esta, entendida no sentido de verdade racional, e a política. (Mouffe, 2015, p. 04).

A partir de um enfoque discursivo e pós-fundacional, nos é permitido enxergar que o político não permite o estabelecimento de verdades universais, nem de um critério

de validação e legitimação, tendo em vista que as decisões são tomadas em terrenos indecidíveis. O fato de a atuação política estar relacionada à própria formação constitutiva da sociedade ou do social, e considerando essas relações como processos contingentes, fruto de conflitos e de antagonismos, não tem como prever ou estabelecer condições, grupos, projeto de sociedade nem tampouco de formação, em um plano fixo.

Mouffe (2015) tem como preocupação as práticas da política democrática e é nesse sentido que enfatiza a importância de diferenciar a política do político. Dessa forma, a política tem como referência o campo empírico, os fatos da atuação política, ao passo que o político, representa um espaço de poder, conflito e antagonismo que envolve a equivalência de demandas com vista a criar determinadas ordens. Nas palavras da autora:

Entendo por “o político” a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político (Mouffe, 2015, p. 08).

É por essa razão que, buscamos uma abordagem alternativa que nos permita compreender os aspectos multifacetados da política, sem desconsiderar a dimensão do político na constituição do social. Uma abordagem que se responsabilize por abrir espaços para questionamentos tão cruciais na política, afastando-se de abordagens realistas e objetivistas, que unificam um projeto ou modelo de sociedade assombrada por um poder externo e se comprometa em refletir sobre a democracia, especificamente nesta tese, pensar políticas de currículo mais democráticas e plurais.

Nestes termos, reiteramos que diante das possibilidades teórico-estratégicas possíveis para pensarmos a política de currículo e a educação do campo, nossa escolha se direciona para compreender/entender o currículo, a política, a educação do campo, o conhecimento, a partir de uma perspectiva discursiva a luz da teorização desenvolvida por Laclau e Mouffe (2015), ao pensar e teorizar sobre a hegemonia, aproximando e relacionando essa perspectiva ao pensamento de Derrida acerca da desconstrução e *différance*.

Buscamos compreender os espaços relacionais e possíveis entre o pensamento de Laclau e Mouffe e Derrida, mesmo entendendo que não há um diálogo direto ou espaços comuns no campo das políticas de currículo ou no campo da educação exigindo um esforço reflexivo um tanto complexo e autoral.

Cabe destacar que, o campo das políticas de currículo não se constituía como campo prioritário nas discussões dos autores supracitados, mas sendo possível de ser tratado através de sua teorização, bem como nas pesquisas desenvolvidas por Lopes (2012, 2015, 2017, 2018), Macedo (2014, 2016, 2017), Lopes e Macedo (2011), entre outros. A partir das discussões empreendidas pelos autores, conseguimos fazer uma leitura com mais afinco de suas questões centrais e pensá-las no campo das políticas de currículo, questionando a forma ou tentativa de fixação ou fundamento, assim como questionando bases, normatividades, mas também, refletindo sobre as diferenças, os processos de diferir e a alteridade nas políticas de currículo.

Investigando políticas de currículo, temos argumentado a partir da Teoria do Discurso com Laclau e Mouffe (2015), a despeito da política curricular produzida discursivamente na luta política. Por isso, com Lopes (2018, p. 84), temos defendido um vazio normativo nas políticas de currículo, sendo este vazio constituído pela “impossibilidade de plenitude de qualquer normatividade”. Temos questionado tentativas de limitar a política enquanto texto – ou conjunto de regras a serem implementadas – e argumentamos em favor das disputas que envolvem o político – os antagonismos que envolvem a luta pela significação na defesa de demandas e projetos – na incessante tentativa de alcançar uma plenitude ausente (Lopes, 2015).

Na teorização que propomos para pensar as políticas de currículo e no exercício investigativo que temos nos colocado desta escrita de tese, estamos considerando que todo e qualquer projeto, política, currículo é decorrente de negociações contingentes. Por mais que sejam constituídas políticas e bases que intentem sobre a tentativa de fixar normas, regras, conhecimentos são fadadas ao fracasso, pois não há como serem enunciadas de forma universalizada, conteúdos e conhecimentos que respondam a demandas de todo e qualquer contexto político, principalmente quando temos um país com realidades, identificações, culturas, povos tão diversos quanto no Brasil.

Lopes (2015) nos propõe a pensar sobre a responsabilidade política na decisão e ao questionar fundamentos e normas na política de currículo, enfatizando que essa ausência de um projeto unificado e definitivo, não exclui a responsabilidade política, mas sim a torna incondicional, pois são essas decisões que afetam e interrompem o curso do possível.

Dessa forma, pensar as políticas como normatividades vazias não é negar a existência de qualquer norma, mas considerar que tais vazios são fundamentais para a luta política, pois se pensarmos nos discursos de justiça social, liberdade, educação de

qualidade, igualdade de direitos, diferenças, são causas somente possíveis porque tiveram suas demandas representadas por significantes vazios.

Para Laclau (2011), a presença de significantes vazios na política é a própria condição de hegemonia. Os significantes são vazios, não por incapacidade em relação a formação de um projeto a ser construído, nem por insuficiência na definição de tais projetos, mas são vazios porque expressam “uma impossibilidade estrutural da significação em si mesma, uma impossibilidade que só pode ser significada como interrupção na estrutura do signo” (Lopes, 2015, p. 110).

Assim, temos buscado com essa pesquisa, inscrita no campo teórico-prático, à luz dos investimentos teóricos da Teoria do Discurso, e na direção que o movimento de pensar o campo da política curricular nos autoriza, seguir desconstruindo certas hegemonias – bases/currículos universalizantes – consciente de que toda produção, inclusive investigativa, nos inscreve na produção de outras hegemonias. Cientes ainda, que toda hegemonia é provisória, e por isso, seguimos produzindo identificações de escola, de currículo, de educação do campo, de conhecimento escolar, de qualidade de educação, entre outros que tentamos mobilizar, sempre tentando elucidar bloqueios na significação – registrados por meio da escritura e da linguagem em formato de texto – que toda e qualquer hegemonia produz.

Ao falar de hegemonia, a partir das contribuições de Laclau (2015), nos referimos a um campo que produz práticas articulatórias, ou uma ampla cadeia articulatória que não teve seus “elementos” cristalizados em “momentos”. Na teoria da hegemonia é essencial ver que toda universalidade nunca apresenta um conteúdo próprio pensado e definido a priori, mas sempre é demarcado por um conteúdo particular que se torna central, se universaliza e passa a representar a totalidade de demandas particulares que estiveram equivalentes no processo de articulação discursiva. De acordo com Giacaglia (2008, p. 80) “Trata-se de pensar uma forma de produção do universal a partir do particular e não um universal que tenha um conteúdo a priori”. Partindo dessa compreensão, todo o universal é uma particularidade que, a partir de uma formação hegemônica, ocupa o lugar do universal.

Neste caso, é imprescindível entender os processos de equivalência e diferença para compreender a hegemonia ou uma formação hegemônica. Isso implica que o universal não é uma síntese de todas as demandas particulares, mas um princípio emergido do particular, produzido num horizonte incompleto, onde “um conteúdo

diferencial particular, passa a ser o significante da plenitude comunitária ausente, é exatamente o que denomino de formação hegemônica” (Laclau, 2011, p. 77).

Nesse ponto, é relevante destacar que não há uma ordem enquanto conteúdo capaz de operar como um ponto em comum ou um significante que preencha as ausências ou uma realidade almejada. Várias forças políticas podem agir e competir esforços na produção da hegemonia, apresentando seus objetivos particulares como aqueles que realizam o preenchimento dessa falta.

Qualquer significante pode tornar-se hegemônico na articulação discursiva, então, todo investimento ou objetivo pode ser representado como uma falta capaz de preencher uma “promessa” que tenta preencher um vazio, pois, como afirma Laclau (2011, p. 78) “Hegemonizar algo é exatamente cumprir essa função de preenchimento” e, dessa forma, “a política só é possível porque a impossibilidade constitutiva da sociedade só pode representar a si mesma por meio de significantes vazios” (idem) e isso explica por que “qualquer hegemonia é sempre instável e penetrada por uma ambiguidade constitutiva”(idem).

Entender os sentidos que vão sendo hegemônizados na política, implica compreender de que forma ocorrem os processos de significação que envolvem a produção curricular e, por isso mesmo, a política curricular não pode ser reduzida a uma perspectiva objetivista de texto – registro escrito; arsenal de regras a serem seguidas para se chegar a um ideal, a um projeto, como por exemplo, a educação –, mas sobretudo, é relevante compreendê-la em sua feitura, em sua textualidade.

A partir de uma leitura derridiana e articulando a apropriação da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, o social é visto como texto. E ainda a partir de uma perspectiva discursiva, o social é entendido como “um tecido que compõe heterogeneamente múltiplas camadas de leitura” (Cunha; Costa; Pereira, 2016, p. 185) e na textualidade geral, não há como estabilizar a significação de uma vez por todas devido à natureza constitutiva da lacuna existente na própria formação da sociedade, na política, nos currículos, pois

Como a sociedade muda ao longo do tempo, esse processo de identificação será sempre precário e irreversível; e, como a identificação deixou de ser automática, diferentes projetos ou vontades competirão para hegemônizar os significantes vazios da comunidade ausente (Laclau, 2011, p. 80)

Nessa interpretação, entendemos ser a investigação da e na textualidade potente na análise de políticas de currículo, pois esvazia toda e qualquer pretensão de cálculo na

sociedade, perturbando o desejo por uma objetividade e abrindo-se à contingência, que devido sua natureza constitutiva está sempre aberta ao por vir, entendendo a “contingência como o que instaura o momento de uma inscrição, de uma interpretação composta pela articulação de diferenças como a reinvidicação de uma presença ausente (LACLAU, 2011)” (Cunha; Costa; Pereira, 2016, p. 189). É o campo da discursividade ou da textualização geral, o terreno de constituição das políticas, estas que são produzidas a partir de antagonismos e exclusões (Cunha; Costa; Pereira, 2016).

Na discursividade, uma representação só é possível ou configurada hegemonicamente no momento em que demandas diferenciais, nas articulações discursivas, unificam, subjetivam antagonicamente uma diferença no interior da fronteira. Esse exterior fronteiro não irrompe o que está fora, o “contexto de disputa discursiva por significação do social” (Cunha; Costa; Pereira, 2016).

O fato desse exterior suspender diferenças, demandas, objetivos de lutas, não significa que estas estão fora de cogitação ou estanques, “guardadas” para um outro momento, pois as articulações estão ocorrendo a todo tempo, e é essa mesma possibilidade, de não fixar um ponto como fundamento, a própria possibilidade de uma nova hegemonia. É o momento da luta política, que potencialmente pode ser entendida nas lógicas de equivalências e lógicas de diferenças propostas por Laclau no desenvolvimento da noção de hegemonia.

O campo geral da hegemonia é o de práticas articulatórias. Isso implica que, num sistema fechado de identidades plenas no qual o significado e sentido são plenos, não há lugar para a prática hegemônica. Ao mesmo tempo, para Laclau e Mouffe (2015, p. 213), isso “é porque a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias”.

Por isso, pensar as políticas a partir da noção de desconstrução, bem como refleti-las no terreno da textualidade implica compreender que a indecibilidade opera na formação de hegemonias. Cunha, Costa e Pereira (2016, p. 190), ancorados numa perspectiva discursiva e pós-fundacional, enfatizam a “impossibilidade de constituição plena de uma identidade, pois a equivalência subverte a diferença”.

Nesta direção, ao questionar os enfoques estruturais, afasta-se da ideia que o campo - político, a política - que “antes havia sido previamente visto como governado por uma determinação estrutural é permeado por indecíveis, pode-se ver a hegemonia como uma teoria da decisão num terreno indecível” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 38). Esta indecibilidade nunca é eliminada do jogo da significação e, portanto, na textualidade,

nada pode estabilizar a significação e mesmo que haja tentativas de constituição de fundamentos visando suturar a significação, esse projeto estará fadado ao fracasso, já que o fluxo de demandas nos processos políticos são constantes e infinitos.

A política não apresenta um centro que determine uma direção, afastando-se da ideia de projeto calculado. Ela não presume que sujeitos previamente orientados, conscientes e com identidade demarcadas/pletas, possam agir frente a reprodução ou implementação de um projeto, prescrito e previsto.

É nesses termos, que na investigação em políticas de currículo temos entendido a política como uma disputa discursiva por significação. Como luta pela significação (Lopes, 2018), a política produz contextos e sujeitos políticos, que agem diante das possibilidades previstas em busca de produzir um futuro, um porvir. Isso pode explicar por que certas demandas, perspectivas ou reclames no campo educacional tornam-se equivalentes e passam a constituir as demandas curriculares hegemônicas, por vezes, representadas em políticas nacionais até mesmo centralizadas ou conservadoras.

Na afirmação da política curricular como textualidade, estou inscrita no movimento de tencionar leituras genéricas e questionar o quanto podem limitar o debate sobre o conhecimento e, assim, afastar-me de perspectivas que pensam ou provocam a ideia de conhecimentos como pressuposto (Costa; Lopes, 2022), contribuindo para um pensamento curricular que defende uma base ou um conhecimento poderoso (Young, 2013) para o currículo.

Na perspectiva da Teoria do Discurso, entendemos que as contribuições de se pensar a política na textualidade ocorrem na medida em que é possível analisar os jogos que produzem as decisões políticas que investigamos e os múltiplos discursos remetidos na significação, bem como que sentidos em disputas que atuam pela constituição de projetos hegemônicos no contexto de reformas curriculares, bem como nas orientações curriculares ou currículo para as escolas do campo.

Portanto, essa disputa ocorre em um contexto no qual diversas demandas e discursos surgem e promovem a negociação de sentidos frente à sua identificação. Esse processo de luta política envolve articulações de grupos distintos – governos, comunidade epistêmica, práticas escolares, propostas empresariais, grupos sociais, entre outros – que a partir de suas interpretações acerca do conhecimento abrem espaços de ações e agência no campo político na medida em que a política ocupa um espaço instável e ambíguo. Isso não significa que todas as vozes dos sujeitos que agem e disputam politicamente demandas e interesses são ou serão ouvidos na “polifonia do texto curricular” (Lopes;

Macedo, 2011b, p. 258), mas na medida em que pluralidades ocupam a disputa, algumas podem ser legitimadas tornando-se hegemônicas ou não.

Assim, importa tratar as políticas curriculares em sua textualidade, pois como texto híbrido, constituído nos diferentes contextos nos “processos de articulação política que envolvem sujeitos organizados como grupos/identidades em torno de demanda sobre os significados do educar” (Lopes; Macedo, 2011b, p. 275).

Nesse sentido, o que está em jogo é a produção de articulações entre diferentes discursos, visando hegemonizar significados para o significante vazio¹⁰ ‘qualidade da educação’. A abertura ao por vir, mesmo que programável, se distingue do futuro nas políticas de currículo e, por isso, reafirmo a defesa pela não fixação de uma política que represente as diferenças, ou de bases universalizantes que tente fixar a ideia da qualidade da educação definindo conhecimentos mais valiosos para a educação, como se fosse possível controlar a formação de sujeitos (Costa; Lopes, 2022).

A capacidade de determinados grupos sociais particulares de representar ou incorporarem uma nova identidade – precária e incompleta – tem permitido questionar a afirmação curricular e os atos de educar. Supor um conhecimento cuja formação de um sujeito seja calculada para um mundo já determinado é querer controlar o futuro. Nesse sentido, a textualidade nas políticas tem imprimido a preocupação em questionar qualquer currículo ou política que tendenciosamente atue estabilizando e controlando toda e qualquer diferença.

Pensamos que um projeto de educar ou um currículo que vise considerar a diferença como um conjunto de conhecimentos épicos, possíveis de serem ensinados e aprendidos em uma base diversa, está a serviço da tentativa simplista de representar a identidade do outro, além de minimizar a diferença reduzindo-a a conteúdos, controlar as diferenças e apagar a história de sujeitos. Além disso, ao defender o não fechamento definitivo da significação, operando na textualidade, rejeitamos a ideia de um conhecimento poderoso na escola, no currículo, na política como produtor ou promissor da “boa qualidade da educação” ou da “boa escola”.

¹⁰ Laclau e Mouffe (2015) nos permitem compreender o termo “significante vazio” como um significante que consegue agregar demandas de diversos coletivos a partir de articulações discursivas que buscam o espaço nas fissuras da hegemonia estabelecida, para ganhar espaço social e fortalecer a luta. A ‘qualidade da educação’ enquanto significante vazio, tem agregado nas políticas curriculares atuais, os mais diferentes discursos, alguns mais democráticos e outros comprometidos com o pensamento neoliberal, mas que ao ser articulados, esses diversos discursos buscam se hegemonizar-se. Cabe destacar que o significante “qualidade” transcende o que é palpável, possível e, por isso, está inscrito na promessa do por vir.

Com isso, não é negar que haja conhecimentos, pelo contrário, apostamos assim em um currículo ou normatividade como lugar vazio como aponta Lopes (2015b), sendo o currículo o espaço para a condição de decidir em terreno indecidível, negociar na contingência, decidir na incerteza a partir de um conjunto de possibilidades imprevistas e, por não ser determinado por centros, estar sempre aberto a um futuro, ao porvir.

2.3. Desconstrução, Tradução e Subjetivação – pensando nas políticas de currículo

A perspectiva desconstrucionista derridiana na análise de políticas é considerada como uma superação do projeto estruturalista, na medida em que a noção de fundamento, de estrutura, de centro, de organização, de objetividade, não supriria as necessidades científicas das Ciências Humanas, especificamente, do campo educacional, no âmbito das políticas curriculares. Cabendo, portanto, tencionar tais abordagens no trato com as questões sociais seguindo outras teorias, outros caminhos teórico-analíticos e estratégicos, afastando-se assim desses projetos estruturalistas.

Com isso, buscamos nesse texto, relacionar a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Mouffe (2015), principalmente no que concerne à noção de hegemonia com a ideia de desconstrução do Derrida, assim como fez o próprio Laclau. Com isso, pode-se observar que ambos os pensamentos, seguem uma concepção: apoiando-se numa perspectiva discursiva, criticar toda e qualquer estrutura, seja na linguagem, na sociedade, na política ou caminhando mais adiante, no caso específico que nos mobiliza a escrever essa tese, na análise de políticas de currículo.

Não há um sentido determinado ou passível de ser visto ou percebido com transparência, que possibilite a fixação de sujeitos, identidades, fatos, que se afastem de contextos, que se deem fora de uma articulação discursiva.

O interesse de Derrida na teoria da desconstrução se encontra principalmente na oposição entre a escrita e o discurso. Para o filósofo, o escrito constitui a linguagem (não intencional), mas a linguagem é relativa ao discurso, que ela mesmo programa, mas não consegue controlar. Ao discurso são atribuídas qualidades positivas da originalidade, do contexto, o centro, a presença, mas a escrita é relegada a plano secundário pela produção do discursivo.

No entanto, a teoria da desconstrução (do discurso e, portanto, das palavras), não implica na destruição do texto ou a prevalência de uma dimensão do texto, implica numa análise profunda acerca do escrito, mas principalmente, dos discursos que envolvem tal

texto na pretensão de “misturar” toda e qualquer oposição ou dualismo nas relações classificadas hierarquicamente no social.

Para Derrida, o sistema de signos – o texto – não se sustenta em nenhum significado definitivo e, por isso, é superada a ideia de relação direta entre significante e significado. Nesse sentido, não há uma interpretação totalmente correta ou definitiva na leitura de um texto, todo texto permite uma livre interpretação do mesmo, inclusive das partes dissimuladas no texto.

Nessa direção, pode ser entendido como desconstrução, a construção de nossa interpretação a respeito da textualidade, produzida nas formas e sentidos expressos a partir da tradução do texto. Dessa forma, interessa pensar a textualidade nas políticas de currículo – considerada enquanto política discursiva comprometida com princípios democráticos – problematizando os antagonismos na luta pela significação, bem como o processo discursivo que, pela natureza da linguagem, produz simultaneamente contextos e sujeitos políticos (Lopes, 2018).

Para Mouffe (2016) a política democrática pelo sentido e natureza da própria “democracia”, jamais pode superar o conflito e a divisão, por mais que haja essa tentativa. Não há a possibilidade de se pensar democracia a partir de um consenso, isso porque “seu objetivo é estabelecer a unidade em contexto de conflito e diversidade; está preocupada com a formação de um “nós” em oposição a um “eles”” (Mouffe, 2016, p. 21).

Essa dimensão antagonônica para se compreender a política numa perspectiva desconstrucionista, implica a compreensão da natureza da política democrática, ao mesmo tempo em que requer pensar a dimensão de antagonismo que está presente nas relações sociais, sendo importante considerar não a oposição de “nós” a um “eles”, ao contrário, interessa pensar os antagonismos frente a maneira pela qual se desenha esse contexto de conflito, a maneira pela qual tal oposição é desenhada, pela qual se constitui uma hegemonia.

Lopes (2018) enfatiza que a teoria do discurso evidencia o sentido político da desconstrução até mesmo quando desconstrói discursos da modernidade na constituição de políticas. A autora ressalta ainda que, a discussão política em Derrida,

(...) ao teorizarem sobre o diferir e sobre a relação com o outro, ao possibilitarem o entendimento de como lidamos não com presenças ou ausências, mas com espectros do pensamento, abriu a política radicalmente a experiência do impossível, levando a que se considere seriamente “o que acontece e as diferenças de toda ordem, a começar pelos contextos” (Derrida, 2004, p. 287). (Lopes, 2018, p 87).

Para a autora, “tanto a desconstrução quanto a teoria do discurso operam com a decisão em terrenos indecíveis, com condições de possibilidades e de impossibilidade das identidades, objetividades e sujeitos políticos” (Lopes, 2018, p. 89) que estão em jogo na luta pela significação. Assim, toda opção política não é pré-determinada ou controlada, não é uma opção obrigatória passível de ser previsível ou programada, pois operam em momentos e a partir de decisão tomada “em um conjunto de possibilidades imprevistas” (Lopes, 2018, p. 85) o que nos possibilita a disputar em torno de toda e qualquer orientação política.

Com a contribuição desse pensamento, podemos evidenciar no campo das políticas de currículo, objeto desta pesquisa, que, mesmo que se pense ou se movimente na tentativa de formular regras nas políticas, nos currículos, não há um programa ou conjunto de regras capaz de operar na orientação e decisões políticas (Lopes, 2018). Tais orientações sempre serão contextuais e “ainda em que pensemos em formular regras, há que se considerar que toda regra tem seu significado modificado no próprio processo de ser posta em ação” (Lopes, 2018, p. 85), nos processos de tradução.

Ernesto Laclau, em sua proposição de relacionar a desconstrução com a lógica da “hegemonia” (Mouffe, 2016), trouxe à tona a relevância de pensar duas dimensões da desconstrução na política: a primeira é a indecibilidade, que envolve o conjunto de possibilidades imprevistas na política, e a segunda, é a decisão, que está relacionada a orientação identitária contextual no momento da decisão, a opção política, a cada evento. Tanto a indecibilidade quanto a decisão, apesar de serem supracitadas como dimensões não se separam. Não se trata de complementação, mas estão ligadas, de elementos intrinsecamente imbricados na luta pela significação que envolve a produção da política. Para Laclau,

O tema central da desconstrução é o da produção político-discursiva da sociedade. Mostrando a indecibilidade estrutural de numerosas áreas do social, a desconstrução revela a contingência do social, ampliando desse modo o campo da instituição política. É, portanto, primeiramente uma lógica *política*. (Mouffe, 2016, p. 11, *grifo da autora*).

A indecibilidade e a decisão, dessa forma, são constitutivas da tensão que torna possível as articulações políticas na sociedade. É essa tensão que torna possível ou possibilita a constituição da sociedade política. Por isso, Laclau afirma que a desconstrução requer uma teoria da hegemonia, uma teoria da decisão tomada em terreno

indecidível. Assim, “só a hegemonia pode ajudar a teorizar a distância entre indecibilidade estrutural e realidade.” (Mouffe, 2016, p. 12).

Não obstante a isso, Laclau (2011) aponta a decisão como o momento da responsabilização ético-política e marca, ao mesmo tempo, a contingência do ato de decisão. Ao apresentar a importância da desconstrução para a política, Laclau, enfatiza que a indecibilidade estrutural não consegue fornecer, por si só, um fundamento definitivo para a decisão, sendo necessário e requerido algo mais.

É nesse sentido, que Laclau enfatiza que “o momento de quase-fundamentação (a decisão) é algo similar a “autofundamentação”, que é, entretanto, radicalmente contingente – aponta, nesse sentido, para uma primazia da política sobre a ética para uma teoria da “hegemonia” (Mouffe, 2016, p. 13). A hegemonia seria vista pelo autor como ponte entre a indecibilidade e decisão.

Pensar a ética é essencial para pensar a política democrática, pois, não é pela oferta de argumentos racionais sofisticados, nem pela construção de verdades que os valores e preceitos democráticos podem ser promovidos. Exige-se um compromisso ético e político que envolve os processos de identificação do sujeito. O processo político envolve ainda a criação de formas democráticas de individualidade, tratando-se, sobretudo, de “uma questão de identificação com valores democráticos, e este é um complexo processo que ocorre por meio de uma diversidade de práticas, discursos e jogos de linguagem.” (Mouffe, 2016, p. 16).

Dessa forma, afastando-se de uma tradição eficientista e de um enfoque estrutural, com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) e na desconstrução, de Jacques Derrida, recorreremos à noção de tradução para pensar as políticas de currículo na atualidade, as quais estão confrontadas por uma normatividade marcada pela tentativa de unificação ou hegemonização, visando o controle não somente das aprendizagens, mas também dos currículos, da formação, do Outro, ou seja, o controle da subjetividade.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como política de currículo nacional, tem como orientação “o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p.12).

Sob o nome de “direito” e justificado pelo discurso de “qualidade”, busca-se controlar conhecimentos, mas ainda currículos, a formação e também os processos de

avaliação. Trata-se de uma tentativa de controlar as formas e as figuras do aprender, inclusive controlar o futuro, o porvir, como bem explicita o documento:

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes **devem aprender** na Educação Básica, o que inclui tanto os **saberes** quanto a **capacidade de mobilizá-los e aplicá-los** (Brasil, 2017, p. 12, grifo nosso).

É no sentido de questionar toda e qualquer forma de objetividade, estrutura, fundamento e centralização, amparada em Derrida e em Laclau e Mouffe (2015) que temos pensado a política de currículo como uma articulação discursiva aberta, por isso, recorremos a noção de tradução derridiana. Para Derrida, estamos sempre em condição de tradução, pois “a tarefa da tradução abre um espaçamento para nova construção proveniente da ultrapassagem de limites internos ao sentimento de pertencimento. Mas para que tal construção se dê é preciso abertura para uma hospitalidade incondicional” (Carvalho, 2006, p. 149).

Em uma abordagem a partir da Teoria do Discurso e amparada pelo pensamento derridiano sobre a desconstrução, é demonstrada a preocupação com a redução da potencialidade interpretativa em relação às proposições de regras e aos desdobramentos produzidos por meio da tradução, comumente vistos nos enfoques binários e essencialistas que tolhem o dinamismo do movimento de traduzir (Costa; Cunha, 2021).

Laclau e Mouffe (2015) ao defenderem a dinâmica e a abertura da política, pensam a hegemonia como algo que só é possível pelos processos de equivalências e diferenças. Derrida ao fazer a leitura sobre alteridade, enfatiza que a inclusão/exclusão é o que possibilita a comum relação ‘com o’ ou ‘ao outro’.

Nesse sentido, a tradução se trata de uma ausência ou imprecisão interpretativa requerida ao texto, destituído de qualquer clareza. Ela é um movimento que ao mesmo tempo desfaz uma pretensão do ser (Costa; Cunha, 2021) e produz um significado. Tradução não é, portanto, perda ou distorção dos sentidos, ao contrário, é (re)criação de sentidos ao mesmo tempo iguais, que podem ser iguais em natureza, mas diferentes em outro idioma ou significação. Mais do que isso, a tradução é ela mesma, a tentativa de decidir frente ao texto constituindo o mundo e a si, é a condição e lugar inesperado do significar e da decisão, devido a incapacidade de acesso ao sentido originário, da própria intenção, presença plena ou consciência (Cunha; Lopes; Borges, 2018).

É com essa interpretação que se desenvolve a importância do movimento de tradução e desconstrução para se pensar a normatividade. Entendemos que é por meio deste movimento a possibilidade de defender o direito à diferença, o direito à existência, à decisão, o direito à educação de qualidade, de existir no currículo, na política, de questionar conhecimentos e reclamar toda pretensão de universalidade e homogeneização nos currículos e nas políticas.

Para sustentar tal argumentação, a noção de tradução pode ser pensada como “dinâmica traidora daquilo mesmo que se julga proteger, do sentido que se quer assegurar ou precisar na relação com o outro (DERRIDA, 2010)” (Costa; Cunha, 2021, p. 1250), enquanto princípio fundamental para a alteridade, pois “este normativo *habilitador* do que se pode tomar por uma relação com a alteridade, para Derrida (2006; 2010), só é possível via tradução.” (Costa; Cunha, 2021, p. 1258).

A tradução, neste sentido, é um ato inventivo, “um fazer marcado não por uma opção do sujeito frente ao texto em que constitui o mundo e a política, mas como via condicional de significar e existir” (Cunha; Costa; Borges, 2018, p. 194). Por não ser perda, tampouco distorção, a tradução é uma (re)criação de sentidos, carrega marcas da linguagem, mas difere pela significação e pelos processos de subjetivação, rompendo com a noção de tradução como cópia e repetição do mesmo (Ferreira, 2009).

Nesse contexto argumentativo mais amplo, Laclau enfatiza a relevância de considerar os antagonismos como um processo contingente, marcado pela precariedade. Isso porque, quando entendemos o antagonismo como sendo o limite de toda e qualquer objetividade/identidade (Cunha; Costa; Borges, 2018), não implica em negar a afirmação da existência de um algo que esteja ali – uma presença –, mas afirmar que há elementos que impedem a sua constituição plena, sendo essa contingência marcada pelos processos de subjetivação.

Dessa forma, a política é entendida como produção de sentidos, em sua relação contextual e circunstancial que torna a luta política possível, na qual os sujeitos articulam-se como possibilidade de “um ato insurgente de tradução cultural” (Ribeiro, 2017, p. 583), o que não se confunde como processo negativo ou com relativismo. A tradução é, portanto, requerida nos processos políticos como condição da democracia deslocando a representação da diferença não como centro ou conteúdo a ser ministrado, mas compreendida nas relações de poder, analisando a cultura e os processos de diferir no seu fluxo discursivo.

Dito de outro modo, a tradução opera na linguagem e na *différance* da escrita, respondendo ao que “existe lá fora” (realidade) e, simultaneamente, apresenta rastros da existência de um sujeito identificado anterior à decisão (transcendente ao discurso) como nos aponta Ribeiro (2017, p. 583), um processo de subjetivação marcado pelas lutas e antagonismos que disputam lugar e poder.

É a partir dessa interpretação que Laclau faz uma crítica a noção de identidade e sujeito, bem como com a noção de “posições do sujeito” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 190), passando a operar com “processos de subjetivação” (Lopes, 2018, p. 103). O sujeito neste sentido, não é pré-definido e nem possui uma identidade fixa.

Neste sentido, toda posição de sujeito é uma posição discursiva, pois compartilha o caráter aberto à significação de todo discurso e, tais posições, não podem integrar um sistema fechado de diferenças, rejeitando toda noção que interpreta o sujeito como totalidade. Assim sendo, ao ampliar o conceito e a noção de sujeito, Laclau põe em questão a reflexão de que não há um centro que responderia ou formaria uma identidade plena, capaz de ser explicado fora da sua interação com a significação/subjetivação.

Portanto, os sujeitos são constituídos a partir de atos de identificação/subjetivação, “conectados à decisão contingente” (Lopes, 2018, p. 103). Não há um significado ou uma identidade dada e fixa apenas a ser evidenciada nas articulações políticas, os sujeitos não têm uma identidade que os represente de uma vez por todas, por essa razão, “é pela decisão e por um ato de poder em estruturas indecíveis” (ibidem), é na luta política que se inscrevem e se formam os processos de identificação. Nessa perspectiva e, ainda, discutindo a impossibilidade de uma identidade plena, Lopes (2018) evidencia que “toda identidade é deslocada, passando o deslocamento ser a condição de possibilidade e de impossibilidade de toda identidade” (Lopes, 2018, p. 103).

Pensando a tradução e os processos de subjetivação na política, temos atentado a partir de distintos trabalhos investigativos no campo e, pensado as formas de ser e decidir na política, encarando o texto não apenas como escrita, mas como linguagem opaca e como processo dinâmico aberto a tradução/subjetivação/desconstrução do texto da política.

A política, numa perspectiva desconstrucionista, marcada pela ideia de tradução, trai qualquer contrato de verdade e implica em escolhas/decisões contextuais. Aceitando que toda identidade é diferencial (Laclau, 2011), nos contrapomos a perspectivas e discussões, inclusive de políticas de currículo atuais que carregam o nome de “base

comum”, que vem atualmente reduzindo sentidos de currículo, de cultura e diferença, intentando sobre a demarcação da diferença como “uma coisa” (Ribeiro, 2017, p. 580).

Tais políticas têm tentado representar a diferença com base em traços pré-dados de uma cultura, projetando identidades culturais sob a ótica da diversidade, limitando a diferença a “conteúdos” passíveis de serem ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que, forjam modelos de formação para um sujeito/identidade em “um sistema simbólico e representacional fechado” (Ribeiro, 2017, p. 582).

Com isso, temos nos contraposto à toda tentativa, nas políticas atuais, de negação da diferença, defendendo a política como produção de sentidos e o currículo como política cultural, constituído na contingência e na luta pela enunciação do que vem a ser currículo.

É no sentido de questionar a fixação com base em um projeto político para a formação de um sujeito pré-moldado, proposto por um discurso universalista e pretensão à homogeneização, que as atuais políticas de currículo têm se definido. Em nome de um “currículo nacional”, são articuladas competências e habilidades – “conhecimentos poderosos” –, que geram expectativas de aprendizagem, a fim de produzir identidades esperadas e definidas a priori – projeção identitária –, sobretudo, com a promessa de ser a “boa educação”, insurgindo como um elemento imperativo para que se atinja “a qualidade da educação”.

Macedo (2017b) apresenta em seu estudo, a importância de desconstruir discursos simplistas que relacionam a qualidade da educação com resultados de dinâmicas avaliativas restritas. Seguindo a mesma direção da autora, nos propomos a investigar as políticas de currículo atuais para a educação do campo, a partir de um enfoque pós-estruturalista, apresentando a contribuição de Laclau e Mouffe (2015) e de noções derridianas para a investigação empreendida.

Nesse exercício crítico, tenho me posicionado contraditoriamente a relação simplista que as atuais políticas de currículo tem apresentado e a tentativa de controle da aprendizagem, formação, avaliação e currículo – a performatividade e responsabilização – a qual apresenta a diferença de forma sujeitada, ao mesmo tempo que tem “coisificado” a cultura, em nome da ideia da “boa educação” ou “qualidade da educação”, produzida de forma agressiva “de privação para pensar a necessidade de uma normatividade para a educação na forma do currículo” (Macedo, 2017b, p.520).

Buscamos nesta tese, questionar normas/bases/currículos comuns em suas tentativas sempre frustradas de controlar a imprevisibilidade em que se inscreve todo projeto de formação. Certos de que, por mais que hajam tentativas de controlar os efeitos

e os movimentos constitutivos hegemônicos hoje nas políticas atuais – fortalecendo o discurso de que uma BNCC é necessária –, pensar e investigar políticas de currículo para a educação do campo, em tempos de centralização curricular, é entender que essa produção é sempre rasura.

Por ser rasura e apresentar rasgos se torna imprevista, estará sempre por vir, e por ser incontrolável e indecível, é marcada pelos investimentos teóricos e políticos que os sujeitos fazem, na luta política que se inscrevem e nas decisões contingentes que torna possível a desconstrução de discursos hegemônicos por meio de uma tradução comprometida com a alteridade e com a diferença.

2.4. Contribuições de Ernesto Laclau para as investigações em Políticas de Currículo

Dentre os caminhos teóricos possíveis, iniciamos este texto dialogando a respeito das contribuições de Ernesto Laclau para as investigações em políticas de currículo, em específico as políticas de currículo para a educação do campo. Mas antes, precisamos acenar para os motivos ao texto, e, mais ainda, sobre as escolhas teóricas que nos orientam nesse momento e conduzem – embora por caminhos incertos – essa pesquisa.

Não é de hoje que as diferentes políticas visam ao controle do currículo com propósitos globais, como acordos, diretrizes, organismos multilaterais, - como o Banco Mundial, os quais direcionam “como deveriam ser as políticas em determinadas regiões geopolíticas” (Macedo; Raniery, 2018, p. 740).

Atualmente, é possível observar institutos, corporações e empresas que direcionam serviços como o ensino, materiais, formação e fabricação de currículos, oferecendo em troca de lucros – apropriação do público –, a promessa de um projeto capaz de promover a qualidade da educação, a ‘boa educação’. Macedo e Raniery (2018, p. 740) enfatizam que até mesmo “o próprio Iluminismo europeu-americano veio operando ao longo de muitos séculos para definir o conhecimento que vale a pena” ser ensinado e aprendido nas escolas.

Os discursos atuais que orientam as reformas curriculares no Brasil, têm operado na condução da priorização de conhecimentos considerados necessários para a formação e escolarização, registrando em bases comuns, as prioridades – habilidades/competências – necessárias à vida. Segundo a BNCC, projeta-se no conhecimento promessa de controlar o futuro e garantir a igualdade.

Marcadamente, observa-se nas políticas atuais o intento de controlar o que deve ser ensinado e aprendido, o que, de certo, descaracteriza as figuras do aprender por meio da ideia de homogeneidade. Quando falamos de homogeneidade, desconsideramos o fato de que os processos de aprendizagem não são construídos em um mesmo ritmo, de igual modo e nem da mesma forma nas salas de aula e nas escolas – embora reconheçamos e saibamos que isso ocorre dessa forma, situamos este estudo a partir da crítica proferida na histórica educação do campo – e, ainda em determinados territórios tendo em vista a diversidade estrutural, política e contextual que marca cada segmento de ensino, em cada região do país.

O discurso da homogeneização do ensino, da universalização como padronização do conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas não é recente e, apesar de ter se consolidado como base apenas em 2017, há anos vem assombrando a trajetória da educação do país, inclusive da educação do campo, há anos.

A trajetória histórica da educação do campo não diverge dos propósitos globais enfatizados por Raniery e Macedo (2018). Essa trajetória é marcada por uma educação universalizada pensada *para e pelos* povos da cidade, mas eram veiculadas aos povos do campo, carregava o nome de educação rural, mas pouco retratava a realidade local, seus preceitos culturais e até mesmo suas identificações com os modos de viver da população campesina. A tentativa de controle e homogeneização tornou-se hegemônicas e, por muitos anos, foi o modelo de escolarização vivenciado por muitos povos no espaço rural.

O cenário educacional que marca a trajetória da educação do campo, por muitos anos, foi marcado pela luta em desconstruir o pensamento curricular universal e homogeneizador, hegemônico “da época”. A principal demanda era a justiça curricular. A luta reclamava (e exigia) por visibilidade, consideração de suas necessidades e por uma educação socialmente referenciada, que contemplasse não apenas a diversidade de vida existente no campo, mas que permitisse ainda o reconhecimento dos sujeitos que vivem no campo, estudam e atuam na escola.

Não obstante às escolas do campo, a ideia de universalização do ensino vem provocando muitas discussões e ganhando força nas políticas de currículo, atuais no Brasil, problematizando e instigando debates a despeito de normatividades que animam e dão “corpo à pretensão democrática de realizar a formação de um sujeito abstrato na política de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Cunha, 2019, p. 358).

As tensões não cerceiam apenas as disputas por projetos políticos, mas têm permeado o campo das pesquisas em políticas de currículo. A produção de pesquisas no

campo das políticas de currículo, seja para questionar inconsistências e limites dessa pretensão universalizante sob o nome de base ou na defesa de projetos de formação visando um sujeito universal, tem disputado espaço nas agendas teórico-políticas.

As pesquisas têm direcionado esforços teóricos para analisar tais questões a partir de diferentes perspectivas, o que tem provocado uma efervescência de abordagens teóricas usadas como lentes para explorar o campo das políticas curriculares.

Dessa forma, ao pensar a política como política cultural, e o currículo como cultura – um espaço conflituoso e em permanente produção –, entendemo-lo como constituído nos movimentos multiformes em torno da produção de políticas curriculares, um movimento de articulação política que ora tornam hegemônicas as demandas por uma educação *no e do* campo, compondo diretrizes e marcos legais para a educação do campo (Brasil, 2001; Brasil; 2002; Brasil, 2010;), ora são hegemonzados currículos universalizantes (Brasil, 2017), os quais carregam o nome de ‘base’.

A BNCC, entendida como política que visa a centralização curricular, tem contribuído para a constituição de currículos estaduais e municipais, estabelecendo uma normatividade centralizada nacionalmente que chega tanto às escolas urbanas quanto às escolas do campo, ocupando o lugar de currículo obrigatório para o ensino.

Dessa vez, a trajetória histórica da educação do campo é borrada não mais por uma educação pensada *nas e para* as escolas urbanas, mas uma educação pensada para o território nacional, sendo imposta à escola de forma verticalizada e pouco refletindo os contextos presentes no território campesino, suas culturas, os saberes.

É nesse sentido que nos propomos, nesta seção, a dialogar sobre os motivos para a escolha da teoria, especificamente, a escolha pela abordagem pós-estruturalista para pensar as políticas de currículo e os currículos para a educação do campo. Temos pensado esse movimento como fluido e desprovido de toda e qualquer neutralidade, compreendendo que as articulações que perpassam a produção de políticas do país, apesar destas terem reflexos em modelos internacionais, são contingentes e imprevistas e, por isso, adquirem contornos singulares e individuais em cada contexto.

Não nos cabe, neste texto, veicular a defesa por uma base para as escolas do campo, tampouco defender a base institucionalizada nacionalmente de caráter homogeneizador. Neste texto, estamos destituídos da pretensão de julgar como necessária uma base e, por isso, nos posicionamos criticamente a toda e qualquer forma de pensar um fundamento para as políticas de currículos, ou a possibilidade de definição de conhecimentos necessários à formação de sujeitos, como se o futuro e a vida pudessem

ser controlados de uma vez por todas através de um projeto curricular, um projeto via base.

Dito isso, apresentamos a escolha pela abordagem pós-estruturalista e pós-fundacional, especificamente, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, a qual tem nos auxiliado na organização teórico-estratégica, por meio da qual nos aproximamos do campo das políticas para refletir sobre as possibilidades interpretativas advindas da problemática em questão: as políticas curriculares para as escolas do campo em tempos de centralização curricular.

Nesse movimento de investigação, introduzimos operadores interpretativos possíveis na dinâmica da produção das políticas, pensando os processos de subjetivação que permitem que sujeitos decidam em resposta à alteridade, aos processos de diferir e à diferença, rejeitando toda e qualquer tentativa de controlar o porvir, já que toda pretensão homogeneizadora escapa e borra qualquer cálculo.

Construímos os argumentos tecidos aqui, focalizando os pensamentos de Laclau e articulando-o a algumas noções do pensamento derridiano, enxergando nessas perspectivas a “possibilidade de ponderarmos os processos de subjetivação como movimentos caros às significações contextuais, traduções performadas em resposta ao que se tem como ameaça ou questionamento em dado contexto” (Costa, 2018, p. 15).

Nessa direção, a noção de contexto não é tida como um lugar demarcado para a diferença passível de ser representada a priori. O contexto, aqui, é compreendido como o lugar do inacessível, que carrega traços da diferença, mas não pode ser representado de uma vez por todas. Sua constituição provisória é marcada pelos processos de subjetivação e, por isso, só existe contexto dentro de uma temporalidade provisória, aberta aos processos de diferir.

A abordagem pós-estruturalista iniciada no Brasil, principalmente por Tomaz Tadeu da Silva, que inicia a projeção das investigações no campo do currículo na primeira década de 1990, preocupando-se com os nexos entre cultura e poder e, simultaneamente, estabelecendo um novo lugar para a cultura. Esse movimento demonstra que não há um poder determinante e verticalizado e, portanto, que as “questões econômicas e sociais, assim como as transformações históricas são culturais.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 195). Em suas discussões, Tomaz Tadeu da Silva já apontava diálogos entre teorizações críticas e pós-modernas, enfatizando rupturas e descontinuidades entre elas.

Os discursos sobre o conhecimento, poder, ideologia, sujeito e diferença são problematizados, e os debates se expandem para questões relacionadas a etnias, gênero,

territorialidade, diferença, fragmentação, descentramento das subjetividades, além da impossibilidade de um projeto educacional futuro garantidor da qualidade do ensino e da formação.

Essas perspectivas, tendo em vista os objetivismos nos currículos e os planos materiais estruturados, metafísicos, cartesianos e essencialistas do sujeito, eram colocadas em xeque, questionados e subvertidos por novas teorizações comprometidas com o descentramento de poder e com a impossibilidade de um fundamento último ou de uma estrutura fixa capaz de conduzir a determinados projetos previamente calculados.

A leitura pós-estruturalista, nestes termos, tem tensionado as conceptualizações produzidas historicamente no campo do currículo, as quais têm inscrito o currículo “como conceito suposto capaz de coordenar a realidade educacional, julgando poder antecipar o que deve ser o sujeito, a ação política.” (Cunha, 2015, p. 105).

Marcadamente, esses enfoques predominantes no campo curricular têm sido orientados pela fixação de sentido, expressando-se como verdades incontestáveis do que é a realidade educativa, o currículo e o conhecimento e, além disso, atuando na tentativa frustrada de determinar como se desenhará o futuro.

Neste estudo investigativo, temos assumido a perspectiva discursiva para análise da política de currículo para a educação do campo, tendo em vista que, a partir dela, é possível contrastar a crença desenvolvida por bases racionais ou lógicas, focalizando a produção de sentidos que são disputados e produzidos na luta política, no escopo de uma hiperpolitização (Cunha, 2015, p.110). Nesse contexto, introduzimos marcadores pós-fundacionais e pós-estruturais e seguimos projetando um exercício de desconstrução de um pensamento de currículo como objeto ideal, como um espaço cujo preenchimento é desejado e possível, bem como da ideia de uma educação do campo possível de ser representada por conteúdos culturais “básicos” contidos e descritos em um currículo nacional e estadual.

Com base na argumentação tecida, temos questionado o pensamento metafísico de currículo, política, e educação do campo – cujas diferenças são passíveis de integração em uma base diversificada comum nacionalmente, tal como aborda a BNCC – desconstruindo objetividades e certezas e caminhando em direção à compreensão das fronteiras como traços. Esse traço marca o acontecimento no âmbito da tradução da política, que por ser contingente e aberta às interpretações e subjetivações, inscreve-se na impossibilidade da plenitude de um currículo único, isto porque os processos de

subjetivação são tomados pelo contexto e reclamam por direito e à diferença na luta política, impedindo que essa universalização ocorra de uma vez por todas.

A partir dessa teorização, temos percebido o currículo como um espaço de enunciação, um lugar da significação contextual (Costa, 2018, p. 33) por ser marcadamente aberto à crise nos processos de significação. A ideia de crise, para Macedo (2013, p. 443) “tem funcionado como exterior constitutivo que estabiliza o sistema de significação e, portanto, dificulta a circulação de múltiplos sentidos para currículo”, como um jogo de significações infinitas e incessantes.

Dessa forma, temos considerado a Teoria do Discurso tal como formulada e pensada por Laclau e Mouffe (2015) como potencialmente ativa na análise de políticas de currículo. Entendemos sua contribuição para o pensamento sobre a produção de sentidos no campo do currículo e da política, bem como na compreensão de como tais negociações operam na construção de discursos, ora em favor de um objetivismo, ora aberto à significação como possibilidades do diferir.

Como já elucidado em uma seção anterior, para a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, a hegemonia é noção central para se pensar a política. Nesses termos, a hegemonia é entendida como uma produção discursiva a partir de um terreno de diferenças em que um discurso específico passa a representar as demandas dessas diferenças, constituindo-as enquanto formação hegemônica, esta que é constituída de uma articulação na qual nenhum conteúdo ou demanda *a priori*, esteja apta ou privilegiada a ocupar tal posição hegemônica.

Dito de outro modo, temos pensado com Laclau e Mouffe que as políticas curriculares são fruto de articulações discursivas pelo direito à educação e, que, os discursos de uma educação *do* e *no* campo têm suas demandas hegemônicas, constituindo políticas para uma escola do campo, comprometidas com demandas culturais e contextuais dos povos do campo (Brasil, 2001; 2002; 2010). Em outrora, discursos que viabilizam a homogeneização do ensino tornam-se hegemônicos e constituem políticas centralizadas, tal como a BNCC e os currículos estaduais. Em específico, situamos o Currículo de Pernambuco, sob o discurso de igualdade e garantia da aprendizagem, veicula políticas universalizantes por meio de currículos que buscam o controle e tentam apagar o outro, a diferença.

Ambos os discursos, sejam os que reclamam por centralização ou os que operam na produção de diferença, disputam por hegemonia nas políticas e nos currículos. Ambos são demandas pela regulação e, ao defenderem suas perspectivas e na defesa de suas

demandas, disputam a produção dos textos políticos. Cabe ressaltar que esse processo é constante e infinito, um mover-se na luta, um movimento aberto ao diferimento, marcado pela contingência e precariedade.

Consideramos que Laclau e Mouffe (2015) possibilitam, com o desenvolvimento da Teoria do Discurso, refletir sobre a política em sua produção, sobre a contingência que marca seus processos coletivos de busca e de articulações, já que não é possível tratar a política em sua totalidade. Por essa razão, a teoria tem oportunizado a reflexão sobre os momentos e os sentidos produzidos na e pela política, bem como sobre suas significações, fissuras e aberturas.

Quando destacamos tais contribuições, principalmente em relação com o desenvolvimento da perspectiva discursiva como leitura potente e ativa, bem como à oportunidade interpretativa para entender a produção de sentidos nas políticas atuais e para pensar a abertura à significação como um elemento potente na análise de políticas curriculares, consideramos também a possibilidade de entender que todo conhecimento é contextual.

Sendo assim, as disputas pela diferença assustam a fundamentação ou centralização da política curricular, pois o currículo é um lugar do dissenso, do deslocamento, uma “conversa complicada” como enfatiza Pinar (2008). Por isso, entendemos que, quanto mais se opera na produção do controle, mais se produz a diferença, que não foi expulsa e ao mesmo tempo está ali, que não se reconhece, porém grita por existência.

Não há como controlar, tampouco prever qual demanda estará a ocupar tal posição hegemônica. No entanto, o que defendemos com base na Teoria do Discurso, é que as políticas são produzidas por múltiplas influências e não podem ser compreendidas como um texto (apenas escrito), desconsiderando os processos de articulação e os aspectos contextuais de sua produção.

Temos nos preocupado com a hegemonização de determinados discursos fortes circulantes no campo das políticas educacionais, não apenas pelo fato de que a produção de sentidos busca construir estruturas/bases e pelas exclusões que formulam e produzem, “mas pelo ocultamento da própria ideia de que há exclusão” (Macedo, 2014, p. 444), um movimento de violência ao outro, à existência dos sujeitos e à diferença.

Nesses termos, a teorização assumida tem contribuído para a reflexão sobre essa exclusão como um fechamento provisório da estrutura, um ponto nodal, definido como a tentativa de preencher um vazio por meio da lógica diferencial e da equivalência. Visto

dessa forma, e considerando a hegemonia como movimento necessário à significação e constituição provisória de poder, a visibilidade dessa diferença “suturada” é percebida como potência na reativação das demandas excluídas da cadeia de significação.

Entender essa abertura à significação, é compreender que sempre haverá a possibilidade de a diferença exceder-se no fluxo da significação e, por formar uma cadeia de insatisfação, possa ser representada dentro de uma ordem simbólica, formando um novo discurso, uma nova ordem, uma nova demanda que ganha força e que se torna hegemônica.

Na medida em que se limita ou define currículos mínimos para abarcar diferentes contextos e processos de formativos de diferentes sujeitos com realidades e demandas distintas, já se constitui aquilo que não pode ser lido à representação ou plenamente representado. Essa diferença, que está ali presente, reclama e reivindica sua existência, (re)existindo na luta política e rasurando ou borrando a tentativa de universalização.

Em outras palavras, um exterior — a diferença como diferir — que está presente (nos currículos comuns nacionais e estaduais), mas que por não ser representados esses espaços de significação, e por ser cheio de sentidos diferenciais e contextuais (demandas por outros projetos de educação, regionais, culturais, identitários, como por exemplo a educação do campo, indígena, quilombola, entre outros) extrapola o exterior (o limite) da marca do comum, ao mesmo tempo em que constitui a luta política pela significação operando a partir de uma falta constitutiva.

É como se um exterior constitutivo — um projeto ou horizonte plural, desejoso, um por vir — fosse pensado, buscado e representasse o objeto da luta e da articulação política (a diferença), que não consegue estar representada plenamente no comum, mas permanece ali, reclamando sua existência e assombrando a possibilidade de qualquer fixidez, bem como da pretensão de um fundamento último.

A noção de “exterior constitutivo” é desenvolvida por Derrida e apropriada por Laclau e Mouffe (2015) para pensar e explicar os processos pelos quais os antagonismos emergem e articulam sentidos contrários em seus processos de articulação e de identificação dos sujeitos que constituem a política.

Cabe ressaltar que Laclau não concebe o processo de identificação como um meio para se atingir uma identidade final. Diante disso, refletir sobre as políticas de educação do campo significa compreender que não temos uma identidade ou projeto de formação previamente designados ou estabelecidos por conteúdos *a priori* que irão definir a

formação pautada na diferença. Ou seja, não há a substituição de “conteúdos mínimos” comuns por “conteúdos diferenciais”.

O que opera, nesse sentido, é a ideia de que, que mesmo as diferenças reclamadas por diferentes povos são flutuantes, o que desconsidera qualquer pretensão ou necessidade de reduzir os processos de diferir a um aglomerado de conteúdos diferenciais. A diferença enquanto diferir é viva, flutua, é vazia por ser cheia de sentidos, incomensurável e aberta ao campo de significações, subjetivações dos sujeitos. Por essa razão, está comprometida com a democracia e com a possibilidade de vir a ser no jogo político. A luta política, nesses termos, é imprescindível para a hegemonia, para a democracia nas políticas de currículo e no comprometimento ético e político com o diferir, podendo ainda ser entendida enquanto ou como um processo de teorização.

O próprio movimento de escolha pela teorização, ou mesmo o ato de operar com determinadas perspectivas e não com outras, nos coloca em um compromisso ético e político, situando-nos na luta teórica e política, pois a produção da teoria é, em si mesma, uma luta política.

A luta política ocorre principalmente a partir de dissensos, antagonismos e exclusões, sem que haja uma resolução final ou garantia de constituir-se em sua plenitude. É dessa forma que temos pensado a política curricular: a partir dos marcadores pós-fundacionais e pós-estruturais, com os quais buscamos operar e localizar os antagonismos, desenvolvendo uma leitura possível no âmbito dos argumentos do pós-estruturalismo e suas aproximações com a desconstrução do pensamento metafísico empreendido por Derrida.

A partir da leitura que temos feito sobre o currículo e sobre o campo da política curricular, assim como da apropriação que fazemos do campo pós-estrutural/pós-fundacional, temos pensado as condições e tentativas de definição de um currículo na atualidade, o qual surge assombrado pela promessa de garantir a qualidade da educação e, ao mesmo tempo, comprometido com a justiça curricular.

É importante, destacar que a aproximação com a perspectiva a partir da qual temos analisado o campo das políticas curriculares, o currículo e a educação do campo, tem nos possibilitado entender que mesmo que haja a tentativa de universalização, com a determinação de conteúdos mínimos, “verdadeiros” e “necessários” à formação, essas disputas em torno do “melhor conhecimento” se dão no campo das lutas e articulações, espaço este que constitui a política.

Temos defendido, nesta produção científica e, por que não, política, a tese de que os sentidos são produzidos nas políticas curriculares e nos currículos para a educação do campo. Mesmo em um contexto de centralização curricular no qual perspectivas de centralização curricular se fortalecem, como por exemplo com a BNCC e com o Currículo do Estado de Pernambuco, as políticas não cessam, sendo produzidas contextualmente, a partir das traduções que os docentes fazem.

Os processos articulatórios mobilizam a agência de sujeitos e grupos em defesa de determinadas demandas não representadas nos currículos universais. Dessa forma, os docentes, por serem sujeitos-autores e tradutores dessas políticas, investem teoricamente e politicamente na tradução das políticas, comprometidos com a alteridade e com a pluralidade que emergem do contextual, e comprometendo-se ainda com o diferir. Isso porque a diferença, que não cabe e ultrapassa a barreira e o horizonte de qualquer base comum, fixa ou definida *a priori*, ou de qualquer fundamento universal por mais que se queira esconder, excede qualquer silêncio e qualquer não-dito na linguagem, no texto da política.

Como argumentamos, essa impossibilidade de um fundamento universal não elimina a sua necessidade ou mesmo a tentativa de sua existência, mas deve ser vista como o espaço da contingência, um lugar vazio, pois os contextos são espaços incomensuráveis e não podem ser “suturados”. Pensando com Laclau (2011, p. 97) essa impossibilidade de um fundamento “só transforma o fundamento num lugar vazio, que pode ser parcialmente ocupado de várias maneiras (as estratégias para essa ocupação são exatamente a matéria da política)”.

Como já discutido em outro momento, há um deslocamento do conhecimento na atual BNCC, bem como nos currículos estaduais, como, por exemplo, no Currículo de Pernambuco, o que evidencia a necessidade de definir habilidades que situem um “conhecimento poderoso” e “verdadeiro” e “justo” (Young, 2014), tendo em vista a “igualdade” e o “direito de aprender”. Contudo, por mais que haja a inscrição na padronização de currículos, a diferença está ali e emerge nas articulações contingentes, não como algo que pode ser representado, mas como algo que opera contextualmente para suturar o que está dado, a norma, o universal, pois a dimensão da universalidade como lugar vazio, suturado pelos processos de subjetivação, pelo diferir, marcado pela questão da contextualização.

Considerando que toda luta se dá em uma articulação e que qualquer articulação é contingente e vai ser sempre um lugar vazio, é que Laclau (2011) aponta algumas

reflexões acerca da apreensão teórica e da noção de articulação que tenta elaborar. Nesse sentido, Laclau (2011) enfatiza que compreender a política e os seus processos articulatórios na e a partir da textualidade, significa reconhecer que “toda articulação é contingente e, segundo que o momento articulatório como tal vai ser sempre um lugar vazio – sendo transitórias e sujeitas à contestação as várias tentativas de ocupá-lo” (Laclau, 2011, p. 97). Dessa forma, “em qualquer momento histórico, qualquer que seja, a dispersão das diferenças existente na sociedade estará sujeita a processos contraditórios de contextualização e descontextualização” (idem).

Disputas têm emergido no campo educacional, e sob o discurso de responsabilização da escola por não possuir um projeto, um currículo, ou por não conhecer tais elementos, ao mesmo tempo em que se estende a responsabilidade aos professores sob os desígnios do que é educar e que precisa para ser educado, delimitando identidades a serem “formadas”, a BNCC, enquanto projeto universal de um currículo comum, é imposta, construindo um padrão cultural básico/comum.

Com isso, tem operado através da tentativa de controle e padronização, intentado sob um controle ideológico que se evidencia, principalmente, a partir das avaliações externas, como tem sido pontuado por Afonso (2014):

[...] os resultados mensuráveis que dela decorrem ditam, frequentemente, os parâmetros relativamente aos quais se referencia a avaliação dos professores, a avaliação das escolas e, até mesmo, de uma forma bastante arbitrária, a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (Afonso, 2014, p. 492).

Entretanto, faz-se necessário questionar a validade e a “[...] utilização dos resultados das avaliações em larga escala e dos índices por elas criados como única fonte para a análise do trabalho desenvolvido pelas escolas”, conforme alerta (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p.1155).

São nessas disputas e, sobretudo, no questionamento da hegemonia de um currículo único, comum, fixo que as lutas sociais e políticas contemporâneas têm operado nos dias atuais, buscando um horizonte de oportunidades abertas aos processos de identificação. Por essa razão, são pensadas/formuladas/articuladas “estratégias de ocupação do lugar vazio do bem comum” (Laclau, 2011, p. 98).

Dessa forma, os processos de identificação na luta política apresentam traços da diferença que tentam limitar o fechamento de qualquer contexto, criticando todo e qualquer caminho ou tentativa de homogeneização, já que “os discursos que tentam fechar

um contexto em torno de certos princípios ou valores serão confrontados e limitados por discursos de direitos” (Laclau, 2011, p. 97).

Os discursos apresentados nesses currículos enfatizam conhecimentos comuns e competências gerais como forma de assegurar a “expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BNCC, 2018, p. 23) para que “possam desempenhar um papel ativo” e ao mesmo tempo “construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BNCC, 2018, p. 37).

Contudo, a BNCC, assim como um currículo estadual – no caso em questão, o currículo de Pernambuco – opera buscando definir ou na tentativa de definição de competências e habilidades a aprendizagem para a vida, reduzindo, assim, os sentidos da vida e como se tivesse possibilidades concretas de controlar a formação, o futuro. Tais políticas curriculares têm sido articuladas de forma imperativa, impondo o controle e a padronização do ensino. Além disso, têm buscado controlar a vida dos sujeitos, que, nessa perspectiva de centralização, são concebidos como sujeitos iguais ou sujeitos da igualdade.

Nesta tese, operamos com a ideia de impossibilidade de um fundamento último na política e nos currículos, pois a diferença sempre estará ali reclamando a sua existência e resistindo e (re)existindo a toda e qualquer forma de controle. Refletir as políticas curriculares para a Educação do Campo, a partir de uma perspectiva pós-estrutural e pós fundacional, é entender que por mais que existam tentativas e movimentos de controle – que não são novos na discussão em políticas de currículo e na própria história da educação no país –, é sobretudo, tentar controlar o incontrolável, é reconhecer que se está em busca daquilo que é furtivo, da força do diferencial ou do diferir, que nunca consegue ou poderá ser apreendido em uma base, em um currículo ou em uma política.

Compreender o pensamento curricular atual, sobretudo aquele hegemônico nos currículos nacionais mais recentes, implica reconhecer que existe um movimento que busca calcular, controlar, definir de vez por todas o que deve ser feito. Contudo, ao mesmo tempo, trata-se de um movimento fadado ao fracasso, dado a impossibilidade de assegurar que o que foi determinado seja plenamente realizado, projetado, calculado ou que seja encontrado um modelo único, ou que será possível conceber um currículo que contemple a diferença, de forma definitiva e transparente a si.

Portanto, temos visto e refletido o pensamento curricular como um espaço da luta política sem resolução final, nem garantias e certezas (Lopes, 2013), quanto ao que deve ser a educação, o currículo, os conhecimentos ou a diferença.

Na discursividade, não operamos com a nomeação ou definição curricular por pensar a relação do pensamento curricular com a ideia de centralização como uma tentativa constante de controlar o incontrolável. Nessa perspectiva, operamos com o pensamento que é na política que as definições provisórias do currículo são constituídas, é na abertura do contingente que inova que temos defendido a criação curricular como momento conflituoso, a partir de dissensos e antagonismos.

Com essa escolha teórica e política, não buscamos, de forma tendenciosa, defender a infalibilidade da teoria que estamos nos alinhando, colocando-a como única e possível de dar conta dessa proposta de estudo científico denominado tese. Temos operado e defendido que a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) se apresenta como uma estratégia e pensamento teórico potente e interessante para pensar as questões que temos nos debruçado, contribuindo, principalmente, para o delineamento de operadores teórico-estratégicos desta tese.

Com tais argumentos e escolhas, bem como com base no processo/movimento de apropriação da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), que tem orientado as reflexões aqui tecidas, temos buscado compreender que qualquer proposta de centralização curricular, seja através de currículos nacionais ou mesmo do currículo do estado de Pernambuco, se constitui como algo da ordem do (im)possível, principalmente quando se pensa nas políticas curriculares para a Educação do Campo, que reclama pela heterogeneidade e pela diferença.

Por isso, com este texto, buscamos desenvolver argumentos que têm sustentado essa compreensão, decorrente de contribuições de aportes pós-estruturais e da perspectiva pós-fundacionalista, assumida neste estudo, em que procuramos problematizar os sentidos produzidos nas políticas curriculares e nos currículos para a Educação do Campo, especialmente em um contexto no qual perspectivas de centralização curricular se fortalecem e tornam-se mais presentes.

Sobretudo, temos investido na tentativa de compreender quais demandas/discursos estão articulados, de forma precária e contingente, em torno da demanda de uma educação diferenciada para as escolas do campo nas atuais políticas curriculares, além de identificar de que forma essas demandas/discursos, se articulam com a discursividade do campo curricular das escolas do campo.

Ao mesmo tempo, dialogamos com alguns autores para refletir sobre a relação do pensamento curricular e a ideia de centralização, considerando-a como uma tentativa constante de controlar o incontrolável, como a busca por algo furtivo e impossível de ser

plenamente apreendido, controlado e alcançado. Pensamos que movimentos de controle e centralização não são novos, mas nos ajudam a pensar o quanto se tenta controlar aquilo que é da ordem do incontrolável, do contrário, tentativas de centralização e de controle já teriam tido êxito e teria acabado com a alteridade e com a democracia nas políticas de currículo.

Com isso, temos nos inscrito no compromisso de investigar o contexto político da produção de políticas curriculares nacionais e locais. Para tanto, focalizamos os processos articulatórios que mobilizam sujeitos e grupos por determinadas finalidades na direção de uma política curricular para a Educação do Campo, compreendendo que, por mais que existam políticas marcadas pela tentativa de centralização, essas políticas são constantemente traduzidas por sujeitos/docentes, que agem em torno de suas identificações e subjetivações. Esses sujeitos investem teoricamente e politicamente na produção de políticas mais justas, comprometidas com a alteridade e, sobretudo, com os preceitos da Educação do Campo.

3. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

A (boa) ação direcionada ao outro pode sempre degenerar-se, desviar-se, falhar no seu endereçamento, tomando assim a figura de uma má ação. Isso não significa, no entanto, uma postura condescendente relativamente ao mal. É que o mal terá sido pensado aqui na sua intrínseca relação com o bem (Maia, 2021, p. 123).

Nesse capítulo, discutimos sobre as políticas curriculares voltadas para a educação do campo, no sentido de entender como são produzidas, articuladas e disputadas em diferentes contextos sociais, históricos e políticos. Nesse sentido, analisamos as hegemonias e tensões entre a educação rural e a educação do campo, destacando a luta pela significação, as críticas em torno de perspectivas homogeneizadoras veiculadas por muito tempo para as escolas do campo, e bem como a reafirmação do direito à diferença nas políticas curriculares.

Cabe situar que a trajetória de constituição das políticas curriculares para a educação do campo se dá atravessada pelas articulações discursivas entre diferentes agentes e contextos, nas quais as demandas locais e os movimentos sociais na defesa de uma educação do campo se contrapõem às perspectivas centralizadoras, disputando sentidos e espaços no campo das políticas públicas.

Neste sentido, dissertamos brevemente sobre o embate histórico entre as noções de educação rural, associada a uma visão conservadora e urbanocêntrica, e a educação do campo, como uma proposta mais plural e democrática, ambas vistas em constante disputa na significação da educação do campo e na tentativa de constituir-se hegemonicamente nas políticas curriculares.

O direito à diferença na constituição das políticas de educação do campo é abordado na medida em que discutimos sobre a necessidade do reconhecimento das especificidades defendidas na perspectiva de educação do campo e os escapes possíveis. Em contrapartida, discutimos sobre as tentativas de homogeneização apresentadas nas normatividades e políticas curriculares e currículos que apresentam uma lógica centralizadora, buscando padronizar currículos sob uma perspectiva universalista.

Por fim, cabe destacar que a análise realizada neste capítulo, evidencia a importância de compreender a educação do campo como um espaço dinâmico e discursivo, onde significados são constantemente negociados e articulados. Sendo essa abordagem essencial para o atendimento ao objeto dessa tese.

3.1. A Produção de Políticas Curriculares para a Educação do Campo: Articulação em diferentes contextos

A trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas para a Educação do Campo é marcada por processos de negociações e mobilizações políticas em torno do direito à educação, uma educação de qualidade vinculada a um projeto de Educação do e no Campo.

Dessa forma, a Educação do Campo insurge de uma nova base conceitual sobre o campo e sobre a Educação do Campo, dito de outro modo, trata-se de uma hegemonia – fruto das articulações dos atores políticos cuja demanda principal é uma Educação do e no Campo – que busca, sobretudo, a superação da hegemonia engendrada pelo Estado – de uma Educação Rural, como meio de exploração pelo trabalho dos povos do campo e do território campesino –, esta que tem fortes influências dos poderes econômicos, um paradigma que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade.

Para tanto, ao fazer um percurso histórico na constituição das políticas curriculares para a Educação do Campo no Brasil, apontamos que sua trajetória histórica é marcada pela tentativa de fixar no campo, os povos campesinos, atribuindo em sua educação, um modelo propriamente urbano, que demarcava um modelo precário de educação e possibilitava em meio as suas contestações, o lugar/ espaço das negociações em torno de suas demandas, sendo a principal, o direito a uma educação de qualidade.

Não intentamos sobre um projeto de hegemonizar um currículo para as escolas do campo, pelo contrário. Por isso, defendemos com Lopes (2015) um “vazio normativo”, onde a diferença pode ser significada nos currículos. A defesa da importância de um vazio normativo que venha a contribuir para a produção de sentidos no campo das políticas e dos currículos, parece-nos ser a proposta mais instigante e desafiadora, ideal para pensar os processos de significação em torno de uma democracia mais radical e mais plural.

Mas o que a nosso ver, é entendido por vazio normativo? No texto, tenho discutido nos capítulos 1 e 2 esse conceito, mas retorno aqui amparada nos estudos de Lopes (2015) o vazio normativo é constituído não pela simples ausência, mas pela impossibilidade de plenitude, de fundamento, frequentemente caracterizado no currículo por um sentido de conteúdo comum e de formação de uma comunidade em torno desse sentido comum.

Esta impossibilidade remete à possibilidade de disputa na tentativa de alcançar a “plenitude ausente” (Lopes, 2015, p. 8). Dito de outro modo, é a tentativa de alcançar a

plenitude de uma Educação do e no Campo que confrontos e mobilizações são articulados pelos atores sociais, confrontos “realizados por meio da defesa de um investimento radical no currículo, simultaneamente teórico e político” (Lopes, 2016, p. 9).

Um vazio que possibilite entender as tensões que envolvem os sentidos que são produzidos nas negociações, nos acontecimentos (Lopes, 2017). Parece-nos que é sobre a negociação de um lugar para a Educação do e no Campo que somos movidos a iniciar o debate neste capítulo, mas não é qualquer lugar, é sobre o lugar das alternativas que nos dispomos a falar, sobre os discursos que ganham representação nas articulações políticas e que passam a ser hegemônicos, embora, não seja possível estabelecer um fundamento último à concepção de política, de currículo, especificamente para a Educação do Campo, e essa impossibilidade decorre da contingência e da precariedade de todo fundamento.

Os discursos da cultura, diferença, qualidade, competência, cidadania e trabalho, teriam uma representação e motivaria lutas e mobilizações em torno do direito a uma Educação do e no Campo. Cabe destacar, que nos estudos sobre a Educação do Campo, especificamente sobre as políticas curriculares para o campo, a categoria trabalho/ classe inicialmente ganha um espaço privilegiado nestas discussões.

Posteriormente, com a diversificação de temáticas e enfoques nos estudos que tomam o currículo e as pesquisas curriculares como objeto de pesquisa, o político e o social são analisados a partir de outras abordagens epistemológicas que valorizam as demandas dos coletivos e atores sociais, justificando assim, a categoria discurso nesta pesquisa, pois a nosso ver, é potencialmente ativa nas análises de políticas curriculares.

As políticas não podem ser tomadas como um sentido fixo e estável, nem tampouco as análises de políticas devem tomar um direcionamento verticalizado como um produto pronto a ser aplicado. Ao contrário, faz-se necessário considerar a sua produção instável e contingente, o que exige pensar nas práticas articulatórias que tornam possíveis a articulação de novas hegemonias.

Nesse campo, trazemos os movimentos sociais como atores políticos que se unem em torno de demandas diversas e projetos estabelecidos que disputam certa hegemonia, na busca pelo direito à educação, à diferença.

Nas articulações políticas desses grupos – movimentos sociais, mais tarde, movimentos sociais do campo - é configurado, neste exterior, a própria articulação, na qual, os sujeitos se constituem por processos de identificação que tornam a luta em torno da Educação (do Campo), uma luta comum, mas por constituir-se enquanto uma ação

conflituosa e inacabada gera posições diversas dentro de discursos que, num dado momento, distancia-se de seus sentidos. Dito de outro modo, a

[...] concepção de política centrada na negociação na prática social [...] é uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações (Frangella; Barreiros, p. 04, 2010).

Nesse horizonte de compreensão, a política curricular e o currículo, são constituídos da luta política em torno da significação do que seja campo, emancipação, justiça social, educação de qualidade, legitimação da diferença, transformação social. São essas negociações e mobilizações políticas desses atores coletivos – a saber, os movimentos sociais do campo – que ao assumirem a demanda da educação de qualidade caracterizam a indeterminação e contingência no processo de produção da política, problematizando os processos da política para além do embate e determinação, assumindo-a como prática articulatória e, dessa forma, possibilitando-nos um esclarecimento acerca dos modos em que se apresentam as ações políticas neste processo.

3.1.1. A Educação Rural e a Educação do Campo: Hegemonias em disputa

Nesta seção, iniciamos uma breve discussão acerca da trajetória dos movimentos sociais do campo, nas entrelinhas da constituição de políticas públicas para a Educação do Campo, além dos vários conflitos e os embates que estes sujeitos-atores vêm ocasionando no seio dos debates e nas conquistas referente à cidadania e participação, no âmbito das decisões políticas. Entretanto, não se opera nesse texto, na busca por uma origem, tendo em vista como afirma Lopes,

Não há origem na política: um centro no governo, nos textos produzidos, nas orientações internacionais. Há atos de poder, em todos os contextos, tentando produzir um centro de significação e fechar a estrutura discursiva, mesmo que precária e contingencialmente (Lopes, 2016, p. 09).

Diante disso, expomos a urgência em pesquisar e analisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, principalmente quanto o direito à Educação do e no Campo, uma educação de qualidade voltada ao reconhecimento da “diferença”. As especificidades desses atores políticos que reclamam seu direito se justificam na dimensão da luta pela terra, pela vida na terra, nas águas e nas florestas. Essa luta se

expande na tentativa de garantir o direito à educação, através da luta pelo acesso à escola do e no campo, por igualdade de direitos, mas não obstante a igualdade que homogeneiza, mas na igualdade que garante acesso e continuidade a formação dos povos do campo, desde a educação infantil ao ensino superior.

Durante o deslocamento da Educação Rural à Educação do Campo algumas lutas se expandem, outras demandas são articuladas de modo a possibilitar a constituição de outras novas hegemonias e a partir da articulação desses novos antagonismos sociais, discute-se e negociam-se as políticas, os currículos, as formações, entre outras demandas, no intuito de superar as desigualdades que estes povos estiveram expostos há anos.

De acordo com Miguel Arroyo (2006), em outra abordagem teórica¹¹, as desigualdades sociais são várias e, portanto, deve-se ter um olhar curioso para essas desigualdades e dívida histórica, principalmente um olhar direcionado à dimensão educativa. Nas palavras do autor, podemos elencar essas desigualdades como:

Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. Esclarecê-la, mostrar nuances ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos. Esse enredo histórico que fez com que o pertencimento social, indígena, racial do campo tenha sido tão decisivo nas desigualdades em geral, mais especificamente nas desigualdades escolar e educativa (Arroyo, 2006, p. 104).

No que concerne às causas histórico-sociais que ocasionaram as diversas formas de desigualdades sociais, destaca-se as articulações políticas, com vista a repensar as desterritorializações, desigualdades, relações de inferioridade na relação poder-saber, disputas por processos e projetos educacionais mais justos, por meio de discursos de valorização das diferenças, de garantia de direitos, da inclusão social.

Retomando a produção das desigualdades da forma de pensar e alocar determinados coletivos por serem diferentes, esta que tem sido objeto na formação social, Arroyo (2010, 1405) reitera que “a relação entre desigualdades e diferenças, ou de produção dos diferentes como desiguais, transpassa a história de nossa formação, desde a colonização”. Para o autor, estes povos por serem diferentes, são vistos

¹¹ Entendemos que a perspectiva discursiva da TD pode “inibir” (mas não impedir) o diálogo com outras tradições teórico-metodológicas de pesquisa (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013),

Não na outra margem, nem do lado de fora, nem desiguais em condições de vida, mas colocados e pensados na exterioridade de todo lugar social, político, cultural, econômico. Na existência. (Arroyo, p. 1405-1406, p. 2010).

E mais, estes povos indígenas, negros, caboclos, quilombolas, camponeses, ou seja, o Outro da política, têm sido vistos e pensados como inferiores, considerados inexistentes e, muitas vezes até mesmo irrelevantes. Por isso, vistos na exterioridade do social separados não através de muros, mas de abismos criados por um sistema de distinções estabelecidas de forma radical e cruel produzindo divisões. A divisão é tal, que o Outro desaparece e torna-se inexistente, ou melhor, é produzido como inexistente, e ao ‘não existir’ não são sequer possíveis de serem incluídos.

Quando falamos do rural, provavelmente estamos falando de uma identidade que não é fixa, mas que ao mesmo tempo nos remete a ideia de um pretérito, suturado pelas negociações e disputas em torno do reconhecimento das diferenças e de uma educação de qualidade.

Esse modelo de educação destinado à população do campo seria questionado, possibilitando que articulações em torno de demandas comuns, principalmente na luta para que o direito e o discurso de educação de qualidade para os povos do campo fossem postos em evidência.

Para definir a Educação Rural, embora saibamos que não há uma definição – um sentido totalizante e fixo, apenas sentidos em constante movimento em torno de constituir-se enquanto hegemonia provisória –, faz-se necessário iniciar pela etimologia da palavra rural, de forma a compreender o seu uso e origem ao longo dos tempos, ou seja, a política ideológica que permeia esse termo, esse nome, além da identificação do sujeito a que ela se destina.

Iniciemos, pois, com a etimologia da palavra rural em detrimento da palavra cidade, refletindo acerca dos significados que estes termos produzem na configuração de estereótipos:

A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido. Se levarmos em conta a etimologia das palavras, isto fica claro. Assim temos *civilizado*, que vem de *civitas* – que é a palavra latina que designa cidade – da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. *Político* vem de *pólis*, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como *polido*, sujeito bem educado. Se examinarmos as palavras originárias de campo, como, por exemplo, *rus*, palavra latina que designa campo, temos então *rústico*, rude, para

designar algo atrasado, não desenvolvido. E se tomarmos a palavra *agrós*, que em grego significa campo, vamos ter *agreste*, *acre*, que significa algo agressivo, que não tem boas maneiras, que não é polido, que não é civilizado. Estas referências sugerem, então, uma contraposição entre uma sociedade baseada na cidade e na indústria, desenvolvida, por oposição a uma sociedade agrária baseada no campo, que sugere algo atrasado, pouco desenvolvido (Saviani, 1994, p. 156-157, grifos do autor).¹²

Embora reconheçamos que as palavras por si só não sejam tomadas de sentido, e que estas ganham importância e relevância apenas no funcionamento no discurso – discurso sendo palavra em movimento, ao trazer a ideia de curso, percurso, prática da linguagem – percebemos que ao longo dessa trajetória o imaginário social ao reproduzir a dicotomia campo/cidade, respectivamente as ideias de desenvolvimento/ atraso, impulsionou que os povos do campo ocupassem ao longo da história, o lugar do não desenvolvimento, de povos que por não serem “civilizados” – da cidade - não necessitavam ter/ receber¹³ uma educação de qualidade (Leite, 2002).

Os movimentos sociais do campo (re)nascem desse tratamento universal e homogêneo, reivindicam e resistem a modelos e a políticas assistencialistas do Estado, que em pouco dialogam com suas demandas, Sobretudo, vem a exigir o repensar desse modelo de educação que fora imposto, vislumbrando uma educação pautada nas experiências do trabalho, mas também nas experiências em outras demandas, a exemplo as experiências práticas dos sujeitos, nos modos de bem viver desses povos, no contato direto com a natureza, com a terra, mas com o conhecimento/ saberes adquiridos e nos espaços onde os sentidos e os símbolos da cultura do campo são produzidos.

A cultura é entendida como produto de uma relação entre símbolo e sentidos produzidos num processo ambivalente, e nessa perspectiva “a cultura é sempre híbrida, independentemente de qualquer interação entre grupos culturais diversos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 211), não podendo ser considerada como fixa em uma categoria do social. Essa não fixidez de sentido é o que torna possível os espaços de negociação e a luta em torno do direito e da justiça social.

¹² Ver nota de rodapé 11.

¹³ Os verbos ter e receber utilizados, a nosso ver, designam bem a modalidade de educação rural e por isso foram utilizados. O projeto de Educação Rural não se diferenciava em relação ao modelo de educação oferecido e destinado às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas. Mais tarde, esse modelo de educação “urbana” ao ser contestado, passa a receber outra denominação Educação *do e no* campo que para além de termo, envolve o reconhecimento de demandas dos movimentos sociais na constituição de uma educação de qualidade construída no campo e pensada para e com os povos do campo.

A partir dessas considerações, observa-se a inviabilidade do tratamento homogêneo das populações rurais e urbanas, como se a cultura do urbano pudesse compreender as especificidades do rural fixando esses sujeitos em uma educação pautada nos ideais/princípios de educação urbana, ao contrário, não são culturas distintas que lutam por espaços e embates pelo poder, mas culturas que se divergem pelo seu caráter dinâmico e híbrido, possibilitando uma luta em torno do reconhecimento de demandas distintas.

No sentido de entender quais são essas demandas que movem e justificam as mobilizações, faz-se necessário compreender quem são esses destinatários da Educação Rural. Que população é essa? Baseados em Ribeiro (2012), esses destinatários/sujeitos a que a Educação Rural é ofertada.

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, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (Ribeiro, 2012, p. 293).

Com isto, avança-se para a compreensão de que a Educação Rural se configurou na tentativa de favorecer a expansão de um modelo único¹⁴ de educação, uma educação voltada especificamente para as comunidades urbanas, gerando e produzindo um território campesino excluído/ não desenvolvido, e com uma educação com valores e interesses educativos específicos da cidade.

De certo, as palavras ‘urbano’ e ‘rural’ podem ser utilizadas de várias formas, mas para escapar das ‘armadilhas que as palavras produzem’ quando isoladas, é que se faz necessário discutir sobre a complexidade do termo rural, compreendendo suas facetas históricas e socioculturais. Sendo que esses conceitos – urbano e rural – apesar de caracterizar particularidades, não são oposições, sendo possível observar estudiosos que

¹⁴ A ideia de uma educação ‘igual’ para todos, desconsiderando a diferença, sujeitos, culturas, identidades, território, do acesso aquilo que deve ser ensinado, no sentido de não diferenciar o que deve ser ensinado e aprendido, esconde um princípio relevante a ser destacado. O fato de garantir o acesso não significa garantir a qualidade. O correto é verificar se há justificativa racional ou quais sentidos são produzidos ao longo desse traço desigualador escolhido e produzido, essa seria uma forma de discriminação positiva, distorcendo de forma indevida. É preciso constatar que o sentido da isonomia assegurada ainda pela legislação não apenas na educação, mas constitucionalmente assegurada, é o tratamento ‘em sua diferença’ aos desiguais e, isso implica em igualá-los em acesso, mas também em oportunidade, é reconhecer sua cultura como viva e, por isso, mesmo a impossibilidade de uma projeção em conteúdos ou em bases (Mazzilli, 2010).

defendem a ideia de uma “construção de um *continuum* entre o rural e o urbano nos últimos decênios” (Barroso, 2011, p. 43).

Cada dia a relação entre campo e cidade é ainda mais vista de forma articulada, complexa e complementar. As investigações e questionamentos sobre a Educação do Campo e sobre a diferença têm surgido nas pesquisas científicas e colocado pesquisadores a debruçar-se nessa trajetória histórica da constituição de uma educação que contemplates as demandas dos povos do campo (Barroso, 2011; Ramos, 2017).

Mas não obstante a isso, o lugar que a cidade/ o urbano tomou historicamente foi um lugar privilegiado quando comparado ao rural, postulando uma ideia de oposição entre campo/cidade e pior: uma ideia que coloca o campo em lugar/território inferiorizado. Há claro uma grande distância entre uma relação antagônica entre rural/ urbano que não é apenas semântica como podemos ver na citação a seguir.

Atenuada ou extinta a relação antagônica rural/urbano, permanecem conflitos, distinções, contradições que devem ser apreendidas por meio de investigação. Aquilo que parece ser uma disputa apenas semântica no par dialético urbano/rural, carrega divergências de concepção política, ideológica, social, econômica. (Barroso, 2011, p. 44).

Esta citação é elucidativa para nos ajudar a compreender que há uma disputa entre esses antagonismos. Disputas que não postulam a anulação do outro, mas o reconhecimento de uma demanda – por educação de qualidade no campo, pelo reconhecimento da diferença desses povos – que a partir das articulações discursivas, constituídas a partir de demandas que ganham lugares privilegiados na agenda política e que ao mesmo tempo lhes representam, num jogo entre equivalência e diferença, tornam-se contingencialmente hegemônicas.

Essas identificações políticas tornam possíveis as negociações e lutas em torno do direito a uma educação que se distancie da realidade da cidade e que compreenda o rural como espaço, para além das relações de trabalho e de meio de produção. Cabe situar que, essa relação de complementariedade entre campo/cidade expressa por Molina (2002, p. 27) na frase: “cidade não vive sem campo” que não vive sem cidade, não se anula a possibilidade de uma educação voltada às demandas dos povos do campo. Ao contrário, são espaços antagônicos, mas diretamente imbricados, que se complementam em suas diferenças e realidades distintas, podendo ser tencionadas relações de agonismos.

Os conflitos e mobilizações no campo adquirem proporções ainda maiores. A demanda que era apenas a garantia da terra perde espaço para novos questionamentos,

que se constituem em discursos que ultrapassam a luta de classe/ o trabalho e se expande ainda mais para o campo do social e do político. A demanda por uma educação adaptada para as particularidades das populações rurais toma certa proporção, constituindo no âmbito da Educação Rural a corrente de pensamento do “ruralismo pedagógico” (Ribeiro, 2012, p.298).

Essa corrente pedagógica destinada e pensada para as populações rurais entra nas agendas de discussão a partir dos debates ocorridos nos anos 1930 – 1940 e contrapondo-se à escola “literária”, de orientação estritamente urbana, “que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês” (idem). Nessa pedagogia diferenciada para as populações rurais, defendia-se

[...] a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (Ribeiro, 2012, p. 298).

Posicionamentos correntes sobre os discursos qualidade de ensino, currículo, políticas curriculares e sua repercussão na organização escolar, embora timidamente, vão ganhando os espaços de contestações e, conseqüentemente, essas experiências de valorização das diferenças, dos saberes dos povos do campo necessitariam ganhar espaço nas mobilizações políticas.

No Brasil, a Educação Rural é relacionada a uma concepção preconceituosa do camponês, pois além de não considerar os saberes decorrentes do trabalho do camponês, trata o ensino técnico destinado às populações rurais, reduzido ao ensino e manejo de instrumentos, insumos e técnicas para o trabalho, especificamente para a produção agrícola (Ribeiro, 2012).

Avança-se para o entendimento de que a educação rural se constituiu na tentativa de favorecer a expansão de um modelo único de educação, de uma educação voltada especificamente para as comunidades urbanas, gerando e produzindo um território excluído, que ao separar os valores e interesses educativos da cidade, integrava o progresso à cidade, fixando esse campo ao espaço privilegiado de poder, de saber e do desenvolvimento.

As comunidades campesinas, neste sentido, se restringiam ao ensino técnico de produção agrícola o qual se destinava para as populações rurais, um modelo de educação que fixava o sujeito no campo, um campo estigmatizado e constituído a partir dos saberes sobre a terra e os meios para garantir alimento à cidade, “o mito da vocação natural do

Brasil”, enquanto as identidades e culturas campestres eram postas no lugar da subserviência e no lugar da invisibilidade.

Nota-se que não obstante ao poder político-discursivo que permeia os sentidos e significados atribuídos aos termos educação rural, o Estado mostra o seu fraco desempenho e/ou desinteresse com a Educação Rural e logo, com a escolarização das populações rurais. Essa afirmação proferida pode ser justificada pelo alto índice de analfabetismo no Brasil. Pois, se a educação no meio rural brasileiro, historicamente, sempre fora tratada num plano inferior pelas oligarquias e governos, denuncia-se e anuncia-se o desinteresse deste – estes que se constituíram como força hegemônica na sociedade – ofertar uma educação de qualidade para os povos e populações rurais. Nesse sentido, Leite (2002) explicita que,

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 política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (Leite, 2002, p. 14).

Há claro uma grande distância entre a escola rural que “tínhamos” e a escola rural que “buscávamos”. Questionemo-nos, pois, que apesar de historicamente ser pensada novas pedagogias para a população do campo¹⁵, a exemplo o “ruralismo pedagógico” que apesar de precedido de “boas intenções”, passa a pensar um modelo de educação e de pedagogia voltado à fixação dos povos no campo¹⁶.

¹⁵ A população do campo se caracteriza por ter a cultura como modo de vida, pela sua relação com a produção agrícola, tempo e espaço, território e organização da família e dos modos de vida como um todo associado e dinâmico. Essa população tem identidade (s), que são plurais, e se distinguem de outros povos, tais como os povos das águas, das florestas, seringueiros, extrativistas, indígenas, quilombolas, entre outros. Portanto, os povos do campo, não podem ser vistos como um grupo homogêneo que luta por uma demanda específica. Os povos do campo buscam unificar os sentidos da luta por uma demanda que ganha lugar privilegiado mais que represente esses diferentes povos. É assim, que a Educação do Campo constitui-se enquanto uma hegemonia e a partir disso são constituídas políticas que visam delinear o ensino no campo. Mas ainda assim, sentidos de suas lutas são suturados, possibilitando que novas articulações políticas sejam constituídas e novas hegemonias sejam alcançadas.

¹⁶ Sobre “povos do campo” utilizamos esse termo já que é tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, bem como em textos políticos fruto da luta e hegemonia das demandas articuladas na luta por uma educação do campo. Porém, com base na perspectiva discursiva, é importante sublinhar que a categoria “povos do campo” ela mesma, por compreender e agrupar povos de culturas e realidades distintas, pode esconder ou pode ascender a invisibilização de diferentes culturas, como por exemplo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e ainda compreender as pessoas que residem em território rural e utilizam o campo como lugar de vida e de construção de identidades. Embora, considera-se que inicialmente a luta por uma educação do campo ainda tenha hegemonizado demandas e dialogado com interesses desses povos citados, mais tarde, tornando-se lutas própria do seu movimento. De acordo com Mouffe (2015) na estrutura democrática, que não pode ser entendida como fixa, ao contrário é mutável, “é passível de ser redefinida por meio da luta hegemônica” (Mouffe, 2015, p. 31).

Reiteramos, que apesar de não ter conquistado certa hegemonia, esse discurso desloca a ideia – inclusive a que defendemos – que a Educação Rural mais adequada não é a que prepara as crianças, jovens, mulheres e homens a viver apenas do trabalho agrícola, no campo, mas que possibilite que esses sujeitos repensem os modelos e os objetivos a que a educação ofertada para a população do campo se destina.

Sendo assim, a luta por uma educação no meio rural sempre foi pela visibilidade das culturas e reconhecimento das diferenças, uma educação que ao invés de fixar, possa contribuir para uma formação crítica do sujeito, onde a mesma seja pensada e pautada a partir dos saberes, dos conhecimentos práticos, teóricos e políticos. Sujeitos que a partir da educação e de uma formação de qualidade, possam sustentar sua decisão de viver no campo ou em outro espaço, mas que caso escolham a vida no campo, tenham possibilidade de desenvolver dignamente o território, seja no trabalho, nos modos de produzir, na sua formação educacional, aos direitos sociais e serviços públicos de qualidade no campo, entre outros. Pois, o rural no imaginário e ainda na legislação,

[...] é desenhado pelas carências, faltas, ausências, problemas, abandonos, supressões, inexistências. É significativo registrar que a escola é, muitas vezes, o único serviço público que foi implantado ou que resta, depois de outros terem desaparecidos ou nunca terem existido no meio rural (Barroso, 2011, p. 46).

É esse lugar de precarização, abandono e de educação e formação voltada apenas para o trabalho, que os povos do campo questionam e iniciam mobilizações reivindicando as suas demandas frente ao Estado – este que impõe uma ordem desigual, auxiliando com isto, na reprodução de relações de poder assimétricas – e unem-se apesar de suas demandas distintas, na luta pelo direito a uma educação de qualidade, pensada a partir da realidade e das diferenças que constituem o campo, mas que seja de qualidade.

Parece-nos que os sujeitos do campo, precisam significar suas demandas e a partir disso, esses antagonismos sociais unem-se a partir de relações agonísticas que os permitem dialogar em suas diferenças e equivalências a partir de uma demanda que lhes são comuns e os representam, construam um ponto nodal, que embora contingencialmente, torna-se hegemônico e que são esses processos que tornam possíveis a constituição de políticas.

Miguel Arroyo (2006), em uma perspectiva crítica, ressaltado a importância de esclarecer as causas histórico-sociais que ocasionaram as grandes e diversas formas de

desigualdades sociais, destaca a atuação destes atores sociais organizados em articulações políticas.

Sobretudo, com vista a repensar tais desterritorializações, desigualdades, relações de inferioridade na relação poder-saber e o papel dos movimentos sociais frente ao processo de transformação social, esta que tem como horizonte o discurso da garantia de direitos, das inclusões nas pautas das agendas políticas e pelo reconhecimento de ser humano enquanto pertencente a uma sociedade não estagnada, Ou seja, uma sociedade em constante formação/construção de um terreno no qual operam as lógicas de justiça social e de democracia.

A relação dos movimentos sociais e educação pode se dá através de duas vertentes. A primeira que corresponde a interação dos movimentos sociais ligados à educação, a segunda vertente se dá pela ação educativa que ocorre dentro do seio desse movimento. Todavia, ambas vertentes se intercalam por serem compreendidas em ações práticas organizadas. Para Gohn (2011) os movimentos sociais estiveram e permanecem a exercer um papel educativo para os sujeitos que o compunham.

Na década de 1970 e durante a década de 1980, apresentava-se a partir do advento das revoluções das fábricas, a demanda em torno do trabalho ocupando um espaço privilegiado nas arenas políticas. Porém, com o surgimento de outras demandas, tais como justiça social, democracia e direito vão superando as questões de classes ao longo dos anos.

Os esforços de participação em espaços de atuação no protagonismo são ampliados e, logo ocorrem novas buscas na constituição de demandas que superem o binarismo essencialista do capital/ trabalho, – tais como a luta pelo reconhecimento de espaços/ territórios, gêneros, etnias, entre outras.

Nesta perspectiva, a autora contribui grandemente para a discussão da construção da trajetória de busca dos movimentos sociais, enfatizando que

A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou locais de trabalho atuando como moradores das periferias da cidade demandando ao poder público atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano (Gohn, 2011, p. 334).

Embora muitos autores (como por exemplo, Gohn (2011), Arroyo (2010), entre outros) discutam os movimentos sociais a partir de um paradigma unidirecional e

tradicional que compreenda o engajamento e luta política apenas por um viés de atuação, como a luta de classes, nos detivemos a fazer uma análise dos embates políticos, que os movimentos sociais ao longo da história, vêm escrevendo através de um enfoque discursivo proposto por Laclau e Mouffe (2015).

De antemão, situamos que os Movimentos Sociais são entendidos neste escrito como um grupo de pessoas, da sociedade civil organizada, que envoltos da consciência política e do político, de cidadania e de participação, formam articulações políticas de modo a articular elementos nas políticas sociais e educacionais, direcionado aos seus interesses e para as relações do grupo e dos indivíduos para com o Estado, são as identidades políticas que se formam (Laclau; Mouffe, 2015).

Contudo, apesar de os movimentos sociais iniciarem sua trajetória de luta a partir das revoluções nas fábricas tendo como principal demanda as relações de classe, não se limitaram a estas categorias, ampliando suas necessidades culturais e identitárias a atuação desses grupos, cujo principal interesse é incluir nos termos legais, nas políticas públicas e nas políticas curriculares, voltadas aos seus interesses, e que nos espaços da educação, currículo e escola, apresentem e sejam agregadas nas práticas discursivas essas demandas.

Assim, a discussão a partir da ideia de participação social nas decisões políticas e a discussão de democracia radical proposta por Ernesto Laclau e o papel dos novos antagonismos na busca pela participação nas decisões e nas agendas políticas do Estado se faz indispensável na compreensão das negociações na produção de políticas, a saber, políticas curriculares.

Cabe destacar ainda, a condição do aprendizado do direito como categoria fundamental dos movimentos sociais que colocam a escola como lugar de constituição do direito de todos os povos do campo¹⁷.

É neste fluxo, que a Educação do Campo se constitui historicamente em meio a negociações no campo das políticas curriculares, sendo tencionada a partir das articulações políticas que tem a capacidade de reinventar e reorientar as ações do Estado e as políticas. A luta inicial principal é pela Reforma Agrária, essa demanda que ganha uma totalidade tornando-se hegemônica nas mobilizações e atuações políticas. Mas que, ao longo de sua trajetória, vem alcançando maiores proporções e reconfigurando-se em

¹⁷ A mobilização por Educação do Campo aparece pela primeira vez em 1997 no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em seguida, no Fórum de Apoio a Reforma Agrária (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

torno de novas demandas, sendo o direito à educação e a uma educação diferenciada, os discursos que buscam construir um centro privilegiado que se fixe, embora parcialmente, constituindo um ponto nodal a partir das articulações discursivas e dos jogos entre diferenças e equivalências (Laclau; Mouffe, 2015).

Estes novos discursos, deslocam o sentido inicial da luta e torna o direito a uma educação diferenciada o principal objeto de luta e de mobilização política, a demanda que move a atuação política em torno de uma democracia mais radical e plural nas políticas curriculares para a Educação do Campo.

Considerando, pois, que toda política curricular é uma política cultural, “o currículo é fruto de uma seleção de cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embates entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”, como bem afirma Lopes (2004, p.111).

As políticas de Educação do Campo, neste contexto, são marcadas por conflitos, negociações no campo das diferenças e equivalências em torno do direito à educação, tendo como principal demanda a diferença e, ao mesmo tempo, constitui-se enquanto principal objeto de luta desses sujeitos nas articulações políticas o discurso de qualidade na educação, a saber, na Educação do Campo.

O currículo neste contexto é questionado e entendido como um híbrido (Lopes, 2004; 2005; 2006), longe de ser um instrumento que tece uma ‘síntese’ das diferenças, de todo o conhecimento, de todos os valores, de todas as culturas. Levando essa reflexão mais longe, entendemos, pois, que o currículo é um terreno de negociações marcado pela contingência e precariedade.

Não se pode pensar, a partir da categoria discurso – lugar do qual falamos – o currículo, bem como as políticas curriculares como documentos oficiais em seu fundamento último, pronto a ser executado. É deslocada a demanda de uma educação ‘no’ campo – apenas no território campestre – a luta ganha outro objeto político, a qualidade da educação do e no campo, princípio este vinculado principalmente à garantia de uma educação pensada a partir das especificidades dos povos do campo, além de a educação ser, acontecer e ser reinventada no território campestre (Caldart, 2012).

É um currículo para uma escola do e no campo em construção, são políticas curriculares de Educação do Campo sem um fundamento último, e é esse “vazio normativo” (Lopes, 2015b) que acreditamos ser capaz de reinventar o curso e o percurso da Educação do Campo, a constituição de seu conceito, embora seja impossível pensar

uma definição fixa do que seja Educação do Campo, visto a impossibilidade do fechamento do social.

O campo das políticas de Educação do Campo, sendo assim, sofre suturas e deslocamentos a partir das articulações políticas decorrentes dos discursos em torno de uma política mais democrática e plural, uma política de Educação *do e no* Campo que, entendida a possibilidade de aproximação da recontextualização aos processos dos hibridismos nas políticas curriculares, se constituem por sentidos imprevisíveis constituídos hegemonicamente na articulação entre cultura e política, bem como na negociação incessante que produz as políticas de currículo (Lopes, 2004).

Discursivamente, estas considerações seguem a direção da compreensão que, a Educação do Campo se confronta com a Educação Rural, mas não se constitui como uma “Educação Rural Alternativa”, são na verdade hegemônias em disputas em constante (re)afirmação, disputam projetos, reivindicam novas demandas que denunciam, enunciam e anunciam novos sentidos nos currículos e nas políticas curriculares.

Dito de outro modo, no campo da Educação *do e no* Campo, o direito, os saberes, os conhecimentos, são negociados diariamente nos espaços do entre-lugar das políticas curriculares/ dos currículos, ou seja, nos processos de recontextualização e tradução das políticas. Nesse contexto, os sentidos expressos nesta trajetória ampliam-se e deslocam-se nos movimentos nos processos de produção da política, pois consideramos que a escola bem como as políticas curriculares são “campos sujeitos a negociações, renegociações e disputas” como bem argumentam Ramos, Barreiros e Frangella (2012, p. 80).

O contexto da educação básica do campo no Brasil, em meio a lutas pelos direitos humanos nas áreas rurais, vincula-se a projetos distintos do que vem a ser significado enquanto Educação do Campo pelos diferentes povos do campo. Neste cenário de atuações políticas, em detrimento à diversidade de projetos existentes nesse campo, há que se buscar elementos, eventos, movimentos e processos que contribuam para que os sentidos que os movem, possibilitem que demandas individuais sejam deslocadas em seus sentidos, tornando-se a partir de um jogo de consensos e dissensos, demandas universais.

Essas demandas são universais não no sentido de serem completas, mas por representarem provisoriamente os interesses dos diferentes povos do campo e ao constituírem-se enquanto hegemônicas, a demanda por uma Educação do Campo veiculada nas articulações políticas, vem tencionando o Estado no que concerne a “organização dos espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo” (Oliveira; Campos, 2012, p. 237).

Essas articulações só são possíveis a partir das identificações sociais que são constituídas (Mendonça, 2015) pelos sujeitos, e são essas articulações que constituem as lutas políticas em torno do direito a Educação do Campo – direito ao acesso e permanência de todos – bem como o respeito às diferenças como princípio de combate à exclusão.

Se o discurso é estabelecido a partir da relação entre elementos (diferenças), esses elementos passam para o status de momentos (equivalências) durante a articulação e, dessa forma, os discursos se constituem por processos de identificações que se dão no campo do social. Nas palavras de Mendonça (2015, p. 76) “compreender o processo articulatório é decisivo para o entendimento da noção de que é pelo discurso – e não antes e nem tampouco fora dele – que as identificações sociais são constituídas”.

Nessa linha de compreensão, a Educação do Campo não se constitui enquanto um campo recente de contestação e de lutas na sociedade moderna ou nos dias atuais. E apesar de os discursos da Educação do campo guardarem marcas de um antagonismo frente à Educação Rural, resultam da articulação pela luta que busca colocar nesse horizonte o direito dos camponeses à educação, “nasce de outro olhar sobre o campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p.11).

O termo Educação do Campo não marca um surgimento, aparição ou mesmo simples troca de nomenclatura, mas carrega em si uma construção histórica que a diferencia da Educação Rural oferecida por décadas pelo Estado e a constitui enquanto uma perspectiva antagônica. Essa articulação discursiva que constitui a hegemonia engendrada pelo Estado caminha frente ao controle e domínio do poder/ saber e alimenta um sistema desigual de reprodução que acentua as desigualdades sociais, a desvalorização cultural – de povos em detrimento a outros, de territórios em relação a outros, de saberes em relação a outros –, bem como submetendo povos à exploração, a partir de um modelo de educação elementar para o trabalho – a Educação Rural.

Levando essa reflexão mais longe, os movimentos sociais do campo, a partir de articulações políticas que tem como protagonistas os povos das florestas, das águas e do campo, entre outros (Brasil, 2002), precisaram se articular diante de uma demanda única, um movimento ‘Por uma Educação do Campo’ que pudesse articular as diferentes demandas e hegemonizar-se, constituindo-se enquanto um movimento único.

Mas, apesar de terem como objeto de luta uma demanda que representa os diferentes grupos, esses movimentos carregam outras lutas com sentidos e demandas peculiares. Em outras palavras, o movimento do campo precisou esvaziar-se dessas

particularidades que carregam e os sustentam, para que assim, pudesse ser e constituir-se enquanto um movimento único “Por uma Educação do e no Campo” que representaria os movimentos sociais do campo, e resistiriam a modelos elementares e padronizados de educação e formação para os povos do campo.

3.1.2. Educação do e no Campo: No que tange o direito à diferença?

As lutas em torno de uma Educação do e no Campo, não se dá na trajetória histórica de Educação do Campo de forma linear onde as conquistas são alcançadas e perpetuadas no âmbito da prática, seja no âmbito de políticas curriculares, seja nos currículos das escolas do campo. Tampouco, consideramos que exista um fundamento último nas políticas de Educação do Campo. Esses discursos se renovam e anunciam novas demandas em torno do que é significado enquanto educação, política, currículo, educação do campo, qualidade, diferença. São essas demandas construídas nos processos de identificações sociais que possibilitam os jogos entre diferenças e equivalências nas articulações políticas.

As políticas curriculares para a Educação do Campo, nesse contexto, são constituídas num fluxo, em movimento, nas articulações e tensões que caracterizam a luta pelo direito, cuja motivação é a hegemonia de demandas pelo poder e saber. Os movimentos sociais do campo como protagonistas dessa luta, são inseridos nesse terreno de negociações e articulações políticas, que a partir de movimentos de “conformismos” – momentos – e “resistências” – elementos – (Laclau; Mouffe, 2015), recriam-se e anunciam-se no campo do direito e educação, inscritos em processos democráticos e plurais.

A realidade da educação no mundo rural ao longo de sua trajetória histórica vem sendo transformada por movimentos instituintes que começam a articular-se com mais força a partir do final dos anos 1980, período este que se findava o processo da ditadura militar, onde os direitos sociais e civis eram reclamados, principalmente o direito a Educação do Campo. O movimento em torno de uma Educação do Campo inicialmente tem a Reforma Agrária como principal objeto de luta, embora logo se perceba a necessidade de agregar novas demandas e ampliar a luta.

A década de 1990 foi relevante, neste sentido, para a consolidação de outros movimentos iniciados pela universalização de uma educação básica e as diversas modalidades de educação - Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial,

Educação do Campo – “que reconfiguram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos” (Oliveira; Campos, 2012, p. 237).

Por mais que pareça uma afirmativa retórica, se a escola é pública, pertence ao público como aponta Pinar (2008), logo é também das crianças, jovens e adultos que no campo vivem e são essas pessoas que tem seu direito de acesso e permanência negados “à medida em que seus saberes são despidos de legitimidade perante os bons sentimentos (Maffesoli, 2009, p. 20) da boa e alta cultura e dos currículos prescritivos” (Sussekind, Maske, Oliveira, 2022, p. 02) existente a época e presentes com ênfase semelhante nas políticas curriculares e normatividades mais recentes que desenham a criação curricular atual também nas escolas do campo.

Se a escola é pública, como menciona Sussekind, Maske, Oliveira (2022, p. 02), está “enredada com as universidades na formação, pesquisa e extensão sendo uma coisa só, mesmo quando os fios dessas redes são invisíveis ou tênues”. Por ser do público, todos têm direito a escola e a escolarização, a uma educação de qualidade e diferenciada, tem direito a avançar a procura de novos significados políticos.

Ao contrário do que indicam nossas políticas educacionais – meritocráticas, classificatórias, capacitistas e conteudistas – aqueles a quem ela costuma aniquilar, excluir ou invisibilizar (SANTOS, 2004) são, na realidade, seus donos, sua razão de existir e seus sujeitos de direito (Sussekind; Maske; Oliveira, 2022, p. 02).

Cabe-nos refletir e ao mesmo tempo questionar, qual o papel do público neste país e qual lugar o povo brasileiro tem ocupado historicamente no projeto de nação. A partir do que menciona Figueirêdo, Camargo e Hage (2022, p. 05), a história das lutas pelo reconhecimento e por justiça são econômicas, sociais, políticas e educacionais, com a finalidade de buscar “elementos para romper a estrutura social desigual, fundante da sociedade brasileira desde sua origem, instituindo a garantia de direitos básicos e da democracia”.

Certamente, essas questões ajudam na compreensão de como é constituído o direito, de que forma se dão as retiradas de conquistas do povo nos campos sociais, econômicos e suas consequências trágicas no campo educacional, como estas marcam a vida e a existência daqueles que buscam o que fora garantido na Constituição Federal de 1988 (CF-88), o direito a educação e a diversidade.

A partir do que menciona Figueirêdo, Camargo e Hage (2022) a promulgação da constituição trouxe esperança ao reconhecer a diversidade e a pluralidade existente, da sua gente promovendo a eliminação de privilégios (homens, brancos, ricos, urbanos, entre outros), “reconhecendo o direito à diferença e deixando explícito que os seres humanos são múltiplos e cheios de particularidades – realidade que exige tratamento diferenciado no âmbito educacional” (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 05).

Estas definições que ultrapassam o caráter de luta e ganha espaço na arena política, especificamente, por ser representado no texto da CF-98, é fruto dos questionamentos e da “nova presença dos coletivos feitos desiguais” como alude Arroyo (2010, p. 1385). Essa presença articulou demandas que passaram a ser reconhecidas e ganharam centralidade política, ou seja, tornaram-se hegemônicas.

As demandas articuladas e hegemônicas caminham frente a exigência da redefinição das formas de pensá-las, de pensar as desigualdades, de pensar as políticas de igualdades e até mesmo as formas de educar no contexto campesino. Tais lutas e conquistas “foram impulsionadas pelas lutas dos movimentos sociais diversos: indígenas, do campo e da cidade, negros e quilombolas, deficientes entre outros segmentos sociais que se mobilizaram para que suas especificidades culturais, territoriais e econômicas ganhassem relevo nos processos de escolarização do país” (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 05).

Esses novos coletivos apresentam-se com marcante presença no cenário nacional nas mobilizações em torno do direito, reorganizam-se e lutam se contrapondo a hegemonia estabelecida pelo Estado, vislumbrando um modelo de educação articulado às suas principais demandas e logo, ampliando o campo dos direitos.

Assim, o que se buscava nas lutas políticas iniciais era uma educação básica inscrita em políticas de universalização para que pudesse se tornar um direito de todos, inclusive dos povos do campo e, dessa forma, os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares iriam pautar-se de uma formação que assegurasse as territorialidades e identidades socioculturais dos povos do campo (Oliveira; Campos, 2012).

Tendo percorrido o caminho frente a “um passado” ainda presente nos dias atuais – a Educação Rural –, e na tentativa de delinear uma breve trajetória histórica de um campo “que não é recente” – a Educação do Campo –, propomo-nos a concentrar nossa atenção para uma apresentação do decurso na constituição do nosso objeto de estudo – a

Educação do Campo sem a pretensão de se tornar um detalhamento extensivo acerca do objeto supracitado.

Ao entender a relevância desses momentos históricos no campo da constituição de direitos por uma educação do campo instituída nas políticas curriculares e diretrizes curriculares, é que procuramos compreender as contradições entre o instituído nas políticas curriculares e os sentidos expressos no processo de recontextualização/ tradução das políticas, compreendendo-os a partir do movimento cíclico e ações que envolvem e ocorrem nas articulações políticas nos diferentes contextos (Ball, 2001; 2011).

Como já afirmado nesse texto, a Educação do Campo foi proposta como um projeto antagônico ao modelo de educação engendrado pelo Estado. Em contraponto a um silêncio (relativo ao modelo de educação hegemônica e urbanizada) frente à hegemonia estatal posta nas propostas da chamada Educação Rural ou Educação Rural no Brasil, contestava-se a demanda da diferença, – nas políticas, nos currículos – o reconhecimento de povos a partir de um olhar diferenciado para as populações que no campo vivem.

A partir disso, busca-se repensar esse modelo e incluir esse novo projeto nas agendas políticas. Em outras palavras, constituía-se “um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular” (Caldart; Cerioli; Fernandes, 2004, p.1), que traz em seus princípios “um novo olhar sobre o campo, um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no campo” (ibidem, p. 27).

Sobre a implicação e constituição do termo “Educação do Campo” é preciso fazer algumas observações. Não existe uma aproximação entre os termos *campo* e *rural*, esses termos não são semânticos. Os sentidos que inundam esses termos de significação não podem ser utilizados como sinônimos quando tratados na trajetória da Educação do Campo.

Consideremos, pois, a partir dos estudos de Mendonça (2015) sobre os limites da democracia a partir de Laclau, que a Educação do Campo é um projeto de educação que nasce numa relação antagônica ao modelo de Educação Rural instituído, que, apesar de negar uma identidade – a identidade dos povos do campo – é a possibilidade de sua constituição. Dito de outra forma, é a partir da Educação Rural que a Educação do Campo é recriada como um projeto político de transformação da realidade instituída por décadas no campo, representado na relação antagônica frente ao poder estabelecido – a hegemonia dada pelo Estado durante anos.

Com a Educação do Campo, busca-se não apenas resumidamente, a mudança de um termo. Sobretudo, carrega em si o discurso de reconhecimento prioritariamente para a escolarização da população do campo. A nosso ver, as políticas instituídas para os povos do campo, são políticas que respondem a interesses identificados nas demandas que se hegemonizaram em determinados momentos, mas apesar de considerarmos sua importância para o campo do direito à Educação *do e no* Campo e o estabelecimento legal de um modelo de educação *do e no* campo, em determinados momentos, passa a não responder, ou responder parcialmente às demandas de alguns desses povos denominados no decreto enquanto população do campo.

Essa demanda por reconhecimento dos demais povos originam outras lutas políticas, negociam o reconhecimento de suas especificidades dentro do campo da educação do campo, e passam a mobilizar-se na constituição de outras políticas ainda mais específicas de suas lutas, que expressem os sentidos de sua cultura. A guisa de exemplo, podemos situar as lutas em torno de uma educação do campo tecida pelos quilombolas e indígenas.

Entende-se com o exposto até o presente momento, que apesar de o trabalho ser relevante e parte constituinte para pensarmos a Educação do e no Campo, as demandas diferenciais ampliam os sentidos das lutas, entram na pauta das discussões os discursos sobre cultura, modos de viver em territórios diversos, saber/ conhecimento, entram em disputas e negociações no campo da Educação do Campo.

Além disso, no contexto de traduzir os interesses postos nas agendas políticas (as demandas) para textos políticos, alguns sentidos particulares desaparecem que ao universalizar-se provisoriamente, constituem novos vazios normativos, estes que são motivos de novas negociações. São essas faltas constitutivas, esses vazios normativos, que possibilitam o investimento e a criação de estratégias mais radicais e plurais no processo de traduzir as políticas (Lopes, 2015b).

São a partir de agentes políticos que se inquietam e estejam inscritos e se engajam em um projeto maior e democrático no âmbito das políticas, da educação, dos currículos para as escolas do campo, que a formação discursiva Educação do Campo escreve sua trajetória. Uma trajetória, que por mais que estejamos implicados na tentativa de fixar sentidos no que venha a ser a Educação do Campo, estamos submetidos aos deslocamentos, “imersos na luta entre a existência de uma totalidade inalcançável que julgamos a todo instante poder preencher” (Lopes, 2015b, p. 124).

Pensamos e defendemos ser essa falta que nos mobiliza a agir, a decidir e investir radicalmente em conteúdos normativos, políticas públicas e currículos mais justos e democráticos nas escolas do campo. E, portanto, seguimos no investimento teórico e político que impulsiona a escrita dessa tese, questionando políticas que intentam e fortalecem a centralização curricular e apostando na tradução como forma de responder ao ‘outro’, a ‘diferença’ que sempre chega na escola.

Mesmo com todas as tentativas de controle operando nas atuais políticas curriculares, por respeito e pelo compromisso com a alteridade, as políticas imperativas – embora tentem se projetar com essa finalidade –, são performativas e, por isso, não conseguem controlar de uma vez por todas a formação. Porém, por ser performativas, produzem exclusões ao mesmo tempo em que operam na produção das diferenças na medida em que não representam o outro. Portanto, estas políticas curriculares reafirmam e constituem subjetividades no próprio diferimento, pelos seus efeitos imprevisíveis na esfera de reconhecimento, ajudando a “relaxar o domínio coercitivo da norma” (Macedo, Miller, p. 07, 2022).

3.2. Políticas Curriculares em uma lógica centralizadora e os escapes possíveis: negociando sentidos nas Políticas de Educação do Campo

O processo de produção de políticas de currículo para as escolas do campo foi intensificado, sobretudo, a partir do período de redemocratização do país, quando a mobilização de sujeitos e de movimentos sociais, resultou em discussão e descontentamento em relação aos modelos educacionais impostos, e dessa forma, atuando em articulações discursivas na proposição e inclusão de políticas públicas para diversos setores.

A constituição de 1988, a partir desses movimentos e articulações políticas, consolidou o compromisso do Estado em promover políticas de educação para todos, assim os direitos ao respeito e a adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Na década de 1990, essa produção já ganhava novos sentidos, diante da aprovação da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um texto relevante que trata de definir as políticas para a educação no Brasil e já estabelecia que os sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, deveriam promover a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada

região, legitimando nas políticas de currículo, as demandas dos sujeitos e povos do campo.

Quanto à defesa de uma base comum para o currículo, esta foi reativada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, em 2009, com o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009). A proposta de base, embora já aparecesse na LDB e nas demais diretrizes, foi projetada como uma proposta curricular, texto político, o qual apresenta “uma interpretação mais restritiva de currículo e de educação, ampliando a normatividade curricular centralizada nacionalmente” (Rodrigues; Lopes, 2017, p. 24).

No cenário atual, as políticas de currículo vêm atuando acentuadamente em ações que visam o controle do conhecimento, do currículo, da docência, da avaliação ou do trabalho docente. Não obstante a isso, as discussões sobre as políticas de currículo e de constituição de bases universalizantes, têm sido muito imperativas, embora não seja uma discussão nova, a sua memória discursiva nos remete a tentativa de fixar conhecimentos comuns a ser ensinados e aprendidos, normatizados em uma base curricular, como nos aponta Lopes (2015a; 2015b), Macedo (2014; 2016; 2017).

Intentando sobre a demarcação de modelos e projetos de formação singulares, universais, que desconsideram a diferença e os diferentes contextos, na atual construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), é realizada a defesa de conteúdos mínimos, associados a direitos e expectativas de aprendizagem, passíveis de serem avaliados de forma centralizada nos resultados.

O que se busca entender é de que modo, essa proposta curricular que sustenta um projeto unificador, baseado na relação centralização curricular – avaliação – responsabilização dos professores, incitam articulações políticas e permitem que demandas curriculares distintas venham sendo condensadas sob o nome BNCC, principalmente no campo das Políticas Curriculares para a Educação do Campo. Sobretudo, porque historicamente suas lutas implicam na resistência de definição de conhecimentos universalizantes para as escolas do campo, garantindo a diferença nas políticas e nos currículos dessas escolas.

Nestes termos, a articulação política em torno da BNCC permite considerar outras bandeiras de luta pela “boa” qualidade da educação, sob a definição de conhecimentos válidos e necessários à formação escolar para todos, desconsiderando os contextos, saberes e fazeres de diferentes povos, inclusive dos povos do campo. Desconsiderando a Diferença. A BNCC, neste contexto, insurge enquanto uma produção discursiva que disputa constantemente sentidos, onde os controles são impossíveis, uma vez que estão

em permanentes negociações (Lopes, 2008), mas mesmo assim, buscam estancar os sentidos das diferenças nas negociações.

Os movimentos de controle de currículo já vinham se intensificando. Inicialmente podem ser vistos na elaboração dos PCN's (Brasil, 2006) enquanto diretrizes orientadoras da prática educacional no Brasil e, depois com a promulgação da BNCC (Brasil, 2017), a qual se apresenta como um documento de caráter normativo que pretende definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, de caráter obrigatório, visando determinar competências gerais e específicas a serem integradas nos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas.

As mudanças propostas pelas reformas curriculares atuais, investigadas neste texto principalmente com a BNCC – mas podendo citar ainda o Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2016) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) –, contaram e seguem contando com dimensões externas que

(...) constituem diferentes “contextos de interpretação” que têm impacto sobre a latitude potencial de interpretação disponível para as escolas. Eles podem influenciar a extensão do foco de políticas mandatórias específicas, bem como a definição de outras prioridades institucionais. (Ball et al., p.62, 2016).

O contexto é um fator mediador no trabalho de atuação nas políticas feito nas escolas. O contexto é sempre específico, como menciona Ball (p. 63, 2016) “é também dinâmico e cambiante tanto dentro como fora das escolas”. E, por isso mesmo, o contexto é capaz de suturar a norma. Embora, tais normatividades atuais no Brasil, apresentem – nem sempre de forma clara e declarada – interesses diversos, inclusive econômicos na suposta solução dos problemas da educação descritos como a “crise da educação” como menciona Sussekind (2014) e, por mais que sejam um fenômeno que tem caráter global (Ball, 2012), o neoliberalismo sofre suturas e a política assim como a norma é performativa.

Nas palavras de Macedo e Miller (2022, p. 05), ao citar Brown (2019), enfatizam que “o neoliberalismo foi, desde sua criação “um projeto político moral que visava proteger as hierarquias tradicionais negando a própria ideia do social e restringindo radicalmente o alcance do poder político democrático nos Estados-nação” (Macedo; Miller, 2022, p. 05). Nestes termos, é possível contemplar reiterações conservadoras nas reformas atuais das políticas curriculares no Brasil, argumentado que tais políticas se amparam numa lógica neoliberal. Esta racionalidade dissemina um modelo de mercado

para todos os domínios e atividades, e ao mesmo tempo, configura o ser humano “sempre, apenas e em qualquer lugar como *homo economicus*”, o neoliberalismo “saturaria as práticas das instituições ordinárias e os discursos da vida cotidiana” (Macedo; Miller, p. 04, 2022, *grifos das autoras*).

Dito isso, Macedo e Miller (2022), ao citar Butler (2007), enfatizam que “o ser” [no caso do neoliberalismo] “é um efeito” e, dessa forma, argumentamos que assim como o ser, a norma produz efeitos e tais efeitos, embora incontrolláveis e contextuais, são eles mesmos, a norma em sua ‘corporificação’, a tradução das políticas.

Sobre isso, vale ressaltar que, a noção de performatividade, tal como as autoras dialogam, é potente para pensar as subjetivações no interior da norma neoliberal. Por ser subjetiva, mesmo a norma neoliberal é performativa produzindo sentidos outros. Assim,

(...) o neoliberalismo funciona como ordem normativa da razão ou como racionalidade, ele seria performativo, “informando os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo” (BUTLER, 2018a, p. 37). Como toda norma, no entanto, ele não nos produziria no sentido de “nos trazer à existência ou de determinar estritamente quem somos” (p. 37), podendo, inclusive, surgir “formas de contestar [as] normas e até mesmo rompê-las” (p. 36-37)”. (Macedo; Miller, p. 05, 2022).

Animadas pelo movimento da performatividade que compõe as subjetividades das normas, tais atos podem ter efeitos subversivos sobre as interdições das normas, mesmo em contexto do neoliberalismo, nos importa pensar esse movimento de criação “animando e estruturando nossas próprias formas de capacidade de resposta” (Macedo; Miller, p. 05, 2022). Neste contexto, a medida em que as normas criam identidades que podem parecer naturais, incontestáveis e incontrolláveis, são elas mesmas, que produzem um espaço de “agência discursiva ou performativa” (Macedo; Miller, p. 06, 2022), no qual os sujeitos agem na busca pelo poder de forma a hegemonizar suas demandas, sendo a resistência uma das formas como o poder opera.

Usando a teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), argumentamos que a estrutura de norma ou política curricular obrigatória hoje no Brasil, como currículo para todas as escolas, inclusive, as escolas do campo, sob a estrutura significante “base curricular comum/qualidade da educação” tem funcionado como um aglutinador de demandas distintas que tentam apagar ou expulsar a “imprevisibilidade do chão da escola”.

Como menciona Macedo (p. 510, 2017b) esta imprevisibilidade funcionou como “exterior que hegemonizou a estrutura “base/qualidade””. Tal imprevisibilidade poderia

ser denominada como o incontrolável “cotidiano da escola” ou como “as demandas dos grupos minoritários por representação no currículo e na sociedade” (Idem, p. 511). E, mais,

Como toda articulação em torno de um significante nodal, esta não apagou as diferenças entre as demandas, ainda que todas elas tenham perdido parte de suas especificidades com vistas à articulação. A leitura da primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015b), assim como das versões preliminares que não chegaram a ser amplamente divulgadas (BRASIL, 2014b), deixa claro que, na luta por significação da base, as cadeias articuladas voltam a explicitar certo antagonismo. (Macedo, p. 511, 2017b).

O movimento pela BNCC apresenta duas ordens de demanda em relação a BNCC que seria relativa à instância competente para sua aprovação e a segunda quanto ao seu conteúdo. Mais tarde, é elaborado um novo documento normativo obrigatório nas escolas o qual determina em seu conteúdo, a BNCC, que através dos objetivos de aprendizagem e ensino sob o nome de “direitos de aprendizagem” tem se posicionado nas articulações da defesa de suas demandas, contribuindo para a orientação dos currículos estaduais e municipais sob a obrigatoriedade do seu uso.

Sobre isso, algumas críticas aparecem, outras reivindicações pouco têm deslocado as relações de poder estabelecidas nas formas de significar a base curricular comum em nível nacional. Primeiro, porque a organização do documento da BNCC, teria invadido as competências instituídas na lei que instituiu o PNE. Segundo, porque a BNCC, propõe já em seu nome ser uma ‘base curricular’ devendo ‘tratar de currículo e não de direitos’, já que os direitos estão contidos e descritos na Constituição.

O documento propõe novos direitos e ao mesmo tempo, em nome de “uma escola para todos” acaba apontando menos o que deve fazer parte do currículo do que deve ser excluído. Nesse movimento aglutinado do que deve ser ensinado/aprendido e, embora, não cite exclusões e em nome de ‘direitos de aprendizagem para todos’ excluem as possibilidades e demandas de grupos minoritários, resultando

(...) na exclusão social, racial, sexual, étnica, etária e territorial [...] na discriminação das classes e dos grupos que vivem do trabalho e produzem sua existência por meio de relações cooperadas, solidárias e coletivas, como os povos tradicionais e os camponeses das Amazônias e do Brasil (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 09).

Essa articulação conservadora, associada aos processos de mercantilizações e envolvendo interesses globais (Ball, 2012), vem se afirmando mais recente, atuando em direção ao desmonte das conquistas sociais de grupos que lutam em sua trajetória histórica

pelo reconhecimento, pela sua existência, pela consolidação de seus direitos, bem como, pela democratização do acesso à educação pública e de qualidade socialmente referenciada, mas que foram historicamente, hostilizados e invisibilizados.

As reflexões apresentadas já enfatizam o quanto que, neste cenário, as políticas educacionais vêm sendo afetadas, especialmente no campo do currículo com a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), do Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017), e da Base Nacional Comum- Formação (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

Neste contexto, os direitos sociais adquiridos através de muitas lutas e articulações políticas com a constituição federal (CF-1988), com a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996) e com diretrizes outras que asseguram demandas por reafirmação da identidade de diferentes povos, inclusive dos povos do campo, passam por um processo de desmonte. Esses direitos são atacados veemente por políticas centralizadoras, imperativas, podendo ser denominadas de “políticas de austeridade” (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 10).

Essas políticas centralizadoras têm impactado no aumento das desigualdades e principalmente, na precarização da educação pública desses povos, em relação ao atendimento as demandas dos povos do campo, indígenas quilombolas, principalmente, quando consideramos que “até o final do século passado, as ações previstas nos programas [educacionais] inexistiam ou eram destinadas exclusivamente aos sujeitos dos territórios urbanos” (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 08,).

O que se estabiliza ao expulsar o político é “— o lugar da diferença — “é a normatividade neoliberal em seu movimento contínuo de valorização do *homo economicus*” (Macedo, 2017b, p. 519), cujas “demandas por *accountability* e as demandas críticas por justiça social” (Macedo, 2017b, p. 509) já vinham, de certo modo, desenhando percursos e “um consenso sobre conhecimentos necessários a sujeitos escolarizados, assim como um sentido para a escolarização ligado ao aprendizado de conhecimentos por seu valor intrínseco ou por sua utilidade para a participação da vida social e econômica” (Macedo, 2017b, p. 520).

O universalismo que precisou ser ativado para pressupor e sustentar uma base nacional comum para os currículos, de acordo com Macedo (2017b) “já escondia, sob a aparência de ‘neutralidade formal de contexto e conteúdo’ [...] o seu caráter particular, sexista e racializado” (Macedo, 2017b, p. 520). Essa tentativa de superar demandas sociais, visando o controle do outro na e da política, pode ser visto na BNCC, como a

tentativa de controlar o incontrolável, “imprevisível, o imponderável” como nos aponta Macedo (p. 519, 2017), convergindo com um modelo curricular limitado, excludente e padronizado “criado para servir como mecanismo de controle do trabalho docente e da formação de sujeitos” (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 15).

Marcadas por um projeto que busca constantemente – mesmo que precariamente, contingencialmente e provisoriamente – estancar as lacunas existentes entre as diferenças, no entanto, entendemos que estas diferenças sempre estarão construindo espaços Outros de negociações, lugares da busca em torno do direito à diferença. Tal perspectiva, como aponta Figueirêdo, Camargo e Hage (2022):

[...] não atende à diversidade cultural e econômica do país, tampouco prepara o sujeito para o desenvolvimento de sua autonomia, impactando negativamente na constituição de uma formação humana que suplante a educação bancária (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 15).

A educação, nestes termos, constituída a partir de um padrão externo, controlada por sujeitos instituições e que não conhecem a realidade dos diferentes povos, das identidades, dos modos de viver, necessita que seja posta em questionamento. Por isso, deve ser contestada toda e qualquer normatividade que se pretenda excluir a diferença dos currículos, apostando na construção coletiva de currículos contextuais, abertos, entremeando saberes que se voltam a produção da existência que se expressam de várias formas: ambientais, sociais, culturas, nos meios de viver no e do trabalho.

Essas diferentes formas de ser, incidem na produção e na existência de infinitas formas de vida, impossíveis de serem condensadas em normas, em bases, em projetos de formação, pois uma educação de qualidade é aquela que se responsabiliza no envolvimento do outro em suas diferenças e nas possibilidades de sua existência, por isso, “é necessário valorizar e considerar os saberes locais produzidos na comunidade” (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 16), também nos currículos.

Assim sendo, o discurso sobre a Educação do Campo, que busca a fixação na construção do espaço político da luta em torno do direito, da justiça social e da democracia – embora temporariamente – abre espaço para uma ampla gama de reivindicações e, simultaneamente, contribui para o surgimento de novas bases e de novas articulações, inclusive de diferentes coletivos.

Procurando, no entanto, uma especificidade, organizam-se e formam-se essas novas “identidade[s] política[s] que, em debates recentes, têm sido agrupadas sob a designação de novos movimentos sociais” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 242). Essas

mudanças na natureza do direito e, logo, das políticas, é uma das “contribuições com maior densidade política vindo da presença dos coletivos feitos desiguais no espaço público refundado. Pressionando por refundar o Estado, pressionam por refundar as políticas” como nos ajuda a pensar Arroyo (2010, p. 1415).

A partir das leituras empreendidas acerca das políticas curriculares, bem como nos aspectos expostos na proposta da BNCC, entendemos que a demanda por equidade, por representatividade de grupos sociais minoritários é presente nos textos curriculares por meio de sua falta, além do universalismo nos currículos presente na definição do conhecimento que deve ser trabalhado na escola.

De acordo com Macedo (2014), o que ocorre no ciclo da elaboração e produção das políticas de currículo é um universalismo epistemológico, que reduz a possibilidade do reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade sociocultural, de identidades plurais e multifacetadas. Assim sendo, destacamos que o caráter universal se justifica na medida em que as diferentes demandas se tornam equivalentes na luta por uma educação de qualidade, na busca por um currículo que contemple os saberes e as diferentes culturas dos sujeitos, cabendo destacar que essas demandas não são unitárias, elas são constituídas e hegemônicas em outras articulações, numa relação contingente e em permanente construção e flutuação.

Neste sentido, a Educação do Campo insurge como uma educação antagônica a Educação Rural, constituída a partir de seus próprios limites. São os vazios normativos (Lopes, 2015b), que por serem cheios de significados, tiveram seus sentidos deslocados a partir das demandas que representassem as diferenças dos povos do campo, fruto das articulações políticas engendradas nas negociações pelas novas identidades políticas (Laclau; Mouffe, 2015), a saber, os movimentos sociais.

Os discursos de igualdade e justiça social estão cada vez mais presentes nos embates sobre políticas curriculares promovidos pela sociedade científica do século XXI, porém, na BNCC, os textos curriculares são percebidos como enunciações que buscam fixar um dado sentido, e ao fixar, tentam forjar identidades e culturas que passam a ser esperadas pela e na escola.

Não se faz viável pensar no currículo único, fixo, uma vez que estamos falando da produção de sentidos outros, não esperados, o que demonstra a imprevisibilidade do currículo e o espaço de diálogo com a diferença passa a ser cada vez mais restrito.

Ao analisar as lutas educacionais, o currículo e o direito à diversidade nas amazônias¹⁸ em um contexto de tentativas de padronização e exclusão das diversidade nos currículos atuais com a BNCC, Figueirêdo, Camargo e Hage (2022) apontam que as políticas educacionais e curriculares atuais, têm fortalecido o padrão de poder hegemônico com seu caráter “mercado-cêntrico” (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 21) – fundamentado na lógica da educação como trabalho, tratando formação como uma metodologia padronizada e universal, priorizando padrões de comportamento e conhecimento específico –, “eurocêntrico, patriarcal racista, antropocêntrico e urbanocêntrico com todas as implicações, mazela, perigos e ameaças de destruição dos modos de vida pluriversos dos povos originários e tradicionais” (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 21).

Por isso, é imprescindível que as políticas, programas, currículos, processos e práticas estejam sensíveis ao protagonismo desses povos e que permitam o favorecimento e a convivência dos diferentes povos – indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e camponeses – nos espaços escolares, aprofundando o diálogo e valorizando nos currículos, o enorme acervo de conhecimentos e saberes desses povos. Esses diferentes povos

(...) podem nos oferecer outros horizontes de sentidos a essas histórias de morte e destruição, de apatidão, de discriminação e padronização, que são fundamentais à sustentabilidade da vida com dignidade no planeta e ao desenvolvimento social com o reconhecimento da pluriversidade de territorialidades que constituem as amazônias. Pois seus caminhos são densos de outros horizontes mais justos e indicam caminhos de vida mais dignos e emancipatórios para todos nós. (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022, p. 21).

Ainda que tenhamos muitos instrumentos legais que afirmam a diferença e as diversidades, fruto de tantas lutas e articulações políticas na trajetória histórica inclusive dos povos do campo, nos processos educativos e curriculares, bem é possível perceber

¹⁸ Os autores utilizam o termo “amazônias” conforme proposto por Porto-Gonçalves (2001) no sentido de que a amazônia é plural e múltipla e sua diversidade necessita ser visibilizada em sua riqueza de aspectos e vida, principalmente no campo educacional. Para Ramos e Cunha (2020) o termo “Amazônias” é utilizado metaforicamente, já que ele representa a diversidade de sentidos que a educação do campo abarca no país e já que a educação do campo, no estado do Amazonas, é compreendida como educação destinada aos povos do campo, da floresta, ribeirinhos, como consta nos documentos oficiais. Quando utilizar, por ventura em alguns momentos desse texto o termo “amazônias”, estamos discutindo a educação do campo não somente como território que se encerra na geografia do país ou que se concentra na região norte do Brasil, mas nas “Amazônias”, por se tratar de uma analogia a um campo complexo, híbrido, conflituoso e com demandas e disputas constantemente em jogo. Estaremos utilizando-o na tentativa de representar o campo conflituoso, o sentido político e ideológico da construção histórica que esse termo carrega, afirmando-o como lugar de vida, da diversidade, mas como um campo em construção, conflituoso, em movimento, em permanente tensão por educação no e do campo.

com base nas discussões já propostas, o quanto esses povos tem sido atacados pela imposição de políticas conservadoras, pela imposição de padronização que orienta a formulação e a implementação das políticas atuais, principalmente no campo educacional, curricular e na formação de professores como temos vislumbrado no cenário brasileiro atual.

Dessa forma, as políticas atuais inserem-se em uma orientação global de controle dos currículos, da formação do outro por meio de avaliações também centralizadas e que mais correspondem ao interesse de fiscalizações por parte da gestão. Tais ações incidem na exclusão e classificação do outro e, por centrar-se em resultados alcançados e pouco influenciar no desenvolvimento dos estudantes, não estão comprometidas com os objetivos do que deve ser a avaliação educacional e, tampouco, da educação.

Essas políticas educacionais centralizadoras, exemplificadas e abordadas aqui como a BNCC, implicam na reorganização com um projeto de sociedade pautado em interesses empresariais que se tornaram hegemônicos, contribuindo para um modelo curricular limitado, excludente, minimizado, padronizado.

Nesses termos, a BNCC enquanto política curricular atual que chega nas escolas do campo nos dias de hoje como obrigatória, tem prejudicado a valorização dos saberes locais produzidos nas comunidades de tal forma, que tem contribuído com o desmonte das políticas curriculares que afirmam as diferenças, e ao mesmo tempo, atendiam, se comprometiam e fortaleciam as diversidades culturais e territoriais.

As políticas, no sentido criativo, são consideradas enquanto produção cultural, sendo o seu texto caracterizado pela bricolagem (Dias, 2009), com a finalidade de garantir às políticas a legitimidade por parte de diferentes grupos. Nesse processo de legitimação das políticas, especificamente das políticas curriculares para as escolas do campo em um cenário de centralização curricular, diferentes discursos – sobre as diferenças nas políticas e nos currículos –, concorrem à construção e legitimação da base curricular, reforçando o caráter híbrido das políticas.

Os diferentes discursos nos documentos curriculares são resultados de um processo complexo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. Esses ciclos complexos na produção dessas políticas marcam tais textos pela sua ambivalência, presença de discursos com variados sentidos, proposições com diferentes sentidos, resultando na produção de novos documentos curriculares híbridos, garantindo legitimidade ou não de uma comunidade, assim como permitindo ambivalências expressas nas disputas no campo acadêmico e nas comunidades

epistêmicas que se dedicam a discussão sobre políticas curriculares e ainda sobre Educação do Campo.

Historicamente, as lutas contra a precariedade induzida e a vulnerabilidade diferencial ausente nas normas, mas que de algum modo são apresentadas na esfera pública na forma de demandas identitárias ou universais como nos aponta Macedo e Miller (2022), elas dependem que lhe seja atribuído algum reconhecimento aos que reivindicam, o que nem sempre ocorre.

Mas, como as normas são performativas e por produzirem subjetivações são precárias, inclusive a neoliberal, dessa forma,

(...) torna-se inevitável que diferentes demandas *furem a bolha*, produzindo efeitos imprevisíveis na ampliação das esferas de reconhecimento. Isso não implica, no entanto, que a luta política é desnecessária, mas que ela precisa ser encarada em diferentes frentes, muitas delas levadas a cabo pela própria insistência dos sujeitos em seguir existindo (Macedo; Miller, p. 07, 2022).

A reivindicação política da igualdade, as críticas em torno de normas fixas e bases comuns que retira as possibilidades de existência, que excluem os outros, que rasuram o direito a educação para os povos do campo, precisam ser exploradas.

Em tempos de centralização curricular e de desmonte, a luta política deve seguir mais ativa, explorando-se principalmente a potência de estar no mundo com o outro, seguindo produzindo subjetividades, que nem sequer o domínio coercitivo das normas [neoliberais] pode controlar.

Isso pois, o currículo, as políticas curriculares para as escolas do campo, mobilizam significantes impossíveis de serem representados numa base. As políticas são processos criativos e espaços de subjetivações, pelos quais questionam as normas e produzem efeitos que buscam suturar e “desconstruir modos perversos de lógicas que sustentam várias formas de [exclusão]” (Macedo; Miller, 2022, p. 04).

No entanto, assumimos que as políticas produzem respostas variadas, não são “colocadas em prática” de forma transparente a si, mas traduzidas e, por ser produzida no movimento, nas interpelações são sempre circulares na produção de seus efeitos.

A produção e implementação nas políticas, neste sentido, são partes de um processo e, como menciona Macedo e Miller (2022), por isso “toda política é enunciada em diferentes momentos-lugares [e por diferentes sujeitos]. Propostas curriculares menos detalhadas, no entanto, talvez ensejem uma luta mais intensa de ressignificação” (Macedo; Miller, 2022, p. 03).

Por isso, inicialmente, é relevante analisar o campo de disputa em torno das demandas orientadas por diferentes concepções e filiações teóricas que sustentam o campo das políticas e dos currículos, este que é um aspecto relevante nas análises que visam entender como os textos das políticas curriculares incorporam as diferentes perspectivas. Ressaltamos ainda, a relevância de desconstruir os discursos em curso, e que essa desconstrução possa reativar os sentidos que são constitutivos da educação e que se pretendem excluir a partir da tentativa de fixação dos currículos.

E embora, existam tensões na ideia de que para uma educação de qualidade se requer a definição de metas, objetivos e controle externo, exige-se uma preocupação acerca dos sentidos que são produzidos nos discursos públicos e privados sobre o que constitui os sentidos para a educação, especificamente para a Educação do Campo, este que é o objeto de análise dessa proposta de estudo.

Desse modo, exige-se uma reflexão sobre as novas formas de controle da educação que estão surgindo, a educação a partir de um currículo “aberto” – este que é um discurso das agências multilaterais –, tampouco uma educação de qualidade é aquela que desconsidera ou tolhe o modo singular de ser um outro, ignorando saberes e conhecimentos das experiências dos sujeitos sociais, de sua cultura e história.

Por fim, o que não se pode perder de vista é o caráter contingente, subjetivo e performativo da norma – mesmo a neoliberal –, por isso, a desconstrução dos discursos de homogeneização, pode ser um caminho ou escape possível ao controle. Cientes de que a promessa de um currículo nacional como resposta a “crise educacional” (Macedo, 2014, p. 1553) não suplanta os problemas educacionais atuais, os quais prometem ser superados através de currículos centralizados, homogeneizadores como a BNCC, é que apostamos na ideia de uma normatividade vazia, aberta ao diferimento.

Na certeza de que nenhuma política curricular, currículo, norma que intente sob o controle do outro e das diferenças e intente sob as domesticações das diferenças, consegue garantir um desenvolvimento homogêneo, simultâneo e universal como propõe, tampouco consegue garantir a qualidade a partir de um currículo nacional pautado no controle, do qual não depende o sucesso da educação como menciona Macedo (2014).

3.3. A impossibilidade do controle das políticas curriculares, do currículo e do conhecimento nos dias de hoje – quando a diferença e o diferir não cabem no currículo

Em tempos de isolamento social devido a pandemia do vírus Covid-19, como vivemos nos anos 2020 e 2021, as desigualdades sociais, econômicas e culturais, tornam-se mais visíveis por parte da sociedade, mas não que elas não existissem antes, pelo contrário.

O autor Boaventura Santos (2020, p. 05) no seu livro ‘A cruel pedagogia do vírus’ vem a dizer que “a pandemia vem apenas para agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” devido à crise imposta pelo neoliberalismo e sua lógica do setor financeiro, a qual tornou o mundo sujeito a um permanente estado de crise. Segundo o autor, o que fica evidente é a invisibilidade dos debates sobre

[...] alternativas econômicas, sociais, políticas e culturais que apontavam para horizontes pós-capitalistas, modelos de desenvolvimento, de vida e de sociedade que atenuariam a agressão cada vez mais intensa à natureza induzida pelo capitalismo e tudo o que ele envolve. (Santos, 2020, p. 48).

Esses debates sempre compuseram as discussões sobre a democracia nas decisões políticas, inclusive nas políticas educacionais, mas que nos últimos anos tem sido uma alternativa que não tem se constituído hegemônica, dando espaços para discursos e políticas educacionais imperativas, o que intensificam a quarentena que estamos vivendo a séculos: uma quarentena “política, cultural, ideológica” (Santos, 2020, p. 48) causada por ações desenfreadas que visam o controle e o poder, o que faz o autor propor e nos instigar a uma virada epistemológica, cultural e ideológica que sustente soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a vida no planeta, de forma digna e mais justa.

O discurso de democracia aparece nas pesquisas que se atentam a analisar a micropolítica, articulando a ideia de justiça, relacionando ainda “à ideia de direito à escola de qualidade para todos” (Botler, 2020, p.27).

Quando pensamos as políticas curriculares para a educação do campo, é imprescindível analisar os contextos que permeiam esse espaço do político e do social. Assim, não cabe, desconsiderar o poder de decisão do Estado e centralidade nas decisões das políticas curriculares, mas entender que as políticas assim como as práticas curriculares, não cumprem determinações, produzem novos sentidos e enunciam outras

possibilidades, visto que “as políticas curriculares são (re)construídas em espaços de decisão e negociação, que não se esgotam nas esferas do Estado, cujo poder, não é absoluto” (Ramos; Barreiros; Frangella, 2012, p. 74-75).

Ao pensar a política como texto e discurso, tomamos a decisão de compreender a micropolítica dentro da escola, este campo que muitas vezes é desconsiderado nas pesquisas que abordam as políticas educacionais, priorizando análises do macro contexto. Assim, consideramos que a importância de entender e analisar a escola como espaço do político, justifica-se, porque este é “um espaço de significação e produção de sentidos, não mais um cenário pronto para receber os atores” (Ramos; Barreiros; Frangella 2012, p. 74), sendo assim, um espaço vivo marcado por contextos que de forma associada se hibridizam.

A noção de política de currículo, neste sentido, necessita ser compreendida na ambivalência entre os múltiplos contextos, não suprimindo a análise do poder do Estado, mas articulando-o aos processos micropolíticos, presentes na esfera estatal, mas também em outros contextos, pois,

Os contextos não são instâncias estanques, isoladas que possam ser apreendidas como uma totalidade. São sim, em uma leitura apoiada em Laclau e Mouffe (2004) arenas de emergência de demandas e articulação hegemônica, produtoras de significados espaços heterogêneos e dinâmicos no interior dos quais a diferença está presente negocia, hibridiza e institui consensos provisórios que não as apaga – consensos conflituosos -, enunciando sentidos para as demandas comuns (como educação de qualidade, educação democrática, educação para a cidadania etc.) em função das quais as identidades provisórias são instituídas pela equivalência dos significados que enunciam (Ramos; Barreiros; Frangella 2012, p. 76-77).

As demandas por diferença, qualidade e democracia nas políticas curriculares para as escolas do campo, tem ganhado destaque nas discussões atuais, principalmente devido a implantações das novas reformas curriculares que têm desconsiderado as lutas históricas em torno do direito à uma educação ‘do’ e ‘no’ campo. Com o período de isolamento social, período pós-reformas curriculares, temos observado o quanto tem sido visível a diferença que permeia esse contexto, bem como, a importância de considerar a heterogeneidade e os contextos nos processos de ensino.

Com a adoção de um ensino remoto, não regulado mas emergencialmente proposto, veiculado nas escolas, é nítida a forma como as injustiças perpassam os processos de ensino e o quanto a escola, enquanto instituição do conhecimento, e não somente, mas de socialização, convívio e aprendizagens, tem caminhado contrariamente

na direção de preceitos de democracia, de direito, qualidade, diferença e justiça social. Temas que disputam por legitimidade ao longo de uma trajetória histórica, mas que não tem se hegemonizado nas políticas atuais e nos moldes em que a educação e a escola veicularam o ensino na modalidade remota.

Com isso, a questão não se limita a uma crítica ao acesso aos aparelhos tecnológicos ou à internet para que crianças do campo possam participar do ensino. É essencial ampliar o debate, considerando as formas de ensinar nesse contexto e os currículos que têm sido pensados para os povos do campo. Há a necessidade de compreender se essas propostas atendem às demandas desses estudantes e se a escola tem efetivamente refletido sobre a oferta de ensino para quem vive e estuda no campo.

O conhecimento produzido na escola deve dialogar com os contextos, saberes e identidades dos sujeitos camponeses, reconhecendo sua singularidade. Essas são demandas que devem estar nas pautas de discussão, pois garantir o acesso à escola não é suficiente. É indispensável refletir sobre a política, o currículo e a escola que estão sendo construídos, para quem foram pensados, qual formação desejam promover e a quem priorizam. Com isso, não pretendemos finalizar com certezas ou respostas em relação a essas questões mencionadas, pois são os questionamentos, eles mesmos, possibilidades de lutas na tentativa de hegemonizar demandas mais democráticas e plurais.

A política democrática não pode almejar sempre uma harmonia ou uma reconciliação. Acreditar que uma resolução de conflito seja realmente possível e que responda a uma qualidade pretendida com as reformas curriculares atuais, tentando sobre a unificação de projetos e estancando lacunas, é colocar em risco um projeto democrático pluralista. Pois, a política, especialmente a política democrática, tem como objetivo estabelecer unidades temporais e contingentes em um contexto de conflito e diversidade, não podendo ela mesma jamais superar conflito e a divisão (Critchley et al., 2016).

A política curricular democrática para as escolas do campo, nessa direção, é ela mesma a possibilidade de desenhar a política a partir de antagonismos e não a superação da oposição nós/eles e do conflito, estacando as barreiras da diferença a partir de imperativos de políticas curriculares como regra a ser seguida/executada para uma determinada finalidade.

Toda forma de cálculo nas políticas curriculares, está atrelada a uma tentativa de criação de uma regra, que limita e age como um movimento de falência diante do potencial da significação. A produção de uma Base Nacional Comum Curricular é, no

entanto, uma forma de criar um cálculo (de qualidade), de regra (a ser ensinada), ou seja, uma forma de simplificar a educação, desqualificando a escola ao investir no controle do currículo, da formação e da avaliação, no limite da performatividade, reduzindo a qualidade da educação a ideia de conhecimentos únicos/faltosos.

Com as reformas educacionais atuais, faz-se necessário questionar para além da autonomia dos professores em selecionar e organizar conteúdos, ampliando o debate para as formas de validação dos conhecimentos. A discussão deve abarcar os interesses atendidos, as perspectivas que sustentam essas escolhas e os contextos que são levados em consideração. É necessário pensar nas demandas que são incluídas ou excluídas dessas políticas e desses currículos, nos sentidos que essas políticas produzem e no impacto que têm sobre o cotidiano escolar. Também se coloca em pauta que como discurso, essas políticas não são simplesmente implementadas, mas traduzidas, o que reafirma o seu processo criativo na tradução das políticas curriculares e os currículos, revelando os investimentos e esforços realizados pelos agentes envolvidos nesse processo.

Estas são discussões que nos provoca e gera alguns questionamentos que muito além de nos imprimir uma resposta, nos ajudam a pensar que as políticas e os currículos não são passíveis de serem controlados ou “coisificados”.

Quando tratamos de currículo, não tentamos pensar em flexibilidade ou adaptação, pois consideramos que o currículo é vivo, por ser vivo, é constituído por processos de subjetivações que produzem em seus efeitos decisões singulares, que não podem ser centralizadas, homogêneas e, nem tampouco, universais.

De acordo com Ramos, Barreiros e Frangella (2012, p. 82) “nas escolas, as histórias, experiências, propósitos e interesses dos profissionais direcionam as leituras possíveis dos documentos elaborados” e há vida nessa produção, por isso, na prática existem outras preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos que não se inserem nos textos das políticas.

Considerar que há vida no currículo, desse modo, é entender que o fluxo na produção de políticas e do currículo a todo tempo é tensionado e negociado ao ser traduzido, na tentativa de considerar as singularidades e os projetos de cada escola, havendo a impossibilidade de um comum, e ao mesmo tempo de uma base comum.

Neste sentido, mesmo em cenários de centralização curricular com a BNCC, a política não cessa, qualquer que seja a orientação, centralizada ou não, seja em parâmetros, diretrizes ou outros textos sempre será contingente e significada de forma contextualizada, por isso, são passíveis de enfrentamentos.

Assim, embora existam bases universalizantes que tentam limitar a diferença nas políticas educacionais, os investimentos radicais que os sujeitos/docentes fazem nos processos de tradução da política podem contribuir para a produção contextual do currículo na medida em que se preocupam em interpretar os significados da diferença nas políticas curriculares de educação do campo, entendendo, de que forma, o contexto social afeta a escola, o ensino, a cultura, esses sujeitos.

A produção contextual das políticas que os sujeitos/docentes fazem nas traduções, contribuem na produção da qualidade educacional nas escolas do campo, podendo estar comprometidas com a diferença nos currículos dessas escolas. Dessa forma, torna-se impossível a proposta atual das reformas educacionais - da BNCC - de estancar ou representar as diferenças a partir de uma “base”, se considerarmos que as políticas são produção cultural, que os currículos são constituídos por um hibridismo de tendências, assim como a cultura que é híbrida, e se movimenta no terreno do indecível (Lopes, 2018).

Vale destacar que no contexto da pandemia, período pós-reformas curriculares, os discursos da diferença, da visibilidade, da afirmação de territórios, da cultura, justiça social, tem surgido incisivamente como elementos a serem discutidos e repensados nas políticas curriculares, nos currículos e nas reformas curriculares, estas que intentam sobre a homogeneização dos processos educativos, do conhecimento, universalização da cultura e apagamento da diferença.

Em tempos de ataques conservadores às políticas e aos currículos, de isolamento social e quarentena causada pelo vírus, mas reforçada pelas desigualdades sociais a que as escolas do campo têm sofrido, não apenas denunciemos a falta de infraestrutura e condições sociais para o acesso, precisamos ir além e recriar os espaços educativos.

Nessa conjuntura, as pesquisas e teorias no campo do currículo e da educação do campo ocupam, sobretudo, o lugar da criação, da resistência e da diversidade, apontando a emergência e urgência de avançar nos estudos curriculares no Brasil, de produzir e criar currículos plurais e mais democráticos, comprometidos com a defesa de uma educação pública e de qualidade, para todos, inclusive para os que no campo vivem.

Por isso, ratifico a importância de seguir desconstruindo discursos de homogeneização, tendo em vista que um currículo nacional acionado para ‘resolver a crise educacional no país’, ‘melhorar a educação’, ‘responsabilizar-se por uma qualidade’ não consegue garantir o desenvolvimento de suas promessas, como aponta Macedo (2017b). Um currículo nacional, em nome de base, pautado no controle e em perspectiva

neoliberal como se apresenta a BNCC, é apenas a tentativa do controle do imponderável, assustado pelo ineditismo das experiências dos cotidianos, mas das práticas de significação que perpassa a produção das políticas nas escolas e dos currículos.

Um currículo, como documento “escriturístico” (Sussekind, 2014, p.1517), marcado pela tentativa de controle e homogeneização dos conhecimentos não consegue dar conta dos fantasmas das territorialidades e da cultura presentes nas escolas, pois a diferença é inevitavelmente, assumida, enunciada e negociada e contestada na “conversa complicada” que é o currículo, a política.

Portanto, apostar na produção contextual do currículo nos dias atuais parece-nos ser um pensamento emergente nas disputas em torno das políticas curriculares mais democráticas e plurais nos dias de hoje. Dito de outro modo, apostar na decisão e nos processos contextuais das políticas curriculares para as escolas do campo, nos parece ser uma escolha teórica e política animada pela ideia de desconstrução, que implica desconstruir a ideia de educação de qualidade restrita ao ensino de conteúdos, orientados por competências em uma base, em favor de uma educação que valorize processos coletivos de aprendizagens, explore as singularidades do outro e as diversas formas de aprender.

4. A PESQUISA EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: PENSANDO UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM TEÓRICO-ESTRATÉGICA

Mesmo que não haja solos estáveis a partir dos quais uma decisão possa ser tranquilamente tomada, urge decidir, respondendo, no instante da decisão, ao apelo do outro *como outro* (Maia, 2021, p. 56).

Várias discussões estão sendo empreendidas a respeito de abordagens teóricas, analíticas, filosóficas e suas implicações para a pesquisa em educação, tais como os estudos realizados por Mainardes e Marcondes (2009), Tello (2016), entre outros. Sendo assim, a seguir, apresentamos a fundamentação teórico-estratégica proposta para a pesquisa, a constituição do *corpus* e o desenho da pesquisa.

4.1. Problematizando perspectivas fundacionais em políticas de currículo: pensando a Educação do Campo como formação hegemônica em disputa

A Educação do Campo, significada por Caldart (2011) como um conceito em construção, – que vem sendo mobilizado principalmente através dos movimentos sociais que inicialmente lutavam pela terra, mas que começaram a lutar pela educação, cultivando além da terra, o valor pelo estudo e direito de lutar pelo acesso ao conhecimento como parte de um conjunto das dimensões da formação humana – vem sendo mobilizada e pensada por diferentes pesquisadores no campo da educação.

A Educação do Campo, especificamente as políticas curriculares para as escolas do campo, vem sendo objeto de investigação de diferentes pesquisadores no Brasil, como por exemplo os estudos de Ramos e Cunha (2018a; 2018b; 2020; 2022) entre outros autores, que a partir de uma abordagem discursiva, tem investigado os sentidos produzidos nas políticas para a educação do campo em tempos de centralização curricular.

Entretanto, os estudos de Ramos e Cunha (2018a), defendem a educação do campo não apenas como “construção conceitual” que se contrapõe a um modelo de Educação Rural engendrada pelo Estado por muitos anos, mas como disputa política em torno de demandas distintas que, por estarem articuladas por meio do discurso, tem ampliado a noção de educação do campo como formação discursiva, um movimento fluído pela significação, sem garantias de plenitude, provisório.

Um discurso em constante (re)articulação/constituição, que por mais que intente sob a fixação de um sentido para a Educação do Campo no cenário educacional brasileiro,

ora vem se constituindo hegemônica, como há mais de duas décadas, consolidando-se como fruto de protagonismos das novas identidades políticas (Laclau; Mouffe, 2015).

Argumentamos que a hegemonia de Laclau é potente para analisar as políticas de Educação do Campo, pois, a Educação do Campo pode ser vista como esse nome (formação discursiva) que se hegemoniza, passando a representar uma promessa de plenitude por vir humana e social, na medida em que em certos momentos, as diretrizes e políticas curriculares para as escolas do campo são fruto de luta, ganhando a força, a hegemonia, ora em outros momentos, demandas pela hegemonização de currículos e de conhecimentos básicos pela formação tentam fixar demandas pela homogeneização, como por exemplo, com a BNCC e com os currículos estaduais e municipais.

Tentativas, pois, de acordo com os aportes e estratégias utilizadas nesta produção, a fixação faz parte dos processos discursivos de articulação da política e da luta pela hegemonia e, entretanto, será sempre precária, contingente e provisória. Tais lutas implicam disputas por significação que, por um lado esvaziam o significante Educação do Campo, por outro contribuem para hegemonizar esse nome, mesmo carregando ambivalências, contradições e imprecisões que reconhecem e autorizam-nos a afirmar que a Educação do Campo é da ordem do ‘possível’, ao mesmo tempo, que a Educação do Campo é também da ordem do ‘impossível’.

Ao dizer que é da ordem do possível, pensamos que essa possibilidade está inscrita na medida em que tal discussão abre lugar para pensar o desenvolvimento de conhecimentos, ações, criações curriculares que possam ampliar os espaços tempos de formação nas escolas do campo, ressignificando os processos curriculares na perspectiva de reconhecer as diferenças e a marcha de diferir nos processos de subjetivação que envolve as identificações dos sujeitos.

É da ordem do impossível, quando continuamos a pensar “o campo” com base em modelos padronizados de formação humana, nacionalmente centralizados, ou resumidamente para o trabalho com a terra, assumindo riscos que esses projetos ofereçam a emergência das diferenças em nomes de “narrativas fantasmáticas que prometem a “salvação humana, que prometem uma plenitude-por- vir” (Vidal; Sirino, 2020, p. 612).

Por isso, Caldart (2008) ressalta que a Educação do Campo precisa trabalhar com um pluralismo, com a ideia de que existem sujeitos diversos que devem ser respeitados, “os sujeitos do campo são diversos e esta diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica” (Caldart, 2008, p. 07).

Com isso, não queremos defender uma perspectiva liberal de pluralismo que predomina hoje na sociedade que vê o diverso como dispersão social, relativismo político e leva ao conseqüente enfraquecimento dos sujeitos coletivos ou até mesmo o pluralismo como representação do diverso, das diferenças universalizadas. Tampouco, uma representação de uma diversidade a partir de conhecimentos comuns dispostos centralizados em um currículo.

Temos pensado essa pluralidade de sentidos que constituem e são constituídas nas lutas políticas em torno do direito, temos defendido que tal dispersão e articulação na tentativa de fixar um centro provisório é a possibilidade da hegemonia, de constituição de uma política mais ética e plural, de pensar a normatividade como vazia (Lopes, 2015). O que Caldart (2008) chama e defende como pluralismo que, no plano da educação, seja diálogo, acreditamos ser mais bem nomeado a partir de Derrida, na tessitura da abordagem discursiva, como a abertura ao por vir, o compromisso com a alteridade necessário a qualquer democracia, no caso específico, na democracia nas políticas de currículo para as escolas do campo.

Portanto, é com tais entendimentos e argumentos, que pensamos as ferramentas teórico-estratégicas para a pesquisa desenvolvida a partir e com esta tese, buscando pensar como a educação do campo vem sendo significada nas políticas curriculares e nos currículos para as escolas do campo, em um contexto em que perspectivas de centralização curricular se fortalecem.

A partir dessas escolhas teóricas e dos estudos realizados para aprofundamento da temática, entendemos que as políticas não são implementadas ou simplesmente desenvolvidas, as entendemos em seu movimento fluído e aberto à significação. É nesse sentido que, ao analisar as políticas curriculares para a educação do campo no contexto atual de reformas curriculares nacionais e locais, temos pensado que, por mais que estejam direcionadas e os contextos locais sejam marcados por rastros desses acontecimentos, a política não cessa no texto ou na prática como dimensões estanques e, por isso mesmo, são constituídas contextualmente a partir das articulações políticas.

Pensamos que o movimento da significação da política nas escolas do campo se dá pelos processos de identificações que os sujeitos articulam e na defesa que fazem de suas demandas e projetos (aqui nos referimos aos envolvidos no processo de tradução das políticas nas escolas como por exemplo os docentes, embora entenda que outros sujeitos (externos) participam desse movimento). Estes sujeitos, na política, são tradutores das

políticas curriculares e sua agência¹⁹ é marcada e influenciada pelos contextos e pelos investimentos teóricos e políticos que fazem.

Com isso, a preocupação que direciona esse estudo investigativo consiste na necessidade de compreender como a educação do campo vem sendo significada nas políticas curriculares e nos currículos das escolas localizadas no município de Brejo da Madre de Deus – PE. Entendemos que esse processo inclui ainda as formas de agência dos sujeitos escolares envolvidos nos processos e da forma que investem radicalmente e teoricamente em uma normatividade vazia como nos aponta Lopes (2015).

Buscamos entender como as políticas curriculares, ao serem traduzidas e defendidas no contexto atual, dialogam com a centralização curricular e, ao mesmo tempo, se comprometem com a alteridade, a democracia, a ética e a justiça social. A promessa veiculada pela BNCC e pelo currículo estadual tem apresentado uma ampla defesa na garantia do atendimento a diversidade ao mesmo tempo em que expulsa o diferimento desse processo. Por isso, é relevante defender políticas e currículos mais justos, plurais e comprometidos com a diferença, contextos e saberes dos povos do campo, com a heterogeneidade que fissa qualquer regra e abre frestas para questionamento, como nos faz pensar Duque-Estrada (2015).

Entendemos, pois, que os sujeitos envolvidos nas práticas escolares agem e, como aponta Lopes (2015), investem radicalmente e teoricamente em uma normatividade vazia. Essa agência é uma das possibilidades de criação, de tradução, impedindo a fixação de normatividades, regras e políticas. Essa análise visa na medida em que analisa a forma que a educação do campo é significada nessas políticas, compreender como essas políticas podem promover currículos mais justos, plurais e comprometidos com a diferença, com os contextos e saberes dos povos do campo, reconhecendo a heterogeneidade que desafia regras fixas e abre espaço para questionamentos, como destacado por Duque-Estrada (2015).

Para Derrida, se faz necessário a formação de uma gramatologia que pode ser compreendida como a ciência da possibilidade de ciência. Para o filósofo, gramatologia é a ciência que permite pensar as possibilidades de se fazer ciência, o que em seu trabalho

¹⁹ Salientamos, pois, que de acordo com o pensamento de Butler, a ideia de agência está relacionada para além do ato da ação, do agir momentaneamente. Ao citar Casale e Feménias (2009, p. 24), Furlin (2013) enfatiza que “A agência não é assim um ‘atributo’ dos sujeitos, mas sim uma característica performativa de significado político. Quando o sujeito se torna resistência ele se constitui agência”. Para a autora, a possibilidade da agência, entendida como “capacidade de ação, encontra-se na sujeição e na subordinação, ou seja, a mudança se dá dentro da própria dinâmica do poder, que pode reiterar formas de resignificação, produzindo novos efeitos.” (Furlin, 2013, p. 397-398, 2013).

acerca da escritura e da linguagem, permite pensar a crítica ao logicismo. Nesse sentido, fazer ciência não se resume às representações científicas do real por meio da escrita, atribuindo-lhes o caráter de verdade e, por isso, o conhecimento é sempre da ordem da escritura, na ordem da suposição imaginária,

Porque o objeto, como “não-substância”, está fora da ordem do que é representável, no sentido tradicional ou metafísico do termo. Permanece fora das distorções que esses processos, de ordem discursiva, permitem. (Mota, 1998, np).

Dito de outro modo, ao colocar em questionamento a oposição forma/conteúdo, interessando pensar para além de sua aparição na escritura, mas examinando-a como ressurge dentro da linguagem e da linguística, Derrida (2017), apresenta em seu pensamento um rompimento com a visão logocêntrica mantida e alimentada dentro de uma concepção estrita de escritura. Sua contribuição para pensar a discursividade e os processos de subjetivações na constituição das políticas para a educação do campo, os quais buscamos investigar nessa tese, advém do pensamento filosófico que construiu ao longo de sua ampla procura por uma concepção mais ampla que contemple um sistema total aberto a todas as cargas de sentidos possíveis (Derrida, 2017).

Para seguir esse caminho, algumas escolhas teórico-estratégicas precisaram ser feitas e, embora os riscos sejam eminentes, o pensamento desconstrucionista do Derrida e de autores “laclauianos” tem nos auxiliado nesta tarefa. Isso, pois

Os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam essas estruturas. Se as habitam de uma *certa maneira*, pois sempre se habita, e principalmente quando nem se suspeita disso. Operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos, o empreendimento de desconstrução é sempre, de certo modo, arrebatado pelo seu próprio trabalho em outro da mesma habitação. (Derrida, 2017, p. 30, grifo do autor).

Mas não é possível fugir ou deixar de habitar de “certa maneira” ou se isolar a pretensão de não fazer escolhas por receio de criar certas estruturas. Abordamos a desconstrução ainda, pois a entendemos quanto empreendimento teórico para pensar estruturas deslocadas, possibilitando não apenas o entendimento das produções das políticas, mas também dos caminhos e das estratégias de pesquisa.

Construímos assim “um percurso” dos “muitos possíveis”. O compromisso maior nessa construção contextual na qual nos inscrevemos é, reativar a impossibilidade de

qualquer fundamento, por isso, nos distanciamos de toda perspectiva de verdade, objetividade, que demarque esse como “o único caminho possível”.

Encaminhamos os argumentos já tecidos e que possam vir a tecer, em desfavor ao pensamento científico metafísico e de abordagens que possam vir tendenciosamente apresentar estruturas ou caminhos únicos. Não pretendemos trazer respostas únicas ou fundamentos a despeito do objeto ora pesquisado.

A intenção caminha em oposição a isso, buscamos realizar uma análise contextual, interpretações contingentes, provisórias e limitadas por serem marcadas pelo tempo, mas ainda pelos movimentos e articulações, haja vista que são/estão inscritas num espaço/tempo/região e de investimentos radicais que docentes/sujeitos/agentes defendem/articulam/negociam na tradução de políticas para as escolas do campo no município.

4.2. Outras possibilidades epistemológicas na investigação de hegemonias na política curricular

Nesta pesquisa, tencionamos desestabilizar um discurso sedimentado nas políticas atuais que relaciona a construção de um currículo base como conjunto de conteúdo, definido a priori, capaz de dar conta da formação e escolarização de diferentes povos, independente de seus contextos.

Tais conhecimentos são significados como direitos de aprendizagem, capazes de suprir uma formação adequada a uma idealização de “sujeito ideal” como possibilidade de calcular “uma formação do sujeito ideal” e reativando nesse desejo normativo a promessa da garantia de uma qualidade da educação.

Identificamos nessas políticas um discurso hegemônico de currículo que projeta uma identidade plena (de professor, mas também de aluno) a ser formada para a transformação da realidade educacional do país, “significada como ideal para o alcance da qualidade da educação, atribuindo ao conhecimento um caráter instrumental nessa construção” (Peixoto, 2020, p. 100).

Esse discurso nas políticas de currículo, de natureza imperativa, visa controlar a formação e ainda o fluxo da diferença, pretendendo a partir do controle dos currículos, da formação e da avaliação, expulsar das articulações discursivas as cadeias da diferença, do diferir. Dessa forma, se tem investido em currículos universais como possibilidades “garantidoras” ou como “possibilidades” de se alcançar um desenvolvimento no ensino e

uma educação “uniforme” no país desconsiderando, sobretudo, as diferenças, os diferentes tempos de aprendizagem, bem como os aspectos regionais, territoriais, contextuais e culturais que atravessam o ensino e a aprendizagem nas escolas.

Dessa forma, problematizamos essa perspectiva fundacional do currículo, defendendo a impossibilidade de controlar a identidade do outro, a prática do professor e a contextualidade do currículo a partir de qualquer projeto, política curricular e currículo que vise o controle do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas.

Com Lopes e Macedo (2011), temos sustentado a perspectiva de que o currículo deve ser compreendido em sua dimensão discursiva e a política como uma produção cultural. Nesse sentido, afirmamos que sua constituição ocorre em constante tensão com a complexidade que atravessa os espaços escolares, marcados pelas diferenças e pelos processos de identificação dos sujeitos envolvidos na produção curricular. Essa compreensão se orienta pela ideia de que o currículo é articulado discursivamente por professores, alunos e outros agentes, que, por meio de traduções contextuais, também fazem as políticas nas escolas (Ball, 2016).

As articulações não são lineares ou controláveis, mas configuram um movimento imprevisível, contingente e aberto à significação, reafirmando a impossibilidade de uma política curricular totalmente estável ou fixa. Principalmente tendo em vista que essas relações são postas em jogo nos processos de subjetivações, nas defesas e nos investimentos teórico-políticos e das agências dos sujeitos. Não há como controlar o futuro e, por isso, temos considerado esse processo de produção da política como movimento imprevisível, contingente e aberto à significação, por isso, incontrolável.

A produção da política curricular, neste contexto, constitui-se nas relações e articulações discursivas incontroláveis e sempre desafiam uma racionalidade questionando toda pretensão de controle investida na política curricular – a exemplo, a BNCC e os currículos estaduais -, estes que não são capazes de auxiliar nas respostas a tudo que emerge e é constituído nessa dinâmica. Figueiredo (2015; 2020) nos ajuda a pensar o processo de significação do currículo como movimento fluido, marcado pela não objetividade.

E a relação não transparente entre racionalidade e a objetividade fica mais à mostra pela ampliação dos diferimentos próprios do processo de significação do currículo na multiplicidade dos contextos de sua produção. (Figueiredo, 2020, p. 100).

Nas políticas curriculares para a educação do campo atuais, que teve seus sentidos modificados pela BNCC e por currículos estaduais e locais, política essa que é objeto²⁰ dessa pesquisa, também é possível identificar a hegemonização dessa perspectiva fundacional de currículo, ao definir conhecimentos necessários a formação de sujeitos, definindo na sua parte diversa – existente nos discursos durante a construção da BNCC, bem como nos currículos estaduais. Estes conhecimentos são considerados e postos como capazes de operar como “síntese da diversidade existente no país”, das diferenças e da heterogeneidade reclamada e que emergem nos diferentes territórios, seja no território campesino ou urbano, nas escolas do campo e também nas escolas urbanas.

A heterogeneidade é reclamada como forma de direito a uma educação a partir da trajetória, do lugar, da realidade de sujeitos, que contemple os saberes e fazeres do campo, mas ainda do princípio de que não há como prever um projeto de formação universal.

Parte-se do entendimento de que as relações do saber mobilizam as figuras do aprender. Essa noção de relação é entendida como espaço de atividades do sujeito, inscrita num tempo e, dessa forma, a mobilização, a atividade e o sentido emergem como noções centrais (Charlot, 2000).

Tal pensamento acerca da relação com o saber e aprender, permite-nos compreender que os sujeitos aprendem em diferentes tempos, a partir de motivações, contextos, aspectos que se diferenciam e são influenciados por muitos fatores produzidos na família, nas comunidades, escolas, entre outras instituições sociais. Assim, um currículo único não é capaz de formar na igualdade ou garantir aprendizagem em tempo igual para todos os sujeitos de um país, principalmente com realidades tão diversas quanto no Brasil.

Com isso, temos pensado as políticas como produção cultural e contextual, fruto de produções e articulações discursivas, produzidas pelas ambivalências dos processos de diferir, abertas as significações e traduções na produção da política. Nesses moldes, nos inscrevemos juntamente com outros teóricos e autores pós-fundacionais que analisam as políticas curriculares, os quais nos permitem pensar junto e a partir deles as políticas curriculares para as escolas do campo em um contexto em que perspectivas de centralização curricular se fortalecem.

Com base nesses argumentos, temos realizado esse movimento teórico e político, buscando investigar quais as demandas/discursos estão articulados, de forma precária e

²⁰ A análise do objeto de pesquisa nessa tese é aprofundada e amplamente discutida no capítulo 5 e 6.

contingente, em torno da demanda de uma educação diferenciada para as escolas do campo e, ainda, buscando compreender de que forma essas demandas/discursos, se articulam com a discursividade do campo curricular com a perspectiva de centralização curricular fortalecida pelas políticas curriculares atuais que chegam nessas escolas, mas que ganham ainda mais força no contexto pandêmico.

A partir de Mainardes e Tello (2016, p. 04), temos pensado que não há “escolha” científica que não seja uma estratégia política, pois, até mesmo “o posicionamento do pesquisador pode ser definido como posição dentro de vários campos, abrangendo o objeto de pesquisa e o/s campo/s acadêmico/s no/s qual/is a pesquisa está posicionada”.

Ao tratar sobre a reflexividade ou a “socioanálise” Mainardes e Tello (2016, p. 04) enfatizam que “tais posicionamentos exigem reflexividade e consideração da posição do pesquisador em relação ao campo e ao objeto de pesquisa, localização real em matéria de análises, postura teórico-metodológica, localização espacial e temporal” (Mainardes; Tello, 2016, p. 04).

A pesquisa, nesse contexto é um investimento teórico e político em que o pesquisador, examina não apenas os objetos sociais e sua história, mas os contextos que envolvem esses eventos significativos a partir de tudo que é incorporado pelos acontecimentos e eventos, marcas da discursividade do objeto que investiga.

Nesse sentido, não há neutralidade nestas escolhas, nem tampouco são voluntárias. Por isso, em uma abordagem discursiva, atendendo a necessidade de construir um percurso investigativo a ser compreendido enquanto escolhas dentro de uma abordagem teórico-estratégica que dialogue com o objeto de estudo, a saber – as políticas curriculares para as escolas do campo em uma perspectiva discursiva –, é que temos nos esforçado para construir um processo de investigação comprometido de forma teórico-estratégica para a análise da discursividade existente e em torno das políticas curriculares para as escolas do campo.

Nesse sentido, buscamos entender os processos de significação, rompendo com toda tentativa de objetividade ou tentativa de fundamentar de uma vez por todas, isso porque qualquer verdade inscrita na promessa de um currículo ‘poderoso’ e ‘garantidor’ de uma qualidade na educação, que contemple a diversidade dos povos do campo como ‘conjunto de conhecimentos éticos e plurais’ capazes de ser traduzidos em conhecimentos ou conteúdos, a serem incluídos numa base é fadado ao fracasso. Assim, currículo é discurso e prática social, não podendo ser resumido a conteúdos veiculados a uma formação definida a priori como projeto possível.

Com esse movimento investigativo, nos afastamos da tentativa de apresentar teorias, ou a partir das análises realizadas, proferir verdades e fundamentos acerca do próprio objeto estudado. Assumimos com Borges e Lopes (2020, p. 117) a pretensão de oferecer com este estudo “outras noções de pesquisa que assumam as críticas ao pensamento cartesiano e a suas reverberações, acentuando a importância dos afetos nas pesquisas. Fazemos isso ao operar com a perspectiva da teoria do discurso no campo do currículo”.

A pretensão de fazer pesquisa no campo da discursividade, a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, do pensamento da desconstrução do Derrida, tem provocado a pensar a pesquisa em uma perspectiva pós-fundacional. Entendemos que essa não é a única porta de entrada ou possibilidade de considerar as subjetivações e os aspectos contextuais que são presentes nas políticas curriculares e ainda nas pesquisas em educação, focalizando o currículo, como aponta Borges e Lopes (2021, p. 117) “não há caminhos e opções únicas na perspectiva assumida por nós”.

Portanto, tendo em vista essas premissas e as escolhas da abordagem teórico-estratégica proposta e argumentada nesta tese, por si só, já afasta qualquer pretensão de produção de verdades, objetivismos, fundamentos produzidos a partir da metafísica. Ao contrário, temos buscado questionar registros e pensamentos “amplamente difundidos pela modernidade: status de verdade, objetivismo, determinismo, essencialismo, centralidade do sujeito, racionalismo” (Borges; Lopes, 2021, p. 118), ao mesmo tempo em que tem nos permitido aproximar de um universo aberto à significação, o campo da discursividade.

O desafio mais específico nesta pesquisa, implica em esvaziar os lócus de racionalidade cartesiano e metafísico, nas políticas curriculares (Borges; Lopes, 2021) e ainda no campo da educação do campo. Ao mesmo tempo, buscamos oferecer um debate teórico-estratégico que reivindica os aspectos contextuais e os processos de significação na produção das políticas curriculares.

A política curricular, dessa forma, é vista como normatividade vazia impossível de ter um centro fixo ou de ser representada por um fundamento último devido sua natureza constitutiva pela qual opera e é produzida (Lopes, 2017).

Dessa forma, a interpretação de currículo como texto, construída a partir dos estudos realizados, exige a discussão de implicações teórico-estratégicas relacionadas aos investimentos teóricos e políticos que sustentam as políticas curriculares. Embora essas políticas tenham a pretensão de alcançar a centralização e universalização, é fundamental

compreender que elas são atravessadas por articulações discursivas que revelam sua contingência.

Esse movimento evidencia a impossibilidade de um currículo essencial e universal, destacando a necessidade de pensar o currículo como espaço de disputa e significação. Sendo a partir da tradução que os sentidos são constantemente negociados no âmbito da democracia e da pluralidade, suturando a ordem do possível e questionando a construção de um currículo essencial, necessário e universal, tal como a base - um projeto incapaz de ser democrático “por que pressupõe, antecipadamente, fechar a possibilidade de outros currículos, outras identificações educativas imprevistas na estrutura que se julga essencial” (Lopes, 2017, p. 124).

Na prática, pensar a normatividade como vazia, implica questionar a norma e seus fundamentos, rompendo com perspectivas que tentam “impedir a continuidade da própria política de currículo, tornando o currículo apenas a implementação do que previamente foi calculado” (Lopes, 2017, p. 124), apostando em traduções constantes e pensando o currículo como um espaço-tempo no qual não há identidades constituídas. Preferimos apostar que, por não haver identidade a priori, o que há são relações que a todo tempo produzem identificações, entre elas a de conhecimento, currículo, política, escola, educação, educação do campo.

A política curricular é produzida, neste sentido, nas articulações imersas num universo de significações e identificações que produzem sujeitos, conhecimentos, currículos, políticas e, “vincula-se ao imprevisto, ao imponderável, ao que ainda está para ser escrito e à possibilidade de escrever e produzir novas experiências” (Lopes, 2017, p. 124). É a partir do compromisso com a alteridade nos processos de tradução, que a diferença é assumida como produtiva e produtora de heterogeneidade, condição necessária para a produção de sentidos e abertura do currículo, tornando tais políticas mais justas e plurais.

No entanto, é relevante destacar que, embora não tenhamos uma verdade ou resposta ou fundamento último capaz de dar conta da explicação de fenômenos sociais, o próprio movimento de pesquisa nos provoca a tentar explicar e investigar problemas sociais contingencialmente. A contingência é fundante na análise dos processos de articulações que mobilizam sujeitos, produzem subjetivações, que também são produtoras de políticas.

No caso específico, investigamos políticas curriculares para as escolas do campo em um determinado município do agreste pernambucano, ao mesmo tempo, nos

posicionamos na contingência por entender que as articulações sempre estão ocorrendo como um movimento imponderável. Por isso, colocamo-nos a pensar tais respostas como contextuais e provisórias, e sobretudo, necessárias nesse movimento político e teórico de investigação ao qual denominamos de tese.

4.3. Articulando as abordagens teóricas e investigando os sentidos produzidos em políticas curriculares para a Educação do Campo

Os debates acerca de políticas centralizadoras ganham espaço nas discussões sobre conhecimento necessário para o currículo principalmente a partir de 2015, quando iniciou as discussões pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora sua memória discursiva tenha sido reativada, já se falava sobre a criação de uma base comum desde a promulgação da Constituição Federal em 1998. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também já reforçava a sua ‘necessidade’, mas explicitamente a partir do Plano Nacional da Educação em 2014, é que essa proposição é reativada, ganhando hegemonia nos espaços de discussões sobre conhecimentos e currículos, mas foi no ano de 2015, quando iniciou com mais veemência a discussão pela produção de uma base nacional.

Cabe destacar, que na trajetória histórica da Educação do Campo – uma trajetória ainda em construção –, as lutas e movimentos em torno de uma educação do e no campo sempre foram em desfavor à lógica de um currículo único, centralizado, seja em nível local como o caso dos municípios (urbano e rural), seja em nível nacional como o caso da BNCC que é comum a todos os estados, independentemente de sua localização geográfica e dos aspectos culturais.

No entanto, a luta dos movimentos em torno de uma educação do campo, das novas identificações políticas, sempre foi pela escolarização, mas sobretudo, por uma escola que de algum modo dialogasse com os modos de viver do e no campo, pela criação de currículos contextuais, fruto das experiências e de saberes e fazeres dos povos do campo.

Os discursos que antes circulavam e tratavam de uma ‘necessária’ elaboração de uma base comum, que antes estavam dispersos e desarticulados, passam-se a se articular, a disseminar suas lógicas e tomar novos movimentos na defesa por conhecimentos necessários a um currículo nacional, embora que para isso, seja necessário ‘expulsar’ as diferenças que assombram essa totalização.

No sentido de atualizar ou modernizar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), foi criada a BNCC, com um esforço explícito no sentido de “atualizar” ou “modernizar” os currículos nacionais e locais, atrelado as discussões conservadoras e de interesses políticos e econômicos. Essa atualização como aponta Oliveira et. al. (2013) é produzida através da articulação entre as lógicas sociais “que legitimam as estruturas tradicionais de hierarquização e dominação social – de classe, raça, gênero, orientação sexual, etc. – e as principais lógicas sociais que caracterizam a sociedade midiaticizada e o mercado neoliberal.” (Oliveira; Oliveira, 2018, p. 18).

A preocupação que move tal exercício investigativo não é a necessidade de perceber ou enxergar a existência de determinado fato, discurso, condição, mas compreender os cursos, percursos, movimentos, em sua articulação, observando a existência, a contingência e sua historicidade (Oliveira et al., 2013). Assim, faz-se necessário nessa investigação discutir sobre a construção e o caráter político pelo qual a Educação do Campo torna-se hegemônica ao longo de sua trajetória histórica, afastando-se da objetividade social.

Sobre isso, enfatizamos que a hegemonia não pressupõe um ápice como chegada sem volta ou algo que uma vez alcançado terá uma plenitude, uma ‘presença’ estável. Mas como contingente, se faz necessário articular uma série de movimentos, defesas de demandas que ora se aproximam com perspectivas mais democráticas de educação, ora retorna às demandas iniciais quando a diferença é enfrentada como promessa da ‘boa’ educação. Dessa forma, insurgindo como ameaça ou ‘algo’ que expulsa a legitimação da unidade e da qualidade da ação pedagógica na ‘diversidade’ nacional tal como apontam as justificativas em defesa da BNCC.

Portanto, a fim de imprimir algumas respostas contextuais provisórias, e na tentativa de entender quais são as demandas/discursos que estão articulados, de forma precária e contingente, em torno da demanda de uma educação diferenciada para as escolas de campo, buscando compreender como as demandas de um currículo nacional e estadual se articulam com a discursividade do campo curricular local e com os processos de diferir, é que apresentamos a fundamentação teórica-estratégica da pesquisa.

Essa escolha de uma abordagem teórica-estratégica para pensar essa tese não é neutra e é uma articulação e um investimento teórico e político, cuja investigação propõe-se a pensar os sentidos produzidos nas políticas e currículos para as escolas do campo, e apresenta enquanto seu objetivo geral: **Compreender como a educação do campo vem**

sendo significada nas políticas curriculares e nos currículos para as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE.

4.3.1. Fundamentação teórico-estratégica da pesquisa

No campo das políticas curriculares no Brasil, a incorporação do enfoque teórico analítico desenvolvido por Ball tem sido operado por autores como Lopes (2004; 2008; 2011), Lopes e Macedo (2011). Largamente conhecido como Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), a ACP tem ganhado amplo debate nos escritos de Ball e Bowe (1992), Ball e Mainardes (2011), além de viabilizar um conjunto de análises que tenta dar conta da complexidade das políticas curriculares.

Muitos teóricos, mais recentemente, têm ampliado o debate acerca das políticas curriculares e de currículos, operando com perspectivas pós-fundacionais e, por meio da Teoria do Discurso e de algumas noções como hegemonia, cadeia articulatória vem se movimentando em contraposição à perspectivas mais estruturais e ainda questionando o que vem se constituindo nos dias atuais como modos de produção de identificações e, simultaneamente, na produção de práticas, ações e textos considerados como obrigatórios, como é o caso da BNCC e dos currículos estaduais.

No caso do campo curricular essas identificações circulam em torno da definição de escola, currículo, professor/a, aluno/a, ensino, conhecimento, qualidade da educação, aprendizagem, dentre tantos outros significantes. Essa tentativa de fixação ocorre principalmente na atualidade com as reformas curriculares atuais, nas quais “modos de compreender o mundo e as ações no mundo são estabilizados e universalizados, como se não fosse possível pensar/ser/agir de outra maneira” (Lopes, 2017, p. 110).

Ao operar sobre a hegemonia, Lopes (2017) afirma ainda a forma como os atos de poder podem possibilitar a constituição de certas identificações e como por vezes, bloqueiam ou ‘tentam’ bloquear outras possibilidades identitárias. Nas palavras da autora, as decisões políticas dependem dos atos de poder,

(...) tais decisões não têm uma base racional – uma epistemologia, uma determinação – obrigatória e necessária, bem como não se fundam de uma vez por todas, são passíveis de serem modificadas e questionadas. A estabilidade produzida por tais decisões políticas não é apenas momentânea (ainda que esse momento possa ser identificado como de longa duração), mas ilusória e precária. (Lopes, 2017, p.111).

Outros autores como Lopes (2017), Cunha (2015), Costa (2018), Macedo (2014; 2016; 2017) tem operado com a Teoria do Discurso em congruência com o pensamento da Desconstrução do Derrida e com algumas noções como alteridade e *différance*.

Abordando noções laclauianas e derridianas, os primeiros abordam de forma a pensar as políticas curriculares, as políticas de ciclos e o conhecimento no campo do currículo, já a última autora, tem pensado o currículo, a questão da diferença além de aprofundar o debate sobre os agentes políticos que têm atuado na tentativa de hegemonização de uma base com o pretexto de ‘mais’ qualidade na educação, bem como tem investigado como o discurso de ‘igualdade de acesso’ e ‘unidade no ensino’ para uma ‘justiça social’ tem justificado o empenho da BNCC na universalização e centralização dos conhecimentos.

O que é comum entre os pensamentos e noções desenvolvidas por Laclau e Derrida, é que ambos aprofundam a falta constitutiva como potente para a hegemonia. Levando essa noção adiante pode auxiliar no pensamento da falta constitutiva na política e nos currículos para a escola, discutindo o pensamento político curricular que busca controlar aquilo que é lido como faltoso a si, no caso o conhecimento (Costa, 2018) representado com as atuais reformas, definindo que conhecimentos poderosos são necessários para a formação, tentando sobre o controle do outro, o controle imponderável. Essa tentativa de controle, exclui sobretudo, o *Outro* invisível que assombra a pretensão de universalização/centralização curricular.

Essa falta e a não transparência a si são constitutivos e próprios da natureza da linguagem. Os projetos unificados e definitivos, embora sejam pensados como universais e centralizados, passíveis de controlar conhecimentos, currículos, formação e avaliações, contudo, não excluem a responsabilidade política daqueles que agem e fazem políticas na escola. Esses modos de ser e agir são “opções particulares realizadas em certos contextos históricos específicos, em determinadas relações de poder, em dadas condições de existência” (Lopes, 2017, p. 110) e, por isso, são contingentes e incontroláveis.

Temos pensado as políticas curriculares como entidades discursivas, no sentido abordado por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), ao explorarem "a natureza discursiva de todas as ações, práticas e formações sociais" (Glynos; Howarth, 2018, p. 62). Nessa perspectiva, entendemos que a natureza discursiva da política curricular exige uma análise das práticas e formações sociais evidenciadas na sua textualização (documentos) e ainda nas traduções das políticas, considerando os significados que emergem de suas articulações e dos contextos sociais que as envolvem.

A noção de discurso, segundo Laclau e Mouffe “sinaliza a centralidade do significado” (Glynos; Howarth, 2018, p. 62), isso quer dizer que, por mais que um objeto exista independente de suas relações sociais ou da forma que se apresente, somente pode ser nomeado de forma precária dentro de uma configuração ou contexto discursivo específico. E mais, em outras palavras, os autores ressaltam que

Uma identidade de um objeto é dada pelos discursos particulares ou sistema de significados dentro dos quais ela é constituída. Resumidamente, práticas sociais podem coalescer em constelações ou sistemas de práticas que denominamos regimes e ambos, regimes e práticas, estão localizados dentro de relações sociais discursivas. (Glynos; Howarth, 2018, p. 62).

Amparada pela noção de contingência radical, temos investigado as políticas curriculares para as escolas do campo, no sentido de compreender quais os sentidos que são produzidos nas políticas curriculares e nos currículos para a Educação do Campo, em um contexto em que perspectivas de centralização curricular se fortalecem, nas escolas do campo em um município. Nessa direção, Glynos e Howarth (2018, p. 63) ainda enfatiza que “qualquer campo de relações sociais discursivas é marcado por uma contingência radical, no qual contingência radical refere-se à instabilidade inerente (como oposto ao accidental) da identidade dos objetos”.

Não intentamos, com esse movimento investigativo, definir a priori, alguns dos sentidos que são produzidos e listá-los como ‘aplicáveis’ ou ‘transparentes a si’. A partir da contingência, temos pensado as cadeias de equivalência e diferença como potentes e necessárias nas articulações políticas e, por isso, temos visto a falha constitutiva de qualquer objeto como impossibilidade para alcançar uma identidade plena, nas palavras de Derrida esse sentido de impossibilidade pode ser representado por uma “indecibilidade estrutural”. Com isso, não negamos a existência de uma estrutura, mas nos posicionamos com autores quem pensam uma estrutura descentrada e não fixa, questionada pela ideia de não possibilidade de apresentar uma essência plenamente constituída de uma prática, regimes ou lógicas.

Propomos a partir da perspectiva pós-estrutural, compreender *de que* forma os sentidos são produzidos nas políticas e nos currículos das escolas do campo em um cenário de ‘centralização curricular’, buscamos ‘caracterizar’ ou ‘pensar’ os movimentos e articulações pelas quais perpassam as articulações discursivas em torno de uma educação do e no campo.

A “Educação do Campo” como elemento discursivo articulado nas discussões das reformas curriculares mais recentes, as quais se discutiu a ideia de conhecimentos “válidos e poderosos” para um currículo “comum”, pode ser pensada e explicada a partir de alguns alinhamentos teórico-estratégicos.

O primeiro provém da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Mouffe (2015), os quais enfatizam que os discursos se constituem a partir de articulações emergentes de formações discursivas já existentes. Sobre isso, é possível analisar de forma retrógrada a luta por uma educação *do e no* campo, a demanda por uma educação pensada *do e no* território campestre em contrapartida a um formato de educação ‘urbanizado’ ou ‘centralizado’ ofertado para as crianças, jovens e adultos que estudam nas escolas campestres.

A luta não é apenas pela escolarização ou pelo acesso à escola. Essa luta inclui outras demandas sobre a importância de contemplar nos currículos dessas escolas conhecimentos que reafirmem a cultura, os saberes e fazeres desses povos. Além da defesa por uma normatividade vazia, que abra espaço para os processos de diferir no currículo, que ele possa ser reativado e ressignificado diante da realidade desses povos, realidade que não é estável e não é possível de representá-la em um currículo “comum”.

A própria noção de articulação já traduz a necessidade de uma política curricular e de currículo aberto ao porvir. Sendo assim, a política curricular e o currículo por ser vistos como discurso, são fruto de uma produção contextual e cultural (Lopes, 2004; 2018). Esse olhar, a partir dessa abordagem, tem possibilitado pensar a abertura à significação como investimento radical e democrático, sendo relevante pensar a política curricular e o currículo comprometidos com a alteridade e com os diferentes modos de diferir.

No contexto de uma formação discursiva, os autores pontuam que podemos chamar de articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória”. O discurso neste contexto, é a totalidade estruturada resultante desta prática articulatória”. As posições diferenciais articuladas no discurso, podem ser entendidas como *momentos*, já os *elementos* são “toda diferença não discursivamente articulada” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 178).

Nessa perspectiva, podemos fazer aqui uma leitura em que as demandas articuladas e as posições articuladas no discurso em defesa de uma educação do campo, as quais constituiriam ainda as diretrizes curriculares para as escolas do campo foram

constituídas em *momentos* a partir de uma *cadeia de equivalências*. Em contrapartida, já analisando as políticas curriculares atuais sob o nome de BNCC (2018) e do Currículo do Estado de Pernambuco (2019) em seu viés de pensamento fixo e universal, outras demandas ‘diferenciais’ ficaram ‘de fora’ de um currículo comum, que por ser cheio de sentidos ‘não representados’, articularam-se numa *cadeia de diferenças*. Dessa forma, caracterizamos a ‘Educação do Campo’ nas políticas curriculares atuais como *elementos*, sendo essa diferença não discursivamente articulada, como nos provoca a pensar Laclau e Mouffe (2015).

A partir dessas ferramentas teórico-estratégicas, concebe-se a “Educação do Campo” como um elemento discursivo que se articula a outros elementos e, por meio dessa articulação discursiva, busca pela hegemonia de determinados discursos, principalmente nas políticas curriculares mais recentes. Tais políticas curriculares atuais buscam a fixação de lógicas sociais específicas, provenientes dos momentos de ascensão e avanço do desmonte da educação no país, bem como da hegemonia de ideários neoliberais operantes, atuando a partir de interesses mercadológicos, econômicos e empresariais e se fortalecendo com o controle dos currículos, a formação e a avaliação e, no limite, a performatividade²¹.

Tais lógicas sociais, representadas por discursos performativos acerca do conhecimento operado pelo controle, buscam a adequação da educação aos valores do mercado e demandas hegemônicas nas quais operam a prevalência dos rankings em avaliações nacionais em detrimento ao investimento em uma educação de qualidade socialmente referenciada. Com isso, pensamos as políticas curriculares para as escolas do campo como um campo em disputa, marcado pelas tentativas de fixar conteúdos mínimos garantidores de uma fantasia ‘a qualidade da educação e universalização do ensino via uma base’.

Nestes termos, a abordagem teórico-estratégica que temos operado, tem nos possibilitado compreender a produção de sentidos de políticas e de currículos para as escolas do campo, neste cenário das reformas curriculares atuais. Dito isso, citamos a escolha pela teoria escolhida como possibilidade de produzir explicações – sempre contingentes – acerca do objeto pesquisado. Nos incorremos no risco de produzir pesquisa com os pressupostos teórico-filosóficos-epistemológicos e não dar conta da

²¹ É relevante destacar que esse avanço do conservadorismo e políticas centralizadas tem ocorrido não somente no Brasil, sobre a mesma lógica, como Ball et al (2016) tem nos apresentado em seu livro “Como as escolas fazem as políticas – atuação em escolas secundárias” analisando as escolas no Reino Unido.

complexidade que exige e do abandono a pressupostos inteligíveis, a criação de caminhos e de percursos estruturados.

Nos autorizamos ao risco de tentar fazer pesquisa na perspectiva pós-estrutural e mesmo nos inscrevendo na busca incansável por alternativas e outras formas de pesquisar, nesse movimento inaugural de pesquisa, estamos cientes de que caminhamos na tentativa de escapar das formas mais convencionais de fazer pesquisa. Mas ao mesmo tempo, estamos inscritos num movimento contingente, num gesto de autoria e, nessa direção, seguimos na escolha teórico-estratégica pensando ser possível desenhar rastros ao invés de estradas.

Esse é um percurso de autoria desenhado sob riscos, pensados a partir das afetações, dos rastros, pensados e escritos com as escrituras que há em nós, com aquilo que pensamos, e sobretudo, com as leituras que nos fazem refletir e dizer, afetados ainda pelo porvir, que não conseguimos ver, dizer, prever e tampouco controlar.

Pensamos os movimentos na produção das políticas e as articulações engendradas no social, neste percurso investigativo, quando nos propomos a *analisar a trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na produção de políticas públicas para a Educação do Campo* (Objetivo específico I). Compreendemos que as práticas sociais que constituem a luta por uma educação do e no campo, que extrapola a demanda por escolarização e se aprofunda na necessidade de considerar aspectos étnicos, culturais, territoriais, identitários, a diferença, incluindo os questionamentos aos modelos únicos de currículos, utilizando desses discursos articulados como objetivos de luta para a constituição de um direito dos povos do campo, previsto já na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais como o direito à educação pensada *no* e a *partir* do lugar, do território, mas ainda dos saberes e fazeres dos povos campestre.

Temos operado com o contexto político da e na produção curricular, quando nos propomos a *investigar o ciclo da produção de políticas curriculares nacionais e locais, focalizando os processos articulatórios que mobilizam sujeitos e grupos por determinada finalidade na direção de uma política curricular para a Educação do Campo*, (Objetivo específico II), bem como quando nos dedicamos a *analisar as articulações discursivas na produção de sentidos e nos processos de tradução das políticas e dos currículos para a educação do campo em Brejo da Madre de Deus PE* (Objetivo específico IV).

Entendemos que o contexto político das políticas curriculares para a educação do campo é constituído por meio de mobilizações coletivas, na tentativa de construir

políticas – aqui nos referimos a textos políticos ou textualização, mas também a práticas – mais justas e plurais.

Por isso, partimos da premissa de que, como as práticas e regimes são entidades discursivas (Laclau; Mouffe, 2025), ao enfatizar a natureza discursiva de todas as ações, práticas e formações sociais e levando em conta as noções de contingência e de articulação que assombra toda e qualquer tentativa de definições e fundamentos últimos, é que temos pensado as políticas no contexto investigado como configuração discursiva específica, que articulou-se e tornou-se equivalente constituindo-se hegemônica.

Temos pensado com Laclau e Mouffe (2015) que não há identidades pré-definidas, ou políticas com sentidos definidos a priori. Por ser discursiva, o discurso da política sinaliza a centralidade do significado, isso porque os sentidos se produzem contingencialmente e precariamente nas traduções da política, nas invenções e investimentos teóricos e políticos propostos *na* e *com* as práticas.

Glynos e Howarth (2018, p. 62) ressaltam que “a identidade de um objeto é dada pelos discursos particulares ou sistemas de significados dentro dos quais ela é constituída”. Neste sentido, para que haja hegemonia é necessária uma articulação, como diria Laclau e Mouffe (2015, p. 39) “em decorrência de uma prática externa ou articuladora”. Em outras palavras, para que haja hegemonia e as políticas sejam constituídas como tal, se faz condição necessária “uma *articulação contingente*” esta que “é enunciar uma dimensão central da “política”.” (ibidem).

Sobre as articulações no processo da produção das políticas, podemos entendê-las melhor a partir do pensamento de Laclau e Mouffe (2015) quando associam as lógicas políticas como um composto de lógicas da equivalência e lógicas da diferença. As lógicas de equivalência e diferença, neste sentido, representam o processo dinâmico pelo qual fronteiras políticas são construídas, estabilizadas, fortalecidas ou enfraquecidas”. (Glynos; Howarth 2018, p. 65).

E mais, a lógica da equivalência implica a construção e o privilégio de relações antagonísticas. Em contrapartida a lógica da diferença opera por meios de outros discursos delineados na tentativa de romper essas cadeias de equivalência. Para melhor exemplificar as lógicas de equivalência e lógicas da diferença, pensamos a partir do que foi enfatizado por Laclau e Mouffe (2015) acerca do espaço interno de uma formação, visto como sistema relativamente instável de diferenças, a saber, instável porque é contingente e incontrolável.

Nas palavras dos autores, é importante pensar a noção de equivalência como a possibilidade de formação de “uma totalidade” possa assumir um caráter hegemônico. Isso porque,

É a lógica da equivalência que introduz a negatividade no campo do social. Isto implica que uma formação só consegue significar a si mesma (isto é, constituir-se como tal) transformando os limites em fronteiras, constituindo uma cadeia de equivalências que construa o que está além dos limites como aquilo que não é. É apenas por intermédio da negatividade, da divisão e do antagonismo que uma formação pode se constituir como horizonte totalizante. (Laclau: Mouffe, 2015, p. 224).

Concomitante a isto, é importante pensar na impossibilidade de uma totalização, como demandas diferenciais não conseguem ser representadas na formação da cadeia de equivalências, sendo “expulsas”, um “algo negativo” que não pode ser representado. Neste caso, os autores apontam que

[...] a lógica da diferença não é suficiente para construir limites, pois se ela fosse exclusivamente dominante, o que se situa além dela só poderia ser outras diferenças, e a regularidade destas as transformaria em parte da própria formação. Se permanecermos no campo das diferenças, ficamos no campo de uma infinitude que impossibilita pensar qualquer fronteira e que, conseqüentemente, dissolve o conceito de "formação". [...] Se, pelo que se disse, fica claro que esse além não pode consistir em algo positivo uma nova diferença -, então, a única possibilidade é que ele consistirá em algo negativo. (Laclau: Mouffe, 2015, p. 224).

Se a equivalência é uma formação de demandas que se tornou hegemônica, podemos analisar a BNCC e os currículos estaduais, como um discurso de universalização do ensino, do controle do conhecimento, dos currículos, formação e avaliação que disputavam sentidos nas políticas e nas comunidades epistêmicas. Dessa forma, a diferença ou a *différance*, é o que “não cabe no currículo” cuja proposta de universalização extrapola os limites éticos, plurais e democráticos pelos quais são reclamados nas políticas curriculares para a educação do campo.

Quanto à tradução e a desconstrução das políticas, temos pensado na medida em que buscamos *analisar os sentidos em disputas na produção das políticas curriculares para a Educação do Campo no Currículo do Estado de Pernambuco e nas políticas curriculares locais* (Objetivo específico III). Pensamos ser relevante compreender as disputas nas políticas curriculares e nas políticas para a educação do campo nos dias atuais, entendendo quais demandas aparecem na BNCC e no Currículo de Pernambuco

como fantasmas/discursos que atuam como “força por trás daquela operação” (Glynos; Howarth, 2018, p. 65-66).

Ao operar com a tradução e desconstrução, buscamos, sobretudo, entender a resistência à mudança das práticas sociais, mas ainda a velocidade e direção de mudança quando isso acontece. Temos pensado que a centralidade do conhecimento tal como se evidencia na BNCC, apresenta uma narrativa fantasmática, uma promessa de plenitude-por- vir que pode ser vista a partir do discurso de qualidade e universalização do ensino.

A pretensão como promessa de uma plenitude pode apresentar imagens de onipotência ou de controle total. Contudo, buscamos a partir da análise empreendida, tal como já citado algumas das justificativas, compreender como os “sujeitos organizam sua satisfação”. Dito de outro modo, buscamos a partir das lógicas de equivalência e lógicas de diferença de Laclau e Mouffe (2015), entender a dimensão ontológica dessa investigação, pois como sendo constitutiva, os sujeitos experienciam e medeiam a realidade social de diferentes maneiras.

No caso específico desta pesquisa, será considerada a análise dos documentos que se constituem enquanto políticas curriculares nacionais e municipais, reconhecendo, porém, que os docentes, enquanto agentes criativos, desempenham um papel significativo na tradução dessas políticas ao investir teoricamente e politicamente na construção de currículos mais democráticos, plurais e comprometidos com a alteridade. Assim, reiteramos que não abordaremos enfaticamente o contexto da prática da produção de políticas para as escolas do campo no município em questão, mas que tal escolha não reduz os investimentos nas traduções das políticas e na produção da textualização, significando apenas que estaremos nos concentrando em uma análise documental para a investigação do objeto.

Portanto, com base nos argumentos já tecidos e pelo desejo que esta pesquisa produza sentidos para o campo e para nós, temos pensado as lógicas de equivalências e diferença enquanto construções contingentes e finitas, que “capturam” um dado momento e já não mais é o que foi. Assim, essas lógicas podem ser contestáveis e revisáveis à luz de condições cambiantes e desenvolvimentos teóricos outros.

Contudo, nos inscrevemos como autorizados a fazer escolhas teóricas e políticas em torno das possibilidades de fazer pesquisa em educação em uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional.

Ao longo dessa seção, foi crucial mostrar em vários pontos, as escolhas e abordagens teórico-estratégicas feitas. Devemos agora, pensar em uma possibilidade de

esboço ao desenho da pesquisa empírica sobre a produção de sentidos nas políticas e nos currículos para as escolas do campo em um contexto de centralização curricular.

Com isso, acreditamos que as abordagens teórico-estratégicas pensadas e apresentadas até aqui, as lógicas de equivalências e diferenças em diálogo com o pensamento de Laclau e ainda algumas articulações com o pensamento de Derrida, podem auxiliar consideravelmente na realização de explicações críticas a respeito da significação da educação do campo nas políticas curriculares para a educação do campo e escolas do campo de um município do agreste pernambucano. Ao finalizar esta seção, retomamos uma apresentação no qual esboçamos um desenho da pesquisa, “riscos” sob “os rastros” possíveis pensados para essa investigação em política curricular.

4.4. Abordagem teórico-estratégica para pensar a pesquisa em Políticas Curriculares para a Educação do Campo

Nesta seção, apresentamos em contraposição as possibilidades metafísicas e cartesianas de fazer pesquisa, as quais Derrida já se opunham ao pensar a desconstrução da linguagem, ao mesmo tempo em que Laclau e Mouffe (2011) já questionava estruturas e fundacionalismo na operação com as noções de articulação e hegemonia, estes que seriam pensamentos fundantes para pensar a constituição do social, o poder e a política.

Aqui, iniciamos uma tentativa autoral de desenho ou de realizar riscos/rabiscos, os quais representam não uma estrutura metodológica, mais precisamente percursos/pensamentos/noções/investimentos teóricos e políticos os quais tem me auxiliado nesse movimento investigativo e pelos quais tem sido possível pensar as políticas de currículo para a educação do campo, objeto de pesquisa dessa tese.

Para dar conta da complexidade das políticas curriculares, apontamos a partir e com outros autores, o pós-estruturalismo como potencial para contribuir com abordagens e referenciais analíticos nas investigações de pesquisas empíricas em educação, principalmente pela possibilidade de articulação entre a Teoria política do discurso de Laclau e Mouffe (2015), na tentativa de compreender os sentidos produzidos nas políticas e nos currículos para as escolas do campo em um município do agreste pernambucano.

Na perspectiva do discurso – perspectiva a qual apresentamos e nos amparamos neste projeto de pesquisa – a realidade do social é constituída discursivamente por meio de arenas e processos de disputas, negociações e resistências entre diferentes discursos que ao entrar em conflito, articulam-se e/ou deslocam-se na busca para atribuir sentidos

as práticas sociais. Assim sendo, a partir da abordagem para análise de políticas no campo das discursividades com a Teoria de Laclau e Mouffe (2015), especificamente as políticas Curriculares para a Educação do Campo, é empreendido um esforço no sentido de:

[...] romper com a verticalidade de leituras das políticas, seja por filiação estadocêntrica, circunscrição às determinações do mercado ou do capital, seja, no extremo oposto, pela crença na autonomia irrestrita de atores sociais localizados na prática das escolas (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 393).

Ao considerar as permanentes tensões e articulações no campo do social que envolve o ciclo das produções das políticas, faz-se necessário, pensar as Políticas Curriculares para a Educação do Campo, na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015), considerando o não fechamento do social e, portanto, um campo (do social) marcado pela ideia de

[...] poder como lugar vazio, com a relação constitutiva entre particular e universal, entre diferença e equivalência e a disseminação de sentidos que põe à vista a contingência de toda decisão, a precariedade de todo contexto, a historicidade de toda hegemonia (Laclau apud Lopes et. al., 2013, p. 395).

Nesse sentido, de modo a enriquecer a nossa análise, trabalharemos ainda com as contribuições teóricas de Laclau e Mouffe (2015) para a compreensão da luta hegemônica na produção das políticas de Educação do Campo. Pensar nas políticas públicas de Educação do Campo é pensar que estas políticas são constituídas por sujeitos descentrados, que falam de um lugar, produzem discursos a partir de contextos, saberes, fazeres. Desse modo, faz-se necessário compreender a linguagem como constituinte do social e entender que estamos simbolicamente mediados pelo social.

Estas abordagens, nos permite entender a política de Educação do Campo na sua feitura, nas articulações que são engendradas no processo político e suas diferentes dimensões, bem como a negociação na/com a diferença, possibilitando a compreensão de que é na possibilidade do “entre-lugar” entre política curricular e o vivido que os campos de significação na “articulação-desarticulação-(re)articulação de enunciados [...] [se] evidenciam e deslocam a diferença” (Frangella; Barreiros, 2010, p. 13), e ao se recriar a partir dessas fronteiras fluidas, essa política, bem como o currículo dessas escolas do campo, torna-se movediço, híbrido, na possibilidade do “entre-lugar” de enunciação.

Laclau e Mouffe, (2015) sobre o termo “discurso” e seu uso, ressalta que não se refere a uma combinação de fala e escrita, embora estes atos sejam componentes de

totalidades discursivas. Por isso, sobre ao tentar fazer uma analogia ao termo “discurso” e uma situação do cotidiano, os autores afirmam que

Nós o usamos para enfatizar o fato de que toda configuração social é *significativa*. Se uma pessoa chutar um objeto esférico na rua ou se chutar uma bola em um jogo de futebol, o fato *físico* é o mesmo, mas seu *significado* é diferente. O objeto é um futebol somente na proporção em que estabelece um sistema de relações com outros objetos e essas relações não são dadas pela mera materialidade referencial dos objetos, mas são socialmente construídas. Esse conjunto sistemático de relações é o que chamamos de discurso (Laclau; Mouffe, 2015, p. 39, grifos dos autores).

Portanto, discurso é entendido como linguagem, mas também como prática social, e esta linguagem só se faz possível de ser porque se inscreve na história dos sujeitos, em seus contextos e em suas trajetórias. Mendonça (2014), partindo da concepção de discurso de Laclau e Mouffe, afirma que,

Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (Mendonça, 2014, p. 149).

Portanto, temos compreendido que não há uma separação entre política e prática, e ao pensar a política a partir da categoria discurso, entendemos que há uma imbricação e permanente tensão entre o global e o local, sendo assim, a ideia de prática discursiva, ou seja, um momento da política (Lopes et al., 2013). Não há um sentido negativo nestas negociações ocorridas no “entre lugar” das políticas (Bhabha, 1998), ao contrário, estas mobilizações possibilitam que a tradução opere no propósito de ampliar o sentido de política.

4.4.1. A Constituição do Corpus e Desenho da Pesquisa

Diversos autores, no campo das políticas educacionais têm mostrado preocupações com a coerência das investigações nas pesquisas em políticas, principalmente no que concerne à coerência epistemológica que direciona e conduz os elementos e etapas da investigação (Tello (2012), Mainardes (2009; 2015; 2016), Tello e Mainardes (2015), entre outros).

Sobre esse aspecto, Tello (2012) ressalta que é indispensável que exista uma

relação e coerência entre a epistemologia na qual o autor/pesquisador assume e os métodos elencados para a investigação de políticas educativas, a qual devemos aqui situar. De acordo com o Enfoque da Epistemologia da Política Educacional (EEPE)²², abordado principalmente por Tello (2012):

Los investigadores en políticas educativas muchas veces dan por supuesto la epistemología de sus investigaciones, es decir los componentes de Posicionamiento epistemológico, Perspectiva Epistemológica y Enfoque Epistemológico desde el cual realizan sus investigaciones. Estos componentes constituyen lo que hemos denominado el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE). (Tello, 2012, p. 62).

Nota-se que há uma preocupação sobre a coerência e consistência na análise e investigação em políticas educacionais, o que exige do pesquisador dessa área, uma reflexividade ética sobre os processos e contextos das políticas, entendendo este movimento como um deslocamento dos sentidos expressos do texto à prática – embora não consideremos que há essa separação –, e anunciam-se a partir dos sentidos e contextos constituídos pelos sujeitos nas traduções (Tello, 2012). Esse esquema analítico no processo de investigação possibilita que haja uma reflexão crítica do processo da pesquisa em políticas educacionais, entre a teoria, o enfoque e a análise, operando criticamente e coerentemente em comum acordo, como um modo de “sistemas cruzados” (Bourdieu, 2008 apud Tello, 2012, p. 56).

Como estratégia de pesquisa, as perspectivas teóricas, o posicionamento do pesquisador, bem como a metodologia utilizada e os instrumentos devem observar os

²²De acordo com Tello (2016) o EEPE é um enfoque que tem uma preocupação centrada nas epistemologias das pesquisas e investigações de e em políticas educativas, ou seja, sobre o conhecimento metódico e sistemático que se produz de um modo científico. A “perspectiva Epistemológica” consiste na perspectiva teórica que o pesquisador emprega no seu processo de investigação/pesquisa – no nosso caso, o pós-estruturalismo é a perspectiva que assumimos neste estudo. O posicionamento no “Enfoque Epistemológico” decorre da própria perspectiva epistemológica ou dela deveria decorrer, possibilitando uma investigação consistente e coerente, sendo o posicionamento político do pesquisador frente ao objeto da investigação – no caso específico de nossa pesquisa, o posicionamento e a análise crítica das políticas de educação do campo frente ao enfoque discursivo. Quanto ao “Enfoque Epistemológico” abordado pelo autor, refere-se à coerência da base epistemológica com os procedimentos e análise da pesquisa, especificamente o enfoque discursivo a qual assumimos neste estudo. Penso algumas noções derridianas abordadas em outras seções como a desconstrução, a *différance* e alteridade, em sua relação com o pensamento de Laclau e Mouffe (2015) no desenvolvimento da teoria da hegemonia. Esses pensamentos dialogam nesta pesquisa de forma imbricada com a abordagem das lógicas de Glynos e Howarth (2015) a qual apresenta as três lógicas inter-relacionadas – lógicas sociais, lógicas políticas e fantasmáticas – de modo a compreender o contexto discursivo da produção das políticas atuais nos processos de tradução das políticas. Essas traduções são vistas por nós, como espaço criativo de reinvenção, sendo estes momentos agenciados pelos docentes nos processos de articulação e na significação, em defesa de uma educação do campo ou não. Este espaço entre o momento do traduzir é o “entre-lugar” abordado pelo Bhabha (1998). Nos interessa aqui, pensar o lugar do indecível e incontrolável na política curricular dessas escolas do campo.

objetivos da pesquisa, sendo essencial que essas perspectivas sejam convergentes e complementares, mantendo um diálogo coerente e de rigor científico, para que não haja um pluralismo teórico.

Analisando a educação do campo, enquanto formação discursiva e como política cultural, constituída a partir dos investimentos que os sujeitos fazem nos processos de produção dos currículos nas escolas, nos inserimos no campo das políticas curriculares, de forma a analisar os sentidos que são mobilizados na produção das políticas curriculares e nos currículos para a Educação do Campo.

Com o intuito de analisar uma realidade e um fenômeno inserido em um contexto específico, optamos por realizar esta investigação, voltando nosso olhar para a realidade das escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus, localizado no agreste de Pernambuco (PE).

Estudar fenômenos contemporâneos em contrapartida e históricos, exige considerar as contingências e articulações possíveis. Implica ainda, em considerar que não há uma ‘realidade’ ou um ‘social’ impresso, mas que são dotados de precariedade e que essa instabilidade do social apresenta rastros e marcas de subjetividades e das identificações dos sujeitos, estes que também modificam contextos.

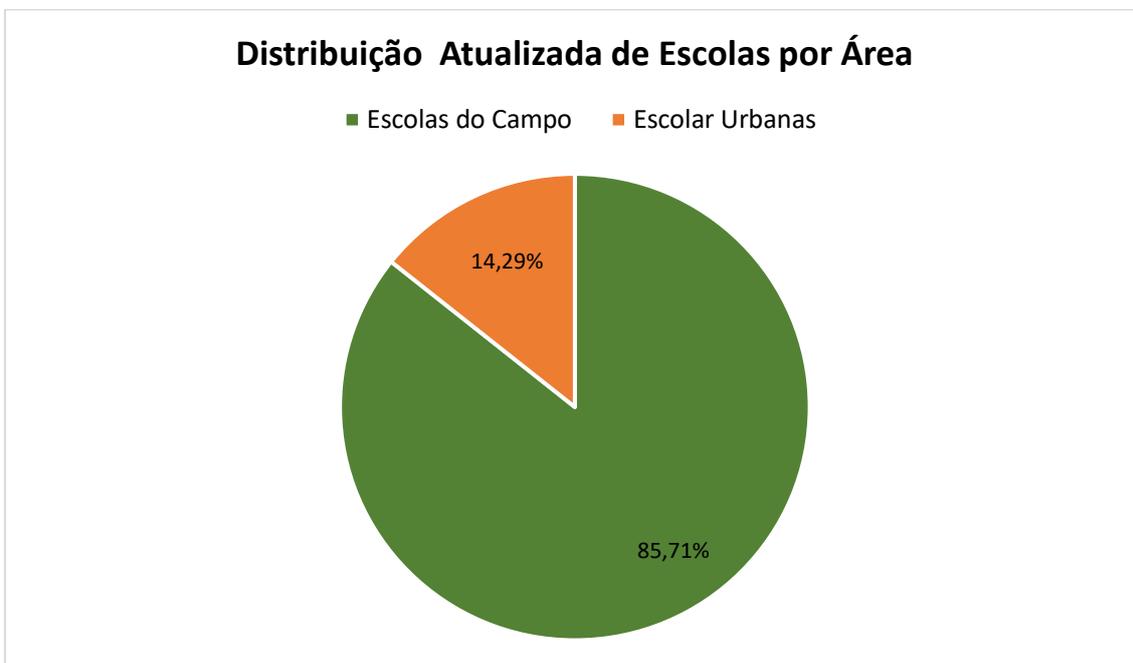
A escolha por tais abordagens teórico-estratégicas se dá, ao aprofundar o debate acerca das políticas curriculares e educação nos assuntos que envolvem a necessidade de determinação de conhecimentos válidos e poderosos, dispostos em uma base, ao mesmo tempo em que são expulsos da cadeia de significação “de um currículo nacional” a ‘diferença’ territorial, cultural, contextual, identitária presente nas demandas em defesa de uma educação do e no campo.

Particularmente, por meio do estudo dos sentidos que estão sendo produzidos acerca da Educação do Campo nestas políticas e nos currículos para as escolas do campo, entendemos que por mais que haja a tentativa de fixar conteúdos mínimos, o controle de uma vez por todas da formação é impossível, sendo os docentes, sujeitos dos processos de educar e que estes movimentam-se em torno das fantasias que assombram sua existência na prerrogativa de defender ou não a demanda de uma educação do campo.

Ao refletir acerca dos movimentos não-lineares e as relações conflituosas na produção curricular das escolas do campo, buscamos compreender como a educação do campo vem sendo significada nas políticas curriculares e nos currículos para as escolas do campo, em um contexto em que perspectivas de centralização curricular se fortalecem, a partir da escolha de um município no agreste pernambucano.

Elucidativo para nos auxiliar na compreensão dessa proposta de estudo, escolhemos o município do Brejo da Madre de Deus que possui cerca de 86,30% de suas escolas localizadas no campo de acordo com levantamento realizado por Ramos (2017) e, portanto, se configura como uma realidade que nos instiga a entender como se projeta o ‘entre-lugar’ nos processos de produção das políticas em seus diferentes contextos discursivos e articulações, pensando nesses movimentos e suas subjetivações, sendo inter-relacionados e marcados por hibridizações (Canclini, 2013).

Gráfico 01 – Distribuição de escolas localizadas por área de acordo com levantamento realizado por Ramos (2017).



Fonte: A autora, 2024.

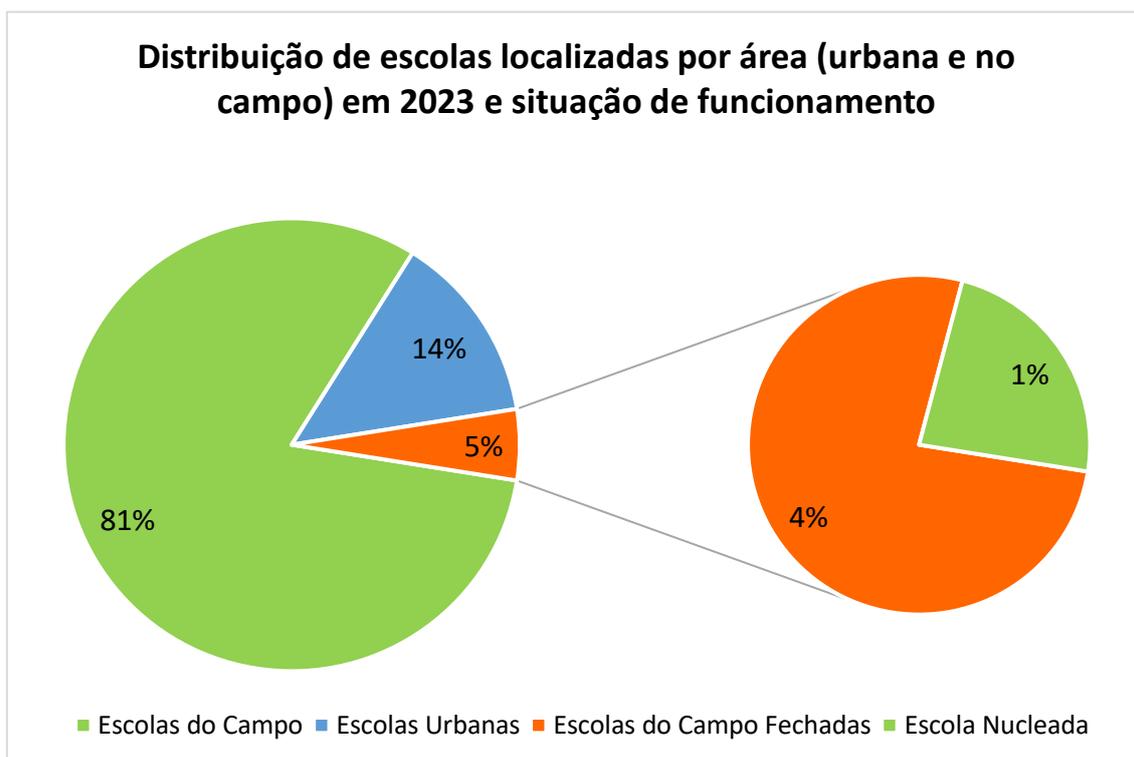
Nota: Com base em estudo realizado por Ramos (2017).

Atualmente, das 51 (cinquenta e uma) escolas, 7 (sete) escolas estão localizadas na área urbana e 44 (quarenta e quatro) estão localizadas na área rural. Desse número apresentado de escolas da área rural, atualmente 2 (duas) foram fechadas, o que corresponde que 85,71% do total de escolas no município são escolas localizadas na área

rural, consideradas como escolas do campo e, em contrapartida, apenas 14,29% das escolas são urbanas.

Contudo, com base nas informações concedidas algumas escolas foram fechadas durante a gestão municipal 2020-2024, por isso, a seguir apresentamos um gráfico que representa essa atualização. Destacamos que há a informações de que essa escola seja reaberta, porém até o presente momento se encontra fechada.

Gráfico 02 – Distribuição de escolas localizadas por área (urbana e no campo) de acordo com levantamento realizado em 2023 e seu funcionamento.



Fonte: A autora, 2024.

Nota: Com base em levantamento realizado em 2023 através de informações concedidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Nesse levantamento, realizamos a atualização do número de escolas em detrimento a sua localização, bem como observamos a sua situação relativa ao seu funcionamento.

A escolha pelo município se constitui pelo contexto discursivo que constitui a realidade educacional no que concerne ao número de escolas do campo que apresenta,

pela parceria em 2015, que a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município realizou com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste – CAA, através do Programa Escola da Terra do Governo Federal, instituído pela Portaria 579/2013.

A parceria com a UFPE, teve o objetivo de promover formação continuada aos docentes e cursos de extensão com os professores das escolas do campo, tendo como princípio a busca por uma educação que proporcione o reconhecimento dos sujeitos camponeses.

Salientamos, ainda a parceria que o município vem fazendo desde o ano 2019 com a Secretaria do Estado de Pernambuco, através do Programa Criança Alfabetizada (PCA). Esses programas, entre outros, têm se constituído como políticas de formação continuada, nos quais os professores realizam formação e encontros para discutir a prática e estudar aspectos voltados ao currículo. Vale salientar que o Programa Escola da Terra foi extinto em 2015 a partir do desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), este que era um programa cuja política se voltava especificamente para atender os docentes das escolas do campo.

Quanto ao Programa Criança Alfabetizada instituído em 2019, quando a BNCC se torna obrigatória, deu origem e contribuiu para início das discussões e elaboração do Currículo do Estado de Pernambuco (2019), cujo currículo é utilizado como base para a formação das crianças, jovens e adultos do município, inclusive dos que estudam nas escolas do campo.

Este programa é uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco que tem o objetivo de garantir a alfabetização de todos os estudantes da rede pública até sete anos de idade, isto é, ao final do segundo ano do ensino fundamental de acordo com a Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019.

O Programa Criança Alfabetizada é realizado em parceria com os municípios que fizeram a sua adesão, e além do acesso ao compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais para execução dos objetivos do programa, o programa oferece “formação de professores”, “formação de gestores”, oferta de “Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas” – este material consiste em almanaques para o 1º e 2º anos, um para cada aluno, e manuais do professor, para os professores da educação infantil e do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental –, a “Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais”, uma “cooperação técnica”, “recursos” através de prêmios, como por exemplo, o “Prêmio

Escola Destaque”, sendo as escolas premiadas a partir da avaliação de alfabetização do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE”, exigindo alguns critérios para o recebimento do prêmio e da “Contribuição financeira”.

Estes são alguns termos citados na lei que institui o Programa Criança Alfabetizada que atuam na produção das políticas locais no município, tendo em vista que o município de Brejo da Madre de Deus tem aderido a este programa anualmente, desde o ano de 2019 até o presente ano.

Tais discursos apresentados no Programa Criança Alfabetizada (PCA), o qual tem como base comum o Currículo de Pernambuco (2019), não aparece como divergente dos discursos de controle do currículo, da formação e avaliação e, a partir da definição de “conteúdos poderosos” tem a educação como uma promessa de plenitude porvir, assombrada pelo discurso de qualidade a partir da universalização de ensino e da garantia dos direitos de aprendizagem, um ensino alinhado através da “qualificação da avaliação e do monitoramento de Resultados Educacionais” (PERNAMBUCO, Lei nº 16.617, 2019, p. 01).

Cabe destacar que, embora as ações do programa contemple outras áreas relevantes para a alfabetização de crianças como formação de professores, gestores, materiais complementares, observa-se que entre as sete ações descritas na Lei Estadual nº 16.617, de 15 de julho de 2019²³, que institui o Programa Criança Alfabetizada, quatro delas, voltam-se para os “resultados”, “monitorados através de avaliações”, inclusive com premiações e contribuições financeiras para as escolas que se encontram no “nível desejável”.

O Programa Criança Alfabetizada, de acordo com as informações no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco²⁴, visa garantir a alfabetização de todos

²³ Lei Estadual nº 16.617, de 15 de julho de 2019 que institui o Programa Criança Alfabetizada, disponível em:

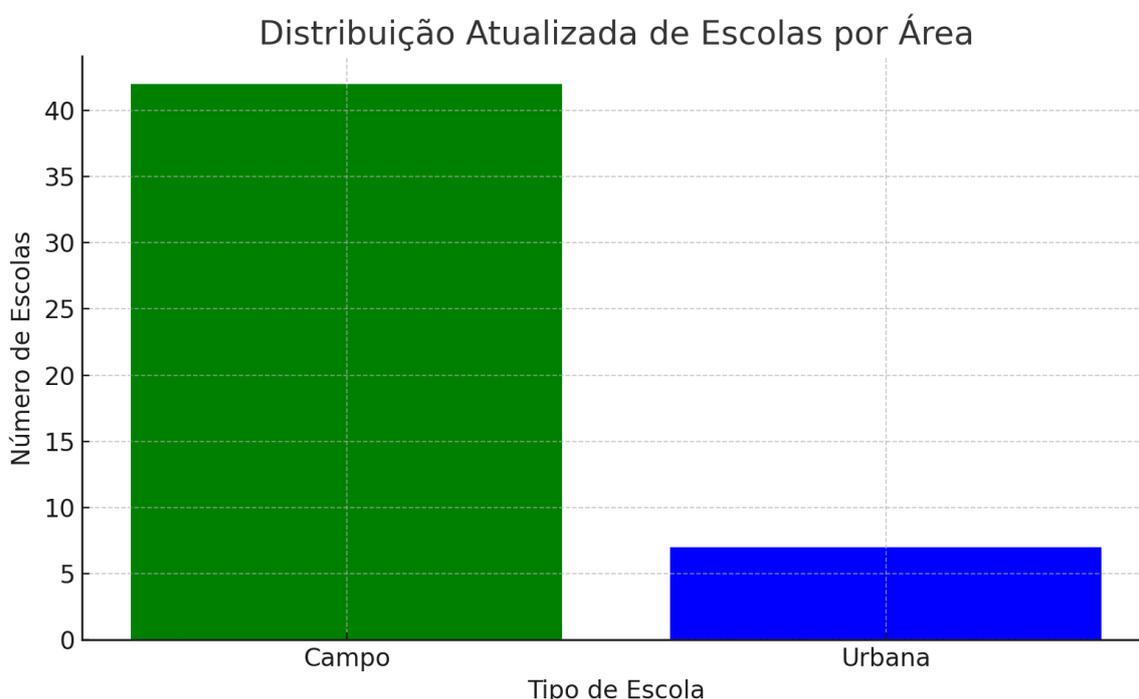
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/LEI%20N%C2%BA%2016.617,%20DE%2015%20DE%20JULHO%20DE%202019..pdf>> Acesso em: 05/11/2022.

²⁴ Informações disponíveis em site oficial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco no endereço: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>. Acesso em: 05/11/2022.

Segundo informações do site, o Governo Estadual, através da Secretaria Estadual de Educação, junto a SEDE – Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e SUEAI – Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, o material complementar ao livro didático, composto do [Manual Ano 1 \(1º ano\)](#) e [Manual Ano 2 \(2º ano\)](#), que consiste em um guia de orientação para os professores dessas turmas. E os [Almanaques Ano 1](#) e [Ano 2](#), para as mesmas turmas, destinados a todos os estudantes pernambucanos, com uma série de atividades lúdicas que os auxiliam no seu desenvolvimento e aprimoramento no mundo da leitura, no cotidiano da escola. Tais materiais chegarão no formato impresso, para todos os professores e estudantes. Além disso, está disponível também o [caderno de mediação pedagógica](#) para todos os professores da pré-escola e educação infantil.

os estudantes da rede pública até sete anos de idade, isto é, ao final do segundo ano do ensino fundamental. De modo a alcançar tal objetivo, o Governo Estadual, através da Secretaria Estadual de Educação, junto a SEDE – Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e da Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - SUEAI, e em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco tem fornecido material complementar ao livro didático para os estudantes do 1º e 2º anos. Neste material, especificamente no almanaque, contém atividades lúdicas de forma a desenvolver a leitura, bem como manuais com orientações para docentes da educação infantil e do 1º e 2º ano.

Gráfico 03 – Quantidade e distribuição de Escolas da Rede Municipal de Ensino do Brejo da Madre de Deus – PE por Área



Fonte: A autora, 2024.

Nota: Com base em informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação de Brejo da Madre de ensino em 2023.

Considerando a importância de analisar as políticas em seus processos de produção, nos amparamos na abordagem numa perspectiva discursiva, de modo a analisar

os sentidos produzidos nas políticas Curriculares para a Educação do Campo compreendendo as articulações que envolvem esse movimento de criação curricular. Ressaltamos, pois, que os contextos sociais da produção das políticas têm sido analisados a partir dos movimentos de resistências dos movimentos sociais em seu processo incessante de luta pelo reconhecimento de sua visibilidade enquanto sujeitos sociais, de direitos e do papel frente aos conflitos na busca pela legitimação de um modelo de educação do e no campo.

Não queremos com isso, defender a ideia de uma base diversa, mas ao contrário. Nos posicionamos em favor de um currículo contextual, aberto à significação, uma normatividade vazia (Lopes, 2015). Pensar o vazio de uma normatividade, ao nosso ver, é pensar um currículo que legitime a diferença/o espaço de diferir nos currículos e não como lugar de inferioridade ou negação, capaz de operar em defesa de uma educação que os contemplem enquanto sujeitos-autores de uma Educação do e no Campo, que considere suas demandas, experiências históricas, culturais e sociais. Sobre isso cabe destacar, que no caso específico dessa pesquisa, a *différance*, como a diferencialidade anterior à toda diferença “demarcada”, uma presença que sempre assombra a possibilidade de uma estrutura ou conceito determinado, possibilidade de um diferir aberto ao porvir, como nos faz pensar Derrida.

Nessa investigação, operamos com o contexto discursivo na produção dos textos a partir da análise do *corpus* documental, foi acessado por meio dos documentos, sendo estes, as Políticas Educacionais para a Educação do Campo, tais como: as políticas curriculares locais apresentadas no Plano Municipal de Educação, as políticas curriculares nacionais instituídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), nas Diretrizes Operacionais de Educação para as escolas do campo (Brasil, 2002; 2008; 2010), nos quais investigamos sentidos dos contextos de produção da política, além da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo do Estado de Pernambuco (2018). Neste estudo, não propomos um estudo exaustivo acerca da BNCC, no sentido em que o Currículo do Estado de Pernambuco, a nosso ver, se constitui como uma proposta de currículo “aditiva” à BNCC por apresentar os preceitos e “elementos curriculares” da BNCC, com a adição de poucas outras informações. Por isso, tendo justificado os motivos, nos deteremos a uma análise mais aprofundada acerca do Currículo do Estado de Pernambuco (2018). Os documentos utilizados como *corpus* documental desse estudo, foram organizados e dispostos na tabela a seguir.

Tabela 01 – Documentos utilizados como *Corpus* documental

Nº	DOCUMENTO	ANO/ PUBLICAÇÃO	CATEGORIA
01	Plano Municipal de educação (PME)	2015	Políticas Curriculares Locais
02	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996	Políticas Curriculares Nacionais
03	Diretrizes Operacionais de Educação para as escolas do campo	2002	Políticas Curriculares Nacionais
04	Diretrizes Operacionais de Educação para as escolas do campo	2008	Políticas Curriculares Nacionais
05	Diretrizes Operacionais de Educação para as escolas do campo	2010	Políticas Curriculares Nacionais
06	Base Nacional Comum Curricular	2018	Políticas Curriculares Nacionais
07	Currículo do Estado de Pernambuco	2019	Currículo Estadual Políticas Curriculares Locais ²⁵

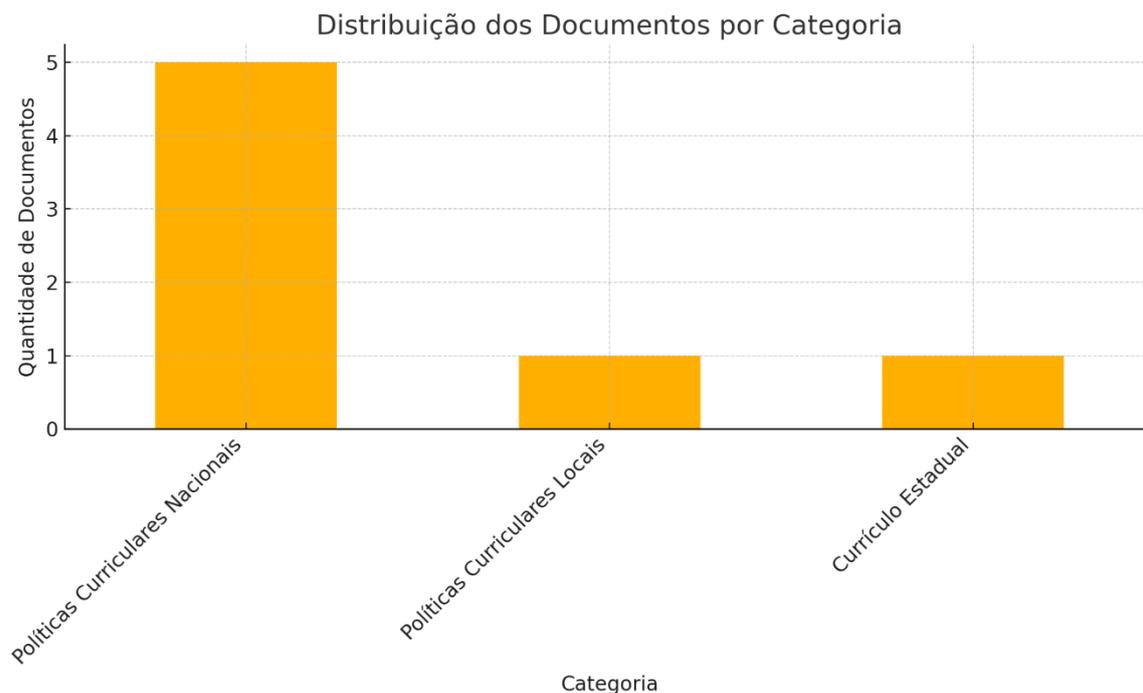
Fonte: A autora, 2024.

Nota: Com base no mapeamento dos documentos que foram utilizados/analizados nessa tese.

Ainda distribuimos os documentos analisados por categoria de forma a classificá-los e mapeá-los de acordo com sua abrangência. Destacamos que, embora tenha sido feita tal classificação, essas políticas não têm ou ocupa uma ordem (de tradução), elas coexistem no cotidiano da escola e, por isso, são traduzidas pelos sujeitos de forma imbricadas. O gráfico abaixo ilustra a distribuição dos documentos por categoria, evidenciando as políticas curriculares nacionais e organizando-as conforme o número de políticas mencionadas.

²⁵ O Currículo de Pernambuco se constitui enquanto uma Política Curricular Local na medida em que o município o adere como currículo comum e base na rede municipal de ensino.

Gráfico 04 – Distribuição dos Documentos analisados por Categoria



Fonte: A autora, 2024.

Nota: Com base no mapeamento dos documentos que foram utilizados/analizados nessa tese.

Com a análise desses documentos que constitui o contexto discursivo das políticas curriculares para a educação do campo no município, buscamos nos aproximar das lógicas políticas e dos sentidos mobilizados para significar a educação do campo no município.

Temos caminhado na compreensão que as lógicas políticas são constituídas ainda nos movimentos e possibilidades de investimentos radicais dos docentes na produção e tradução das políticas curriculares de Educação do Campo.

As lógicas políticas não são delineadas e tampouco seguem uma regularidade, elas estão imbricadas e ocorrem de forma inter-relacionada pelo movimento de articulação discursiva que produz as políticas. Porém, ora interfiram diretamente na significação da educação do campo e nos sentidos produzidos e expressos nas políticas curriculares, essa análise não será contemplada nesta tese, tendo em vista que não fora contemplada nos nossos objetivos.

Dessa forma, entender quais os sentidos produzidos e expressos nas negociações e tensões entre equivalências e diferenças, além dos sentidos da democracia e do

significante qualidade nas políticas de currículo para a Educação do Campo em tempos de centralização curricular nos instiga a apresentar explicações contingentes acerca das articulações políticas e movimentos na significação da educação do campo expressivos nos momentos da investigação e na análise do corpora. Cabe destacar que esse movimento de análise, os movimentos discursivos, são momentos imprevisíveis que, por ser contingente, podem extrapolar o que foi descrito nesse “ensaio” metodológico.

Desse modo, com e através da leitura dos documentos, operamos na busca das demandas curriculares para as escolas do campo que foram articuladas e processadas na produção de sentidos para a mudança educacional no texto da política, ora para hegemonizar as políticas e demandas específicas para as escolas do campo, ora para hegemonizar as políticas que intentam sobre a homogeneização.

Assim, realizou-se uma leitura dos documentos, nos quais analisamos os significados ou termos que comparecem na agenda política, articulando-se e constituindo mais tarde o texto das políticas curriculares objeto dessa tese, organizando-os através de uma “grelha de interpretação”. Foram escolhidos significantes privilegiados nos textos políticos diretamente relacionados com o campo de investigação e objeto de interesse da tese, tais como “Educação do Campo”, “Escolas do Campo”, “Campo”, “Formação”, “Currículo”, “Avaliação” e de que forma esses significantes aparecem e como estes significantes disputam sentidos nessas políticas e se articulam com os discursos de “conhecimento”, “qualidade”, “diferença”, “identidade”, “heterogeneidade”, “sujeito”, “escola”, “democracia”, “diversidade”, “justiça” e “igualdade/desigualdade” nos textos dessas políticas acolhidas no município.

Cabe ressaltar que a escolha desses significantes não se deu de forma neutra ou inconsciente, mas foram escolhidos por estarem diretamente relacionados as discussões das políticas curriculares e educação do campo, sendo tomadas na produção dos textos políticos como demanda curricular ou unidade mínima de discussão das políticas como aponta Lopes (2011).

Após essa leitura e organização, retornamos aos documentos para uma leitura na íntegra de modo a operar no campo do processo de significação, da discursividade. Com essa leitura buscamos realizar uma análise acerca dos discursos que são enunciados no mesmo campo discursivo, e estão ali produzindo efeitos nas negociações, “é um enunciado que não afirma e não nem nega, mas realiza um ato quando é pronunciado” uma inscrição, uma performance. Isso, porque, “não há significação que possa ser pensada à margem da ação, pois a significação é produção de efeito, é performance; não

há significação que não seja performativa e não há ação que não seja significativa” (Cunha, 2015, p. 85).

Essas demandas curriculares são lidas como aquilo que *falta*, como o que não foi (ainda) atendido, geralmente é questionado o conhecimento, o currículo, formação, entre tantas outras demandas, que insurgem como um fio de promessa para a boa educação, para se chegar a qualidade que se almeja.

Baseada em Cunha (2015), temos operado na tradução da ideia de Laclau de demanda social para o campo educacional, neste sentido compreendemos que “distintos discursos pedagógicos frequentemente se apresentam nas disputas por significar a educação e o currículo, como representações de reivindicações educacionais não atendidas” (Cunha, 2015, p.92). Ao ser disputadas e hegemônicas, essas demandas são articuladas nos documentos e nas políticas curriculares para as escolas do campo, locais e nacionais – estas que são compreendidas como as políticas curriculares adotadas na rede de ensino do município – aparecendo como uma possibilidade provisória da significação.

A partir da leitura e de tal organização, buscamos questionar através de uma leitura crítica, quais os sentidos são privilegiados ou inscritos enquanto demanda curricular hegemônica para a Educação do Campo? Quais sentidos assumem a forma de uma presença nestas políticas curriculares e nos currículos, projetando-se enquanto significado da educação do campo? Quais sentidos são constrangidos de sentidos nas políticas curriculares? Estes questionamentos foram relevantes para a análise dos movimentos discursivos (articulações discursivas) na produção de sentidos e nos processos de tradução das políticas e dos currículos para a educação do campo em Brejo da Madre de Deus PE.

Os sentidos expressos nas negociações, nas articulações discursivas e nos processos de produção das políticas curriculares em questão, têm sido pensados como os sentidos atravessam as operações de significação e permite explicar as articulações seja da manutenção de uma inércia, ou seja, nas mudanças que ocorrem nessas operações, tentando ocultar a contingência das relações sociais (Glynos, 2007). Ao mesmo tempo em que envolve “um cenário idealizado ou uma plenitude por vir, as lógicas, uma vez superado um obstáculo nomeado [...] ou, então, uma narrativa que prevê o desastre, caso o obstáculo nomeado se mostre insuperável”, como afirma Fernandes et al (2019, p. 270) ao parafrasear Lacan (2008).

Apesar de não ser esse o foco dessa tese, reforço que justificamos nossa tese, afirmando ainda que estes cenários estruturados como visão ideal estão sujeitos a

tradução, o que modifica e impede toda e qualquer tentativa de cálculo ou de “implementação” pelos sujeitos/atores que estão imersos no campo educacional, principalmente, os docentes que são agente transformadores e ativos na produção de políticas.

Isso porque os docentes/professores das escolas do campo são agentes criativos na produção de políticas curriculares nestas escolas por meio da tradução que fazem, das escolhas e dos investimentos teóricos e políticos que os mobilizam a agir e identificar-se frente as demandas dos povos do campo e na defesa ou não da diferença nos currículos (Ramos, 2017). Por isso, temos pensado com Barreiros e Frangella (2011) as políticas curriculares enquanto prática currículo-discursiva. Isso implica que, enquanto prática discursiva ela produz efeitos, momentos de significação,

Produzida no cruzamento entre diferentes enunciações culturais, em contextos múltiplos de produção de significação. Sendo assim, a política curricular não traz um currículo pronto definido, em que tudo está disposto, organizado e pensado [por mais que pretenda trazê-lo, controlá-lo] (Barreiros; Frangella p. 291, 2011).

A produção curricular, neste sentido, exige negociações, criações de sentidos, mobilização de forças em relações de saber-poder, a partir de tensões permanentes entre decisão e indecibilidade, o que a caracteriza como processo efetivamente político. Dessa forma, se faz relevante discutir o papel do docente na produção curricular, na produção de políticas. O docente, neste processo de criação se inscreve como “curriculista para além de uma visão de implementar a política” (Barreiros; Frangella, p. 291, 2011).

O movimento cíclico de cruzamento e intersecções entre diferentes contextos, de criação e tradução nas políticas curriculares, desestabiliza a concepção que imobiliza a agência do docente e o coloca na posição de aplicador de políticas como se a política fosse um fator externo e hierárquico. Ao enfatizar os movimentos e negociações entre esses contextos, numa perspectiva discursiva, esclarece o papel ativo dos docentes, os investimentos teóricos e políticos que podem realizar na manutenção de práticas centralizadoras ou na contestação, na defesa e no compromisso com a alteridade que podem reinscrever nos textos/ discursos, na produção curricular para as escolas do campo, esta que é uma produção inacabada.

Temos operado com a leitura e análise dessas políticas curriculares, mas compreendemos que o processo de tradução dessas políticas é um movimento mais amplo, tencionado para além do texto político (embora este faça parte dessa articulação)

pois, entendemos que os sentidos são instituídos a partir das demandas que o ator político defende, negocia e tenciona na disputa pelo reconhecimento da diferença nos currículos, pelas demandas defendidas e que tornaram-se hegemônicas nas articulações discursivas e nas produção de currículos, das políticas, e ainda de uma Educação do e no Campo.

Neste interim, reconhecemos os sentidos da educação do campo também são constituídos na escola e principalmente no espaço da sala de aula e ainda nas políticas curriculares – especificamente nas políticas de Educação do Campo – sendo ressignificados no âmbito da prática a partir da tradução que os sujeitos-atores, os docentes, fazem dessas políticas.

Os atores traduzem as políticas a partir dos contextos culturais, concepções de territórios, saberes, histórias, entre outros elementos e momentos e, por isso, o processo de tradução torna-se um espaço complexo nas políticas, pois é neste processo que se articulam diversas culturas, é esse “entre lugar” que “carrega o fardo do significado da cultura” como nos diz Bhabha (1998, p. 69).

E mais, o autor enfatiza que, “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação” (Bhabha, 1998, p. 20). Desse modo, reconhecemos a importância de considerar a agência desses sujeitos atores no processo de tradução das políticas, porém, nosso objetivo com essa investigação foi acessar as políticas curriculares locais. A partir das análises do *corpus* documental, intentamos sobre a tentativa de leitura, explicação ou porque não dizer tradução, buscando realizar uma análise e interpretações sobre os sentidos nas políticas e nos currículos da Educação do Campo na rede de ensino.

Portanto, através desses instrumentos e abordagens teórico-estratégicas, buscamos entender os sentidos que ganham o espaço no campo da significação do que vem a ser Educação do e no Campo. Por fim, intentando sobre a compreensão de como o significante ‘qualidade’ ganha sentidos nas articulações na constituição de políticas curriculares para as escolas do campo, como se esvazia de significado e pode aglutinar-se em novos processos de articulações políticas, ao ser questionado pelas identidades políticas o sentido da qualidade, o conhecimento e o discurso de padronização nas políticas de currículo, especificamente a partir da BNCC.

Com esta proposta de investigação, busca-se, sobretudo, compreender como a Educação do Campo é significada nas políticas curriculares e nos currículos para as escolas do campo no âmbito local e nacional, bem como os discursos e os sentidos que

permeiam a construção do cotidiano das escolas, os formatos que essas políticas de Educação do Campo assumem nesses territórios, destacando os processos da política sem dicotomia entre campo oficial e pedagógico, já que estes são campos e processos das políticas que dialogam e se entrecruzam no terreno movediço nos processos de significação e traduções das políticas.

Nessa perspectiva, adotamos a desconstrução derridiana como ferramenta teórico-estratégica para nos auxiliar nas leituras e análises, pois reconhecemos que as políticas curriculares não são entidades objetivas, neutras nem tampouco lineares. Elas são, antes, práticas sociais que se produzem e reproduzem em contextos marcados pela diferença e pela alteridade. Assim, o currículo se configura como um espaço-tempo em que as identificações são continuamente negociadas, abertas a novas articulações e deslocamentos.

A desconstrução, neste sentido, enquanto movimento teórico e político, nos permite explorar as condições de possibilidade e impossibilidade das políticas para a educação do campo, reconhecendo sua contingência e abrindo caminho para pensar novas formas de articulação curricular. Em vez de buscar fundamentos fixos ou respostas definitivas, propomos um engajamento ético com a alteridade, um compromisso com a diferença e uma abertura ao porvir que se manifesta na prática curricular e na luta por políticas mais plurais e justas.

Por isso, a análise do corpora através da desconstrução de Derrida foi relevante e imprescindível nesta tese, principalmente na medida em que o filósofo nos leva a um afastamento de abordagens fundacionais e deterministas na análise das políticas educacionais, abrindo espaço para interpretações contingentes, provisórias e éticas. Isso, pois essa pesquisa, tem rejeitado qualquer pretensão de universalidade, reconhecendo a impossibilidade de que um currículo único possa atender às múltiplas demandas e realidades das escolas, ainda mais no contexto do campo. A desconstrução, assim, torna-se uma abordagem teórico-estratégica de análise poderosa para explorar as tensões e potencialidades das políticas curriculares, promovendo uma visão plural e aberta ao diálogo.

Por fim, mas não menos importante que o início, queremos enfatizar que chegamos até estas escolhas não somente a partir de um questionamento, mas por uma luta política e teórica, pelas quais nos sentimos provocados a questionar a tentativa de apagar a diferença nos currículos atuais e de tratar conhecimento e saberes como uma “coisa”, e por isso, questionamos o viés da formação de crianças, jovens e adultos nas

atuais políticas curriculares como uma promessa controlável, um “algo” apalpável, possível de ser realizado independente de território, cultura, demandas, diferenças.

Constantemente provocados pelos motivos já explicitados, que nos tocam e ao mesmo tempo nos provocam, temos como finalidade nesta investigação, trazer para a conversa outros questionamentos, principalmente sobre os sentidos que a diferença supõe nos currículos para as escolas do campo, sobre como a diferença fala de luta, do lugar de sujeitos que pensam e se articulam em busca de uma educação do e no campo.

Para além de escolher objetos (como algo disponível para que se façam coisas com eles) ao invés de buscar encontrar dados (disponíveis para ser investigados), buscamos encontrar sentidos ou explicar – de forma contextual e contingente – fenômenos no mundo, ou apenas um caso no mundo no qual somos agentes ou sujeitos que atuam dentro do campo curricular nestas escolas.

Temos concordado com Glynos e Howarth (2018, p.59) quando afirmam que “momentos de ruptura e contingência são igualmente importantes em termos sociais e políticos, porque possibilitam novas identificações e novas práticas políticas” e é, nestes termos, que propomos este estudo investigativo. Isso tem nos permitido pensar e introduzir a conexão com práticas e autointerpretações e/ou explicações críticas acerca dos fundamentos e, com isso, temos construído novas explicações e olhares, bem como novos questionamentos.

Por isso, temos nos inscrito no compromisso ético político com a alteridade, com a diferencialidade, com a *différance* como produção de diferenças, nos dispendo contrariamente a políticas curriculares cuja tentativa é centralizar os currículos, expulsando a cadeia de diferenças e, concomitante a isto, temos acreditado que ao mesmo tempo em que tentam fixar conhecimentos, possibilita a existência do exterior que constitui, o espaço para a desconfiança e crítica.

Não nos propomos trazer ou apresentar verdades incontestáveis, pois isso, seria como trair as nossas próprias escolhas teóricas. Nosso desejo é que estas escolhas, instrumentos e abordagens teórico-estratégicas permitam a construção de explicações ou pelo menos ‘tentativas’ – mesmo que precariamente – de pensar e, se conseguir, provocar mais questionamentos, estaremos rompendo com a lógica de pesquisa metafísica e cartesiana que nos propomos no início, estaremos contemplados por ter contribuído para a ampliação do debate das políticas curriculares para a educação do campo, em um cenário que as tentativas de centralização se fortalecem com a BNCC, e se intensifica no município em questão a partir do Currículo do Estado de Pernambuco.

Isso define, a nosso ver, uma tarefa e a responsabilidade com a tradução, de discutir de que forma ocorre a textualização na política curricular para as escolas do campo, como são produzidos os sentidos, como são produzidos os “significantes ou *alavancas* que tentam definir a escrita da política ante a impossibilidade de sutura de um significado final” (Cunha, 2015, p. 144, *grifos da autora*). A noção de tradução articulada com a desconstrução muito tem nos auxiliado, possibilitando compreender os jogos significantes que operam na textualização da política, pois como nos diz Derrida (2005, p. 117) “as leis falam”. Entendemos que a desconstrução caminha desarticulada à necessidade de um programa ou método, contribuindo ainda mais para essa tarefa “interpretativa”.

É com esta perspectiva, a da tradução como pensada por Derrida (2006, p. 47-48, [grifos do autor]), que operamos nesta tese, pois “a tradução toca no original de forma fugitiva e somente em um ponto infinitamente pequeno do sentido, para seguir em seguida [sui-*ensuite*] sua marcha a mais própria, segundo a lei da fidelidade na liberdade do movimento linguageiro”. O caráter “fugitivo” é colocado sempre para situar o contato com o sentido, “o ponto infinitamente pequeno do sentido que as línguas apenas afloram” (Derrida, 2006, p. 48).

Nesse movimento interpretativo que realizamos no Capítulo 5, abordamos a textualização da política curricular para a educação do campo em Brejo da Madre de Deus – PE, buscando entender como a educação é significada neste município em um cenário de tentativa de centralização curricular, nos interessando compreender os transbordamentos do performativo ou adiamentos sempre excessivo de interpretação (Derrida, 2018) em relação ao por-vir (que não é futuro) mas que pede pela abertura a vinda do outro (que vem), sem o qual não há justiça e ao mesmo tempo reclama na refundação do direito, ao diferimento na política.

5. A TEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR EM BREJO DA MADRE DE DEUS – PE

[...] Se os textos por que vamos interessar-nos em questão *querem dizer* alguma coisa, é o engajamento e a pertencença que encerram no mesmo *tecido*, no mesmo *texto*, a existência e a escritura. O mesmo aqui se denomina suplemento, outro nome da diferença (Derrida, 2017, p. 183-184).

O desejo de buscar pavimentar as escolhas na investigação autoriza, de algum modo, o andar por caminhos incertos, nos coloca diante de alguns riscos. A responsabilidade em realizar e considerar a abertura à interpretação da textualidade e da escritura das políticas que são entendidas por nós, como uma formação discursiva, percorre por cada linha deste texto e, é nesse sentido que, assumimos a atividade dessa investigação também como uma tradução.

Com isto, há o risco de “*querer dizer* alguma coisa” (Derrida, 2017, p.183, grifos do autor) – mas antes de mais nada, destacamos que o querer dizer não deve ser lido nesta tese, como uma forma de tentar fixar sentidos aos textos da política –, pois esse risco é próprio da linguagem, ao mesmo tempo em que, escrever é um movimento, um *continuum*, exige um “engajamento e pertencença que se encerra no mesmo *tecido*, no mesmo *texto* [...]” (Derrida, 2017, p. 183), uma produção de sentidos em permanente tensão.

A tradução ou a responsabilidade do ato contextual ‘de’ e ‘do’ traduzir, como nos diz Derrida, neste contexto, “torna-se a lei, o dever e a dívida, mas dívida que não se pode mais quitar” (Maia, 2021, p. 32), pode ser entendida numa perspectiva derridiana como um outro nome para a desconstrução ao se inscrever no registro da impossibilidade, de um a-traduzir.

Com a produção escrita nesta tese, que é também tradução, nos afastamos de qualquer pretensão de desvelamento e acesso a uma verdade, e desde já, entendemos que não há um acesso, um caminho, uma compreensão universal da textualidade, mas não deixaremos a perder de vista a responsabilidade de traduzir o intraduzível e, portanto, de produzir sentidos sobre as políticas curriculares investigadas.

Essa produção de sentidos acerca da textualidade da e na política se dá como um *phármakon*, o espaço do *continuum* (do movimento) que no jogo na produção de sentidos para as políticas curriculares, cujas demandas articuladas em seu texto, ora se articulam

como “remédios”, ora sua tentativa de controle produz “venenos” à democracia, ao diferimento.

Para Derrida (2005) a escrita ou o *phármakon* não tem essência estável, nem se constitui numa substância, assim também como não se constitui enquanto uma síntese dialética, mas é o espaço inventivo pelo qual escapa qualquer caracterização unificada, oscilando entre termos de oposição: não é nem remédio e nem veneno, nem o bem e nem o mal, nem a fala e nem a escrita (no sentido mais corrente). Assim, “o *phármakon* é o movimento, o lugar e o jogo (a produção de) a diferença” (Derrida, 2005, p. 90-91). Ele (o *phármakon*) é a *différance* (no original) ou diferença (segundo tradução) da diferença.

A textualidade, ao ser constituída “de diferenças e de diferenças de diferenças, é por natureza absolutamente heterogênea” (idem, p. 52-53) e neste caso, compõe sem cessar com todas as forças, inclusive, que tentam anulá-la.

Todo ato de leitura é já uma tradução. Dito isso, toda tradução é uma dívida impagável, datada e provisória e, se fosse possível retornar a traduções ou até mesmo a esta escritura, mais tarde, em outros contextos, possivelmente os sentidos seriam alterados ou produzidos de outra forma. Com isso, é importante remarcar que “a tarefa da tradução nos endivida desde o início, isto é, que estamos sempre imediatamente em débito com o texto a traduzir; que a tradução nos compromete sempre numa cena poética” (Maia, 2021, p.33).

A textualidade do texto traduzido, nesse sentido, abriga uma decisão. Essa decisão é o elemento que precede o texto, que transborda, o compreende, que não se deixa jamais reduzir a ela e não se separa a uma palavra única (ou um aparelho significante), ocasionando em certos deslocamentos no texto. “Esse deslocamento funcional [que é imprescindível na tradução], interessa menos às identidades conceituais significadas do que às diferenças [...] [mas], é preciso fazê-lo. Ele se escreve. Portanto, é preciso inicialmente lê-lo” (Derrida, 2005, p. 60).

Com todos os riscos que o trabalho de tradução nos coloca e diante das escolhas e exclusões que podem provocar, o trabalho da tradução da textualização se faz necessário. Por mais precário que seja o ato de traduzir, as intercorrências que o contexto provoca e a incompletude de toda e qualquer leitura que se pretende traduzir, é preciso fazê-la, são riscos iminentes ao ato de investigar e decidir. Sobretudo, porque essa escrita é uma decisão, uma compreensão acerca da textualidade, das políticas, das produções de sentidos para a educação do campo.

Neste capítulo, especificamente nas seções apresentadas é abordado o trabalho estratégico envolvendo a empiria, no qual apresentamos elementos que configuram esta investigação. Abordamos ainda, o campo da política curricular, o qual tem conferido, - principalmente nos últimos anos, não somente, mas fortemente com a BNCC e, ainda com os currículos estaduais e municipais-, centralidade do conhecimento no currículo nas políticas educativas para as escolas e ainda escolas do campo, especificamente, no município de Brejo da Madre de Deus- PE.

Cabe ainda advertir que a discussão proposta até aqui e nesta tese, não intenciona contrapor-se a defesa de direitos à educação ou a discussão acerca do conhecimento, subsumidos pela ideia de direito de aprendizagem (Frangella, 2020), como vem sendo formulado, de forma reducionista e pragmática adensando uma lógica de mensuração e controle.

Dessa forma, não se trata de refutar ou defender direitos, mas a partir de uma leitura desconstrutiva de tais sentidos, defendendo (talvez) uma outra compreensão da relação entre justiça, equidade e política curricular. Assentados na noção de normatividade vazia ou pluralismo agonístico e longe de qualquer destruição ou relativismo, buscamos suspender todos os compromissos com significados fixos que possam se referir a estes termos, a sua representação como “um peso fundacional” (Frangella, 2020, p. 03) tanto nos currículos estaduais, quanto nas políticas de educação do campo, ambos constituem os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município.

5.1. Estratégias e Contexto das Políticas de Currículo para a Educação do Campo em Brejo da Madre de Deus – PE

Os movimentos da política curricular têm se dirigido à redução da educação ao ensino e da cultura ao conhecimento, e por isso, tentativas de centralização curricular ocorrem e tornam-se hegemônicas, intentando sob o controle do conhecimento, dos currículos, das avaliações e ainda sob a regulação da profissão docente. O conhecimento, neste sentido, ganha centralidade nos currículos e nas discussões empreendidas nestas políticas curriculares e a universalização sob o nome de direitos de aprendizagens têm justificado, cada vez mais, a homogeneização e a escolha de conhecimentos poderosos para compor ou resolver o problema da educação.

A escola, neste contexto, é tida como um problema de ordem anacrônica e a lógica do social é vista como totalidade, na qual “a ordem social é tida como um horizonte a ser alcançado via educação” (Cunha, 2015, p. 13). Dito isso, Cunha (2015) nos auxilia a pensar que essa visão de escola enquanto anacrônica tem fomentado discursos que mobilizam bases e currículos homogêneos numa ordem social, tornando-se hegemônicos, e se constituindo enquanto herança, ou melhor, memórias discursivas. Essas memórias discursivas são mobilizadas por discursos curriculares críticos e estruturais que a partir da promessa de uma “boa educação” ou de “qualidade de ensino” tem assombrado ou intentado sob o fechamento da cadeia de significação.

No registro e esforço de uma abordagem pós-estrutural que realizamos com esta tese, compreendemos que os discursos disputam por sentidos do que seja educar, diferença, conhecimento, escola, e até mesmo, educação do campo e, que a impossibilidade de um fechamento definitivo da significação faz da sociedade ou do social (ou das demandas viabilizadas na luta política), de natureza aporética, algo que não pode ser alcançado de uma vez por todas, o que torna a política uma configuração contextual e contingente.

Nestes termos, a partir de e com o trabalho teórico-estratégico que está sendo encaminhado nesta tese, inclusive a empiria apresentada neste capítulo, não pretende se conduzir a uma análise linear ou se apresentar como solução, ou ainda estratégia política. Tampouco, buscamos compreender evoluções ou um percurso simétrico produzido a partir de discussões ou problematizações no campo da educação.

Busca-se, sobretudo, reconhecer que não há uma racionalização produzida na política ou na produção do texto como “solução” ou na medida em que a linguagem consegue registrar uma demanda equivalente, já se abre ao processo de significação produzindo novos antagonismos. Essa produção, esse movimento, curso, demarca e age de forma a “realçar o antagonismo como característica irreduzível do social” (Cunha, 2015, p. 131).

A homogeneidade curricular pretendida com a tentativa de centralização dessas políticas curriculares é impossível, por maior que seja o detalhamento curricular nas bases, nos currículos estaduais ou locais e até mesmo em diretrizes.

Pois assim como as políticas, os currículos são e serão sempre traduzidos contextualmente e de diferentes formas, sendo essa tradução um processo próprio da linguagem. O fato é que, a simples tentativa de mobilizar sentidos que pretendem ou

produzem homogenia nos currículos, envolve uma ação que reduz (ou pretende reduzir) possibilidades democráticas nas políticas de currículo.

Para Derrida (2018, p. 53) “a textualidade, sendo constituída de diferenças e de diferenças de diferenças, é por natureza absolutamente heterogênea e compõe sem cessar com as forças que tendem a anulá-la”. Com Derrida, entendemos que a produção das diferenças é da natureza da significação a que as políticas estão sujeitas em sua textualidade, estando, portanto, sempre abertas à heterogeneidade e ao diferimento, por mais que se tente restringir ou anular a significação.

Esse aparecimento restritivo da significação do que vem a ser currículo, tem desencadeado uma série de questionamentos, impasses, principalmente, para discutir o espaço do diferir nestas políticas, este espaço que sutura a ordem e age como uma abertura à significação. Assim, priorizamos as articulações discursivas que são engendradas nos processos de tradução, as frestas, rastros, rasuras que inscrevem e produzem possibilidades democráticas e plurais, priorizando, sobretudo, interpretações discursivas no campo do currículo e da política curricular.

Traduzir é o processo de tentar realizar, a partir de investimentos e variações de uma língua única de um indivíduo. “(...) traduz-se sempre a partir de “idioletos” códigos pessoais de toda ordem que se tenta compartilhar” como afirma Nascimento (2006, p. 36, grifos do autor). Nas palavras do autor, “Traduzir é aceitar compartilhar, transitar, abrir canais de comunicação na direção do outro, transferir nomes, paixões, lugares de fala e de escrita” (Nascimento, 2006, p. 36).

A tradução, neste sentido, nunca é um ato ou processo tranquilo, pois exige escolha, no mesmo lugar, exige tomada de decisão, exige a responsabilidade de decidir pelo outro, de realizar a tradução de um texto sem praticar, contudo, novas formas de exclusão ou violência. Traduzir a textualidade das políticas analisadas é, sobretudo, tornar-se responsável ainda pela seriedade e comprometimento de agir no indecível, na lógica do outro,

É ser pautada não por uma estrutura centrada, mas por uma estruturalidade múltipla, por definição descentrada, cujos nomes *indecíveis*. Derrida refere-se como escrita/ escritura, subjétil, traço, vestígio, rastro, *grammé*, numa serialidade sem fim e segundo uma sintaxe textual. (Nascimento, 2006, p. 36, *grifos do autor*).

O indecível para Derrida é da ordem do incalculável, da decisão de justiça do inesperado, do que não se pode prever, associando-se frequentemente a indecibilidade à

desconstrução. Diante disso, a tradução está ligada a responsabilidade de traduzir de forma justa, mas entendendo a decisão como um “acidente periférico”, e dessa forma,

O indecível não é somente a oscilação ou a tensão entre duas decisões. Indecível é a experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e da regra, *deve* entretanto – é de *dever* que é preciso falar – entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra. (Derrida, 2018, p. 46, *grifos do autor*).

Se traduzir é um ato de decisão, implica escolhas e pode produzir exclusões. Por isso, até a decisão, com todos os riscos, de não traduzir (paradoxalmente) já é uma decisão tradutória, semelhante ao *phármakon* que no texto de Platão, pode ser traduzido de acordo com Derrida (2018), como ‘remédio’ ou ‘veneno’, implicando em uma decisão não simples.

Neste sentido, pensar a tradução da textualização das políticas curriculares para as escolas do campo descritas de forma mais específica abaixo, implica, entender que este é um processo datado e provisório, isso porque “toda tradução é um jogo citacional, dois textos e dois contextos, os de partida e os de chegada, em permanente tensão” (Nascimento, 2006, p. 39).

Diante disso, consideramos que a textualização da política curricular para a Educação do Campo em Brejo da Madre de Deus -PE não se resume ou está circunscrita aos documentos que temos investigado e que são assinados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/SEE(PE) ou pela Secretaria Municipal de Educação/SME-Brejo da Madre de Deus (PE) ou até mesmo pelo Ministério da Educação – MEC, (tais como o currículo nacional, como a BNCC e o Currículo do Estado de Pernambuco, Diretrizes Curriculares para as escolas do Campo e Plano Municipal de Educação – PME).

Sabemos, pois, que os documentos assinados, aparecem nesta tese como estratégia de investigação para trabalhar com traços privilegiados da política, mas que a política não se resume nestes e a estes textos. Não há uma linearidade nos processos de articulações discursivas em torno das demandas hegemônicas que integram essas políticas, tampouco há uma regularidade entre as esferas, contextos, agentes e na produção de sentidos, havendo assim, um diferir constante que assombra toda e qualquer homogenia.

A textualização da política curricular é produzida nos deslocamentos e nas discussões que tornam certos significantes hegemônicos, em dado momento, mas que outrora, tornam-se antagônicos, assombrados por um cenário de reforma educacional, na

qual as políticas curriculares ganham centralidade ao se voltarem ao ensino, que coloca a formação minimizada a conhecimentos, que apresenta-se e são autodenominadas como política, currículo democrático, mas que estão a todo tempo provocando exclusões e produzindo sentidos que não podem ser previsíveis ou controlados.

Dessa forma, seguimos realizando traduções, como nos diz Derrida (1991, p. 350) produzindo sentidos em um contexto, que aparece como uma “construção interpretativa” prosseguindo com diálogos no horizonte de ampliar os sentidos. Seguimos existindo no texto e nas políticas estudadas como a trajetória formativa e profissional permite, produzindo sentidos e significações, isto pois, “o objeto destas comunicações deveria, por prioridade ou por privilégio, organizar-se em torno da comunicação como discurso ou em todo o caso como significação” (Derrida, 1991, *ibidem*).

É nestes termos que rompemos com a determinação conceitual e encaminhamos o trabalho teórico estratégico dessa tese, afastando-nos de uma finalidade a alcançar, mas como “um voltar-se (não apenas olhar, mas produzindo a sensação mesma de retorno) ao processo de significação para realçar o antagonismo como característica irreduzível do social” (Cunha, 2015, p. 131).

É deste lugar, a partir desses rastros, que iniciamos estes processos de subjetivações, inspiradas na teoria do discurso, sendo conveniente lembrar que esse processo discursivo inclui um conjunto de relações que toma as políticas, a educação do campo, as demandas, o conhecimento e as práticas discursivas, como os termos (da e na política) que constituem sentidos nas políticas e nos currículos das escolas do campo.

Enfim, é neste movimento, nas rasuras e fissuras que vão se produzindo sentidos nas políticas, é dessa forma, que vai se desenhando o ciclo da produção de políticas curriculares locais, a partir de processos e articulações discursivas na direção de uma política curricular para a educação do campo comprometida com processos plurais e com a alteridade ou em oposição a ela, na medida em que se assegura processos mais homogêneos sob o nome de direito a igualdade.

5.2. O Ciclo da produção de políticas curriculares locais: Focalizando os processos e articulações discursivas na direção de uma política curricular para a educação do campo

Os sentidos de justiça social, de direito e equidade que vem norteando as políticas curriculares brasileiras nos últimos anos, com destaque principalmente a partir da BNCC,

tem assombrado as políticas curriculares para as escolas do campo na medida em que intentam sobre a representação de um outro diferente “representável”, passível de ser convertido a um conjunto de conhecimentos diferenciais.

Ocorre que, a partir da base nacional, as significações de justiça e equidade, tomadas e consideradas como igualdade, universalidade, homogeneidade, tem funcionado como tentativas de regulação e controle, e assim, expulsam de suas formulações a “diferença”. A tomada da equidade como igualdade, neste contexto, “esvazia as lutas políticas pela significação, na refutação de múltiplas perspectivas” Frangella, 2020, p. 01), dando abertura para pensarmos quais as possibilidades de diferenciação são constituídas e/ou estagnadas pela produção de “muitos como um” como nos motiva a refletir Frangella (2020).

Na produção de políticas ocorre um movimento de sentidos que deslizam em direção de demandas de atores e de projetos distintos, de forma a tornarem-se equivalentes. São demandas que aparecem de uma arena específica, discutem e disputam por interesses que tentam hegemonizar na agenda política. Neste sentido, as políticas curriculares locais, para a educação do campo foram submetidas a movimentos na produção de sentidos e multiplicidades de interpretações, de sedimentações que conduzem a formulação do texto político, como já citado, que também é uma prática discursiva.

A instabilidade de sentidos resulta nas equivalências e deslocamentos operados “pela determinação simbólica atinente ao tecido próprio do qual é feito o social: a linguagem” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 396). Neste caso, o social funciona como linguagem, é produção discursiva, sendo o discurso o limite de toda objetividade (Laclau; Mouffe, 2011).

Nestes termos, temos operado com uma matriz teórico-analítica que tem ampliado o debate da política para além de implementação ou motivada e regulada por força coercitiva (do Estado), pensando a política como uma produção discursiva. Por isso, buscamos superar uma visão dicotômica de política enquanto texto, e política como discurso e ao superar essa visão aditiva entre texto (regulação) e discurso (escape) na política (Lopes, Cunha, Costa, 2013), aproximando-nos da compreensão de que a política é constituída em uma dimensão articulada entre regulação e escape. Ao pensar a textualização da política dessa forma, conferimos ao discurso a

[...] extensão de toda linguagem possível como produção simbólica, tendendo a não reduzi-lo à força coercitiva e reguladora referida à autoridade de quem pode falar e ser ouvido, tampouco separando as dimensões discursiva e extra-discursiva das práticas (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 396).

Impulsionados a pensar o ciclo da produção de políticas curriculares locais, focalizando os processos e articulações discursivas na direção de uma política curricular para a educação do campo, tanto no contexto do Plano Municipal de Educação (PME), bem como a partir da BNCC (ambos instituídos em 2015), com o Currículo de Pernambuco (instituído em 2019), é que pensamos a política curricular de Brejo da Madre de Deus – PE, como uma formação discursiva que nomeia uma disputa social contornada pela problemática do conhecimento, que tende a incidir sob uma disputa por significação constituindo um processo político específico.

Para introduzir esse cenário, é relevante destacar que o PME foi pensado e articulado como uma política curricular local, elaborada pelos praticantes desse processo e envolvidos no campo da educação do município, articulados ainda com discursos que se tornaram hegemônicos e com os projetos e programas para as escolas do campo que eram abraçados ou acolhidos pela secretaria de educação.

O PME vem abarcar em seu texto político elementos para uma educação do campo, tendo em vista que no momento de sua elaboração (em 2015), as políticas de educação do campo se constituíam a partir do diálogo com o programa Escola da Terra e em parceria com a UFPE, ao mesmo tempo em que se iniciava nacionalmente um amplo debate em torno da definição de uma base comum, que veio a se tornar a BNCC.

Houve sucessivas iniciativas para se consolidar a construção de uma base, tendo iniciado efetivamente o processo de elaboração da BNCC no ano de 2015. Porém, antes disso, já havia manifestações e contextos políticos que indicavam a existência, ou acentuavam tendências (que mais tarde tornaram-se hegemônicas) para formulação de uma política curricular com as suas características (imperativas e homogêneas, entre outras). Cabe ressaltar que já que se instaurava argumentos críticos em relação as políticas anteriores de defensores da BNCC que colocavam as demais políticas anteriores a base, como genéricas e pouco eficazes, forjando um discurso que propagava certa crise na educação (Macedo, 2014).

As referidas disputas em torno da elaboração de uma política curricular ou de um currículo nacional encontram seu ápice entre 2015 e 2018, período de grande instabilidade política na história recente do Brasil, mediante as duas políticas que se atravessam e que

se interessam principalmente pelo controle do conhecimento e, logo, dos projetos de formação que envolvem a produção de um sujeito homogêneo, que foi principalmente a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017) e a Reforma do Ensino Médio com a Base Nacional Comum do Ensino Médio (BNCC- EM) (Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018) entre tantas outras reformas.

No processo de elaboração da BNCC, há indícios significativos de que, com as rupturas no Governo Federal e, em sua consequência, a correlação de forças em órgãos deliberativos sobre as políticas curriculares, corresponderam dinâmicas de elaboração distintas, que configuraram a BNCC como um espaço privilegiado de embates sobre as concepções formativas e acerca do conhecimento.

Outras versões foram sendo discutidas, cabendo registrar que como e em decorrência do Golpe em 2016²⁶ é implementada uma BNCC, que não dialogava com as discussões que haviam sido realizadas anteriormente nas etapas de discussões. Longe de ser uma demanda dos estudantes e profissionais da educação, a proposição da Base, desde o início, foi uma forma de disputar a concepção de currículo e os princípios educativos da Educação Básica por sujeitos externos à escola.

Sobre essa primeira versão da BNCC, Macedo (2018) vem a realizar uma análise acerca da fala do então Ministro da Educação²⁷, na qual o mesmo realizava uma analogia ao famoso poema de Gertrude Stein, proclamando que “a base é a base”. Neste contexto, a autora afirma que palavra e coisa não correspondem, no entanto, “uma vez quando usamos a palavra para nomear, o ato de repeti-la se torna imperativo para a manutenção da relação inventada” (Macedo, 2018, p. 28). Dessa forma, a base era reiterada pelo governo a partir da imperativa nomeação “a base é a base”.

²⁶ Embora já havia se fortalecido e ganhado força antes, o Golpe foi instaurado a partir de 2016, através da crise brasileira e o processo político instaurado (a partir de 2014), levando à ascensão dessas forças conservadoras até o impeachment de Dilma Rousseff. Dilma foi presidenta do Brasil no período de 2011-2014 e 2015-2016, sendo reeleita e impedida de terminar seu mandato em 31 de agosto de 2016, pelo processo de impeachment, a qual deveria ter seguido no período de 2015-2018). A partir disso, houve um conservadorismo crescente que veio sendo instaurado e ganhando ainda mais força, fortalecendo e ampliando demandas com interesses vinculados ao financeiro. Tal fato, seguiu colocando em risco os limites da democracia, assim como as políticas públicas de todas as áreas, principalmente, de cunho democrático, que vise a igualdade, justiça e equidade. É nesse cenário que insurge a busca pela implementação de uma BNCC, cuja centralidade do conhecimento se constitui enquanto mais uma tentativa de controle, fruto do conservadorismo instaurado e da crise nas “ilusões democráticas” (Braz, 2017). Com isso, (Braz, 2017, p. 99) “as ilusões foram perdidas e a nossa pobre democracia vê-se diante de mais um recuo profundo”.

²⁷ O Ministro da Educação da época era Rossieli Soares, tendo iniciado seu ministério em 06 de abril de 2018 e terminado seu mandato enquanto ministro da educação em 31/12/2018.

Macedo (2018) tem questionado o sentido em ação de currículo atribuído pela ideia de base mobilizado pela BNCC, na qual o currículo em ação tende a ser uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação. Embora, o sentido seja de demarcar o controle e a necessidade da universalização do ensino por meio de uma homogeneização.

A releitura tal como aponta os discursos em prol de uma BNCC (a nosso ver uma visão simplista, sendo muito mais potente pensar em uma tradução), ao ser realizada no local (no contexto), abriria às experiências dos sujeitos.

Mas essas experiências, tal como apresenta a proposta, seriam uma projeção de futuro, de experiência projetada a nível municipal, escolar ou da sala de aula, desconsiderando “a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional necessário torna difícil conceber” (Macedo, 2018, p. 30).

Outra problemática que envolve a busca e necessidade do movimento pró-BNCC está envolto por fatores externos à escola e de maiores interesses comerciais e mercadológicos. Macedo (2018) tem realizado uma análise aprofundada acerca dos sentidos que atravessam muitas vezes os discursos que pretendem “ditar o que o Outro deve ser” (Gabriel, 2017; Macedo, 2017).

Mas há, também, não sejamos ingênuos, interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é de aproximadamente 45 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais (Macedo, 2018, p. 31).

Os interesses que sustentam a pressa pela implementação e ilação de uma BNCC tem sido sustentados por consultorias na formulação de “currículos” nos municípios (pensados e formulados por sujeitos externos ao contexto escolar), em seminários envolvendo ainda instituições estrangeiras para a formação de professores para essa nova demanda, movimentos de diversas fundações na produção de materiais didáticos e para a capacitação (Macedo, 2018).

Estas ‘capacitações’ seriam as formações dos profissionais da educação frente a jogos educativos com base nas habilidades socioemocionais, propagandas, estudos experimentais em parceria com instituições estrangeiras em função de avaliar os jogos por ela produzidos, como por exemplo, a propaganda da Mind Lab, Yale University, o

Teachers College/Columbia University e a Fundação Lemman, tal como ressaltado em uma ampla pesquisa realizada e citada por Macedo (2018) no campo do currículo e sobre a BNCC. Por sua vez, de acordo com a autora, este movimento da sobreposição do privado ao público/ do internacional ao nacional, tal como foi desenhado no campo educacional brasileiro, estaria com estas políticas,

[...] abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão (Ball, 2012). Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição (Macedo, 2018, p. 31).

Essas parcerias nascem atreladas a um processo de *crise* forjada e inscrita pelo discurso da *falta*, realizando e legitimando diversas críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e diretrizes, por exemplo, principalmente as que o próprio documento da BNCC faz no que diz respeito a falta de atribuição de um caráter normativo nos documentos supracitados.

Tais discursos operaram na defesa da necessidade de uma “base”, contribuindo para a instituição da BNCC, que se assumiu normativa, obrigatória e, a nosso ver, como um desejo normativo de controle (controlar o incontrolável) ao fixar conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum. Como diz o próprio documento, a Resolução n 2, de 22 de dezembro de 2017, que orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNCC já fora justificada a partir da Constituição Federal em seu artigo 210, ao definir que:

[...]serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, e que o art. 9º da LDB, ao definir umas das incumbências da União, em seu inciso V, como a de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Brasil, 2017, p. 01).

A instituição da BNCC, documento normativo e obrigatório a ser orientador do currículo em relação às aprendizagens essenciais que devem ser aprendidas, enquanto direito dos estudantes, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da

Educação Básica, ou como é ressaltado no próprio texto em seu artigo 1º, constitui-se como

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017, p. 04).

Com a BNCC, chega aos estados e municípios a incumbência de reorganizar os sistemas de ensino com as devidas orientações normativas desse documento e mesmo citando o exercício da autonomia das instituições escolares já prevista nos artigos 12, 13 e 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que concerne a autonomia no processo de construção de suas propostas pedagógicas, esse documento vem a operar de forma imperativa ao necessitar as adequações possíveis no currículo de forma a organizar as “aprendizagens essenciais” tal como aponta no texto enfatizando que

A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos (Brasil, 2017, p.51).

E mais, neste sentido, deverão ser “atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários” (Brasil, 2017, p. 50).

Cabe ressaltar, que embora se cite a autonomia dos municípios em organizarem seus sistemas de ensino, a base nacional atua de forma imperativa, sendo normativa, atua de forma a buscar o controle sobre a autonomia das instituições na produção de seus currículos e organização do ensino na medida em que enfatiza ser obrigatório todas as aprendizagens essenciais e define tais aprendizagens como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações

educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (Brasil, 2017, p. 50).

Com o exposto, compreendemos que na medida em que a normatividade atua de forma imperativa, intenta sobre a restrição ou o controle dos sentidos da própria política, pois enquanto currículo que visa fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e propostas pedagógicas das escolas como a base tem ocupado esse espaço, há que se perguntar onde fica o espaço inventivo para a criação curricular neste processo e nesta política? Com isso, entendemos que esse espaço de abertura é possível de ser pensado com a tradução, como um processo aberto ao diferimento, a partir das abordagens teórico-estratégicas discutidas nos Capítulos 2 e 4.

O interesse da discussão tomada neste capítulo é justamente analisar esse processo, com foco nas continuidades e rupturas das políticas para as escolas do campo, antes com o PME e depois da BNCC, principalmente, a partir da instituição do Currículo do Estado de Pernambuco e com os programas aderidos pelo município, o que se considera que permitirá compreender melhor os seus sentidos e finalidades, bem como a educação do campo é significada no ciclo de produção das políticas nacionais e locais.

Neste sentido, na produção de políticas locais, mesmo com a BNCC já vigente, foi questionada a heterogeneidade e os diversos contextos, principalmente as escolas do campo, inserindo nas discussões junto com a participação dos docentes da rede de ensino municipal e, logo após as discussões, iniciativas foram tomadas no sentido de produzir um currículo local construído pelos docentes em 2018, no sentido de criar currículos mais condizentes ou próximos da realidade do município.

Ressaltamos, pois, que houve discussões e início dessa produção curricular, porém o currículo não foi elaborado devido ao acontecimento do vírus da Covid-19, que ocasionou uma pandemia, tendo os encontros sido paralisados. Diante da demanda que se tinha por repensar o ensino remoto, a elaboração do currículo, acabou ficando só com as atividades realizadas nos encontros presenciais, já que a pandemia perdurou por anos.

Esse discurso de necessidade de criação e elaboração de um currículo embora tenha sido discutido e iniciado, não se consolidou na rede de ensino municipal, tomando outros rumos com a mudança de gestão em 2020.

Nesse contexto de pensar e iniciar um processo de elaboração de um currículo para o município, foram elaboradas estratégias que pudessem dar “uma forma prática” ao currículo a partir de alguns encontros, de modo a superar a concepção prescritiva das políticas curriculares que tenta projetar e

[...] limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula. É com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de influência e do contexto de produção das políticas, que as definições oficiais dialogam (Lopes, 2004, p. 116).

O currículo, antes da pandemia da Covid-19, neste sentido, foi amplamente discutido com os docentes²⁸ para além de texto, mas também como discurso, o que possibilita compreendê-lo enquanto acontecimento. Neste sentido, o currículo seria elaborado pelos docentes, em diálogo com os documentos oficiais e normatividades e, sendo o currículo fruto da reinterpretação desses textos, mas ainda da tradução, um documento de identidade, vivo, factível de criações e invenções cotidianas que os docentes são implicados a fazer ao traduzir tais currículos. Mas esse diálogo deve sobretudo, estar aberto à produção dos múltiplos sentidos para as políticas curriculares, e não simplesmente limitar ou constringer as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática (Lopes, 2004).

O Plano Nacional de Educação (PNE)²⁹, tanto nas discussões para sua elaboração quanto no texto político, tem enfatizado as políticas de educação do campo em diálogo com as normatividades vigentes que provocam essa abertura, e embora o PME e as diretrizes para as escolas do campo não tenham sido revogados, com a BNCC, passam a não operar como “normatividade válida” já que as políticas vigentes nos municípios operam a partir da ou com foco na BNCC e Currículo de Pernambuco.

Vale ressaltar que o Currículo de Pernambuco chega com mais ênfase, com mais força através de programas instituídos por adesão nos municípios (como o caso do Programa Criança Alfabetizada), e é por isso, que buscamos discutir como o discurso ou o sentido para as políticas de educação do campo é/são produzido/s a partir da invenção de um “comum” ou ganham suas marcas. Amparados na nomeação de “nacional” como esforço para se garantir a igualdade, justiça social e equidade a partir de uma lógica linear,

²⁸ De acordo com lista de participação publicado nos anexos do PME – Brejo da Madre de Deus, publicado em 2015.

²⁹ Lei Federal nº 13.005/2014.

restritiva e que tende investir na contenção (ou tentativa de conter) o terreno de contestações e as formas de agências ao focalizar a homogeneização como forma possível de se chegar a uma justiça (como universalidade normativa) e equidade (como oferta e acesso), restringindo educação ao ensino de conteúdos mínimos, “poderosos” necessários e imprescindíveis para a formação de “todos”.

Nesse interim, a tomada de justiça a partir da expulsão da diferença e a equivalência da equidade como igualdade, tende a esvaziar “as lutas políticas pela significação na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas” (Frangella, 2020, p. 03).

A instituição da política curricular para as escolas do campo no município, constitui um momento de uma instituição originária do social, que implica a repressão/exclusão a alternativas possíveis no terreno da decisão política. Explicar a contingência na política para as escolas do campo é explicar como o instituído de algum modo assume a forma de uma presença objetiva, a partir de sedimentações que podem ser entendidas como visões e valores cristalizados sobre dados objetos ou dada realidade, que “por vezes têm ao fundo uma dicotomia tão hierarquicamente marcada que não permite perceber o privilégio pelo qual trabalha o poder, levando a que a objetividade seja conduzida como uma mera presença” (Cunha, 2015, p. 145-146).

A partir desse entendimento, temos entendido que a política educacional para as escolas do campo em Brejo da Madre de Deus - PE, não tem uma origem de constituição na coletividade, uma organização própria ou das demandas dos povos do campo ou das escolas do campo ou que seja, ou tenha se tornado específica para o campo, mas detém elementos que vão ao longo do tempo sendo mobilizados, entrando na agenda de discussões e de algum modo, sendo conduzidos como presença.

Tais presenças, são conduzidas de forma a ser incluídas nas agendas de discussões, passando mais tarde a ser incluídas nas articulações políticas e, logo, nas políticas curriculares para estas escolas do campo.

Mas ao mesmo tempo, embora, saibamos que estes movimentos na produção do ciclo da produção de políticas não tenham iniciado em 2015, elencamos esse ano como um marco temporal de forma a compreender os efeitos de uma política hegemônica como a BNCC e suas implicações nas políticas locais para as escolas do campo.

Dessa forma, estrategicamente pensamos o PME (2015) enquanto política mais recente no município, que foi constituído e elaborado com a participação de diversos

segmentos da sociedade civil, inclusive com a participação dos professores da rede em suas mais variadas modalidades de ensino³⁰.

Dito isso, entendemos que a política curricular para as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE, objetivações específicas e particulares frente a instabilidade social, são projetadas como compreensões particulares de problemáticas locais, ao mesmo tempo, são entendidos enquanto disputas discursivas.

Essas disputas discursivas possibilitam pensar que no processo político, houve/há/haverá manifestações singulares e específicas do lugar que promovem sedimentações produzidas a partir dos contextos, dos sujeitos, das políticas, podendo causar constrangimentos de sentidos na política ou atuar frente a defesa de uma democracia mais radical e plural.

O espaço da tradução é o espaço criativo da política que provoca sutura e que é vista como o que causa a instabilidade da política, por isso, a projeção do outro é uma forma (tent)ativa de querer resolver um problema, um mal a partir do controle de um Outro, a partir da projeção de um Outro.

Essas objetivações/sedimentações são produzidas a partir de um antagonismo já instalado socialmente e que credencia a tradução de algo como ameaça à sociedade, ao mesmo tempo, a interpretação disso como o que causa a instabilidade social. A estratégia é então caminhar em direção ao que, a meu ver, se configura como constrangimentos de sentidos na política, a aspectos do desejar ser, do querer significar a mudança educativa, que se faz como um momento imbricado por antagonismo e exclusão. Há uma sintomatização nisso que é excluído da articulação política, que é visto como disfunção, problema, mal, a projeção de um Outro (Cunha, 2015, p. 146).

Esse Outro atua como uma ameaça iminente. A projeção de um Outro que mesmo estando excluído, se projeta na falta, ameaça a constituição de uma identidade plena, demarca a incompletude da identidade³¹ por se mostrar causa dela (podendo ser lido em resposta a essa impossibilidade). “Esse Outro denega, impele, ‘põe em marcha respostas’ constrangendo a realidade, o que deve ser a educação” (Cunha, 2015, p. 145).

³⁰ A participação pode ser percebida conforme lista de participação anexada as páginas 73 a 83 do PME – Brejo da Madre de Deus, Lei complementar nº 371 de 2015, disponível em:<<https://tenosoftsistemas.com.br/portal/v81/lib/file/doc/municipio136/entidade490/ATOS/PMEBREJO.pdf>>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

³¹ O signficante identidade não seria o mais adequado, tendo em vista que o sujeito só pode constituir-se e constituir sua identidade através de atos de identificação. Tendo em vista que o sujeito, constituído pela falta, metáfora de uma plenitude ausente (LACLAU, 2000), “não há um fundamento que garanta sua significação de uma vez por todas” (LOPES, 2014, p.50).

É a partir dessa incompletude demarcada pela exclusão desse Outro, que diferenças se tornam equivalentes numa articulação discursiva, projetando as políticas como possibilidade de ordenação social, um suposto a desejar e sua satisfação, como se a política ao ser instituída fosse capaz de realizar em sua plenitude e de fazer o desejo/a demanda (a diferença) recuar/ resolver, articulando o desejo em palavras e linguagem, como um desejo que projeta respostas a falta. Para Quinet (2011, p. 13): “Não há representação própria para o desejo, pois, como o sujeito, ele não tem substância; é vazio, aspiração, falta, se não deixaria de ser desejo”. Deste modo, entendemos com Cunha (2015, p. 146) que “a política se apresenta como *resposta(s)* projetada(s) à suturar isso que é da ordem da ausência, que é um vazio; isso que não se sabe o que é, que o desejo instala como falta”.

Empiricamente, tomo tais respostas como estruturas de suposição, o que reafirma à investigação a impossibilidade de se operar sob o registro da objetividade. Estrategicamente, interessa operar e sobretudo entender sobre de que forma “constrangimentos ou respostas se tornam possíveis ou comparecem na agenda política pela reinscrição de significantes privilegiados por diferentes tradições” (Cunha, 2015, p. 147).

Interessa ainda, compreender quais negociações são feitas sob isso que se projeta como marcas do campo curricular em uma constituição singular, expressas por configurações históricas, ou por acontecimentos, compreendendo um espaço único, num dado tempo histórico, nunca sendo possível de reproduzir, abrindo-se ao porvir e a diferença. Ou como afirma Cunha (2015), cabendo entender

[...] como tais respostas são justificadas a partir de diferentes cortes antagônicos; entender como determinadas diferenças se tornam articuláveis ou são compostas por deslizamentos metonímicos que dão a ver a manutenção significativa abrindo a outros contextos; como, em função da negociação, processa-se uma hibridização que dilui a identidade diferencial em uma parcialidade (Cunha, 2015, p. 147).

Inegavelmente, todo processo de discussão e disputas relativas à concepção formativa e o que se entende por qualidade na educação básica passa a ser mais recorrente e contextual. Esse fenômeno se expressa na medida em que diferentes povos, negociam suas demandas a partir de articulações que envolvem o processo de produção da política, onde é possível notar uma série de políticas curriculares voltadas para a Educação do Campo. À guisa de exemplo, podemos citar as diretrizes para as escolas do campo

publicada pelo MEC em 2001 e 2002; e, ainda as diretrizes complementares publicadas pelo MEC em 2008³², como a tentativa de preencher/atender às demandas³³ dos povos do campo nas políticas curriculares para as escolas do campo. Tais demandas que constam nessas políticas são fruto das negociações em torno do direito à escolarização, mas também são

[...] a afirmação de uma educação de qualidade que reafirme a sua própria identidade, nas articulações políticas com outros grupos, nos processos de identificações sociais e nas mobilizações com o Estado, os movimentos sociais do campo – estes que não compreende apenas um grupo social (classe), um povo, mas compreende povos do campo a exemplo: quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outros (Ramos, 2017, p.123).

Estes povos de demandas diferenciais buscam ainda interesses mais específicos e particulares em outros momentos políticos, embora em um dado momento estes interesses desapareçam, ou melhor, esvaziam-se de sentidos, ao dar lugar apriorístico a uma demanda que os representem (equivalências), reaparecem com força e ganham lugar em outras arenas políticas.

Ao mesmo tempo em que se pautam pelos princípios republicanos da busca do atendimento igual e universal por parte do Estado, buscam também formas de atendimento particular aos interesses de formação de sua base social específica. Em outros termos, esses sujeitos sociais vivem uma espécie de dilema. Isto é, buscar o patamar da política pública, que quer dizer universal é definido como estratégia básica, maior e mais nobre de suas ações. De outro lado, porém, isso implica para cada um desses sujeitos sociais, renunciar, pelo menos em parte, as condições de formação de sua identidade na medida em que transfere ao Estado a tarefa da formação (Molina, 2006, p. 17).

Neste sentido, a constituição de uma identidade plena assim como um projeto pleno capaz de suprir as demandas ou representar os povos do campo em sua totalidade é um evento aberto ao diferir e, portanto, é um movimento contextual e, por ser contextual, é sempre adiado. Embora, a partir de outra perspectiva teórica, Molina (2006, p. 17) nos possibilita através de seus escritos, entender de que forma ocorrem os processos

³² Cabe ressaltar, que tais diretrizes citadas são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de nº 36, de 04 de dezembro de 2001 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de nº 1, de abril de 2002; e ainda, as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo de nº 2, de 28 de abril de 2008.

³³ Referimo-nos às demandas que ganham força nos jogos de equivalência e diferenças e universalizam-se – provisoriamente – para atender a uma demanda que teve seus sentidos ampliados de tal forma que, fez-se possível representar a demanda dos atores sociais frente a um projeto de educação hegemônico, a saber, a Educação do Campo, uma educação para os povos do campo.

de equivalências e diferenças nas políticas públicas, especificamente nas políticas curriculares para a educação do campo.

Sobre a tentativa de representação de uma identidade plena como um projeto impossível, vale ressaltar que mesmo em detrimento da luta histórica pela educação do campo, grupos distintos se articulam em torno de uma política. Mesmo a partir de demandas distintas, se unem equivalendo suas demandas tal como a realidade de diferentes povos, mais tarde suas demandas diferenciais hegemonomizam em torno de lutas mais singulares e específicas, tais como os quilombolas e povos indígenas, ambas resoluções e diretrizes foram publicadas pelo MEC em 2012³⁴.

Embora esses povos iniciem sua discussão em torno do reconhecimento e da formação discursiva Educação do Campo, tem suas demandas diferenciais hegemonomizadas em outros momentos de articulação política, rasurando uma política de educação do campo inicialmente, que escapa ao texto da política e não pode ser representado de uma vez por todas, com concepções formativas significativamente distintas.

Esse movimento no campo do currículo se desenvolve no âmbito de um movimento mais amplo, por intermédio da compreensão da cultura como significação e da política como as disputas contingentes pelo poder de hegemonomizar determinadas significações. Mais adiante, a partir do discurso de reconhecimento e seguindo a tentativa de incluir “demandas diferenciais” numa base curricular, a BNCC e os currículos estaduais (a partir dela), tem operado a partir de uma lógica neoliberal, controlar e representar culturas, identidades e diferença em um texto, uma base curricular, capaz de responder as demandas de povos distintos, que tampouco podem ser nomeados de uma vez por todas.

Por intermédio de Laclau (2011, p. 10) ao afirmar que “toda prática é um discurso, assim como todo discurso é uma prática”, entendemos os fenômenos sociais e sua significação como uma prática discursiva, na qual sua(s) significação(ões) é/são estabelecidas num campo conflituoso, no qual só é possível hegemonomizar sentidos

³⁴ Nos referimos aqui, a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e o Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Cabe destacar que no âmbito da educação para os povos quilombolas, ainda em 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 8/2020, em 10 de dezembro de 2020, que define as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

provisoriamente. Entendemos ser essa uma compreensão capaz de tornar política e cultura obrigatoriamente imbricadas, ao mesmo tempo que esse movimento conflituoso, permeado por dissensos, é a possibilidade de movimentos de reconfiguração das relações e da (re)existência da democracia nas políticas de currículo.

Esses movimentos não ocorrem de forma linear, já que perpassam por processos de traduções. Mas num tempo em que se julga que a política está em declínio, que as utopias se desvaneceram, havendo a prevalência de um pensamento pragmatista, universalista, a teorização de Ernesto Laclau tem contribuído para “desestabilizar certezas e mostrar como não podemos buscar no presente as formas de fazer política do passado” (Laclau, 2011, p. 12).

Portanto, considerando tal urgência em pensar formas de ação transformadoras dos discursos hegemônicos sintonizados com a diferença, democracia e pluralidade, tal como nos ajuda a pensar Laclau (2011) é que apresentamos uma análise da produção de sentidos e dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus- PE em um período em que as perspectivas de centralização tem se tornado hegemônicas no âmbito nacional, contraditoriamente ao movimento discursivo que vinha sendo hegemônico na rede municipal de ensino.

Ao longo das seções descritas adiante, analisamos como essas políticas vão se constituindo, interessando-nos principalmente refletir de que maneira essas disputas e traduções aparecem como formas de diálogo e negociação (na e com a diferença) em contextos de afirmação curricular que vão desenhando e constituindo a política curricular na rede de ensino para as escolas do campo.

5.2.1 A produção de sentidos no Plano Municipal de Educação em Brejo da Madre de Deus - PE

Conforme já afirmamos, a temática sobre uma base comum não é um assunto novo. Embora já estivesse prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Outra questão relevante e que não é nova, é a importância dada sobre a necessidade de compreender a educação em seus diversos contextos. Isso quer dizer que, o currículo assim como defendido nas diretrizes nacionais, necessitaria também ser

definido nas instituições educativas e escolas, “construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano” (Aguilar, 2018, p. 17). As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas do contexto, ou melhor, dos diferentes e diversos contextos. Neste caso, não é novidade que os estudantes e os profissionais da educação deveriam ter assegurado seu protagonismo nessas construções coletivas, refundando saberes, ampliando com o conhecimento da realidade e contribuindo para o repensar da educação, da escola, do currículo, tornando-se agentes da e na política.

As políticas educacionais vigentes vêm ocupando um lugar estratégico e de disputas. Com o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, tendo em vista uma articulação maior com estados, Distritos Federais e municípios, deveria ser amplamente discutido e elaborado um Plano Municipal de Educação (PME), articulado as diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e respeitando a diversidade regional, estadual e local.

Dito isso, alguns caminhos poderiam ser tomados pelos municípios para atender ao PNE. Caberia, portanto, entre tantas possibilidades e caminhos a percorrer, a elaboração de um PME comprometido com as diretrizes para que as Secretarias de Educação, em conjunto com as escolas e as representações sociais, discutissem as atuais diretrizes sem o risco de um estreitamento curricular, atendendo o que também está previsto no PNE, no que se refere às diversidades regionais, estaduais e locais, além da articulação proposta entre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro caminho possível seria privilegiar uma centralidade de um documento cuja lógica e dinâmica pedagógica atenda aos objetivos de aprendizagem descolados do desenvolvimento ou dos contextos (tal como compreendemos a BNCC), ou outra possibilidade seria pensar no aprofundamento das discussões e melhoria do documento por meio da busca de efetiva conexão deste com a definição legal do que representariam os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dentre as tantas possibilidades que a rede pública de ensino do município de Brejo da Madre de Deus - PE tinha, iniciou-se um movimento de discussão coordenado pela Secretaria Municipal de Educação³⁵, tendo em vista a necessidade de incluir várias

³⁵ O movimento para a elaboração do PME iniciou em 2015. Esse movimento contou com a participação de vários setores da comunidade escolar do município, abrangendo profissionais de educação da rede pública e privada, além de representantes da sociedade civil. No mês de dezembro de 2017 ocorreu a primeira conferência municipal para avaliar e monitorar as ações previstas no PME. Foram organizados grupos de trabalho para discutir e avaliar a implantação do PME como consta em folder em anexo.

instituições educativas no processo de discussão e na produção do Documento, mais tarde, o PME que se tornaria uma política local, tendo em vista a busca por uma política mais democrática e plural, condizente inclusive, com as diversas realidades que abarcam a organização da escolarização no município.

Nessa direção, a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de Brejo da Madre de Deus- PE, culminou em diversos encontros e discussões com docentes e profissionais de diversas áreas, na tentativa de elaborar um desenho pedagógico³⁶, levando em conta os preceitos definidos nas diretrizes nacionais, bem como no PNE, sem prescindir da diversidade, possibilitando que fossem articulados inclusive, os direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento, na tradução dos participantes, e que de algum modo, reforçassem a participação e protagonismo dos profissionais da educação na elaboração de propostas curriculares das escolas nas quais atuam e estão diretamente envolvidos.

Caberia, portanto, a elaboração de diretrizes para que as Secretarias de Educação, em conjunto com as instituições educativas e escolas e as representações sociais, implementassem as atuais Diretrizes sem o risco de um estreitamento curricular, atendendo o que também está previsto no PNE, no que se refere às diversidades regionais, estaduais e locais, além da necessária articulação entre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Aguiar, 2018, p. 18).

Sabemos, pois, que nenhum desenho pedagógico, currículo, política vão estagnar os sentidos ou conseguir resolver de uma vez por todas os problemas da educação, ou até mesmo estancar a barreira de significação e de diferir. Mas acreditamos, por certo, uma forma relevante de construir uma proposta na educação é discutindo com os agentes envolvidos no processo, considerando os saberes destes que estão cotidianamente nas escolas, envolvidos nas diversas realidades.

Além disso, longe da proposta pela BNCC (2018) outras variáveis precisam ser consideradas quando se deseja a garantia de qualidade social da educação. Não é nosso objetivo tentar listar aqui elementos que definam essa qualidade. Primeiro devido à impossibilidade que a própria abordagem teórica a qual temos trabalhado impele a realização de tal tarefa, segundo porque nos parece evidente que, se não há uma resposta

³⁶ O PME foi elaborado mediante realização de um conjunto de ações colegiadas voltadas para a coleta de dados educacionais junto às instituições educacionais dos diferentes níveis e âmbitos, amparadas pelo Decreto nº 17 de 02 de abril de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação do município e estabelece sua composição e dá outras providências. Foram realizados fóruns setoriais para construção da versão preliminar e uma plenária final para construção da versão definitiva, discutindo vários eixos relevantes para o campo da educação, de acordo com listas em anexo ao PME – Brejo da Madre de Deus.

precisa que responda ao problema da educação, um currículo ou uma base como a instituída mais tarde, tampouco consegue dar conta de resolver o problema da educação, de controlar o imponderável como nos aponta Macedo (2014).

Além dessa breve análise, é relevante destacar que se não há uma única forma de lidar ou fazer educação, se não há como controlar as formas de educar ou a própria formação de sujeitos, não cabe fixar conteúdos mínimos, regras, ou até mesmo “engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem” (Aguiar, 2018, p. 19).

Com as discussões empreendidas na elaboração do PME, é possível compreender o quanto esse espaço de discussão e contestação é potente para análise dos currículos. Para refletir sobre a democracia nas políticas de currículo é imprescindível compreender o currículo como aberto ao diferimento, a possibilidade infinita de mudança, um currículo para além de uma escritura, cheio de rasgos e frestas, abertas sempre a produção de um novo, comprometido com a liberdade e com as muitas ideias que enriquecem o cotidiano das escolas. Isso, pois,

[...] como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Aguiar, 2018, p. 19).

Mas a existência do diálogo e da abertura ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, embora não garanta que os contextos e demandas educacionais de diferentes povos sejam consideradas e, sobretudo, articuladas nos currículos, tal discussão acerca dos processos de diferimento vem à tona e mostram o quanto o currículo necessita estar e ser aberto à produção de sentidos, aos processos de significação. São essas multiplicidades de sentidos e acontecimentos, nos processos de significação, que dão sentido às democracias nas políticas de currículo. São esses dissensos ocasionados pela expulsão da diferença das cadeias de equivalências, que permitem a constituição de um exterior, que reclama pela existência, pelo espaço, pela abertura, que ocasiona os rasgos no tecido do social, mais ainda nas “estruturas” curriculares, ideia tal como é colocada sob a ideia de base comum.

Neste sentido, o PME de Brejo da Madre de Deus- PE, construído com base nas orientações, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), um documento norteador das políticas municipais de educação, “apresenta o diagnóstico, fundamentado no

levantamento da realidade e nas necessidades educacionais a serem atendidas no município” (Brejo da Madre de Deus, PME, 2015, p. 7).

Neste contexto, “o PME foi elaborado de forma coletiva e democrática, contando com a participação de membros da sociedade civil e educacional, pois reconhecemos a relevância da participação social” (Brejo da Madre de Deus, PME, 2014, p. 7). Para Aguiar (2018, p. 20) essa participação dos docentes é imprescindível tendo em vista que são estes profissionais da educação que conduzem os processos curriculares, enfatizando que “[...] não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais” (Aguiar, 2018, p. 20) e na participação desses agentes como sujeitos das diversas formas de educar e, logo, sujeitos ativos no processo da tradução dos currículos, das políticas.

Embora seja fruto das discussões empreendidas pelos diferentes docentes, localizados e atuantes nas escolas das mais diversas comunidades no município, o diálogo empreendido teve contribuição no tratamento da educação do campo como princípio, embora que, ainda em seus objetivos enfatizem a importância de “trazer transparência e universalização a toda população do município do Brejo da Madre de Deus” (PME, 2014, p. 7), não se distanciando muito do que ressalta as políticas de currículo nacional, a base comum.

Desse modo, o documento do PME foi elaborado tendo como eixo alguns princípios como enfatiza o próprio documento, entre eles:

Educação do Campo de qualidade, considerando **as peculiaridades das escolas do campo** para o delineamento de **políticas públicas**, que garantam **o desenvolvimento do potencial que o campo** apresenta, possibilitando a permanência digna de seus habitantes; (PME, 2014, p. 11, grifos nossos).

Escola como espaço coletivo de comunicação, construção e reconstrução do conhecimento a partir de uma relação democrática alicerçada no diálogo, na justiça e na igualdade; (PME, 2014, p. 11).

A disputa pela significação de/por um nome “Educação do campo” entra em cena nas discussões empreendidas no PME, principalmente por estar fortemente sendo vivenciado um processo de formação continuada para os professores que lecionam nas escolas do campo, através do Programa Escola da Terra ofertado pela UFPE³⁷ e, logo,

³⁷ Programa sujo público alvo são os docentes dos municípios geograficamente localizados no agreste de Pernambuco. Os municípios participantes foram aqueles que realizaram a adesão ao Programa Escola da Terra do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo da Universidade Federal de Pernambuco (NUPEFEC/UFPE). A adesão é feita através de convites a Secretaria de Educação do

entra em cena na constituição do texto do PME do município de Brejo da Madre de Deus-PE.

Demandas voltadas para a peculiaridade dos povos e da escola do campo, constituição de políticas públicas para as escolas do campo, bem como o desenvolvimento do potencial que o campo apresenta, além da garantia de uma oferta e permanência digna para os habitantes do campo e para os que frequentam essas escolas são disputadas no PME.

Mais tarde, algumas dessas demandas tornam-se hegemônicas e passam de um desejo veiculado e articulado nos embates políticos, para agendas e ações priorizadas na política do PME, demandas que se constituíram hegemônicas num dado momento, representando contextualmente e contingencialmente a formação discursiva Educação do Campo no PME.

Sobre isso, cabe ressaltar que para Laclau (2015, p. 178) uma formação discursiva “não é unificada pela coerência lógica de seus elementos, nem por um sujeito transcendental apriorístico [...] ou pela unidade de uma experiência”, neste sentido, o interesse de Laclau se volta a perspectiva da “regularidade em dispersão” por ser pensada “como um conjunto de posições diferenciais” (Laclau, 2015, p. 179). E mais, Laclau (2011, p. 9) aprofunda sua perspectiva de formação discursiva ao enfatiza que “é um conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas” e, por isso, “entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (idem, p. 9 e 10).

Esse movimento no campo do currículo e nas políticas curriculares se desenvolve no âmbito de um movimento mais amplo, em um contexto de produção de sentidos. Por mais que haja a pretensão estruturalista em algumas políticas de identificar estruturas universais que em seu entendimento seriam comuns a todas as culturas, esse movimento é sendo fadado ao fracasso. Isso pois, o movimento de produção de sentidos está intrinsecamente ligado à “compreensão da cultura como processo de significação e da política como as disputas contingentes pelo poder de hegemônizar determinadas significações” (Laclau, 2011, p. 10).

Este pensamento é, sem dúvidas, uma forma de tornar política e cultura como imbricadas, uma regularidade sempre dispersa, na impossibilidade de formar uma

município enviados e assinatura de termo de compromisso com a UFPE, no qual o município demonstra seu interesse em fomentar uma série de formações para os docentes de cada município.

estrutura fixa. Dito de outro modo, “assim como nós sujeitos não estamos prontos e identificados em uma estrutura, os contextos não estão prontos na realidade para que façamos apenas uma descrição deles” (Ramos, 2017, p. 58), havendo sempre um movimento de reformulação, de atribuição de sentidos, de novas articulações entre os discursos presentes nos mais diversos contextos. Portanto, o contexto não é lido ou representável, mas sobretudo, constituído através de diferentes possibilidades de significação, por meio de decisões, definidas no contexto, mas que são criadoras de outros contextos como nos aponta Lopes (2015).

5.2.2 A produção de sentidos no Currículo do Estado de Pernambuco

A proposição de uma base em 2018, foi hegemonizada a partir de demandas de atores externos à escola que disputaram a concepção de currículo e os princípios educativos da Educação Básica que vem a justificar e ampliar a ideia de crise educacional. O discurso de crise aparece a partir de críticas aos demais documentos curriculares existentes para referendar a necessidade de elaboração de Currículos Estaduais e Currículos Municipais, que deveriam ser construídos com base na Base Nacional Comum Curricular.

Embora essa disputa não tenha iniciado desde 2015 quando iniciou o movimento de elaboração da base comum, o discurso de que as políticas curriculares anteriores (muitas em vigor ainda hoje) eram genéricas e não garantiam o sucesso da educação defendia sobretudo a ideia de Base Nacional Comum como produtora da qualidade de educação, avançando na clareza em tratar os conhecimentos a serem ensinados durante o percurso escolar, tratado neste texto, especificamente, na Educação Básica.

O MPBNC [Movimento pela Base Nacional Comum] defendia que Base Nacional Comum avançaria ao ser mais explícita sobre aquilo que deveria ser aprendido na escola. O debate sobre as políticas curriculares na história recente do Brasil mostra, no entanto, que o que era chamado de “genérico” escondia uma característica intencional, estabelecida pela necessidade de que houvessem espaços de autonomia para os contextos locais determinarem ações educativas de acordo com suas realidades (Cruz; Silva, 2022, p. 05).

O debate sobre as políticas curriculares na história recente do Brasil mostra que, embora as orientações, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, recebessem o nome de “genéricas”, operavam a partir de uma característica intencional, estabelecida pela necessidade de que houvesse espaços de autonomia para os contextos locais

determinarem ações educativas de acordo com suas realidades. Essa abertura ou espaço para a autonomia pode ser entendida como o espaço para a significação, se consideramos que a educação é subjetiva.

Ao contrário do que foi declarado pela proposta do Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC), os entendimentos desses documentos curriculares anteriores à base pautavam-se em uma concepção complexa de currículo. Assim, era defendida a construção do conhecimento como fruto de uma série de condições materiais e culturais específicas. Por isso, nessa perspectiva, “não seria desejável, e nem possível, que o poder administrativo definisse exatamente o que é feito nas escolas” (Cruz; Silva, 2022, p. 05).

As disputas pelos sentidos de educar, de conhecimentos, de currículo, vão sendo discutidas e a base foi elaborada e homologada enquanto currículo nacional, orientando que currículos estaduais e municipais fossem construídos para nortearem a educação nacional. Diante dessas disputas, alguns fatores são importantes para a compreensão dos rumos que o texto da BNCC tomou a partir de então, bem como o quanto que os Currículos locais foram tomando forma e ampliando o seu alcance a partir da BNCC.

A opção de construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, embora denominada na mídia como participativa, foi promulgada uma terceira versão que pouco se mostrava condizente com o que foi discutido, mesmo não havendo de forma efetiva um alcance das comunidades epistêmicas que se posicionaram contra a BNCC. Tal justificativa recai sob a consideração de que o documento apresentado pelo MEC, no qual foi escolhido um grupo de profissionais para realizar a apresentação, era destituído de um marco de referência que desse unidade ao trabalho, que pudesse dialogar e que “represente – provisoriamente – as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada” (Aguar, 2018, p. 14).

As concepções a respeito das questões educacionais a serem amplamente debatidas, se articulam a sonhos e afetam diretamente a formação, e mais ainda, a vida dos sujeitos. Por isso, é relevante considerar propostas abertas ao pluralismo de ideias, de vidas, de contextos, de diferenças, estas que fazem parte do grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares.

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto

de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas (Aguiar, 2018, p. 14).

Embora não haja uma escritura que ressalte ou explicita de forma clara o projeto de nação que pretende com a BNCC, nos mostra que os currículos e as propostas educativas de cunho normativo nacionalmente, tem conduzido a ideia de constituir guias, cartilhas e receitas para alcançar a “boa educação” ou educação de qualidade, a serem reproduzidas na escola, “serão remédio” infalível para os “males” da educação” (Aguiar, 2018, p.10). A partir disso, surgem propostas e currículos que desconsideram o grande potencial de comunidades educacionais e escolares, como por exemplo o Currículo de Pernambuco que, alicerçado na normatividade nacional, na BNCC, vem a regulamentar a elaboração de uma política curricular estadual.

Tais políticas estaduais, chegam nos municípios ainda com mais força, sob programas (à guisa de exemplo o Programa Criança Alfabetizada³⁸) que cada vez mais, pautam-se no controle dos currículos e da formação. Constituídas a partir de um discurso fantasioso, tais políticas tentam forjar uma identidade plena para os sujeitos, ditar um futuro para os Outros *da* e *na* política e, sobretudo, insistir em tentar controlar os rumos da educação. Em consonância com o que aponta Macedo (2018, p. 30) sobre as políticas curriculares atuais, observa-se que “Há um discurso pedagógico prescritivo que, com boas intenções, pretende ditar o que o Outro deve ser”.

A autora tem se debruçado a compreender o quanto os currículos nacionais atrelados as testagens de larga escala legitimam saberes e ampliam a seletividade da educação, prejudicando ou excluindo grupos sociais menos favorecidos. Também tem destacado em seus escritos os interesses comerciais e mercadológicos muito fortes, criando um “mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (Macedo, 2018, p. 31).

³⁸ Os municípios do Estado de Pernambuco foram convidados a participar do Programa Criança Alfabetizada (PCA) Instituído pela lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019, apresentando-se como o programa que através de acompanhamento pedagógico, oferta de material didático para crianças, monitoramento, formações para os docentes e bonificação visa melhorar os índices nas avaliações externas e, respectivamente, de crianças alfabetizadas na idade certa. O município de Brejo da Madre de Deus- PE foi um dos 163 municípios que aderiram ao programa no ano de 2019, mantendo-se com essa parceria até os dias atuais. Em 2021, o PCA contou com 1854 municípios pactuados com o programa (100% de adesão), tendo em vista que há 184 municípios no estado.

Esta realidade de controle da formação e interesse mercadológico, também invade os discursos que embasam o Currículo do Estado de Pernambuco em questão, principalmente a partir da instituição de Programas Educacionais que visam o controle do conhecimento, da formação, da avaliação, a exemplo, o Programa Criança Alfabetizada (PCA) – que vem a substituir programas como o Alfabetizar com Sucesso e Acelera, programas em parceria com o grupo da Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna.

O PCA foi instituído pós BNCC e pós Currículo de Pernambuco e tem por objetivo “fortalecer o regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco para garantia de alfabetização de crianças até os 7 (sete) anos de idade” como cita o Projeto de Lei Ordinária 323/2019 que o institui.

Desde a introdução do documento do PCA, se salienta que já existiam documentos orientadores que sinalizavam a construção do currículo no estado. O próprio documento já cita diretrizes, propostas e bases que integravam as políticas estaduais antes da base comum, mas é com a homologação da BNCC, que foi mobilizada a participação e orientação dos professores para atuarem no processo de elaboração desse documento curricular, o currículo estadual.

Sobre isso, é relevante destacar que o fato de o currículo de Pernambuco ter sido elaborado com a participação de representantes dos municípios, do estado e até mesmo da universidade (ter sido “aberto ao debate” como consta na introdução do documento) não garante que esse documento seja democrático.

Esses elementos nos permitem inferir os sentidos expressos na produção de um currículo, de normatividades que limitem as possibilidades de existências, de ser e inclusive de viver, em vez de garantir a abertura aos contextos, ampliando as possibilidades em direção a uma educação comprometida com as pluralidades e diferenças de cada município.

Outro fator que aparece de forma intrigante é, como e de que forma um currículo construído a partir de uma base universalizante vai promover a igualdade contribuindo e agregando “as características regionais e locais, da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar na perspectiva de garantir a contextualização, ampliação ou aprofundamento das habilidades já previstas na BNCC” (Pernambuco, 2019, p. 19). E mais, de forma a garantir a construção de um documento curricular “que contemplesse a identidade cultural, política, econômica, política, econômica e social do Estado” (ibdem).

Ao analisar esse trecho do Currículo de Pernambuco, compreendemos a partir da abordagem discursiva, a qual nos inscrevemos nessa tese, sobre a impossibilidade de acesso aquilo que é constituído por processos de subjetivações, discordando em relação a consolidação de um currículo que garanta a “igualdade” na medida em que “agrega” ou “realça” características regionais, saberes, identidades, culturas, incorporando-os a conhecimentos comuns tratados num currículo estadual.

Esses contextos não são representáveis como um conjunto de conhecimentos diferenciais, capazes de considerar as identificações dos sujeitos e os diversos processos de diferir. Isso porque, não temos municípios com povos homogêneos, com cultura, identidade, costumes, saberes possíveis de ser representados e que garantam a aprendizagem de crianças de 184 municípios³⁹. Tal justificativa se reforça ainda mais quando consideramos que mesmo em um único município, ainda aparecem processos diferenciais que são próprios das diferentes formas de viver e contextos; sejam em comunidades rurais ou urbanas. Se rurais, cada qual tem suas especificidades, se urbanas, também exercem suas singularidades em relação aos diversos municípios que aderiram ao programa estadual.

Os municípios que aderiram ao Programa Criança Alfabetizada de acordo com o documento supracitado⁴⁰, “terão acesso ao compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais para execução dos objetivos do programa” (Pernambuco, 2019, p. 1).

Como o próprio documento enfatiza, os recursos vão desde material para os alunos (Almanaques para as crianças do 1º e 2º anos) até recursos financeiros destinados as escolas – o Prêmio Escola Destaque – para as escolas que atingiram níveis elevados em rankings no estado que são “medidos” a partir dos resultados da avaliação do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE).

Cabe situar que embora, os almanaques sejam organizados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) (UFPE), e algumas formações proferidas por formadores, alguns professores da UFPE, defendendo uma outra forma de aprendizagem

³⁹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>.

⁴⁰ Projeto de Lei Ordinária 323/ 2019 que institui o Programa Criança Alfabetizada que de acordo com o documento “tem por objetivo fortalecer o regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco para a garantia da alfabetização de crianças até os 7 (sete) anos de idade” (Pernambuco, 2019, p. 1). Esse projeto de Lei foi enviado a Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE) que tinha na presidência da ALEPE, o deputado José Eriberto Medeiros de Oliveira, na gestão do Governador do Estado de Pernambuco Paulo Henrique Saraiva Câmara. Este projeto de lei foi aprovado e entrou em vigor a partir de 11 de junho de 2019.

e relação com o aprender, a partir de uma orientação que priorize o processo de construção das aprendizagens, da melhoria da educação básica, prezando pelo respeito aos percursos individuais e coletivos de aprendizagens, destacando a heterogeneidade que é inerente aos processos de formação, mensalmente são “cobrados” dados dos docentes da rede, que devem ser organizados em tabelas classificando os estudantes em níveis, considerados pelo documento como “resultados da alfabetização” que ao ser atingidas tais metas, essas seriam as escolas premiadas seguindo determinados critérios.

Art. 10. Relativamente aos resultados de alfabetização, a cada ano, serão premiadas até 50 (cinquenta) escolas, dentre as que atendam cumulativamente às seguintes condições:

- I - ter, no momento da avaliação de alfabetização do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular;
- II - ter obtido média, na escala decimal do SAEPE, situada no intervalo entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez), inclusive; e
- III - ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, avaliados pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE.

§ 1º Em caso de empate, terá precedência a escola que atender aos critérios abaixo relacionados, na seguinte ordem:

- I - ter o maior percentual de alunos no nível “desejável”, de acordo com a escala de alfabetização SAEPE;
- II - ter o menor percentual de alunos no nível “Elementar I”, de acordo com a escala de alfabetização SAEPE;
- III - ter o menor percentual de alunos no nível “Elementar II”, de acordo com a escala de alfabetização SAEPE; e
- IV - ter o maior percentual de alunos avaliados no 2º ano do Ensino Fundamental (Pernambuco, 2019, online [Portaria de criação do PCA]).

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), criado em 2004, para integrar uma rede de formação continuada de professores tem se caracterizado por ser um núcleo de pesquisa e extensão da UFPE, vinculado ao Centro de Educação (CE), desenvolvendo em suas ações, atividades para a melhoria da Educação Básica.

Diante das constantes mudanças nas concepções de linguagem, aprendizagem e ensino nas últimas décadas e tomando por base uma linha sócio-interacionista de trabalho, o CFP [Centro de Formação de Professores] oferece cursos presenciais e semipresenciais visando atender à demanda das secretarias de educação por formação continuada de seus profissionais (Portal CEEL, 2013, online, np).

O CEEL tem proposto assessorias a secretarias de educação e outras instituições educativas, atendendo a demandas relacionadas a elaboração de propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa em diferentes modalidades de ensino, a avaliação e

acompanhamento da aprendizagem dos alunos, elaboração e desenvolvimento de projetos de formação continuada de professores e outros profissionais da educação, além de elaboração e acompanhamento de projetos federais, em parcerias com as secretarias de educação.

Art. 2o - Compete ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem:

- I. desenvolver pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa;
 - II. firmar convênios e parcerias visando à formação continuada de professores da Educação Básica;
- Parágrafo único: Deve-se priorizar a participação em programas e ações fomentadas nas diferentes esferas governamentais;
- III. atuar na formação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos;
 - IV. realizar atividades de avaliação e produção de material didático;
 - V. prestar assessoria a secretarias de educação, em ações de elaboração de propostas curriculares, avaliação diagnóstica e atividades afins;
 - VI. divulgar os trabalhos realizados pelo CEEL, por meio de publicações em livros, revistas, boletins e outras mídias e pela promoção e participação em seminários, conferências e outros eventos;
 - VII. promover e integrar intercâmbio com outras instituições, no País e no exterior;
 - VIII. integrar equipes compostas por profissionais de diferentes áreas de conhecimento para desenvolvimento de ações articuladas voltadas para a melhoria da Educação Básica;
 - IX. contribuir para a formação de alunos de graduação e pós-graduação, por meio de sua inserção em projetos desenvolvidos pelo CEEL. (Regimento do CEEL, 2013, p. 1, online)⁴¹

Além disso, esse centro tem como finalidade contribuir para a avaliação de material didático, jogos educativos, tendo produzido e disponibilizados materiais para as Secretarias Municipais de Educação (SME). Atendendo a demandas das SME, o CEEL tem se articulado ao Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE) da UFPE, desenvolvendo cursos de especialização e de extensão na área de avaliação, buscando “contribuir para **a construção da autonomia municipal no campo da avaliação educacional**, quer seja na **consolidação de núcleos de avaliação**, quer na **formação de educadores**” (Portal CEEL, 2023, online, n.p., grifos nossos).

Cabe ressaltar, que embora, a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco tenha a assessoria do CEEL no âmbito da formação e na elaboração dos almanaques (material didático disponibilizado para os estudantes do 1º e 2º ano com atividades de linguagens), não tem realizado parceria no âmbito da formação sobre a avaliação.

⁴¹ Informações disponíveis no Portal do CEEL UFPE (online): <<http://www.portalceel.com.br/atuacao/>>. Acesso em: 28/01/2024.

Podemos com isso inferir, que quando a SEE/PE decide por estabelecer apoio e parceria com outra instituição de avaliação - o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) -, demonstra divergência nos interesses diante das finalidades avaliativas construídas no âmbito do CEEL.

Ao invés de buscar a construção de uma autonomia municipal, no campo da avaliação educacional e dos núcleos de avaliação no município, tal como se propõe o CEEL, tem decidido que outra instituição (inclusive, de outro estado) seja responsável pelas avaliações, cuja contribuição tem sido restrita, tendo contribuído com projetos e programas que utilizam-se de *rankings* para classificar através de premiações, fortalecendo interesses econômicos e mercadológicos na educação como citado por Macedo (2018).

Parece-nos que, embora existam os momentos de formação, o interesse que sobressai no Programa Criança Alfabetizada é o foco nos currículos e nas avaliações externas e no desenvolvimento dos estudantes reproduzidos a partir do preenchimento de tabelas quantitativas a serem preenchidas pelos docentes mensalmente e monitoradas pela Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste Centro Norte (ACN), no caso específico do município em questão.

Os discursos sobre o currículo, a importância de utilizar no planejamento o currículo do estado de Pernambuco como garantia dos direitos de aprendizagens, concepção de currículo, testes de desempenho em língua portuguesa e matemática, fluência leitora, a heterogeneidade, são situados nas formações. O discurso de desempenho em língua portuguesa e matemática e sobre a fluência leitora, a nosso ver, aparece principalmente nas formações como interesse exclusivo das avaliações estaduais que atualmente são o SAEPE⁴² e a Avaliação de fluência leitora, organizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bem como nas avaliações nacionais, como o SAEB.

⁴² O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) foi criado, em 2000, com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos da rede pública e fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado. Desde 2008, o programa passou por reestruturações, com avaliações em Língua Portuguesa e Matemática ocorrendo anualmente. Os dados, referentes ao desempenho dos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, são disponibilizados em uma Plataforma criada em parceria com o CAEd/UFJF. Para dar suporte à aplicação das avaliações e à interpretação e ao uso dos seus resultados, o CAEd desenvolveu a Plataforma do SAEPE. Essas informações foram descritas do site do CAEd/UFJF. Disponível em: <<https://institucional.caeddigital.net/projetos/saepepe.html#:~:text=O%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Educacional,na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20oferecida%20pelo%20estado.>>> Acesso em: 19/09/2023.

Assim, o interesse elucidado nas avaliações não demonstra estar associado a assegurar uma inclusão dos diferentes contextos e realidades dos estudantes. Tal avaliação, como desenvolvida tem estado a serviço de um nivelamento nacional e ranqueamento, tendo em vista a proposta de bonificação a que o PCA tem ofertado, desconsiderando a heterogeneidade presente e que pode ser contemplada em um estado tão diverso.

O discurso da heterogeneidade foi abordado na formação do PCA de forma restrita e simplista a nosso ver. Essa temática embora tenha sido alvo de um momento formativo, quando abordado esse tema nas formações do programa, aparece sempre relacionado aos níveis de escrita implicados nas práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Isto é, a heterogeneidade no PCA implica especificamente na apreensão de que as crianças constroem, aprendem e dominam o sistema de escrita alfabética de forma distinta e em tempos distintos, por isso, trata da heterogeneidade articulada a necessidade de atividades que sejam diferentes e condizentes com os níveis de escrita alfabética de cada criança. Dessa forma, a heterogeneidade quando apresentada no PCA, não apresenta equivalências as questões contextuais, relativas a diferença ou ao que discutimos como alteridade movimentando-se em direção de outras lógicas.

Os discursos que não ganham visibilidade nas formações, como por exemplo, a importância de elaborar currículos mais condizentes com os contextos das escolas no município, valorização das experiências das escolas do campo, ao mesmo tempo que os sentidos de heterogeneidade estão articulados ainda com níveis de conhecimento no contexto da seriação/ano (mesmo havendo o sistema de ciclos), distanciando-se, por exemplo, dos sentidos que assombram os contextos, como a diferença que rompe e interrompe o fluxo do comum, a homogeneização dos conhecimentos, sendo apenas tratada como heterogeneidade em relação aos níveis de ensino/conhecimento.

Julgamos que a retomada desses textos, explicita um dos sentidos hegemônicos nessas políticas que operam hoje nas escolas, inclusive nas escolas do campo. O discurso do universalismo como direito, veio tornando-se hegemônico, com mais força ainda a partir dos currículos nacional e estadual, e a ideia do comum passa a representar e apresentar os sentidos de igualdade. Esse discurso do comum está presente nos documentos e políticas nacionais e estaduais e acabam por impedir o lidar com a heterogeneidade que assombra a realidade local, e mostra-se, nas rasuras e nos rasgos de um currículo que impele, expulsa e tenta constranger a diferença.

Derrida, em seu livro *Torres de Babel*, aponta para a desconstrução de um modelo representacional da linguagem, a partir da desconstrução de um modelo representado de uma vez por todas, ou de tradução da linguagem como uma dívida impagável. É nessa perspectiva, que temos pensado essas políticas curriculares.

Consideramos que não é possível representar de uma vez por todas uma identidade, forjando um estado pleno, rígido em um texto político. Por exemplo, assim como a tradução a que o texto sempre estará sujeito, essa política não pode ser clara, estruturada, plena a ponto de elaborar uma representação plena de um sujeito a ser educado/formado na e pela escola. Isso, porque tanto as possibilidades da política, assim como as da tradução são múltiplas e infinitas, restando sempre algo a-traduzir numa experiência de estar em relação, pois, “a tradução é a experiência; o que se traduz ou se experimenta, também; a experiência é tradução” (Derrida, 2006, p. 69).

Com Derrida, temos operado a tradução como necessária e impossível já que a linguagem não é transparente, isso, pois, “a língua como sendo transparente e encerrada num sistema e numa estrutura fechada. O rompimento com o universalismo linguístico traz à tona a tradução e a impossibilidade de univocidade do nome” (Ferreira, 2009, p. 230).

Em *Torres de Babel*, Derrida (2006) afirma um “nome próprio” Babel, mas nos provoca a refletir sobre o que nomeamos ao tentar traduzir a multiplicidade das línguas. Com isso, Derrida nos implica a pensar a necessidade de figuração, da tradução inadequada e necessária à linguagem e ao sentido “para suprir aquilo que a multiplicidade nos interdiz” (Derrida, 2006, p. 11).

Consideramos, pois, a “Torre de Babel” como as políticas curriculares, as quais não configuram uma multiplicidade irreduzível, mas exibem em si “um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação, da construção arquitetural, do sistema” (Derrida, 2006, p. 11-12).

Diante do exposto, a política tem sido analisada por nós, como um texto aberto à significação, distante de ser transparente e adequado, embora seja da ordem estrutural ou fruto de articulações discursivas, não consegue dar conta das demandas diferenciais, não tem em si uma coerência do *constructum* ou uma possibilidade de representação universal.

Na política, exige-se que traduzamos algo, ao traduzir damos um “nome”, este nome sempre está aberto a diferencia, ao singular, ao contextual, ao heterogêneo. Esta seria a necessidade da própria democracia nas políticas de currículo: a tradução de um

sistema ou texto/discurso (considerada a ordem discursiva de toda política) sempre em desconstrução.

O gesto da nomeação, o “dar” um “nome” implica a língua, a tradução e a desconstrução. Nesses termos, diremos que a tradução, assim como a desconstrução é o lugar por excelência das línguas e da proliferação de sentidos; é o lugar da *différance*. Ampliando essa formulação e já impetrando a nossa compreensão acerca das políticas curriculares, o texto da política curricular, pode ser lido como uma tentativa de criar “estruturas” que delimitem ou embasem o ensinar e o aprender, porém não o consegue controlar de uma vez por todas por mais que haja tal tentativa.

Este jogo político da articulação e produção de sentidos do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, implica a nomeação (de elementos, conhecimentos, demandas do campo educacional) exigindo que nomes sejam dados ou representados por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que são coagidos outros elementos, conhecimentos, demandas, contextos) que não podem ser representados e acabam por ser coagidos e arremessados desses currículos.

Mesmo sendo arremessado para fora desse currículo, essa diferença continua habitando a partir do exterior que o constitui, o diferir que habita continuamente e instiga a criação de novas articulações, abertas a um traduzir.

O gesto da nomeação implica a língua, provoca a tentativa de representação “o dar um nome” (a representação de um texto curricular), porém nessa tentativa de nomear é implicada a tradução e a desconstrução como processos articulados, constringendo sua possibilidade de plenitude.

A tradução opera no sentido de, por mais que as diferenças sejam expulsas desse currículo, os processos de diferir atuam incansavelmente na tradução. Pois, assim como a desconstrução é na tradução que “a constituição da significação encontra-se, continuamente, numa rede diferencial, diferente e diferida” (Ferreira, 2009, p. 230).

Por isso, mesmo que a diferença seja constringida nos currículos estaduais, a tradução, por sua natureza desconstrutiva, opera provocando a proliferação de sentidos, inclusive do que outrora tenha ficado de fora da cadeia de equivalências, as diferenças. É na tradução que a diferença se mostra, é provocada e provoca toda e qualquer ideia de base, constringendo sua tentativa de controle.

A tradução por ser um processo inventivo, político, um ato de criação, uma atitude; a tradução é um apelo infinito a invenção e reinvenção que pode ser lida como a própria desconstrução derridiana.

Diante dessa perspectiva, quando consideramos que os currículos assim como as políticas de currículo são significados na multiplicidade de sentidos produzidos na tradução, logo evidencia-se a impossibilidade de um currículo ou de qualquer base que produza expressão transparente e adequada a todos os contextos. Não se pode falar em tradução numa língua universal, da mesma forma em que não se pode falar de currículo como produtor de uma representação universal ou unicidade plena que dê conta da heterogeneidade que assombra e produz diferimento.

É neste entendimento, por sua vez, que inscrita em um campo profícuo de investigações empreendidas no campo das políticas curriculares, à luz do pensamento da desconstrução e da tradução, comprometemo-nos em refletir sobre a produção dos sentidos da educação do campo nas políticas curriculares em Brejo da Madre de Deus-PE. Interessando-nos aqui, pensar de que forma os sentidos são produzidos diante e atravessados pelos discursos oficiais, fazendo a tradução e a desconstrução sobreviverem nesse campo ameaçado pela tentativa de centralização curricular, possibilitando que algo novo chegue para se pensar os possíveis contextos, cujas bordas são indetermináveis.

5.3. Os sentidos produzidos nas políticas curriculares diante/atravessados dos/ pelos discursos oficiais e normatividades: Interpelações à política curricular em Brejo da Madre de Deus-PE

A questão do conhecimento sempre assombrou as discussões em torno dos currículos e das políticas curriculares. Discursos que envolvem um suposto conhecimento mais complexo e adequado a formação de todos, que se constituíram enquanto hegemônicos. Estes discursos na defesa de um currículo universal, muitas vezes tornou-se o foco dos discursos oficiais e das normatividades, se confrontando com visões mais contextuais, principalmente por aqueles que discutem o currículo e as políticas curriculares como produção cultural (Lopes, 2004) e, por isso, sua natureza inventiva dispensa superestruturas ou definições objetivas que buscam responder de uma vez por todas as demandas constituídas no tecido do social.

Essas demandas privilegiam em certos momentos a agência dos sujeitos que se posicionam na defesa ou não de determinadas lutas. Ao privilegiarem certos significantes dessas demandas, as políticas por muitas vezes, são vistas como incontestáveis, porém, antes de resolver as demandas sociais, tais políticas, “antes *responde[m]* a ilusão de lidar

com uma positividade (e assim calcular/controlar)” (Cunha, 2015, p. 156, [*grifos da autora*]).

Neste sentido, temos pensado a partir dos estudos de Cunha (2015) que com Derrida, tem visto o trabalho da política como um impulso, sempre disparado e disposto a conter a angústia e resolver os problemas sociais e ao que supõe ser um trauma, julgando poder fazê-lo. Tal pensamento opera acerca da racionalidade a que se dispõe operando o texto político, como sendo uma dimensão estável, possível de ser calculado e apagando a dimensão de fracasso que é inerente a todo texto político, pela sua estabilização impossível e pela tradução.

A tradução pode ser lida como um movimento inventivo e da ordem do acontecimento, na qual não é possível contê-la, prevê-la ou controlá-la e, dessa forma, toda tradução exige uma decisão.

[...] a decisão é na precipitação e envolve a urgência na indecibilidade, enquanto que na política o cálculo é edificado como a esfera do já sabido (a técnica) e se apresenta como que estofando, embasando a decisão, como se assim impedisse o fracasso de uma ordenação não ser realizada tal qual a racionalidade prevê (Cunha, 2015, p. 154).

Tais políticas, por mais que desejem imprimir uma racionalidade, mostram o seu fracasso na medida em que há uma falibilidade naquilo que se projeta nos textos políticos até a prática, movida ou produzida pelas decisões nos processos de traduções que produzem sentidos e significações, a partir da posição que os sujeitos ocupam ou agem, dos contextos e dos inúmeros aspectos e articulações que estão envolvidos nas políticas.

Como já apontamos, certas demandas configuram a política singularmente, nas quais determinadas ênfases são feitas a partir de grupos locais ou de necessidades locais. Da mesma forma em que “certos sentidos tendem a ser destacados como condição ou justificativa às racionalizações pelas quais o discurso de mudança educativa é julgado como estabelecido” (Cunha, 2015, p. 156).

Destacamos, pois, que estas ênfases, não constituem constatações sobre uma realidade transparente, porém compõe os modos de interpretar as mudanças no social que não deixam cessar e não deixam de comparecer, possibilitando que novas hegemonias sejam engendradas.

Não há como ocorrer uma simplificação no social, “a homogeneidade do “social”” (Laclau, 2000, p. 14), requerida em certos discursos que partem de uma tendência histórica “objetiva” e que desconsidera as disjunções sociais.

levando ao surgimento do “social” como sujeito homogêneo que coincidiria com a universalidade vazia do oposto do “indivíduo”, caso em que toda a gestão “social” será realizada por atores sociais historicamente limitados. Como consequência, a radicalidade de uma política não será o resultado da emergência de um sujeito que pode incorporar o universal, mas da expansão e multiplicação de sujeitos fragmentários, parciais e limitados que entram no processo coletivo de tomada de decisão (Laclau, 2000, p. 14 [tradução livre]).

Neste sentido, julgamos que as tomadas de decisão ou as ênfases que se hegemonizaram nas políticas e nos currículos para as escolas do campo locais, embora sejam modificadas pelo discurso de mudança educativa e nas formas de conhecer movidas pelos discursos oficiais, imperativos, não constituem constatações sobre uma realidade transparente, mas compõem os modos de significar e interpretar os textos políticos. Mais ainda, os movimentos que levam a instituição de uma política e que se dão para além do texto político são disparados por “interpelações à incompletude social (da identidade), numa relação que é sempre caracterizada como *faltosa*” (Cunha, 2015, p. 156).

Interpelação, numa abordagem discursiva, está relacionada com a identificação ou com os deslocamentos produzidos na direção de novos processos de identificação e, por isso, *é/será* sempre movimento, curso, uma *falta de* a ser preenchida numa permanente tensão, que nunca chegará a uma plenitude do *ser/vir a ser*.

Essa permanente tensão, não impede nenhum dizer e nem tampouco se faz desnecessária, por isso, buscamos neste capítulo tencionar a lógica que põe a política em curso, explicitando como certos significantes permitem a instituição provisória e precária e de que forma importam determinados sentidos para a educação em um determinado momento e não em outros.

Laclau (2000, p. 190) enfatiza que ““interpelação” implica o fenômeno de identificação” e “pressupõe a centralidade da categoria “falta””. Neste sentido, a falta é o que impede a constituição plena de uma identidade, o problema (*a falta de*) é importante ao mesmo tempo em que a busca pelo preenchimento de tal falta, provoca a reconstituição de novas identidades políticas, deslocadas através de novas formas de identificação. A experiência do exterior constitutivo é o que impede todo e qualquer fechamento, essa falta e luta pelo preenchimento de um vazio, constituem-se em limites do social.

Nas palavras do autor, “os limites do simbólico são, conseqüentemente, as limitações que o social encontra ao constituir-se como tal” (Laclau, 2000, 190). A noção de interpelação, neste sentido, está diretamente relacionada com a ideia de posições de sujeito, sendo a posição de sujeito uma das formas pelas quais reconhecemos a nossa

“posição como agentes (interessados) do processo social, em que vivenciamos nossa dedicação a uma determinada causa ideológica” (Laclau, 2000, p. 259).

Ao relacionar a experiência da interpelação com e na escola, observa-se o quanto o conhecimento marcado por uma falta caracteriza o modo pelo qual as políticas curriculares têm operado, emergindo num cenário de sedimentações sociais a partir de outras interpelações específicas ao campo educacional, mas que, de algum modo, marca o curso/o percurso das políticas educacionais e dos currículos. A guisa de exemplo, podemos situar a avaliação e a formação que tem operado fortemente nas tentativas de reformulações curriculares, inclusive, chegando até a direcionar o ensino nas escolas do campo no município, campo desse estudo.

Neste caso, como fruto de uma objetivação da sociedade baseada principalmente na questão do conhecimento, é cogitado como problema as escolas do campo pela sua abordagem ao conhecimento, seja pela multisseriação⁴³ ou pela seriação existente nestas escolas (projetada muitas vezes como o que causa a *falta de conhecimento*), são utilizadas como forma de questionar a validade ou qualidade dos conhecimentos construídos nestas escolas, manejado por um discurso que questiona tanto as abordagens metodológicas a elas vinculadas percebidas como inadequadas, assim como são traduzidas “em descompasso às práticas avaliativas, as relações entre professores, alunos, e gestores, e a própria formação do professor” (Cunha, 2015, p. 152).

Essa falta de conhecimento a que se pretende preencher, tem mobilizado as reformulações curriculares locais e disparado a constituição de políticas regulatórias, na busca de combater isso o que impede a realização de um ensino mais democrático, de qualidade, impedida por essa forma “flexível” de escolarização acessada. Nas escolas do campo essa forma “flexível” podem ser contempladas, por exemplo, com a multisseriação que faz parte de alguns contextos de algumas escolas, mas pode ainda ser entendida como a forma de “abrir” o currículo à diferença, às necessidades contextuais do lugar.

As políticas e reformulações são oportunizadas por um rebaixamento ou questionamento envolvendo a qualidade do ensino e da escolarização nestas escolas do campo, sendo tais discursos os mobilizadores das vias de normatização que abarquem e normatizem as escolas do campo do município, mesmo que seja por políticas curriculares

⁴³ As classes multisseriadas são salas com alunos de diferentes idades e níveis educacionais nas quais estão cerca de 60% dos estudantes do campo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/#:~:text=As%20classes%20multisseriadas%20s%C3%A3o%20salas,60%25%20dos%20estudantes%20do%20campo.>

estaduais, com o nome de currículo de Pernambuco, que tem se distanciado das realidades e do contexto do município.

A qualidade, dessa forma, aparece na textualização atrelada a busca por uma forma mais resistente de escolarização, à perspectiva de controle na construção do conhecimento por alunos e professores, numa concepção que enxerga ser possível preencher essa *falta*. Esse preenchimento aparece como a construção de uma sociedade mais solidária e democrática.

A tentativa de preencher uma falta desencadeia ou constrói um processo político, o qual favorece mudanças em curso, entendidas como necessárias, apresentando lógicas racionalmente projetadas como capazes de solucionar ou resolver problemas sociais.

Dessa forma, credencia-se e reduz-se os acontecimentos do social como um horizonte e sistema balizado por fundamento que ordene e ponha em curso formas melhores, mais avançadas e eficientes de se empreender as relações sociais e logo, de se fazer educação.

Por essa via de compreensão, noções como igualdade, justiça social, cidadania, conhecimento, “são manobradas em jogos de linguagem que não se fazem valer sem que haja exclusão. Mas essa exclusão tende a ser ocultada ante a cristalização mesma da ideia de educação como salvação, de igualdade como eliminação de toda divergência” (Cunha, 2015, p. 160) onde o acesso à cultura e ao conhecimento poderia garantir um certo conflito. Por isso mesmo, a decisão de homogeneizar nas políticas curriculares, para (a partir do discurso de igualdade) regular e ‘garantir’ a qualidade que se almeja (o conhecimento faltoso).

É nesta via de pensamento que uma concepção estática e transparente de conhecimento, acentua uma lacuna cultural nas políticas educativas. Isso pois, não é possível de ser vista ou atendida em uma perspectiva de certeza numa relação de garantia de um conhecimento como coisa, conhecimentos como básicos e necessários a um modelo de formação que exija comportamentos e formação específicos, homogêneos como garantidores da boa escola, formação e educação (como um produto a ser adquirido).

A tentativa de homogeneização (sempre frustrada devido sua impossibilidade) operaria como uma forma de garantir o progresso do conhecimento (uma coisa) e, logo, garantir a qualidade do ensino, da formação e da educação como sendo figuras de uma realidade objetivada, na qual para que haja uma educação básica para todos, faz-se

necessário uma cultura “comum”, garantida pela proposição de conhecimentos comuns, instituídos de forma imperativa em um currículo nacional/estadual.

A concepção de cultura nestas políticas curriculares, são assinaladas, ocultadas e disputadas por exclusões de diferentes ordens na medida em que se decide por um conhecimento válido, privilegiado, poderoso, contrapondo-se, inclusive, aos movimentos de contextualização da política, não havendo relação possível “entre conhecimento e uma identidade (cidadã) forjada previamente por se julgar poder controlar os efeitos de um sobre o outro” (Cunha, 2015, p. 165).

As exclusões aparecem como marcas da decisão, sendo, portanto, necessário reconhecer a natureza constitutiva que permite por vezes uma lacuna ou que em alguns momentos se institucionaliza politicamente, sendo esta possibilidade incontrolável, o ponto de partida de toda democracia. Assim, como a sociedade muda ao longo do tempo, isso porque,

esse processo de identificação será sempre precário e reversível; e, como a identificação deixou de ser automática, diferentes projetos ou vontades competirão para hegemonizar os significantes vazios da comunidade ausente (Laclau, 2011, p. 80).

Várias forças políticas podem competir esforços nos processos de produção de sentidos nas políticas curriculares. Muitos desses sentidos são esforços apresentados pelos sujeitos tendo em vista os seus objetivos particulares que são usados sob o discurso que são eles que realizam um preenchimento dessa falta que se supõe ter.

As políticas curriculares e os currículos da rede pública de Brejo da Madre de Deus-PE, são significados atravessados dos/ pelos discursos oficiais e normatividades que são circuladas no campo nacional, como a BNCC em 2015 com as discussões e a partir de 2017 com sua implementação e no campo estadual, com o currículo estadual, o currículo de Pernambuco em 2019 que é acolhido/escolhido no município em 2021 como currículo norteador⁴⁴, documento que atua na (re)organização curricular do município.

As demandas operadas nestas normatividades são hegemônicas e, embora instáveis e penetradas por uma ambiguidade constitutiva que assombra toda e qualquer

⁴⁴ O termo “norteador” está sendo usado para além da abrangência que uma política nacional ou estadual teria no âmbito municipal. Esse termo aqui, está sendo usado a partir da representação “de um caminho certo a seguir” ou uma “orientação” capaz de resolver todo o problema da educação, tal como aponta as políticas curriculares nacionais e estaduais. Cabe ressaltar, que o município poderia ter elaborado um currículo municipal, embora tenha tido algumas tentativas, resolveu-se aderir o Currículo Estadual como currículo base no município a ser seguido em todas as escolas, sejam rurais ou urbanas.

hegemonia, tenta preencher a lacuna por meio de um significante vazio, que opera como o significante dessa ausência.

Nesse ínterim, a demanda por um currículo único é hegemônica no município de Brejo da Madre de Deus -PE. Como extensão de um alargamento da hegemônica de políticas curriculares de cunho centralizadoras no âmbito nacional e estadual, esse currículo chega até as escolas municipais, inclusive as escolas do campo, como sendo a resposta ou a “solução” de problemas educacionais mencionados como demandas de formação nas escolas do campo.

As demandas que insurgem neste contexto de produção de sentidos são atravessadas pelo discurso de qualidade e interpelados por uma tradição curricular que articula a tradição disciplinar e coloca o sistema de seriação como produtor de qualidade.

Em decorrência desse movimento e na busca de um “controle”, associa-se às escolas do campo (principalmente as escolas que funcionavam com turmas multisseriadas) ao lugar do atraso, hegemônica determinadas significações associadas a perspectivas mais críticas do currículo e a comunidades disciplinares.

Dessa forma, a significação da seriação aparece associada com a compreensão do que é moderno, eficiente, sendo recebido mais tarde, como um projeto que garantirá a qualidade do ensino e também da educação.

A partir disso, apresentamos o quadro a seguir que denota alguns discursos (lidos na tabela enquanto termos) que são fruto de amplo debate no âmbito das reformas curriculares e na constituição das políticas para as escolas do campo, discursos que se tornaram hegemônicos na constituição dos textos políticos e sua frequência de enunciação.

Quadro 01 – Frequência de termos enunciados nos documentos e mobilizados posteriormente na significação da Educação do Campo no município.

TERMOS	QUANTIDADE DE ENUNCIÇÕES NOS DOCUMENTOS			
	DIRETRIZ (2002)	DIRETRIZ (2008)	PME/BMD (2015)	CURRÍCULO DE PERNAMBUCO (2019)
Educação do campo	4*	10	1	--
Escolas do campo	4	2	21	--
Campo	11	22	17	21
Rural	--	3	3	4
Política	3	1	22	39
Currículo	8*	--	8	100
Qualidade	3	5	30	18
Diferença	7*	1	7	56
Diversidade	2	1	2	24
Formação	7	3	41	74
Avaliação	2	--	4	32
Identidade	4*	--	3	46
Sujeito	2*	1	3	1
Democrática (cia)	3	--	6	11/4
Alteridade	--	--	--	4

*Citado apenas no relatório e não na Resolução.

-- Não citado.

Elaborado pela autora: 2024.

Tendo feito o levantamento dos termos (discursos) que foram enunciados e sua frequência de enunciação nos documentos, elaboramos um quadro interpretativo o qual nos possibilitou fazer uma nova leitura e ter acesso as significações da educação do campo nos documentos oficiais que constituem as políticas e os currículos para as escolas do campo em Brejo da Madre de Deus - PE.

De antemão, sobre os números de enunciações expressos na tabela supracitada queremos enfatizar que, as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008) são normatizações específicas para as escolas do campo, inclusive, ainda estão em vigência atualmente.

No Plano Municipal de Educação de Brejo da Madre de Deus (PME/BMD), observamos que os discursos e demandas hegemônicas e que constituem mais tarde o texto da política municipal tem sido equivalentes a demandas expressas nas diretrizes (2002, 2008).

É relevante destacar que essa articulação foi construída tendo em vista que este é um município com elevado número de escolas localizadas no campo, e ainda com a participação desses profissionais da educação (que atuam no campo) no amplo debate na construção do PME, da influência dos vários profissionais envolvidos e comprometidos com um investimento político nessa modalidade de ensino e ainda com as parcerias que o município havia com a UFPE no que concerne à formação dos professores das escolas multisseriadas e seriadas do campo através do Programa Escola da Terra.

Os discursos de formação, qualidade, política e educação do campo se sobressaem nas enunciações do documento (do PME), nos possibilitando ver a preocupação em relação a um olhar diferenciado ou na constituição de “um projeto” para as escolas do campo.

No que concerne ao Currículo de Pernambuco, embora, não seja um documento ou normatividade específica para as escolas do campo, tem sido utilizado como currículo base para todas as escolas do município através do Programa Criança Alfabetizada que foi aderido pelo município e abrange as escolas urbanas e do campo.

No Currículo de Pernambuco é possível ver um número de enunciações bem elevado em relação aos termos currículo, formação, diferença e identidade. Há uma promessa da “boa educação” a partir de uma formação amparada nos princípios da “igualdade” (de acesso e de conhecimento) e em resposta a isso, a criação de um currículo estadual. Como enfatizado no documento cujo

Os princípios norteadores do Currículo de Pernambuco estão fundamentados na promoção da equidade e excelência das aprendizagens, na valorização das diferenças, do respeito à dignidade da pessoa humana, na perspectiva de uma escola plural, inclusiva, comprometida com a formação integral e cidadã dos indivíduos. (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 13)

Uma nova leitura ao quadro interpretativo e aos documentos foi necessária. Contudo, vimos que muito do que é enunciado no Currículo de Pernambuco em relações aos termos (discursos) citados do quadro acima, não está relacionado as escolas do campo e nem a educação do campo.

As transformações na educação são anunciadas e repensadas no Estado de Pernambuco a partir do currículo, da formação, da diferença (no sentido de inclusão) e da promessa da constituição de uma identidade plena. Estes são alguns dos discursos que, mais tarde, são apresentados no Programa Criança Alfabetizada e diferente (das outras

muitas tentativas de programas que não conseguiram chegar as escolas do campo) conseguem chegar as escolas do campo.

A partir da nova leitura do quadro interpretativo realizada, buscamos elucidar os discursos que, de algum modo, estão relacionados e articulam sentidos na significação da Educação do Campo, seja por ser comprometidos com as normatividades específicas para as escolas do campo, seja por silenciá-los. Isso porque, o silêncio também é uma forma de discurso e ele não está somente entre as palavras, mas as atravessa.

[...] o silêncio não é interpretável, mas compreensível. Compreender o silêncio é compreender o modo pelo qual ele significa. Compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (“traduzir” o silêncio em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar (Orlandi, 2007, p. 50).

Dito isso, nos propomos a compreender como a educação do campo é significada nesses documentos. Buscamos compreender os discursos em sua significação (não somente palavras, mas na sua ação e também no silêncio), pois, significar com palavras é diferente de significar com silêncio. Neste sentido, o silêncio pode ser compreendido como a respiração do sentido, mesmo em silêncio podemos estar significando. Muitas vezes você fala certas coisas para que os sentidos outros não apareçam e, isso é o que chamamos de silenciamento.

Esse silêncio nos documentos analisados, podem operar como decisão política (e opera) produzindo sentidos (e significações) nas políticas curriculares para a educação e ainda para a educação do campo. É esse olhar atento e rigoroso que nos levam a realizar a leitura desses documentos. Portanto, especificamente nas próximas seções, com uma leitura analítica e compreensiva, retomamos o trabalho de análise dos sentidos produzidos em torno da significação da Educação do Campo.

5.4.A produção de sentidos e a significação da educação do campo nas políticas curriculares e nos currículos para as escolas do campo em Brejo da Madre de Deus-PE

Nesta seção, apresentamos uma análise dos documentos considerados por nós como textos políticos expressos na legislação que rege a educação brasileira, especificamente, as escolas do campo nos últimos anos, sem com isso, pretender ser exaustiva.

Seguimos fazendo uma análise a partir de uma perspectiva discursiva, na tentativa de compreender de que forma a educação do campo vem sendo significada no PME/BMD e nos demais documentos nacionais e estadual que se constituem hoje como políticas curriculares na rede municipal de ensino, fazendo-se necessário entender quais discursos foram mobilizados e quais os sentidos de educação do campo são enunciados nestas políticas curriculares.

É relevante destacar (apesar de já termos visto nas seções anteriores deste capítulo) que tais políticas são inscritas em contextos distintos, foram produzidas em razão de demandas que só existem na contingência e em razão disto ou de outros acontecimentos, por isso, não conseguem atingir um sentido original, definitivo.

O debate em torno das políticas curriculares que culminou com as reformas curriculares atuais, com as elaborações de currículos bases e dos currículos estaduais e/ou municipais (estes que tem tomado as escolas do país nas mais diversas regiões e, inclusive, tem chegado nas escolas do campo), mobilizam sempre demandas diferenciais que deslocadas nos processos de equivalências tentam hegemonizar-se, isso pois, “deslocam-se no espaço e no tempo como resposta a uma outra sorte de demandas” (Macedo, 2017, p. 542). Esse deslocamento tem produzido novas articulações que conferem sentidos, inconstantes e incontroláveis, podendo ser entendidos até como “incompreensíveis em seus contextos de produção” (idem).

É este deslocamento que ora enuncia e hegemoniza certos sentidos, ora numa cadeia de equivalência expulsa certas demandas (a diferença) integrando uma cadeia diferencial, na qual em outros momentos, articulam-se e movem-se diante de tal demanda diferencial.

Nos interessa pensar esse processo fluido, deslocado, tênue que envolve a negociação de sentidos para a Educação do Campo enunciado nos documentos curriculares, entendidos por políticas curriculares adotadas na rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus - PE, a que esta tese propõe analisar (como abordado no capítulo 4). É na relação e no movimento enunciativo que são negociados os sentidos possíveis que constituem a produção de sentidos para a Educação do campo.

Portanto, a partir de uma leitura discursiva é que realizamos esse investimento (ou análise do *corpora*), entendendo que este movimento interpretativo pode ser também compreendido como um movimento de tradução.

Este movimento enunciativo, como toda tradução, é marcado pelos processos de subjetivação que colocam em cena a realidade do limite da linguagem enquanto escritura, que transcende os textos políticos.

O movimento interpretativo ou a própria tradução, “é a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento” (Bhabha, 2019, p. 62) carrega em si as negociações que ocorrem e são enunciadas no espaço político, trazendo à tona o “entre-lugar” como um espaço da criação. Nesse contexto, é que realizamos uma análise sobre a educação do campo como um fio de promessa, sempre adiada, assustada por esse movimento criativo que é a tradução.

5.4.1. Um fio de promessa: Os sentidos da Educação do Campo nos discursos oficiais e nas normatividades

Temos assistido, nos últimos anos, uma diversificação de temáticas e enfoques nos estudos/ nas pesquisas⁴⁵ que tomam a discussão sobre Educação do Campo. O campo de discussões amplia-se e as áreas de investigação sobre Educação do Campo são diversas, porém, um determinante relevante tem mudado os rumos das políticas curriculares. Esse determinante tem sido as reformas curriculares que ocorreram a partir de 2015 (com a BNCC) e vem se movimentando, ampliando-se ao ser implantadas e discutidas amplamente nos municípios, a partir de programas e currículos estaduais (como o PCA e o Currículo de Pernambuco), no caso específico do município de Brejo da Madre de Deus- PE.

Dessa forma, a normatização, os conteúdos e a implementação da Base Nacional Comum Curricular se articulam com os currículos produzidos em âmbito estadual, que sob o discurso oficial de garantia de direitos de aprendizagens, chegam às escolas do município, ocupando o lugar da obrigatoriedade de “implementação”, inclusive, esse é um movimento a partir de programas que tem chegado até mesmo nas escolas do campo.

⁴⁵ Fazemos referência aos trabalhos de pesquisa no âmbito do Estado da Arte desenvolvidos por Ramos (2017) sobre o objeto Educação do Campo e Políticas Curriculares, na medida em que são suficientes para a argumentação aqui desenvolvida (Ver Capítulo 1 da Dissertação de Mestrado). Mas não podemos deixar de registrar que outros pesquisadores desenvolvem trabalhos/pesquisas no âmbito das produções sobre Educação do Campo em diversas instituições de propagação de pesquisas, tais como: periódicos específicos da área da educação; anais de eventos científicos reconhecidos na área; repositório de teses e dissertações de outras universidades, entre outros.

Nessa direção, tanto nas discussões, quanto nas normatividades que expressam a necessidade de uma base nacional comum (tal como a LDB) já se defende que esta deverá ser complementadas. Nesse sentido, o que excede o comum no currículo da BNCC, deve ser amparado em “[...] uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996).

Para tanto, a concepção de contingência é cara para pensar as concepções curriculares ampliadas com as novas políticas curriculares e currículos. Por isso, recorreremos a partir de uma análise discursiva, a qual tem nos possibilitado entender que toda política é uma produção contextual, cultural e discursiva, marcada por decisões sempre contingentes. Isso implica considerar que toda e qualquer significação se

[...] articula e manifesta em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas-curriculares sem fundamento último, mas que como práticas político-discursivas, se dão no embate de forças políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preditiva (Frangella, Dias, 2018, p.9).

A compreensão de política enquanto discurso possibilita o entendimento da negociação de sentidos em busca de uma hegemonia – que é provisória e contingente – tecida nas articulações de demandas diferentes que negociam, enfrentam-se disputando sentidos e “aglutinam-se buscando encadeamentos possíveis para disputar e hegemonizar alguns sentidos que se sobreporão a outros” (Frangella, Dias, 2018, p.9).

Apoiando-nos nessa concepção para discutir as políticas curriculares para a educação do campo, defendemos que tais políticas estão sendo negociadas nas “articulações contingentes que demandam, num jogo de diferenças, o alinhamento de diferenças em torno de uma particularidade que assume a função de universal possível, mas não definitivo, na constituição de sentidos hegemônicos” (Frangella, Dias, 2018, p.9). A hegemonia, dessa forma, nem suplanta e tampouco paralisa os movimentos políticos que ocorreram ou combateram sua constituição.

Os sentidos de Educação do Campo, nessa perspectiva, mostraram-se contingentes e dependentes das articulações e dos sistemas de relações que estão inseridos. Isso implica dizer que esta leitura está inscrita a partir do entendimento que a nomeação de um termo ou nome será sempre um processo de tradução, constituído num terreno indecível, “a partir de sentidos não definitivos, mas inscritos na instabilidade e na significação produzida cultural e socialmente” (Melo, Almeida e Leite, 2022, p. 04).

Nesse contexto, um dos sentidos expressos na base comum sobre a Educação do Campo, em decorrência das demandas diferenciais colocadas em evidência por não caber em um currículo unificado e universal que tem operado como comum, tem relação direta com “o que pode ocupar um lugar”, o lugar “da diversidade”.

Sobre a diversidade, é relevante destacar o quanto ao incluir conhecimentos diferenciais em “uma parte diversa”, o sentido de universalidade abriga a ideia de diferença como um conjunto de conteúdos étnicos, regionais que podem ser assumidos nacionalmente e ser representados, de uma vez por todas, as diferenças.

Bhabha (2013) já fazia uma crítica a respeito da projeção de uma imagem do outro, no sentido de conceber a diversidade como representação da subjetividade como inscrição de “uma luta de identificações”. Por isso, é problemático pensar nessas identificações enquanto produtos de uma imagem, um desejo coletivo, conhecimentos reconhecíveis em uma coletividade capaz de ser nomeada.

Essa perspectiva, implica um repensar como a exigência culturalista de “um modelo” pode, em um sistema estável de referências, atuar na negação de novas articulações por enunciar a diferença cultural como uma “representação cultural”, sendo enunciado como o diverso ou a diversidade.

O fato é que a alteridade desaparece progressivamente ou começa a faltar com a enunciação e representação de um outro como diverso ou diversidade, sendo necessário produzir o outro como diferença, como aquele que falta e assombra um projeto universal de educação.

O outro da educação sempre foi um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não mais suportar o abandono, a distância, o descontrolado. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir dentro de seu próprio ventre (Skliar, 2003, p. 27).

Neste sentido, na projeção de satisfazer a missão da escola o outro precisa ser capturado. O discurso de igualdade e justiça social tem sido apresentado de forma que o outro não fique de fora dessa promessa da boa educação. Isso porque se demarcou a diferença enquanto diversidade, como algo programável e representável, o outro estaria “satisfeito” a participar desse meio, a atenção a diferença estaria vinculada ao atendimento a diversidade numa perspectiva multicultural, em uma escola da diversidade.

Sob o discurso de inclusão se faz possível alicerçar movimentos de regulação e controle na formação do outro, do diferente na tentativa de “formar” para um futuro (e

uma sociedade) calculável, na expressão de Frangella (2020, p. 01) formar “muitos como um” ao parafrasear Bhabha (2013).

Essas possibilidades de diferenciação são constituídas e estagnadas nas políticas curriculares nacionais e nos currículos estaduais tomando a equidade e justiça social como categorias empíricas e descritivas, passíveis de homogeneização. Na tentativa de produção de um outro, as políticas e os currículos “expulsam de suas formulações a “diferença”; a tomada da equidade como igualdade esvazia as lutas políticas pela significação, na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas” (Frangella, 2020, p. 03).

Skliar (2003, p. 27) ainda nos atenta sobre a expressão *atenção à diversidade* ou *diversidade* ao enfatizar que esta expressão apresenta “uma sorte de misturas de soníferos que iam distanciando ou ralentando ou demorando a relação e o conflito final com o outro”.

A Educação do Campo, neste sentido, passa a incorporar o diverso e a diferença a ser contemplada na base comum, e ainda no currículo de Pernambuco, sendo produzida no texto da política curricular como um algo representável, apalpável, possível de ser contemplado a nível nacional.

No Plano Municipal de Educação os sentidos da educação do campo aparecem atrelados a promessa de uma educação de qualidade, ou seja, vincula-se a uma natureza paralela asseverando que para se ter uma escolarização de qualidade (no contexto da educação do campo) esta precisa estar comprometida com as peculiaridades (contexto) e com a identidade (uma identidade plena) de um povo (nomeado como o povo do campo).

Além disso, precisaria ser contemplada nas políticas públicas e nos discursos oficiais para potencializar o desenvolvimento do lugar, enxergando o campo como potente e, por isso, a permanência “no lugar”, “no campo”, “no território campesino”, deveria ocupar um lugar (uma presença) nas normatividades, oferecendo subsídios para uma permanência digna.

As especificidades “necessárias” para uma Educação do Campo estão sendo produzidas como “significações efetivas que dão sentido (literalmente) a uma política da luta como luta de identificações e à guerra de posições” (Bhabha, 2019, p. 62). Mas as especificidades (que podem ser entendidas como demandas equivalentes) não encerram a guerra de posições articuladas e negociadas nas políticas curriculares.

No Currículo de Pernambuco, o termo “Educação do Campo” não é enunciado em seu texto. Porém, observa-se o quanto é discutido “o currículo” enquanto “uma construção coletiva” que pode “sintetizar” diferenças, sujeitos e finalidades da educação

através da produção de um currículo diverso, prometendo ainda que essa coletividade (essas relações) apareça enquanto fio produtor de “uma formação humana” por traduzir os interesses da escola.

O currículo é aqui compreendido como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Pode-se assim dizer que ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar (Pernambuco, 2019, p.17)

Embora não faça menção ao termo “Educação do Campo”, esse apagamento com o não dito, acaba por não considerar os processos de subjetivação a que os interesses da escola são negociados e produzidos. A hegemonia, fruto das negociações, de acordo com o Currículo de Pernambuco, responderia a uma forma fixa de identificação, na qual seria possível pensar e representar a partir de uma vontade coletiva instituída enquanto texto da política curricular municipal.

Contudo, é importante pensar esse movimento de nomeação, cuja luta pela identificação é resumida ou materializada numa identidade fruto de uma vontade coletiva a partir da luta de identificações e guerra de posições como enfatiza Bhabha (2019). Isso porque, não existe uma identidade relacional, uma vontade que possa ecoar de forma clara uma representação ou identidade plena, fixando uma imagem de um outro e logo de um projeto de formação pensado para formar esse sujeito. É neste sentido, que questionamos com Bhabha (2019, p. 62) “como poderia uma vontade coletiva estabilizar e unificar sua interpelação como agência de representação, como representante de um povo?”.

Parece-nos que o espaço das discussões nestas políticas curriculares, especificamente a partir da BNCC, acaba por ser reproduzido no Currículo do Estado de Pernambuco, referindo-se aos povos do campo (embora não os cite muitas vezes) como se fosse um grupo homogêneo de sujeitos representados por uma coletividade, “um grupo diferencial” (ou talvez como um grupo que luta por um interesse coletivo fixo “luta de classe”) subtraindo as diferenças existentes nesses antagonismos, possíveis de serem contemplados no currículo apenas como conteúdo.

No Currículo de Pernambuco é possível observar como a Educação do Campo é significada cerceada pelos discursos que seguem em um movimento de acomodação e incorporação do diverso.

Tentando controlar os fantasmas produzidos pelas políticas inclusivas (tal como nomeada), esse discurso remonta “semelhanças” agrupando-os “muitos-como-um”

(Frangella, 2020) sustentando que é possível reunir reivindicações tidas como “universais” mobilizando-os para se falar de um currículo mais justo e de qualidade porque inclusivo, reunindo diferenças ou especificidades como um conjunto de conhecimentos (ou conteúdos) étnicos reunidos ou lidos como diversidade.

A inclusão neste contexto, aparece na significação da educação do campo nas políticas curriculares e no Currículo de Pernambuco, como oferta de uma escolarização pautada na formação integral, uma educação de qualidade para os povos do campo (um incluir a diferença nas políticas nacionais como meio para garantir a boa e universal educação). Por isso, sempre quando é enunciada no texto, aparece relacionada aos discursos de justiça e equidade como promessa de uma educação ou formação para o desenvolvimento em sua integralidade.

Ao reconhecer a educação como um direito humano, o Currículo de Pernambuco define como eixo norteador o fortalecimento de uma **sociedade democrática, igualitária e socialmente justa**. Para tanto, adota como princípios orientadores: **equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão** (Pernambuco, 2019, p.18 [grifos nossos]).

As significações de justiça e equidade, tomadas como igualdade/universalidade/homogeneidade, tal como nos currículos da BNCC e ainda no Currículo de Pernambuco, funcionam como tentativas de regulação e controle, e assim expulsam de suas formulações a “diferença”; a tomada da equidade como igualdade esvazia as lutas políticas pela significação, na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas.

No currículo de Pernambuco é evidenciada uma promessa de formação integral, e embora cite que busca fortalecer uma sociedade através de princípios democráticos e justos, tem invisibilizado a luta dos povos do campo, retornando com um discurso amplamente debatido e questionado de “universal” como “conteúdos únicos”, e com políticas e currículos centralizados nacionalmente. Assim, vincula-se a “diferença” no currículo como conteúdos a serem ensinados e aprendidos (embora em seu texto seja enunciado) e distanciando da ideia de currículo enquanto uma produção cultural e coletiva, fruto de amplo debate e articulação discursiva.

O currículo não é meramente uma prescrição, mas, acima de tudo, um campo de lutas e tensões que traduz a escola e a sociedade que se pretende construir (SILVA, 2002). Compreendido como fruto de uma construção coletiva e democrática, ele não visa aqui apenas definir os conhecimentos a serem aprendidos e ensinados, mas permitir práticas educativas críticas,

reflexivas e contextualizadas, que estejam pautadas na dialogicidade como ato primordial na busca do conhecimento daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia (FREIRE, 1987) (Pernambuco, 2019, p. 18).

No currículo de Pernambuco, é enunciado no texto o reconhecimento do contexto como sendo relevante para os processos de aprendizagens na escola, ressaltando a importância das aprendizagens e a necessidade de ser orientadas, desenvolvidas avaliadas a partir de contextos, interesses e saberes construídos em diferentes tempos e em diferentes formas.

[...] um currículo pautado na formação integral considera o estudante como centro do processo pedagógico e compreende que todas as ações voltadas para as aprendizagens devem ser construídas, avaliadas e reorientadas a partir dos contextos, interesses e necessidades dos estudantes, proporcionando, portanto, o desenvolvimento integral e entendendo que todos são capazes de aprender, ainda que em tempos e formas diferentes (Pernambuco, 2019, p.19).

Embora seja enfatizado no currículo estadual, lemos o enunciado enquanto uma controvérsia, descontinuidade ou até mesmo como apontando para mudanças de rumo do pensamento curricular ora apresentado. Isso porque, embora o texto trate enfaticamente da construção do currículo e das aprendizagens orientadas e reorientadas a partir de contextos, interesses e necessidades, diferem da organização e da proposta formativa ou simplesmente da forma que o programa Criança Alfabetizada, programa veiculado pelo Currículo de Pernambuco, direciona as discussões do currículo e o próprio ensino nas escolas.

Nas escolas do campo, principalmente, o que tem ficado em evidência é uma organização curricular mais centralizada, apartada das demandas curriculares tratadas nas diretrizes para as escolas do campo, currículos que pensam a diferença (ou as inscrevem nesse terreno) da “unificação”, da “seriação” e da “homogeneização” desconsiderando os tempos, contextos, saberes e diferenças presentes nos territórios, nas comunidades.

Esses currículos nacionais, embora o digam diferente e de forma controvérsia, têm aparecido de forma imperativa, principalmente no caso específico das escolas do campo. Enquanto referência nacional, estadual e local, tais currículos têm se afirmado como democráticos, porém o que ocorre é que têm se apresentado como antagônicos aos documentos normativos que, antes do PME, direcionavam a educação nestas escolas do campo como as diretrizes curriculares para as escolas do campo.

Com a promessa de um currículo único como o garantidor de uma formação integral do ser, da boa educação, os contextos, saberes, cultura e a diferença que emergem na própria dinâmica da existência do ser e dos contextos e territórios campestres são desconsiderados, feridos por um fio de promessa, o qual atravessado pela tentativa de controle exacerbada da formação através dos currículos e das avaliações.

Neste contexto, principalmente quando estamos analisando a educação do campo em tempos de centralização curricular, observamos a norma em seu caráter homogeneizador, intentando sobre o controle do diferir e a simplificação deste processo, domesticando as diferenças e tornando-as “habilidades” relacionadas diretamente aos “objetos de conhecimento”, em outras palavras, minimizando-as a “conteúdos”.

Em relação a visão objetivista no currículo, pautada de conhecimentos comuns e básicos, lidos e considerados fundamentais, os quais precisam ser “apropriados” pelos atores e pelos agentes envolvidos nas políticas enquanto uma forma de inclusão, de cidadania e até mesmo de se garantir a justiça social, não é um discurso novo que se constitui enquanto novidade na história do currículo (Costa, Rodrigues e Stribel, 2019).

A visão objetivista no currículo (tal como apontada na BNCC e no currículo de Pernambuco) antes de ser um discurso novo, aparece como um movimento contra os diferentes movimentos que constituem as discussões sobre currículo. À guisa de exemplo, as perspectivas críticas, que em resposta, apresentam a formulação de conhecimentos básicos e comuns (colocando o currículo como sinônimo de ensino), formulando conhecimentos únicos, ditos como “oficiais”, pelos quais se intenta o controle a partir de prescrições mensuráveis e quantificáveis, com princípios e lógicas rígidas para regular a prática docente/discente a partir de avaliações numa perspectiva excludente de testagem, visando o controle não apenas do conhecimento, mas ainda o seu fim.

Para Costa, Rodrigues e Stribel (2019) o currículo não é sinônimo de ensino embora esteja entrelaçado nas discussões e problemáticas sobre o mesmo. Por isso, fazendo uma crítica a essa cultura de testagem que minimiza o currículo ao ensino e apresentando contribuições do pensamento de Miller (2004) para o debate sobre o conhecimento e a testagem padronizada comum nos currículos objetivistas, os autores estabelecem uma crítica enfatizando que

A relação currículo-ensino, na perspectiva da autora, tem sido restringida a uma visão de ensino baseada na testagem padronizada, na redução do conhecimento a uma propriedade a ser transmitida e aferida ao fim que é compreendido como seu processo de construção. Para ela, o conhecimento, bem como a experiência curricular, como uma

conversa constituída por muitos sentidos, pode ser potencializado através da experiência autobiográfica de estudantes e professores, como também defende Pinar et al. (2007). (Costa, Rodrigues, Stribel, 2019, p. 89).

Neste cenário, a Educação do Campo vem sendo vista e significada no Currículo de Pernambuco de forma simplificada. Ao desconsiderar as articulações que envolvem a política e que deslocam a fronteira do próprio conhecimento, o Currículo de Pernambuco, tem invisibilizado a Educação do Campo nas negociações políticas que rasuram qualquer projeto de simplificação da vida e do imponderável em um texto curricular, resumindo-a a um conteúdo.

Essa forma de objetificação e tentativa de controlar o diverso ou representá-lo através do conteúdo, tem nos permitido perceber que é impossível controlar a diferença, a hegemonia (que envolve toda e qualquer luta política, inclusive a luta pelo diferimento), inclusive é ela mesma (a hegemonia), um processo de iteração e ao mesmo tempo de diferenciação.

As formas de organização das escolas do campo, tanto no que concerne a organização do tempo e espaço como no que diz respeito a organização do ensino, como o diálogo com os saberes e conhecimentos são questionadas em nome de uma equidade e justiça. Estes discursos aparecem fortemente na significação da educação do campo como uma *falta* ou “um algo” que precisa ser reparado ou controlado, para que se consiga atingir a qualidade almejada, mobilizando as mudanças e reformas curriculares mais atuais.

Além disso, este discurso vem justificar a necessidade de uma base para o controle da formação e, por isso, em nome de uma escola “democrática” e “inclusiva” o conhecimento aparece como promessa, sendo significado como um conteúdo a ser mensurado pelas avaliações. Muitas vezes (quase sempre), essas avaliações são externas ao sistema de ensino ou a própria rede que em pouco ou quase nada reflete a realidade dos sujeitos, dos contextos e da formação.

Significa questionar o pensamento que reduz a *falta* a metas objetiváveis ao reduzir as mudanças ao conhecimento e ao significar o conhecimento como algo mensurável, uma “coisa” que reiteradamente se apresenta na substituição significativa (conteúdo, saber, competência, habilidade, descritores, saber ser, saber agir, saber sentir, saber conviver), como antecipação, medida à formação, à educação, sinônimo de uma escola democrática (inclusiva, justa etc.) (Cunha, 2015, p. 153).

Hegemonicamente, a educação de qualidade pretendida como sintoma de uma escola democrática, tem sido significada nas políticas curriculares como aquela que consegue através de currículos, práticas pedagógicas fixadas, dar conta de produzir identidades formativas “ideais” às demandas assumidas socialmente.

Essas demandas seriam mensuradas a partir de avaliações padronizadas ou testes em larga escala, promovendo assim um ranqueamento da educação. O Programa Criança Alfabetizada, assim como explícito na portaria de criação, tem se apropriado a partir de uma ideia de crise de representatividade e de falta, tem promovido e se alicerçado a partir de uma lógica neoliberal no campo da educação, valorizando a responsabilização e produtivismo.

Na Educação do Campo, esses discursos não são distantes, permeando o discurso de qualidade como o garantidor da igualdade, equidade e justiça social, como resposta as desigualdades de acesso, infraestrutura e precariedade na oferta do ensino a que a grande maioria das escolas do território campesino sempre fora relegada. É ainda, realçado um fio de promessa: o conhecimento como resposta curricular e como garantidor da boa educação, de uma educação de qualidade.

Na tentativa de controlar o que é faltoso e incontrolável, são forjados conhecimentos comuns e diferenciais minimizados a conteúdos, a fim de controlar o imponderável no currículo, a diferença. A prescrição, neste contexto, aparece como um guia da prática pedagógica, apresentando ilusoriamente a certeza de que “seria possível mensurar a aplicabilidade daquilo que se oferece como educação, garantindo a fixação da ideia de qualidade da educação que se assume” (Ferreira, Frangella, 2023, p. 03) ou que se busca com as políticas curriculares e currículos, principalmente, no cenário atual de fortalecimento da centralização curricular e com os discursos mais atuais conservadores que atravessam as discussões e as negociações em torno das políticas curriculares.

A preocupação em torno do objetivismo nas políticas curriculares não é nova. Entretanto, tem despertado fantasmas que na história da Educação do Campo no Brasil, principalmente, na forma de homogeneização relegada as escolas do campo por apresentar-se como horizonte para se atingir a qualidade da educação idealizada.

Mais ainda, pretende-se com elas “anular” (ou apenas tencionar, produzindo novas articulações políticas) as lutas históricas, princípios, políticas, normatizações (inclusive vigentes nos dias atuais como é o caso das diretrizes para as escolas do campo) na defesa

de uma educação do e no campo ao defender um alinhamento das diferenças a partir de um currículo único.

Com a tentativa de definição de uma base comum e a partir de um currículo estadual desdobrado pela própria definição da BNCC e permeado pela ideia de um comum, um sentido de currículo é produzido como “um, único, possível dadas as definições e assertivas que permitem determinar o que é currículo”, figurando como uma “estratégia de dar uma resposta definitiva as desigualdades no campo educacional e isso se dá via o estabelecimento dos conhecimentos essenciais” (Frangella; Dias, 2018, p. 10).

6. DESLOCAMENTOS, DIFERENÇAS E TRADUÇÕES NA TEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: INTERPELAÇÕES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BREJO DA MADRE DE DEUS – PE

É por causa desse transbordamento do performativo, por causa desse adiamento sempre excessivo da interpretação, por causa dessa urgência e dessa precipitação estrutural da justiça que esta não tem horizonte de expectativa [...], Mas por isso mesmo, ela *talvez* tenha um futuro, justamente um *por-vir* que precisamos distinguir rigorosamente do futuro. Este perde a abertura, a vinda do outro (que vem) sem o qual não há justiça (Derrida, 2018, p.54).

Neste capítulo, em continuidade as discussões empreendidas no capítulo anterior, aprofundamos a análise da textualização das políticas curriculares a partir de uma análise discursiva, destacando como os documentos oficiais (as políticas curriculares nacionais e locais), como a BNCC e o currículo de Pernambuco, dialogam e significam a Educação do Campo em Brejo da Madre de Deus -PE. Inicialmente, discutimos o discurso fantasioso e normativo presente na produção e textualização curricular, que ao mesmo tempo em que promete uma “qualidade”, ignoram, excluem e minimizam as diferenças culturais, sociais e territoriais.

Por conseguinte, exploramos a falta articulada como mecanismos para se projetar um futuro controlado e homogêneo, tencionando assim, a relação entre promessa da boa educação e justiça social, no entanto, a partir do discurso de crise e da promessa empreendida, questionamos os limites impostos por um currículo centralizado. Também situamos como a tradução, a partir de uma perspectiva discursiva, contribui para a abertura e adiamento do porvir, no qual as articulações políticas e os sentidos da educação do campo são sempre deslocados e (re)criados no movimento constante do a-traduzir.

No entanto, ainda buscamos tensionar as decisões curriculares e articulações discursivas que envolve o movimento de produção de políticas curriculares para a educação do campo e de que forma essas políticas locais revelam um campo de disputas em permanente tensão, em que o “Outro” – representados pelos sujeitos do campo – é ora incluído como parte de uma diversidade controlada, ora apagado pela homogeneização das práticas curriculares. Essas dinâmicas evidenciam o caráter contingente e político do currículo e da educação do campo e apontando para os desafios e potencialidades de uma política curricular comprometida com a alteridade e com o reconhecimento das

singularidades locais, colocadas em discussão nas políticas atuais pela noção e pela defesa de um currículo e de conhecimentos “comuns” ou essenciais.

6.1. A Textualização das Políticas Curriculares: análise dos documentos e interpelações para a Educação do Campo em Brejo da Madre de Deus- PE

Ao falar e tratar sobre o comum, é indispensável que façamos uma breve incursão sobre a trajetória histórica da educação do campo no Brasil. A ideia inicial de uma escolarização para os povos do campo, denominada como Educação Rural, configurou-se como tentativa de oferta de uma educação voltada especificamente para as comunidades urbanas, gerando e produzindo sob o discurso de “garantia de oferta” um território campesino excluído/ não desenvolvido e com uma educação com valores e interesses específicos da cidade que em pouco ou em nada contemplasse os valores/contextos/interesses do território campesino.

Inclusive, cabe situar que, em uma visão tradicional do meio rural que legitima a exploração do trabalho, do território e dos povos do campo, o rural é visto como o espaço do atraso e a ausência de futuro e de visão de progresso (Ramos, 2017), e ainda reforça “a ideia de desenvolvimento ligada a imagem do progresso rural apenas pela questão agrária e principalmente pela via do agronegócio” (Ramos, 2017, p. 101)⁴⁶.

O discurso de *falta* desde os anos 1910/20 esteve presente nessa trajetória ocupando o lugar das preocupações que envolve os debates sobre a função da escola instaurando uma ideia de crise, esta seria “uma crise de prática, de um campo que não conseguiu responder às demandas dos professores e das escolas” (Macedo, 2015, p. 901). Essa ideia de crise ou de falta é apresentada nas discussões atuais, no qual o binômio objetivos-conteúdos apresentado na BNCC e no Currículo de Pernambuco buscam responder e controlar.

Esse binômio vai assumindo um lugar no documento, abandonando gradativamente a ideia de direitos de aprendizagem para um lugar distante como aponta Macedo (2015) e enfatiza um enfoque curricular baseado no conhecimento, no qual é apresentado como forma de controlar e garantir a formação, a performance de alunos e

⁴⁶ O agronegócio inicialmente foi uma das principais demandas dos movimentos sociais do campo no Brasil, uma bandeira de luta e enfrentamento, sendo necessário compreender a questão agrária no Brasil, entendendo que o agronegócio consolidou-se enquanto articulação entre as empresas transnacionais e os grandes proprietários de terra.

ainda de professores. Isso pois, “a marca da exterioridade comodifica tanto o comportamento quanto o conteúdo e aponta para o compromisso do currículo com a performance do aluno, seja imediata e concreta, seja adiada e abstrata” (Macedo, 2015, p. 901).

A tentativa de garantir a formação através de um enfoque curricular e de propostas pedagógicas que universalizem o acesso e garanta uma formação de qualidade social, embora a partir de uma perspectiva diferente, é apresentada ainda como uma promessa até mesmo das políticas curriculares para as escolas do campo.

A qualidade da educação estaria voltada a perspectiva de inclusão a partir da adequação à vida no campo. As demandas dos povos do campo, o respeito às diferenças e uma política de igualdade iriam produzir uma formação mais justa e de qualidade social. Nesse sentido, passamos a questionar se as desigualdades vivenciadas nestas escolas, estruturais, físicas e históricas, seriam contempladas ou superadas numa perspectiva de solidariedade e através do diálogo com a universalização do acesso.

Os preceitos defendidos na diretriz, tal como foi enunciado, responderia ao anseio e ao horizonte de uma cidadania plena, tendo em vista que, muitas vezes a escola é a única instituição pública localizada na comunidade, no território campesino.

Cabe situar que esse discurso explícito no documento é destoante da realidade e dos contextos da oferta de escolarização nestas escolas. A exemplo disso, citamos o município em questão, tendo em vista que na maioria das escolas da rede municipal de ensino, essa oferta de escolarização nas escolas do campo ocorre até os anos iniciais do ensino fundamental (da educação infantil/ do 1º ao 5º ano). Esse fato, diverge com o instituído na diretriz em seu artigo 6º, ao referir-se à responsabilidade de oferta e do atendimento escolar nas comunidades rurais.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará **Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista**, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, Diretriz, 2002, p. 1-2, grifos nossos).

O entendimento acerca dos sentidos de Educação do Campo nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo exige um diálogo e uma análise bem atenta. Isso porque, enquanto diretriz e tendo por base a legislação nacional,

vem a constituir princípios e procedimentos que buscam “adequar o projeto institucional das escolas do campo” às normatizações nacionais, tais como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal e, mais recentemente, a BNCC.

Os sentidos da educação do campo nesta política curricular, inicialmente aparece relacionado a oferta de escolarização para os povos do campo, ancoradas no discurso de uma educação para o exercício da cidadania plena e universalização do acesso (a escolarização). O documento faz referência direta enunciando a defesa de uma política de escolarização que possa

garantir a **justiça social, solidariedade e diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais**, deverá garantir a **universalização do acesso** da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, Diretriz Operacional, 2001, p. 22, grifos nossos).

A defesa por um projeto de escolarização para a cidadania plena e desenvolvimento do país, justificaria a necessidade de uma oferta de escolarização comprometida com a universalização da educação escolar com qualidade social, para isso, “constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (Brasil, Diretrizes Operacionais, 2001, p. 23).

Além disso, a referida diretriz tem por finalidade adequar as propostas pedagógicas das escolas do campo a identidade da escola do campo, contemplando as questões da realidade, temporalidade e saberes próprios dos estudantes que deverão, de acordo com o Art. 5º ser elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, contemplando a diversidade do campo em seus variados aspectos e respeitando as diferenças.

Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, **respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente** o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, **contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia** (Brasil, Diretrizes Operacionais, 2001, p, 24, grifos nossos).

Analisando essas questões à luz do pós-estruturalismo, observamos que embora exista uma estrutura normativa (uma diretriz) que se propõe estruturar, organizar, adequar propostas pedagógicas e conhecimentos com a identidade da escola do campo é relevante destacar que não há uma estrutura que possa fixar o que é vivo, o que se move, pois, o currículo é ele mesmo um campo de possibilidades para a significação.

Toda prática de significação produz efeitos performativos e, neste sentido, o currículo é um espaço de criação e assim como a cultura é prática de significação, produzindo sempre um novo sentido e estando a adiar sempre os sentidos previstos. Dessa forma, tal como é enunciada no documento que presume um sentido fixo para a educação do campo (considerado como constituidor da identidade da escola do campo), não se pode dizer que uma diretriz possa “cumprir imediata e plenamente” em nome de uma “igualdade” por contemplar “a diversidade do campo em todos os seus aspectos” e ainda garantir uma “qualidade” e uma formação para uma “cidadania plena” como ressalta o documento.

Entendemos que os sentidos de qualidade voltada a formação discursiva “Educação do Campo”, tal como apontada nas diretrizes, com o intuito de representar no texto político “uma educação do campo de qualidade”, tem seus sentidos sempre deslocados e adiados.

A partir de uma análise das diretrizes, é possível observar o quanto esse significante “qualidade” flutua na medida em que novas demandas são hegemônicas. Em alguns momentos o discurso “qualidade” aparece no sentido de uma igualdade de acesso para constituir uma formação (dos povos do campo) para uma cidadania plena, esse seria “o padrão” de qualidade evidenciado nas diretrizes operacionais para as escolas do campo em 2001.

Na diretriz operacional para a escola do campo em 2002, o sentido de qualidade se amplia, aparecendo de forma vinculada a aspectos que vão desde a formação de professores a questões físicas, materiais didáticos e do trabalho pedagógico realizado nestas escolas.

§ 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, Diretriz, 2008, p. 03, grifos nossos).

A qualidade, neste sentido, por mais que esteja sendo representada e enunciada de forma divergente em ambos os documentos, observamos que os sentidos que expressam

sua significação estão sempre deslocados e articulados com as demandas dos sujeitos, isso caminha na direção de que não se pode afirmar uma identidade moldada de sujeito, tampouco, um modelo de formação ou a presunção de uma formação para estes, que seja de qualidade, já que este é um sentido contingente.

Pensar no currículo como prática de significação é entender que, assim como toda prática discursiva, a sua constituição não está destituída do político, da decisão e do contexto. Por mais que a escolarização tenha como objeto o próprio humano e a educação pretendam formar o humano, se faz necessário pensar a formação a partir da diferença, da singularidade dos indivíduos, deslocando a ideia que os humanos são dotados de elementos próprios, separados da realidade e entendendo-os como existentes nas relações produzindo-se em sua completude.

Não se trata de pensar a educação em uma relação de solidariedade e diálogo apenas. É urgente pensar e tentar recuperar nas relações educacionais, o compromisso político com a alteridade, na existência e na decisão que nos torna sujeitos, mas que nos faz responsabilizarmo-nos pelo e com o outro.

Há uma herança naquilo que chamamos de mudanças ou de reforma na educação, ou ainda, chamamos de currículo nacional. Uma herança que insiste e obstina-se pela necessidade de estabilizar as transformações e capturar aquilo que pensamos que é a educação, proibindo qualquer abertura da espacialidade e da temporalidade.

Há a defesa ou anúncio de uma promessa, de um acolhimento, sob o nome de solidariedade, de diálogo, de atendimento a diferença, à uma diversidade que atende ao outro, de forma indiferente como “todos como um”.

Essa promessa que parte do currículo nacional e é reproduzido no currículo estadual – aceito e usado como currículo no município – tolhe o acontecer a partir da proposição de mudanças na educação e na medida em que apresenta um projeto de espacialidade em uma única temporalidade homogênea.

[...] a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e aula alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente (Skliar, 2003, p. 39).

A diversidade no currículo de Pernambuco, no que concerne as escolas do campo ou “povos do campo”, tal como é enunciada no documento, aparece apenas no currículo

do ensino fundamental, iniciando no 1º ano (primeiro ano) ao 5º ano (quinto ano), apresentando-se como “conteúdos”. Essas informações podem ser acessadas a partir da organização disposta no quadro abaixo.

Quadro 02 – Recorte do organizador curricular para os anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano – Geografia

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO/ CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM HABILIDADES PE	Página
O sujeito e o seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01PE) Descrever, por meio das possíveis formas (imagens, linguagem oral, entre outros), características observadas de seus lugares de vivência na zona rural (campo) e zona urbana (cidade) (moradia, escola, comunidade, etc.), relacionando-os com o seu cotidiano: vida, família, rua, bairro, espaço urbano e rural , etc. e identificando semelhanças e diferenças entre esses lugares .	(p.484)
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(EF02GE11PE) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida sustentável no processo interativo entre natureza e sociedade, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo .	(p.488)
O Sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01PE) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais , como: povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, etc., de seus lugares de vivência (moradia, escola, comunidade/bairro, etc.), seja na cidade ou no campo .	(p.488)
Conexões e escalas	Relação campo-cidade	(EF04GE04PE) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade , considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas, partindo das informações na família e no local de origem.	(p.490)
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07PE) Identificar e comparar as características e o desenvolvimento do trabalho no campo e na cidade , contemplando especificidades de trabalho nas suas diversas formas.	(p.491)
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE04PE) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana, com destaque para o seu traçado, através do estímulo ao desenho e à representação do crescimento das cidades e das redes a partir da produção , comércio e circulação.	(p.492)

Elaborado pela autora: Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2019.

O nome “campo” embora seja mencionado no currículo do ensino fundamental por 388 vezes, em sua maioria está voltado ao nome “área” de disciplina ou “campo temático”, estando relacionado aos “povos do campo” ou o “campo” enquanto “território” apenas 13 vezes no organizador curricular do 1º ao 5º ano, especificamente como objetos de conhecimento (conteúdos) nas disciplinas de geografia e história.

Cabe ressaltar que quando é enunciado o termo “campo” relacionado ao território ou espaço do “rural”, quase a totalidade das vezes, é apontado em uma relação binária e comparativa com a cidade, embora enuncie a cidade como espaço de interdependência, enfatiza a cidade (principalmente nas unidades temáticas conexões e escalas e mundo do trabalho) os quais fazem questão de destacar “os fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas” e ainda, ao ressaltar “o crescimento das cidades e das redes a partir da produção, comércio e circulação”.

A relação de “dualidade” ou “comparativa” desaparece quando se trata de olhar o sujeito “no lugar”, no seu “modo de vida” e na sua relação com “a natureza”. Na medida em que se cita como objetivo “reconhecer [...]”, “relacionar [...]”, “descrever”, os verbos sinalizam “timidamente” um sentido de resgate, de visibilidade a vivência, aos modos de vida, as formas de se relacionar com a natureza, mas não chama atenção à vida dos próprios sujeitos, a seus processos de identificações, da sua constituição, às suas lutas políticas, enquanto sujeitos de direitos, na sua relação com o outro.

Mais adiante, os verbos tomam outra roupagem onde as questões econômicas e o mundo do trabalho (nas cidades) a nosso ver, são usados como uma forma de seduzir o outro a ideia de que na cidade é o lugar “do fluxo econômico” (p.490), do “desenvolvimento do trabalho” (p.491), do progresso a partir do “crescimento das cidades e das redes a partir da produção, comércio e circulação” (p.492), além de “identificar e comparar as características e o desenvolvimento do trabalho no campo e na cidade”, sendo a cidade utilizada como o lugar do “desenvolvimento” (p. 491).

De certo, que estas comparações têm servido a um “enquadramento acadêmico-disciplinar do currículo” como aponta Macedo (2017, p. 544). Na tentativa de regular e controlar a formação, a pergunta pelo qual conhecimento é mais importante que os alunos devem adquirir na escola é utilizado como forma de violência simbólica aos povos do campo.

A definição de conteúdos disciplinares tem sido substituída como habilidades de pensar e aprender a aprender. Sob uma lógica de justiça educacional distributiva, estes currículos (nacional e estadual) tem defendido e normatizado um conhecimento

especializado, valioso (independente de contexto) que tenta (con)formar o sujeito a um padrão de resposta esperado. Neste sentido, estes currículos têm “sancionado um sentido para a educação que envolve a conformação da subjetividade a um projeto de reconhecimento” (Macedo, 2017, p. 545).

Trazendo para o debate e discussão sobre os currículos para as escolas do campo, observamos a todo tempo um jogo estruturante, um jogo do controle que tenta suplantar a diferença e reduzir o social a binarismos.

O conhecimento especializado seria representado por uma escola progressista da “diversidade”, ao mesmo tempo em que cerceiam a diferença através de uma gramática ou linguagem agressiva a alteridade. Ao anunciar frações silenciosas do que seria uma representação da diferença, denota uma expectativa de controle nestes currículos, supondo o que é bom, o que é o melhor para outro e que lhe asseguraria um futuro seguro ou uma formação segura.

O discurso de boa educação num projeto de reconhecimento de um sujeito (inclusive como conteúdo), tal como apontado nestes currículos, tem veiculado o discurso de reconhecimento a

[...] uma experiência de uma violência ético-política com efeitos perversos sob a diferença. Isso não implica, no entanto, a insanidade de tornar a experiência de reconhecimento como algo que se pode ou se deve evitar, mas apenas que esta inevitabilidade não torna legítimos projetos de reconhecimento, “onde o único sujeito que pode ser reconhecido é aquele que é sempre-já próprio de esquemas de cognoscibilidade existente” (Bhandar, 2011, p. 241) (Macedo, 2017, p. 546).

A experiência do reconhecimento, de acordo com Macedo (2017) se refere ao reconhecimento de identidades minoritárias constituídas na luta social por representação. No campo do currículo e da educação, este se constitui enquanto discurso normativo que ajuda, muitas vezes, a estabelecer e definir identidades dignas de serem reconhecidas, assim, como conhecimentos válidos e dignos para fazer parte de tal projeto de educação. Um exemplo significativo disso, é como no discurso educacional, a tentativa de sancionar identidades via educação se faça com e a partir da ideia de cidadão e cidadania.

Ela se apresenta como passaporte para toda e qualquer intervenção educativa, de perspectivas críticas – cidadão emancipado – a instrumentais em que a cidadania é sinônimo de empregabilidade e capacidade de consumo. No momento em que as demandas da diferença conquistam espaço social, tal cidadania se apresenta como totalmente inclusiva. (Macedo, 2017, p. 546).

Este discurso (artifício) tem mascarado o fato de que a representação nunca é total. Da mesma forma em que o reconhecimento sempre gerará o não-reconhecimento, dado a impossibilidade de constituição plena de uma identidade, implicando que o não reconhecível sempre estará assombrando como o exterior que o estabiliza ao mesmo tempo em que provoca suturas em uma identidade sempre deslocada.

O discurso de “cidadania” tem feito parte do projeto normativo que visa produzir o reconhecimento do sujeito como cidadão no currículo nacional e ainda no currículo de Pernambuco. O currículo é também (e primordialmente) parte da prática de ordenar e regular os sujeitos de acordo com normas pré-estabelecidas tal como aponta Macedo (2017).

O currículo de Pernambuco inscreve e afirma garantir o “reconhecimento das diferenças” pelo domínio privado do conhecimento como conteúdo. Com essa redução ou simplificação da diferença a conteúdo, “a educação põe em operação a norma neoliberal e, nas palavras de Bhandar, “proprietariza” a formação do sujeito” (Macedo, 2017, p. 547).

Nessa perspectiva “a propriedade da cultura, é considerado como objeto epistemológico externo ao sujeito” (Macedo, 2017, p. 547) e esse contato de apropriação com a diferença (aquilo que é do outro e exterior a mim) produziria o seu reconhecimento pelo acesso ao conhecimento (como conteúdo). Nesse sentido, esse acesso (ou a luta, ou a conquista, ou busca pelo direito a [...]) garantiria ou seria uma resposta ao exercício da cidadania.

Parafraseando Macedo (2017):

Se este ser cidadão se converte, como nos discursos curriculares, em um projeto de reconhecimento sustentado pela norma, a ideia de que o próprio sentido de cidadão se constitui na relação com o outro — ou é debatido na própria contingência — é solapada. Não há espaço para a tematização dos termos em que o reconhecimento se dá (Macedo, 2017, 546-547).

Ao que nos parece uma cidadania estável, tal como é colocada no currículo de Pernambuco, a situa como linha de chegada e acessível por via de “domínio” de conteúdo em um currículo. É possível ver como o discurso da cidadania está relacionado as conquistas dos grupos e movimentos sociais e o quanto seu direito ou à sua conquista (da cidadania) aparece como resposta “as lutas de múltiplos e diversos sujeitos históricos” (Pernambuco, 2019, p. 533).

O termo “cidadania” aparece 43 vezes no currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental, sendo 16 menções no organizador curricular, sendo 5 vezes, especificamente apresentados como objeto de conhecimento e objetivos de aprendizagem do 1º ao 5º ano.

Quadro 03: Recorte do organizador curricular para os anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano – História

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO/ CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM HABILIDADES PE	Página
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI05PE) Caracterizar o modo de vida de povos do campo (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, ciganos, assentados, acampados e demais povos) que vivem ou viveram na localidade, distinguindo seus desafios sociais, seus diferentes modos de se relacionar com a natureza, com o lugar em que vivem e com o mundo urbano.	(p.528)
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI08PE) Identificar os registros de memória na cidade e no campo (nomes de ruas e comunidades, monumentos, edifícios etc.), discutindo e problematizando os critérios que explicam a escolha desses nomes, bem como da sua preservação ou mudança.	(p.528)
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças	(EF03HI11PE) Identificar modos de vida na cidade e no campo , comparando-os no presente com os do passado, procurando destacar a presença de populações e comunidades tradicionais no campo, notadamente os indígenas, ciganos, quilombolas, ribeirinhos, entre outros povos, e os grupos e coletivos minoritários e de etnias diversas no espaço urbano.	(p.529).
A noção de espaço público e privado	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	(EF03HI15PE) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo , considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos, reconhecendo o trabalho como responsável pelas transformações tecnológicas e pelas modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de produção.	(p.529)
		(EF03HI17PE) Identificar nos movimentos sociais do campo e da cidade , assim como nos sindicatos, associações de bairros e congêneres, espaços e instituições importantes para a construção da cidadania e da luta por direitos sociais, em especial para os trabalhadores e para a formação do mundo do trabalho em uma dada cidade, região e sociedade.	(p.530)
Transformações e permanências	A circulação de pessoas e as transformações no	(EF04HI06PE) Relacionar os processos de ocupação do campo e as intervenções na	(p.531).

nas trajetórias dos grupos humanos	meio natural	natureza , avaliando os resultados dessas intervenções para o convívio social e a fixação das diversas sociedades, ao longo do tempo, em um dado espaço e sua transformação em um lugar habitável.	
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI05PE) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades , compreendendo-o como conquista histórica resultante das lutas de múltiplos e diversos sujeitos históricos, de movimentos sociais do campo e da cidade , movimentos sindicais, de movimentos como o feminista, negro, LGBTQ+ e outros.	(p.533).

Elaborado pela autora: Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2019.

As enunciações que envolvem o nome “campo” e que tenha relação com a educação do campo, a escola do campo ou os povos do campo, podem ser vistas apenas nas habilidades (objetivos) e objetos do conhecimento (conteúdos) dispostos no organizador curricular do currículo de Pernambuco, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sendo mencionado 6 vezes, e nenhuma no currículo de educação infantil. Após analisadas as habilidades, destacamos os sentidos que foram enunciados para o significante “campo”, tratando especificamente das seguintes temáticas:

- A. Modos de vida dos povos do campo e sua relação com a natureza
- B. Memória de vida na cidade e no campo, a história da nomeação de ruas, comunidades e monumentos.
- C. Comparação dos modos de vida no campo e na cidade, entre o presente e o passado.
- D. Movimentos sociais do campo e da cidade, os sindicatos e instituições na construção da cidadania.
- E. Ocupação do campo e intervenções na natureza.
- F. Associação do conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades.

A educação do campo, nestes documentos, é vista associada a inclusão do diverso e o seu entendimento está sempre associada ao atendimento à diversidade. Tal como já apontamos, a visão de diversidade reduz as discussões acerca da diferença e possibilita que conjuntos de conteúdos sejam apontados como resposta a esse atendimento “inclusivo” (tal como afirmado no documento).

Ao abordarmos a diversidade cultural, biológica, étnico-racial, devemos considerar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e dos conflitos sociais. Este tema aborda a construção histórica, social, política e cultural das diferenças que estão ligadas às

relações de poder, aos processos de colonização e dominação (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 37).

É relevante observar que quando no currículo trata-se sobre a diversidade cultural em sua parte introdutória, não visa uma abordagem a respeito das diferenças de identidades, pertencimento ou até mesmo do território como lugar de pertencimento e desenvolvimento.

Quando no currículo de Pernambuco são apontadas questões voltadas a diversidade cultural nas ações práticas educativas, observa-se a necessidade de tratar a temática em relação aos binarismos existentes “os conflitos sociais existentes”, “processos de dominação”, “combate ao preconceito e discriminação”. Embora, se reconheça “a identidade de cada povo e de cada comunidade” ainda assim, se inscreve na tentativa de criar “conteúdos” em resposta a uma inclusão e no intuito de promover “atitudes de respeito às diferenças” celebradas a partir da “interação” entre diferentes povos.

Sobre o atendimento as diferenças ou diversidade cultural, o currículo de Pernambuco tem enunciado que

Este currículo propõe ações e práticas educativas que contemplem essa temática na sala de aula e em toda comunidade escolar para que se promova o combate ao preconceito e à discriminação. É importante, no contexto escolar, possibilitar a compreensão de **que a sociedade humana, sobretudo a brasileira, é composta por vários elementos que formam a diversidade cultural e a identidade de cada povo e de cada comunidade.** A partir dessa perspectiva, devem ser desenvolvidas atitudes de **respeito às diferenças,** considerando que a completude humana é construída na interação entre **as diferentes identidades** (Currículo de Pernambuco, 2019. P. 37, grifos nossos).

Bhabha (2013) tem contribuído de forma crítica ao debate a respeito da diferença cultural em detrimento do discurso de diversidade cultural. Isso porque os termos carregam implicações discursivas no âmbito de sua significação.

Ao chamar a atenção da necessidade de realocar exigências de uma nova leitura acerca das teorias críticas observando “o momento da "emergência do signo", "a questão do sujeito" ou a "construção discursiva da realidade social" para citar uns poucos tópicos em voga na teoria contemporânea” (Bhabha, 2013, p. 66), sendo relevante entender a diferença enquanto diferença cultural e não como diversidade cultural.

A diversidade cultural é um objeto epistemológico - a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como "*conhecível*", legítimo, adequado a construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (Bhabha, 2013, p.69).

Em sua crítica, Bhabha (2013) aponta que a diversidade cultural remonta a ideia de um objeto (empírico), representável e que tem “reconhecido” a cultura como conteúdo. A nosso ver, as políticas e os currículos atuais analisados, tem produzido essa imagem do outro representável num processo de “conteudização” das diferenças culturais, relativizando a enunciação e os processos de significação das diferenças culturais e afirmando a possibilidade de uma identidade coletiva, única.

A diversidade cultural e o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural e também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. A diversidade cultural pode inclusive emergir como um sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais em certos relatos antropológicos do início do estruturalismo (Bhabha, 2013, p.69).

A BNCC neste sentido, assim como o Currículo de Pernambuco enquanto aditivo a BNCC, podem ser lidos como memória mítica utópica de uma identidade coletiva na medida em que se divide em “a parte comum” e a “parte diversa”, tratando a cultura como problema ou problemática que pode ser “resolvida” com o discurso de inclusão (de conteúdos) no currículo.

Antes de nos perguntarmos o que tratam esses “conteúdos” e de que forma esses diferentes povos ou a diferença é/são significadas/as nesta política curricular e neste currículo, é relevante destacar que a pergunta pelo outro a quem se deseja responder ou atender a partir de conteúdos, é um outro representável e reduzido a diferenças possíveis de serem atendidas num currículo, num conteúdo.

Se assim nos perguntarmos, uma resposta sugestiva será o entendimento de que as diferenças, numa perspectiva de homogeneização, estarão vinculadas a solidariedade de compreender o outro “diferente” como um conteúdo étnico, cultural, identitário,

encapsulando a existência desses sujeitos e observando-os em um processo de exterioridade.

Nessa perspectiva o outro, os povos do campo, são “atendidos” por “conteúdos” que de forma simplificada acaba por abordar as questões relacionadas ao campo, aos modos de vida, as comparações entre a vida no campo e cidade (binarismo sempre instaurado na histórica educação do campo) e suas intervenções na natureza associando ao conceito de cidadania e a conquista de direitos.

Os conteúdos são inscritos na política curricular e no currículo local, como resposta a garantia de uma formação para a cidadania plena (pretendida nos currículos), relacionando às lutas a conquista dos direitos, conquistados pelos grupos sociais, inclusive dos movimentos sociais do campo (ou novas identidades políticas como aponta Laclau).

Ao mesmo tempo, não menciona que a proposição de um currículo único apenas nota, entende, pronuncia o outro ao mesmo tempo em que nega sua existência, o que constrange o direito e à luta, inclusive por uma educação do e no campo tal como apontada nas diretrizes.

O que há, evidentemente, é uma reforma do mesmo, destinada à redução e ao esquecimento da história do outro, um outro que é distante, que ameaça e torna-se incompreensível e problemático por colocar em risco o universalismo e evidenciar as lacunas que um currículo ou política que pretende homogeneizar apresenta.

Um outro que pode fazer (e faz) acordar a diferença pelo (com e através do) seu esquecimento, escapar as tentativas de sua fabricação a que as escolas têm tentado “capturar” esse outro diferente e respondendo a sua missão (da modernidade) formar um sujeito, uma identidade plena.

A “diferença” é, no currículo estadual, estagnada e apalpável, alguma coisa parecida com “uma atenção à diversidade” onde a diversidade é produzida como um problema que se dá na existência do outro, na heterogeneidade indesejável cuja única resposta possível seja a tolerância, a aceitação, a solidariedade de “atender um outro projetado como conteúdo”, para que se torne um outro domesticado, capturado pela falta, previsível e maleável, para que se pense as reformas e transformações na educação como um grande projeto da modernidade: a “produção do Outro” (Skliar, 2003),

O outro tem deixado de ser objeto de paixão para se converter num objeto de produção. Poderia ser que o outro, na sua alteridade radical ou na sua singularidade irreduzível, haja se tornado perigoso ou

insuportável e, por isso, seja necessário exorcizar a sedução? (Skliar, 2003, p. 41).

Há então um outro que é pensado nas políticas e nos currículos atuais. Um outro que não está enunciado ali, que é apagado, anulado, um outro da educação que sempre assombrou um projeto de educação de qualidade e que é produzido no silenciamento.

Embora, já não suportem mais o abandono ou percebam que esse descontrole pode ser problemático, tentam capturar uma imagem, a identidade do outro ofertando o atendimento a diferença como atendimento a diversidade, talvez incorporando a diferença como a imagem de um outro multicultural tal como visto nas tendências críticas ou teorias críticas do currículo.

Um outro multicultural que ocupa uma espacialidade de certo modo ancorada na política da mesmice – de pertencimento a uma comunidade que deve estar sempre bem ordenada e solidificada –, talvez identitária, ainda que submetida a uma única essência, a um único *modus vivendi* – e, quem sabe, cultural – mas sempre de equivalência (Skliar, 2003, p. 43).

Pensar um outro diferente como um outro multicultural é “naufrega[r] como imagem entre o ser-diverso e o ser-diferente” (Skliar, 2003, p. 43). Afirma-se, contudo, ao enunciar a diversidade e ocultar a diferença como diferimento nesses currículos e nessas políticas curriculares, um projeto de escola capaz de controlar o futuro, o fluxo das diferenças, revelando uma formação para a qualidade da educação que se compromete com a finitude do ser, com o controle do outro e do porvir.

É nesse sentido, que temos desconfiado de soluções aditivas em que a escola se apresente ou de currículos e normas que apresentem a escola, como garantidora da “participação nas comunidades de reconhecimentos quanto o aparecimento do sujeito que ainda não foi inventado” (Macedo, 2017, p. 550).

Os sentidos expressos nos currículos e nas políticas curriculares buscam reduzir as discussões acerca da diferença, associando-a a uma identidade fixada ou um projeto de sujeito inventado a partir de um projeto ou modelo de formação que se destine a fabricar um sujeito ideal, capaz de atingir a cidadania plena.

A educação, a que as transformações nas políticas curriculares e nos currículos visam capturar em sua história, tem sido movida por mudanças e por uma insistência obstinada na ilusão de futuro controlado por uma formação homogênea. Esta formação precisaria expulsar tudo o que impeça um projeto homogêneo, ou seja, a diferença que é o que ameaça a plenitude do ser.

Para Skliar (2003, p. 40), no campo da educação, “as mudanças têm sido, então quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo”. Isto porque,

se, em algum momento da nossa pergunta sobre educação, tínhamos nos esquecido do outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência e da sua experiência, corremos desesperados a aumentar o número de alunos e de cadeiras nas aulas, mudamos as capas dos livros que já publicamos há muito tempo, re-uniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias. Terminologias, sem sujeitos. (Skliar, 2003, p. 40).

Nesse contexto, o outro é chamado para uma relação escolar, na qual em nome de uma diversidade e alteridade, produzida numa relação de exterioridade (Skliar, 2003) sem nunca compreender esse outro. Este nome seria registro e marca violenta – às diferenças e aos sujeitos – da utópica educação, a que se busca com tantas mudanças, transformações e reformas, a educação de “qualidade” a que os currículos nacionais e estaduais visam atingir.

Em se tratando de mudanças compreendemos, pois, que tudo pode acontecer. Embora nos apresente traços de memórias discursivas recentes, apostamos que esses debates não podem aparecer de forma retrodata como um momento cristalizado que retorna a discussão, mas como “acontecimentos da subjetivação, um agir do movimento pró-hegemônico. Mas os acontecimentos não podem ser pensados como respostas ou causas. Nas palavras de Derrida (2012, p. 231) “convém lembrar que um acontecimento supõe a surpresa, a exposição, o inantecipável”.

O acontecimento supõe ainda a imprevisibilidade, mas ainda, aquilo que ocorre de forma “singular”, não sendo possível antevê-lo ou predizê-lo. Assim, o acontecimento é o que pode ser dito, mas nunca predito. Nas palavras de Derrida (2012, p. 232), “se há acontecimento, é necessário que não seja nunca predito, programado, nem mesmo decidido” (p. 232).

Na perspectiva derridiana, o acontecimento é “sempre excepcional, sem regra”, pressupõe uma renúncia a saber e dizer, provoca um pensamento do “talvez” e essa “aporia prometedora toma a forma do possível-impossível” ((Derrida, 2012, p. 247), advindo de onde e como não se espera. Derrida (2012) ainda enfatiza que o acontecimento é da ordem do

im-possível que não é somente impossível, que não é somente o contrário do possível, que é também a condição ou a chance do possível.

Um im-possível que é a própria experiência do possível (Derrida, 2012, p. 244).

Dito de outro modo, o acontecimento vem de onde não se espera, caindo no colo de quem o recebe, pode vir a qualquer momento. Assim, há acontecimento quando há imprevisibilidade e, por isso, há a impossibilidade inevitável de errar, de mudar de rota, do não programado e do contrário à lógica de uma metafísica da presença.

O acontecimento se dá no inesperado. Ao acontecer, sempre surpreende, mas antes de acontecer suspende toda compreensão e controle. Assim sendo, “sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo ponto de partida, adorando o turbilhão de mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível” (Skliar, 2023, p. 39).

Dessa forma, cabe situar que pensar a diferença enquanto diferir (uma diferença como ação sempre adiada), mesmo em políticas, currículos e até mesmo conhecimentos vinculados a um projeto de homogeneização, por mais que expulse dali, sempre atuará na constituição de novas hegemonias, de outros discursos políticos fabricados pelo exterior constitutivo, isso porque ao ser expulsos dali, rompem a norma pelo seu diferimento, causando uma fissura em qualquer que seja a estrutura.

Pensar a educação do campo, para além da ideia de diversidade atingível ou possível de ser contemplada enquanto conteúdo, tal como nos aponta a BNCC e o currículo de Pernambuco, nos permite defender a contingência na significação dos currículos. A contingência é elemento das articulações na formação de hegemonias, produzida pela própria política, na atuação do político.

Nas tradições disciplinares, sempre vai haver uma normatividade e não queremos nos contrapor a essa existência. Estamos aqui a questionar o seu valor enquanto regra, enquanto espaço para a reprodução, simplificação do social, dos contextos e das possibilidades e subjetividades. A contingência é a abertura para a significação, por isso, defendemos a abertura para a significação e criticamos toda e qualquer norma que queira ou pretenda controlar o currículo ou reduzir a diferença em nome de uma diversidade que possa ser representada a partir de um conhecimento ou conteúdo.

Para isso, é relevante destacar o compromisso político que assegure e aponte para a necessidade das aberturas e das frechas nas políticas, nas diretrizes, nos currículos, entender que por mais que haja um desejo normativo pelo controle do que deve ser ensinado ou aprendido, essas escolhas acerca do conhecimento e dos caminhos, estarão sempre provocando um adiamento.

Por mais que se busque suturar as frechas, formular estruturas para uma política, um currículo, uma formação, sempre estarão produzindo deslocamentos que ampliam as possibilidades de significação e proliferação de sentidos. Sejam estes projetos articulados a uma lógica que se inclinem na direção de demandas neoliberais ou até mesmo projetos que se inscrevem na direção de uma escola progressista da diversidade, ambos se projetam na visão de controle da educação, na pretensão de controlar e cercear as diferenças na diversidade ou em uma perspectiva crítica.

Tais lógicas são estruturantes, mas não determina o futuro ou pode controlar o que é sempre adiado. Sempre há um vazamento de sentido, isso porque a *différance* atropela o horizonte sem concessão, fazendo aquilo que foi pensado ser outra coisa “inimaginável”, tendo em vista que o contexto é incontrolável e produzindo subjetividades nos seus deslocamentos.

As subjetividades são constituídas nessas estruturas (sempre deslocadas), na qual a agência (dos sujeitos), são mobilizadas a partir do compromisso político, na defesa ou não de demandas contextuais que produzem deslocamentos e abre o espaço da significação para outros sentidos, atuando como um adiamento do futuro. Por ser incontrolável, os contextos sempre produzem deslocamentos, estes que impedem o controle da diferença e que é parte da democracia radical.

Diferentemente da forma que se apresenta nestas políticas e nos currículos analisados, que “empurra” os sujeitos a chegar nos horizontes, traduzidos e enunciados nestas políticas, enquanto linha de chegada, como um fio de uma promessa alcançável.

Embora, entendamos as diferentes demandas que mobilizaram a luta e a defesa dos movimentos sociais por uma educação do e no campo, algumas delas consolidadas e constituintes das políticas específicas para as escolas do campo a saber, as diretrizes operacionais atuam contribuindo para a produção de um currículo, talvez que possa ser lido pelo nome currículo da “diversidade” ou da “diferença”.

Reconhecemos o espaço de discussão e luta dos movimentos sociais do campo, enquanto potência dos e nos processos de hegemonias e para a democracia nas políticas de currículo, mas não estamos advogando em favor de um modelo de educação, um currículo, ou um “projeto institucional das escolas do campo” (Brasil, Diretrizes, 2002, p. 01) ou “projeto da diversidade” capaz de dar conta de uma formação em sua plenitude.

Um projeto de formação, mesmo que específico para o campo ou para a escola do campo, não consegue garantir “o exercício da cidadania plena” nem tampouco garantir o desenvolvimento de um país ou de garantir a qualidade da educação de um país mesmo

que seu(s) “paradigma[s] tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais” (Brasil, Diretrizes, 2002, p. 01).

Um “projeto institucional das escolas do campo” tal como enunciado nas Diretrizes para as escolas do campo em seu Art. 10, não pode e não consegue, assim como um currículo único nacional ou estadual numa perspectiva centralizadora e a partir de demandas conservadoras – por mais demandas equivalentes que sejam articuladas – controlar o fluxo de diferenças, controlando as significações e o exterior constitutivo dessas equivalências.

O movimento de articulação é sempre imprevisível e improvável. A tentativa de controle da norma sempre está fadada ao fracasso, isso pois, por ser performativa, a norma ao mesmo tempo em que tenta controlar a significação, produz diferenças. Nas palavras de Macedo (2027, p. 519):

A imprevisibilidade que ele se movimenta para controlar, mas que está sempre lá, como o expulso que o constitui. Essa impossibilidade de saturação, no entanto, não torna a ação política desnecessária; ao contrário, torna-a incessante. A mesma ação performativa da norma que produz diferença produz também o controle das significações — aliás, essa é a sua função primeira, se assim se pode falar. A luta política diuturna é por esburacar esse controle, deixando emergir os sentidos que ele quer excluir (Macedo, 2017, p. 519).

A luta política nunca cessa e isso se dá pela própria ação performativa da norma que tanto pode ocasionar rasuras ou buscar controlar. Dessa forma, não nos inscrevemos na tentativa de dar resposta ao incontrolável e, por isso, fixar diferenças minimizando os processos de diferir em nome de um diverso e de direitos de aprendizagens a serem reduzidos a conhecimentos ou conteúdos a serem vivenciados como resposta para a boa educação no e do campo.

Essa forma de lidar com a diferença enquanto representação de uma diversidade seria uma forma de cristalizar os currículos e tentar controlar o fluxo das diferenças através de uma norma. Por isso com Lopes (2015), pensamos o vazio normativo como potente para entender a impossibilidade de uma plenitude, do fluxo das diferenças que possibilitam as articulações e as hegemonias em defesa ou não de uma política curricular.

Mas o que a nosso ver, é entendido por vazio normativo? Amparados nos estudos de Lopes (2015) o vazio normativo é constituído não pela simples ausência, mas pela impossibilidade de plenitude, de fundamento, frequentemente caracterizado no currículo por um sentido de conteúdo comum e de formação de uma comunidade em torno desse

sentido comum.

Esta impossibilidade remete à possibilidade de disputa na tentativa de alcançar a “plenitude ausente” (Lopes, 2015, p. 8). Dito de outro modo é a tentativa de alcançar a plenitude (sempre ausente e adiada) de uma Educação do e no Campo que confrontos e mobilizações são articulados pelos atores sociais, confrontos “realizados por meio da defesa de um investimento radical no currículo, simultaneamente teórico e político” (Lopes, 2016, p. 9).

Um vazio que possibilite entender as tensões que envolvem os sentidos que são produzidos nas negociações, nos acontecimentos (Lopes, 2017). Parece-nos que é sobre a negociação de um lugar para a Educação do e no Campo que somos movidos a iniciar o debate. Mas não é qualquer lugar a que nos referimos, é sobre o lugar das alternativas que nos dispomos a falar, sobre os discursos que ganham representação nas articulações políticas e que passam a ser hegemônicos, um lugar que não é fixo.

Porém, se faz necessário destacar a impossibilidade de estabelecer um fundamento último à concepção de política, de currículo, especificamente para a Educação do Campo, e essa impossibilidade decorre da contingência e da precariedade de todo fundamento e de toda estrutura.

Mesmo sendo impossível, essa promessa reverbera um discurso fantasioso (uma ficção) que promete um currículo constituído do “melhor conhecimento” a quem vai responder as demandas da educação escolar e gerar a “boa educação”. Esse discurso, tem assombrado a decisão curricular e tentado controlar a formação, o currículo por meio de avaliações, os quais tem trabalhado em favor do controle da formação, do currículo, do conhecimento e até mesmo do diferir. É sobre como e de que forma esse discurso fantasioso tem constituído os sentidos da decisão curricular para a educação do campo que nos dispomos a discutir na próxima seção.

6.2. Um discurso fantasioso: Os sentidos constituintes da decisão curricular

As políticas curriculares e currículos atuais tem sido fruto de um discurso fantasioso que assombra as decisões curriculares e a contingência que envolve esse processo. Justificamos essa compreensão, não somente por dizerem (o Currículo de Pernambuco e BNCC) o que ensinar e a quem ensinar, mas ainda por eleger experiências e conhecimentos considerados legítimos em detrimento de outras possibilidades

decorrentes de contextos, permeadas por diferentes culturas e identidades para compor uma projeção de formação para uma educação de qualidade.

Esse projeto tem disputado lugar nas agendas políticas, tendo hegemonizado um discurso de homogeneização nos últimos anos, no qual a tentativa de centralização curricular tem ganhado destaque e tem sido contemplada nos currículos nacional (BNCC) e local (Currículo de Pernambuco) tolhendo (ou tentando já que é da ordem do impossível o controle de uma vez por todas), assim, os processos de significação e as subjetividades que envolvem a política, sendo esta considerada por nós, como prática cultural.

As subjetividades contribuem para a abertura dos sentidos sobre currículo, escola, política e ainda, educação do campo, provocando teorizações e decisões a partir de outras maneiras de pensar, fazer e disputar a educação escolar e o lugar da escola nos diferentes territórios.

A relação da subjetividade dos atores da e na política com as fantasias e os desejos de currículo da e na escola, tem mobilizado discussões, (des)acordos articulando decisões que vão, mais tarde, constituir a decisão curricular.

O currículo, neste contexto, é visto e considerado como prática discursiva e cultural (Lopes, Macedo, 2011), por isso, embora seja permeado pelo discurso político, não são necessariamente orientados por uma estrutura pré-existente. Dito de outro modo, se há tradução, deslocamento, hierarquias identitárias colocadas em jogo, estamos sempre na iminência do indecidível em termos do espaço político.

A política torna-se terreno de diálogo e de disputa que envolve a experiência do impossível e do necessário (Lopes, Siscar, 2018, p. 08) e, por isso, o currículo neste sentido, torna-se um terreno de disputas sobre a ação de educar.

Nas escolas do campo, essas disputas têm sido articuladas em diferentes momentos na história da educação do campo no Brasil. Porém, nos últimos anos, a partir do discurso de inclusão e equidade tem sido discutido a política, o currículo, o conhecimento, a diferença, a escola, o processo educativo, o ensino e a aprendizagem para todos, sem distinção, e sob o nome (discurso) de “justiça social” a diferença, as lutas, as especificidades dos povos do campo, mas ainda de outros diferentes povos, estão sendo resumidos à “diversidade cultural” no respeito “à (s) diversidade(s)”.

No que tange ao respeito à diversidade na formação como temas transversais citados no Currículo de Pernambuco, temos

Os temas transversais e integradores, os quais consolidam a concepção de uma educação de qualidade social, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade, à pluralidade de ideias, voltada para a formação cidadã (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 11).

Embora o currículo cite como elemento importante para a formação integral o diálogo sobre os diversos conhecimentos curriculares e a realidade dos estudantes tem sido considerado como integrantes do discurso de inclusão nesse documento. No entanto, reconhece-se a necessidade e endossa tal discurso de inclusão, reduzindo o escopo da diferença, apenas nas habilidades, considerando-as como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Tal como o documento tem apontado a diferença, tem minimizado o atendimento às diferenças a conteúdos, quando se afirma que tais diferenças precisam possibilitar o acolhimento e a aprendizagem de todos no espaço plural escolar já que “todas as pessoas são iguais perante a lei” (p. 19).

Ao se falar de inclusão propõe-se o respeito às diversidades, a valorização das diferenças e, portanto, a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada estudante e seu projeto de vida, possibilitando o acolhimento à aprendizagem de todos no espaço plural escolar (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 19).

Essa minimização dos processos de diferir tem colocado a diferença como um produto, uma “coisa” estática e, por isso, é capaz de ser representada em um modelo de currículo base, reconhecível, comum e nacional que deveria ser “implementado” (como as próprias reuniões mencionavam, havendo formações para tal implementação) no país.

A implementação de um currículo de base nacional, de acordo com as discussões e com o próprio documento, seria o caminho ou a forma para atingir a qualidade pretendida e idealizada.

Para tentar abarcar os discursos que envolvem os questionamentos na diferença, propõe-se que seja formulada uma “base diferencial” sob o nome “parte diversificada” ou um currículo multicultural, o qual expõe a política curricular como um conjunto de regras e tenta de algum modo abarcar os discursos proferidos pelas perspectivas críticas.

Ao mesmo tempo, presume-se e projeta-se uma “formação inclusiva”, porque compreende as diferenças enquanto conteúdo, comprometido com essa “diversidade cultural”, mas que em pouco ou nada promove uma reflexão para além dos objetivos e

habilidades de ensino previstos no texto do currículo de Pernambuco, especificamente, em seu organizador curricular (como foi possível ver na seção anterior).

Entretanto, o currículo de Pernambuco tal como apresenta a diversidade cultural, tem projetado um universalismo identitário tanto para o currículo, quanto para os sujeitos escolares, mostrando que as identidades que pretendem formar, constituem construtos acessíveis, na “tela da fantasia da educação” (Júnior, 2020, p. 94).

Um discurso fantasioso é apresentado desde as discussões até a elaboração de um currículo nacional, como aditivo a BNCC e, aparece ainda no texto do Currículo de Pernambuco. É apresentado uma promessa de uma identidade plenamente unificada, completa e coerente, no qual coloca a educação como força redentora do espaço social pela qual se pode deixar “atingir” a uma cidadania plena e ativa como podemos observar no excerto:

Assim, mais uma vez, Pernambuco constrói um currículo que valoriza, em diálogo com a comunidade educativa e com a sociedade, a identidade social, cultural, política e econômica de seu povo, como também os princípios éticos e humanos, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos que exerçam plenamente sua cidadania ativa (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 15).

O currículo é assumido no currículo de Pernambuco como promissor de uma “identidade social, cultural, política e econômica”, comprometida com princípios que estariam a ser contemplados na formação dos sujeitos. Tal como nos apresenta o documento, o currículo de acordo com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco e, logo, com o currículo estadual, apresentasse “como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências” (Currículo de Pernambuco, 2019, p.17) o qual incide na tentativa de captar uma identidade (imagem) dos sujeitos a que o currículo (entendidos como os conteúdos, habilidades e competências que o compõe) pretende formar.

É neste contexto que, com o currículo estadual tem pensado a formação de forma a (pretender) capturar uma imagem dos “diferentes povos” e das “diferenças” e na defesa de um currículo único e universal tenta criar uma projeção do que é incontrolável (um outro representável), mas que pudesse ser controlado a partir de um conjunto de conteúdos.

Dessa forma, reconhece-se o diferir e as diferenças como aspectos que assombram a possibilidade de criação e que pode suturar um currículo único, por isso, o currículo tem discutido a “diversidade” como uma diferença produzida em comum entre outras ou como “a soma das diferenças”. Assim, o currículo estadual em seu texto, tem pretendido

“respeitar” e “acolher” essas diferenças, capturadas como um espectro, como “um compêndio de diferenças”.

A partir do discurso de justiça social, equidade, igualdade, tem prometido a partir do “acolhimento a diversidade” que um currículo estadual é capaz de dar conta da qualidade da educação. todo ponto de partida, adorando turbilhão de mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível. Essa minimização das significações no currículo tem tentado suprimir a possibilidade de ameaça a estrutura (de um currículo único, por exemplo), embora, não consiga conter o fluxo da diferença, as possibilidades de significação, a diferença que (diferente da perspectiva que apresenta o currículo) não depende de um fechamento entre um grupo identitário.

A diferença é vista como diferimento, isto é, enquanto um ato constante de diferir e que nos mobiliza a agir operando de acordo com as demandas dos sujeitos com e nos acontecimentos e não a partir da fantasia de uma projeção de uma identidade plena que possa ser controlada e formada, tal como aponta o currículo.

Tal fantasia tem mobilizado uma frágil construção da noção de identidade (como sinônimo de igualdade), desconsiderando e excluindo as outras formas de ser e existir no mundo, que acolham o caos, a impossibilidade, os acontecimentos, a incoerência e multiplicidade que deslocam e empurram-nos em diferentes direções e tempo, tornando os processos de identificações, continuamente deslocados.

Uma identidade de escola também é projetada no uso e no trato da igualdade. Dessa forma, a escola é lida no currículo do estado, “como um espaço realmente de todos os estudantes” (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 20) sendo vista enquanto instituição formal, cuja

função da escola enquanto instituição formal é buscar adaptar-se aos novos valores culturais que a sociedade vem experimentando, bem como aos desafios de um mundo globalizado e conectado com as diversas formas de produção do conhecimento e seus usos nos diversos espaços e tempos da sociedade (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 20).

Neste sentido, a escola enquanto “lôcus privilegiado de formação e produção de conhecimentos” (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 28), também é uma instituição política que deve estar comprometida de forma ética com a igualdade.

Aqui não estamos defendendo em favor de uma perspectiva de acesso ou atendimento as individualidades com a prerrogativa de “todos como um” como tem tratado a BNCC e, como por exemplo, o currículo estadual. Tampouco estamos realizando

uma negação seja da normatividade, da necessidade ou não da norma e até mesmo da importância do reconhecimento.

Uma norma pautada no discurso de igualdade, justiça social, equidade, mas que enxerga todos como um, enfatizando a diferença como “um conjunto diverso” ou a “diversidade cultural” está violentando as existências e os sentidos de ser/existir. A partir de Macedo (2017, p. 548) entendemos que essa

tarefa relevante da teoria [que] é a criação de novas formas de pensá-los, o que precisa ser feito dentro das relações de poder em que nos constituímos, nós todos, como efeitos dessas normas que queremos desconstruir. Reconhecer a violência da norma, não para a ela se contrapor de fora, mas para seguir perguntando sobre as formas de ação do poder regulatório (Macedo (2017, p. 548).

Com Laclau tem sido possível discutir os usos da igualdade. Nem sempre o discurso de igualdade está a serviço da diferença enquanto diferimento, podendo atuar como reforço ou debilitação desse processo ao tentar “organizá-la”, principalmente, quando deseja organizar em uma parte do currículo ou em uma parte diversa. O autor ressalta que a igualdade pressupõe equivalência em alguns aspectos, mas não em todos.

A igualdade no campo político é um tipo de discurso que intenta expressar as diferenças; é, se quiseres, uma maneira de organizá-las. [...] Isto significa que, dependendo das circunstâncias, a igualdade pode conduzir ao reforço ou debilitação das diferenças” (Laclau, Butler, 2008, p. 408, tradução livre).

O autor nos chama a atenção o quanto pode ser problemático no campo político a expressão das diferenças como igualdade na medida em que pode debilitar as diferenças. Frangella (2020) nos auxilia com essa discussão sobre identidade na compreensão de que

a busca da igualdade não se dá ao estabelecer como campo oposto a ela a diferença, mas, ao contrário, se dá na negociação com a diferença. Isso também não implica uma postura relativista aditiva que poderia ser vista como possibilidade de refutação de alguma exclusão (Frangella, 2020, p. 12).

Com isso, é possível compreender que diante da multiplicidade de lutas políticas e das possibilidades e de decisões tomadas num terreno indecidível, discutir a sobreposição de igualdade e equidade como um lugar a se chegar em detrimento à igualdade como articulação discursiva (na perspectiva de uma democracia radical), esvazia as lutas políticas pela significação (por caminhar na direção de impossibilitar ou interditar o diferimento).

É nessa perspectiva que Laclau e Butler (2008) já nos chamavam a atenção para a discussão da igualdade como campo aberto as articulações, uma vez que a igualdade serviria a propósitos antidemocráticos se pudéssemos definir a priori quem poderia ou não reclamar igualdade.

Tal como nos é apontado no currículo estadual analisado, a igualdade e equidade nos são apresentadas como um horizonte possível de se chegar, a partir de um discurso que fantasia o desejo normativo por um currículo que seja capaz de estancar os problemas e controlar os devaneios daquilo que se deseja controlar.

O que é problemático pensar que se pode controlar aquilo que está a ser sempre disputado, articulado nas equivalências e diferenças que constituem o campo conflituoso que são as políticas. Talvez essa tentativa sempre frustrada de controle justifique as reformas fazendo “uma metástase educativa a cada momento” (Skliar, 2003, p. 198) que justifica os discursos de mudanças e das tantas reformas curriculares que se auto-reformam.

Subjuga-nos transformar a transformação, esquecendo – ou então negando – todo ponto de partida; e a voragem de uma mudança que faça da educação algo parecido como um Paraíso tão improvável quanto impossível (Skliar, 2003, p. 196).

A insistência sobre uma única espacialidade e única temporalidade, mas com outros nomes têm sido prometida a partir de um discurso da mudança da educação, de currículo que abarcam a promessa da boa educação, a reconversão de lugares em não-lugares para os outros (Skliar, 2003). Nas palavras do autor,

A infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades egocêntricas; a aparente magia de uma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não (nos) diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo da indiferença (indiferente); e a produção de uma diversidade que quase não se atende, quase não se entende, quase não se sente (Skliar, 2003, p. 196).

Tem nos chamado a atenção o quanto que um discurso da homogeneidade pode gerar espacialidades egocêntricas e causar uma violência ao outro. De igual modo, o discurso e a promessa de uma pedagogia da diferença sob o nome diversidade (ou parte diversa) pode causar indiferença e ser indiferente aos processos de subjetivação que constituem os sujeitos. Isso porque o sujeito da falta não pode ser nomeado a priori.

Seria como programar-se para dois lugares e temporalidades que tem seus sentidos equivalentes no que diz respeito à tentativa de proibição da diferença do outro (enquanto diferimento). Ambos confirmam a mesma coisa. O primeiro, expressa uma ordem, um

maior controle, expulsando o outro diferente dali um lugar sem tempo e sem espaço para os outros. O segundo, abarca a diferença significada enquanto uma identidade projetável do outro, por intermédio do discurso de “inclusão” e de um lugar estável no currículo. Este seria um currículo da diversidade, ordenado, linear, para a mesmidade.

Embora inscritos em temporalidades e perspectivas divergentes, ambos produzem discursos de integralidade, de uma textualidade poderosa, sem fissuras, salvos de toda e qualquer contaminação do outro ou daquilo que pode ameaçar os sentidos de educar.

Os sentidos de educar, tal como nos é apontado no Currículo de Pernambuco podem apresentar a tentativa de fabricação de um outro da mesmidade. Ao considerar o currículo estadual como currículo oficial do município, a rede de ensino estudada tem colocado a tarefa da escola, do currículo, do conhecimento e da educação do campo em favor de uma pedagogia e escola da diversidade, produzindo seus currículos como um lugar sem tempo e sem espaço para os outros significados nas articulações discursivas.

Como nos diz Skliar (2003, p. 201) nas experiências de “ser-outro, em seu devir, em suas próprias línguas, em suas próprias temporalidades e espacialidades” no acontecimento. Neste sentido, o currículo de Pernambuco anuncia a educação do campo articulada aos sentidos da diversidade ou de um multiculturalismo.

Os “saberes oficiais” ou os esforços para tornar “saberes essenciais” à formação a partir de um currículo único nacional e estadual, têm estado imbricados no ponto de sua produção de sentido e poder com a fantasia que “dramatiza” ou “materializa” o desejo impossível de uma origem pura, não-diferenciada porque essas diferenças assombram o discurso fantasioso de falta.

Esta fantasia se inscreve enquanto espaço de produção ou cenário para a produção da expulsão do outro, para a propagação de cenas que tentam controlar a produção da subjetivação.

Sem ser ela mesma o objeto do desejo [a fantasia], mas sim seu cenário, não ser uma atribuição de identidades, e sim sua produção na sintaxe do panorama do discurso racista, a fantasia colonial exerce um papel crucial naquelas cenas cotidianas de subjetificação em uma sociedade colonial (Bhabha, 2019, p. 139).

No tocante ao currículo de Pernambuco, como criação ou elaboração a partir de uma BNCC, apresentam-se enquanto fantasias onde as produções do “desejo colonial” (Bhabha, 2019) sob o nome “parte diversa” podem ser vistas “materializadas” na tentativa de tornar a diferença ou “a diversidade” (em simplesmente conteúdo) lido no currículo de

Pernambuco enquanto “estratégia formativa” para garantir a inclusão e uma formação plena.

O discurso de formação integral, neste contexto, é abarcado pelo currículo de Pernambuco como um discurso que visa preencher a falta “do conhecimento” para se chegar a uma qualidade. Para isso, de acordo com o documento supracitado, faz-se necessário “aumentar o tempo e as atividades escolares, [numa perspectiva de formação integral], com isso, aborda que esta formação pensada pelo currículo de Pernambuco se

Compromete com o diálogo entre os diversos conhecimentos curriculares e a realidade dos estudantes, com a transversalidade e a interdisciplinaridade. A formação dessa natureza defende, principalmente, que o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 21).

São apresentados também os temas transversais e integradores, os quais consolidam a concepção de uma educação de qualidade social, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade, à pluralidade de ideias, voltada para a formação cidadã.

Esse desejo colonial marca um “voltar-se contra si próprio, tornar-se um oposto, uma projeção, uma negação” (Bhabha, 2019, p. 139) provocando uma proliferação de “reconhecimento” ou “identificação”, que para Macedo e Ranniery (2019, p. 740) essa “proliferação de pontos de identificação, ao invés de tornar mais difícil o controle, veio fortalecê-lo nesse momento de pós-verdade”.

É neste contexto que acreditamos ser problemático o discurso empreendido pela base e, logo, abarcado pelos currículos nacional e estadual, como “parte diversa”. Isso, porque envolve a problemática do ver/ser visto, ora implica a projeção de um sujeito conjecturado.

Esse discurso pode conceber o sujeito “o efeito de poder que é produtivo” (Bhabha, 2019, p. 132), produzindo uma perspectiva disciplinar e “prazerosa”, de reconhecimento e aceitação, lhe causando a sensação como nos diz Bhabha (2019, p. 133) “de crença múltipla e contraditória, reconhece a diferença e simultaneamente a recusa ou mascara”.

Na fantasia de reunir a diferença a partir de conteúdos ou habilidades, a base e, por conseguinte, o Currículo de Pernambuco, tem anunciado uma generosidade e

escondido uma violência de ordem e de controle se referindo obstinadamente a um único e bem delimitado outro, assim como a uma única e bem delimitada diferença a partir de uma tipologia (ou discurso) da diversidade.

Dessa forma, em contrário dos discursos de inclusão proferidos e explicitados no documento, o Currículo de Pernambuco tem se tornando cada vez mais, um currículo obsessivo, de um lado pela abertura ao outro e por outro pela sua tentativa de representar uma identidade, uma formação, um futuro.

Inclui-se um outro no currículo (projetado como conjunto das diferenças produzidos na parte diversa) apresentado como ameaça a homogenia e ao controle do conhecimento e dos currículos, para poder controlar ou fabricar (tentar) mesmidades, projetando um outro fabricado na antecendência, que seja calculado e que possa ser medido nos resultados das avaliações em larga escala.

Um currículo que se aborrece com a imagem do outro e que se assusta com a subjetivação (com a imagem sempre deslocada e com as identificações do outro). Dito de outro modo, exige uma inclusão, nega a própria produção de sua exclusão e sua expulsão, buscando “nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo colorido, oferecer-lhe um amplo lugar vazio, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se ao mesmo e seja o mesmo” (Skliar, 2003, p. 202 e 203).

Nesse cenário, o currículo de Pernambuco apresenta princípios de mercado como a solução para os problemas criados ou para as faltas apresentadas através de uma crise, pela falta de equidade a ser superada pela compreensão do direito de todos a que o currículo estadual apresenta:

Considerar a equidade e a excelência como princípios norteadores é compreender que todos têm direito à aprendizagem e que as necessidades de uns diferem das de outros, cabendo ao sistema educacional atender a todos, em suas especificidades, com qualidade. A excelência nas aprendizagens só faz sentido se acompanhada da equidade. (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 20).

É defendido no Currículo de Pernambuco a importância de compreender a todos (um todos como um) representados em um currículo sob o discurso de qualidade para uma equidade, como princípios garantidores de excelência nas aprendizagens. E como resposta, apresenta o direito e a aprendizagem como elemento essencial para superar essa crise da educação (ou crise do conhecimento, tal como é apresentado no currículo), com vista a garantir uma educação de qualidade comprometida com a formação do ser.

É no bojo da equidade e do direito à aprendizagem, com vistas a uma educação de qualidade e comprometida com a justiça e a inclusão, que se dá a formação integral do ser. Essa perspectiva de formação visa ao desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, pois o enxada não apenas cognitivamente, mas também social, emocional, cultural, espiritual e fisicamente. (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 20).

Por isso, o currículo de Pernambuco apresenta uma representação (equivocada) do futuro para atender a todos, determinando conhecimentos e saberes essenciais e privilegiados, que se apresentam enquanto “uma essência” e “completude” na elaboração e seleção de conhecimentos.

Estes conhecimentos são reduzidos a conteúdos “melhores”, “necessários” ou “essenciais” para a formação e ao introduzir o discurso de “igualdade” ou “equidade”, acaba por consolidar uma visão instrumentalista de poder/saber de que ele parece necessitar para expulsar a ameaça, a diferença e (tentar) controlar a dinâmica furtiva do incontrolável que ameaça a produção de “uma forma de educar” projetável e realizável através de um currículo.

Dessa forma, necessitaria controlar, responsabilizar, homogeneizar para garantir acesso ou como diz o discurso empreendido no Currículo de Pernambuco e na BNCC, a qualidade que se almeja como forma de superar os problemas criados por uma má gestão. Para Ball (2012, p. 61) essas políticas “organizadas em torno de um conjunto mutuamente reconhecível de conhecimentos, verdades e visões de mundo que é constantemente rearticulado”. E mais, um outro argumento que tem ganhado grande destaque tem sido

O discurso de “crise política do Estado”, do “público”, e, por extensão, da “educação pública”, que tem contribuído para que o mercado se aproveite “[...] dos medos e dos desejos do público”, fazendo uso de um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas (Ball, 2014, p. 853).

Nestas políticas de cunho economicistas, parece não haver espaço para a vida, para o acontecimento, para a diferença operar borrando a inscrição ou estrutura que se pensa ser capaz de controlar. Nas palavras de Macedo e Ranniery (2018, p. 740), pelo compromisso com a vida se faz necessário um proliferar de inesperados, “resistir a economização que exaure a existência e contribuir para tornar inteligíveis os fluxos que constituem a experiência social e multiplicam os pontos de identificação”.

O desejo de controle do outro não pode ser lido ou construído em uma política pública de educação, currículo ou base, a partir de uma ideia de justiça social – “desse

lugar teórico em que qualquer unidade é erigida sobre múltiplas exclusões e, portanto, não pode ser justa” (Macedo, Ranniery, 2018, p. 741).

Nessa perspectiva, o neoliberalismo tem descaracterizado a própria vida, sendo cada vez mais importante:

destacar o quanto tais unidades, sustentadas em nome da justiça, são necessárias e impossíveis. Seria possível imaginá-las e rasurá-las ao mesmo tempo, fazendo emergir a *différance*, nos termos de Derrida, que as constitui e que é capturada o tempo todo pela nomeação? (Macedo, Ranniery, 2018, p. 741).

Com o exposto pelos autores, podemos enxergar as reformas curriculares atuais bem como a elaboração de currículos nacionais e estaduais, ou até mesmo as políticas específicas para aos povos do campo como é o caso das diretrizes, como tentativa de nomear o outro ou de traduzir as diferenças em texto, em algo mais concreto e apalpável.

A diferença enquanto *différance*, nos termos de Derrida não busca tratar a diferença entre dois pontos, dois polos, e por isso, desconsidera totalmente os binarismos. Nesta perspectiva, o que menos interessa é inscrever o outro em um lugar ou campo, por isso, o lugar da diversidade ou o lugar da diferença seria uma forma de tentar fixar o outro.

Com isso, buscamos pensar a diferença como um espaço de profusão, da significação, ela não depende de uma identidade a priori ou da produção de uma identidade ou identificações que possa definir a diferença e que é lida nos currículos atuais como diversidade.

Essa produção de uma identidade criada para determinados grupos como síntese da diferença abordada no currículo de Pernambuco como conteúdos está relacionada a ideia de diversidade, enquanto síntese de um grupo diferencial. Essa ideia satura a ideia de diferença e mascara a diferença enquanto diferimento.

A diferença, neste sentido, a partir da desconstrução está relacionada a perspectiva da diferença em um *continuum* (sem intervalos ou interrupções) que se dá nela mesma como espaço conflituoso, produzida e sempre posta em ação. Estamos sempre produzindo uma nova significação e nos produzindo de uma forma diferente, ou seja, a diferença nos termos da *différance* opera no sentido de que não há um fechamento de um grupo identitário e que a diferença não se constitui enquanto uma diferença em relação a um outro, um externo a mim.

Entender os processos de constituição das subjetivações é compreender a relação ao outro como um movimento constitutivo do sujeito, que está sempre atualizando as

identificações, nos permitindo sempre ser outra coisa ou um sujeito tomado pelas decisões e negociações.

Dito de outra forma, há um movimento de constituição de sujeitos e de sentidos onde a diferença está sempre se movimentando, produzindo subjetivações que constituem sujeitos nas articulações e nas relações de equivalências, identificações que se produzem no acontecimento, não havendo um sujeito suposto ou encarnado.

Contribuindo ainda com a reflexão sobre a igualdade, nas Diretrizes Operacionais para as escolas do campo tem enunciado essa questão, enfatizando-a e relacionando-a a “diversidade do campo”. Nos parece, que embora ampliem para uma diversidade “do campo” em seus vários aspectos, ainda assim, tem incorporado o pensamento do diverso na tentativa de pensar e formular um ensino para os povos do campo, aproximando-se do discurso enfatizado no texto do currículo de Pernambuco.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, estudos a respeito da diversidade e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Brasil, 2002, p. 01).

As demandas estão vinculadas a uma política de definição do outro ou “dos muitos como um” a partir do discurso do “direito à igualdade”, mas tem seus sentidos deslocados em alguns momentos, principalmente quando ressalta estratégias específicas de atendimento escolar, na organização do calendário e, ainda, quando enfatiza a variedade de espaços pedagógicos e os tempos de aprendizagens dos sujeitos.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (Brasil, 2002, p. 02).

Com isso, evidencia-se por meio das nossas escolhas teóricas indicativos de que os objetivos da diretriz não priorizam e nem condizem com a defesa de um modelo de formação específico pautado em conhecimentos ou conteúdos, tal como apresentado no Currículo de Pernambuco, mas disputam sentidos a todo tempo com perspectivas em defesa de uma formação em sua totalidade.

Inscritos na contingência que envolve as políticas curriculares e os currículos, pensar a formação do outro e nos conhecimentos historicamente produzidos é

problematizar a educação como um aspecto mais amplo para além de conteúdos, ao mesmo tempo em que intenta sobre o controle do outro, do imponderável sob o discurso de direito à igualdade e, por vezes, justiça social.

Sobre a igualdade é relevante que se entenda os movimentos em prol de justiça, mas mais importante que isso, é rever as promessas da modernidade em torno de uma igualdade tal como o currículo estadual apresenta.

Essa promessa, a qual nos mobiliza em determinado sentido operando com a ideia de igualdade de condições, de acesso, tem de algum modo operado no sentido de acalmar o outro e não de despertar a agência mais radical, por meio de uma fantasia, uma consciência e estratégia. Tal modo de operar tende a tolher a agência (pelo poder imobilizador que busca exercer, mesmo não sendo possível de fazê-lo) ao apresentar a igualdade como um dos caminhos para o acesso a qualidade (acesso, por ter um caminho exato, um espaço, ou lugar), como um horizonte (a se chegar) como promessa, por ser ilusória e atuar como uma ficção.

Por isso, é relevante entender que esta promessa de uma igualdade, por exemplo, não pode ser cumprida. Operar no entendimento da diferença como diferir (verbo/ação) é entender que há processos e movimentos que se relacionam, há movimentos em que precisamos nos posicionar por igualdade, justiça social, não como uma ficção, mas entendendo e fazendo-nos entender que as identificações são produzidas nas subjetivações, nas articulações e dinâmicas furtivas que não podem ser definidas a priori, por serem constituídas no incontrolável.

É importante pensar os ganhos e a produção dos movimentos sociais, como uma produção do ser e estar sendo, em constante movimento criativo na constituição das e nas políticas, como uma alteridade radical enfatizada pelo Derrida. Dessa forma, é relevante pensar esses movimentos também nos currículos, não como uma identidade a ser acessada ou formada, mas como processos de identificação que tornem visíveis a pluralidade que está em jogo nos processos de articulações e identificação que afasta toda e qualquer pretensão de cálculo sobre o outro.

Dessa forma, pensar as diferenças que estão em jogo nesse processo, enxergando as formas da lógica da cultura ocidental (muito forte e presente nas políticas curriculares atuais, por exemplo) que tem visto e considerado a diferença como o diverso e na tentativa de definir um como contraposição a um outro, tem realçado a exclusão através de um discurso de inclusão, de acolhimento e sob um endereçamento ao outro.

Reconhecesse um sujeito da diferença, ao qual lhe atribui uma ficção, imagem ou captura capaz de representar um ser/existir. Esse discurso envolve a problemática do ver/ser visto como ressalta Bhabha (2013), neste cenário urgindo a necessidade de questionar principalmente “o modo de representação da alteridade” (Bhabha, 2013, p. 120).

Desde que tomou centralidade no campo educacional, o currículo passou a ser também um campo de grandes disputas e articulações. Esses embates forjaram (e forjam) um número variado de sentidos que o currículo assumiu (e ainda assume), em decorrência das muitas articulações que se fixava (fixam) em cada momento de precariedade da história e em decorrência dos embates e identificações que interferem nas discussões e hegemonias no campo curricular.

Nas políticas de educação do campo, assim como nas reformas curriculares e políticas mais recentes, são mobilizados diferentes sentidos nas disputas hegemônico-antagônicas pelo currículo, que vão produzindo sentidos para esse significativo “educação do Campo”.

Considerando um momento da fixação (como o momento e a produção do texto político (das Diretrizes, do PME e Currículo de Pernambuco por exemplo) é que apresentamos algumas leituras acerca dos sentidos mobilizados para a hegemonia de discursos de política, currículo, qualidade, diversidade, escola que vão emergindo.

De algum modo, esses sentidos vão se articulando e significando a educação do campo (enquanto modalidade entre as diversas existentes) e, que mais tarde, vão mobilizar novos sentidos e outros discursos que se constituem de forma imbricada no processo educativo, no ensino e aprendizagem para a educação do campo.

Pensar dessa forma é, sobretudo, partir de uma visão que rompe com a ideia de política como descrição normativa seguindo uma lógica linear à um terreno de significações contingentes e precários, numa disputa constante. Tal discussão se assenta na compreensão da política como produção discursiva e, por isso, torna possível a problematização da equidade e justiça social deslocada para a ideia de um comum. A rubrica da igualdade é um desses sentidos sob os quais o discurso de equidade tem se constituído, através de um discurso fantasioso, do qual afirma-se a garantia da qualidade da educação por meio da promoção da justiça e da ação democrática.

No currículo de Pernambuco, embora não faça menção direta sobre a compreensão da política, tem mobilizado a elaboração do currículo estadual como um marco histórico,

sendo a justificativa presente no documento, por ser a primeira vez que o estado de Pernambuco constrói um Currículo para a Educação Infantil.

Neste documento é acentuado a importância do currículo estadual por se tratar de “um marco para as políticas educacionais voltadas para esta etapa da educação básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças na educação infantil” (Pernambuco EF, 2019, p. 13).

O direito de aprendizagem tem sido mobilizado como um sentido para se pensar a igualdade ou, mais tarde, a equidade. Com isso, entendemos que os sentidos da política são enunciados, de certa forma, com uma centralidade na ideia de política. Isso porque, o discurso de direitos de aprendizagens como garantia da igualdade tem orientado na escolha de conteúdos/ conhecimentos a serem ensinados e aprendidos de forma a garantir uma formação universal.

Na defesa de uma formação integral aos sujeitos no processo educação e com vista a igualdade de direitos, a equidade e excelência, nos princípios do Currículo de Pernambuco, é estabelecido um conhecimento base (uma base comum estadual) necessário para a formação do sujeito em sua integralidade.

esses princípios ora citados constituem os fundamentos de todas as práticas educativas apresentadas no currículo de Pernambuco e, dessa forma, indicam para a sociedade os sujeitos que se deseja formar: indivíduos com valores éticos e humanos, conscientes de suas responsabilidades e direitos, dispostos a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como capazes de intervir na realidade e contribuir pra o desenvolvimento da humanidade. (Pernambuco, EF, 2019, p.19).

O discurso sobre política enunciado neste documento, mobiliza uma leitura do discurso político orientado pela noção de política enraizada em uma estrutura pré-existente da qual ou na qual se possa desenvolver, implementar, guiar um horizonte de formação baseada em conhecimentos para desenvolvimento de competências em direção a um futuro “já dado”, “pregresso” e possível de ser controlado via formação, via currículo. Tal discurso, tem tentado controlar não somente a formação do sujeito, mas o futuro do outro (de uma sociedade), tendo em vista o controle do desenvolvimento de uma humanidade.

Tal leitura a partir da contribuição de Derrida, tem nos remetido a questionar o desejo normativo pelo controle do por vir (da experiência do indecível) e da tentativa de estabelecer estruturas pré-existente de conhecimentos que se “destine” a uma formação integral e universal, mesmo que essa promessa apareça sob o discurso de igualdade, já

que “toda opção política é uma opção não obrigatória e não necessária em um conjunto de possibilidades imprevistas” (Lopes, 2018, p. 85).

Uma leitura derridiana do discurso político nos mostra que, se há tradução, deslocamento hierarquias identitárias colocadas em jogo (Lopes, 2018) estamos sempre na iminência do indecível em termos do espaço político. A política torna-se um terreno de diálogo, de disputas que envolvem a experiência do impossível e do necessário. Assim, “a política é pensada como não tendo um centro que determine sua direção, não havendo também sujeitos conscientes e identitariamente orientados para uma dada estratégia” (Lopes, 2018, p. 84).

As noções de projeto, estratégia calculada, de um programa que produz um futuro são interpretações sedimentadas que, como tais, produzem sentidos nas políticas. Porém, entendemos a política curricular como problematizada por Lopes (2018), como “luta pela significação, processo discursivo que simultaneamente produz contextos e sujeitos políticos” (Lopes, 2018, p. 85). Por mais que haja a tentativa de controle, não há regras que possam orientar a decisão política de uma vez por todas, de orientar sujeitos na atuação política, já que a opção política é sempre contextual.

Dessa forma, a decisão se dá na agência, a cada evento, o que nos leva a constante disputa em torno dessas orientações e interpretações, não sendo possível pensar em regras ou definições a priori já que seus significados são sempre deslocados nas traduções e no próprio processo de ser posta em ação.

Além disso, o documento já enuncia que o currículo estadual tem sido fundamentado “na promoção da equidade e excelência das aprendizagens, na valorização das diferenças, do respeito à dignidade da pessoa humana, na perspectiva de uma escola plural, inclusiva, comprometida com a formação integral e cidadã dos indivíduos” (Pernambuco EF, 2019, p. 13). Enquanto política curricular, o currículo estadual retoma sentidos hegemônicos nas discussões empreendidas nas políticas, cujas significações vão emergindo e, de algum modo, vão constituindo um projeto de educação.

Nesse sentido, ao apresentar uma concepção de currículo, o documento, tem ressaltado que a elaboração de um currículo “está sujeita a uma multiplicidade de interpretações, visto que não há um consenso teórico sobre o que ele vem a ser, bem como sobre sua finalidade, pois não há uma definição que seja neutra” (Pernambuco EF, 2019, p. 18). Sendo, portanto, uma construção social. Por ser uma construção social e em permanente tensão, “ele [o currículo] reflete um momento político, histórico, econômico, cultural e de projetos da sociedade” (Pernambuco EF, 2019, p. 18), comprometido com

uma ideia de política de currículo alicerçada e de forma a consolidar uma concepção de “uma educação de qualidade social, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade, à pluralidade de ideias, voltada para a formação cidadã” (Pernambuco EF, 2019, p.18).

A defesa de um currículo não é a única que se estabelece, mas apresenta-se como uma demanda particular que, provisória e contingencialmente, se torna universal no discurso das políticas curriculares estadual. Assim, o sentido de currículo é projetado como o que falta para uma educação de qualidade, sendo o currículo estadual apresentado como resposta a demanda de uma “dimensão prática”.

A necessidade de uma prática é articulada e apresentada no documento como uma projeção de um discurso universal que pretende estabelecer a qualidade por intermédio de uma formação na prática e para a prática, na qual um currículo estadual, seria a normatividade de referência, o qual seria capaz de “direcionar as redes de ensino e as escolas para o desenvolvimento de práticas que conduzam a construção de competências, habilidades, atitudes e valores humanos” (Pernambuco EF, 2019, p. 19).

Um currículo estadual pautado em uma formação baseada no desenvolvimento de práticas seria a resposta para a falta de qualidade e, por isso, esse “novo modelo curricular” com base em um “novo modelo de formação” afirma a prática como a substituição de um modelo anterior, cuja definição e funções são outras.

Dessa forma, o currículo de Pernambuco, a partir da BNCC, se estabelece como proposta curricular que aglutina diferentes posições de sujeitos e grupos sociais em torno da mudança curricular. A partir dos direitos de aprendizagens e objetos do conhecimento dessa proposta, se consolidaria a boa educação através da oferta de “uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando a estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social” (Pernambuco EF, 2019, p. 19).

O referido documento assume o lugar de referência para elaboração dos currículos municipais, propostas pedagógicas e projeto político pedagógico das escolas das redes de ensino e o lugar de “definidor” do que deve ser ensinado e aprendido na escola é retomada.

Currículo de Pernambuco não surgiu do vazio; ele é a consolidação das diferentes formas de pensar e fazer o processo educativo das diversas instâncias de construção curricular, assim como das indagações existentes nas escolas sobre a Educação, sobre a sociedade e **sobre os conceitos que fundamentam o currículo enquanto definidor do que se deve ensinar e aprender**, sempre tomando como ponto de partida a

problematização das necessidades inerentes às práticas educativas (Currículo de Pernambuco EF, 2019, p. 18, grifos nossos).

A defesa de um currículo enquanto definidor do que deve ser ensinado e aprendido ressalta as disputas discursiva em torno de definir conhecimentos valiosos ou válidos a serem ensinados e aprendidos na escola. Inclusive, esta discussão constitui uma das demandas iniciais na luta por uma educação do campo. No caso, das políticas curriculares, no âmbito do currículo estadual, esse processo de articulação envolve o pensar a igualdade como igualdade de oferta de conhecimento.

Dessa maneira, as identidades pensadas em um “projeto de formação e de um currículo pautado na igualdade” estaria a serviço de significar uma identidade - projetada a priori- resumindo-a (os processos de identificação) a uma representação, ou seja, legitimando uma representação identitária.

Uma representação (ou tentativa de representar) uma identidade, ou de selecionar conhecimentos a serviço dessa identidade igual ou universal atua fazendo com que tais conhecimentos (selecionados como texto da política nacional e do currículo estadual) alcancem legitimidade para grande parte da sociedade.

Tal como se aponta a representação identitária no currículo do estado de Pernambuco, mascara as diferenças e não contribui para colocar em questão a diferença enquanto diferimento, projetando modelos identitários e identidades restritivas no currículo, estabilizando um certo “acolhimento” a diferença de um conhecimento “comum” como representação de um “diverso” ou síntese de uma “diversidade”. Essa característica também favorece a um processo de construção de consensos a partir de um “amplo arco de alianças” como aponta Dias e Lopes (2009, p. 95), sintonizados e articulados pelo discurso que articula a promessa de competências e habilidades como a promessa para se alcançar uma qualidade.

O controle do futuro estaria sido pensado por meio de uma formação a serviço do universal, balizado e “definido” pelas expectativas do mundo globalizado ou com as expectativas emancipatórias/revolucionarias dos grupos envolvidos com essa discussão que, nos dias atuais, tem seus discursos hegemônicos nessas políticas centralizadas tentando controlar a significação.

Portanto, ao defender ou articular a representação da diferença ou identidades de uma vez por todas, a partir da necessidade de determinar o que deve ser ensinado e aprendido, o currículo estaria a serviço da tentativa de inibir a proliferação de sentidos e das diferentes posições disputadas discursivamente em torno do currículo, do

conhecimento, da diferença que fazem parte das negociações que envolve o contexto escolar, inclusive, tentando controlar “a fluidez dos sentidos articulados e a extensão da cadeia de significação” (Dias, Lopes, 2009, p. 95).

Estes discursos têm envolvido e legitimado reformas educacionais e ainda mudanças nas políticas curriculares, cuja tentativa de ruptura da enunciação através da tentativa de controle do tempo, do futuro e do por vir, se torna cada vez mais voraz. Dessa forma, a centralidade do conhecimento (considerado como válido, eficiente, indispensável e por isso comum) tenha sido amplamente discutido e hegemônico, tendo se tornado um discurso equivalente (ou “unidade” discursiva em dado momento) que amparado em uma narrativa fantasmática, dá corpo a significação de um currículo centralizado. O currículo estadual, neste sentido, vincula-se a propósitos políticos de controle que prometem uma plenitude de formação “mais potente” via “currículo comum” o qual pode ser visto a partir do discurso de qualidade e universalização do ensino.

A ideia de plenitude tem sido imperativa nas políticas curriculares e currículos mais atuais, atenuando a hierarquização do saber como a solução para o ensino, para a aprendizagem e para todos os problemas do processo educativo. A questão do conhecimento, neste sentido, torna-se o centro, a resposta.

A homogeneização e projeção das identidades via conhecimento, tem sido produzido como a plenitude de uma educação de qualidade, a “boa” educação pautada na igualdade e justiça social. Porém, na medida em que se invalida contextos e que se usa a avaliação para constatar, assegurar o ensino e a aprendizagem de “um comum”, tem desconsiderado o diferir que assombra toda e qualquer projeção, intentando-se sob o controle da conduta do Outro através de uma política de avaliação repressiva.

Dessa forma, por meio de uma pressão seletiva e reguladora, tais políticas de avaliação, tem assentado sob os docentes a responsabilização pelos resultados dessas avaliações, controlando a prática dos docentes e tentando reduzir os acontecimentos que ocorrem na escola e que derivam dos contextos, das realidades e do diferimento.

A promessa de uma plenitude pode apresentar imagens de controle total, isso porque a “boa” educação seria constituída através do controle da formação, do currículo e da avaliação, na qual, os professores em sua prática, estariam nas escolas atuando na tentativa de “consolidar” um projeto de educação e de formação de qualidade nas escolas, que seria garantido via currículo comum (nacional ou estadual) enunciado como a promessa de um futuro ajustável e programável.

6.3. Um futuro enunciado: A *falta* como ponte (articuladora) para o futuro

A experiência com o tempo, com a temporalidade experienciável é sempre, comumente teorizada, poetizada, historicizada e até mesmo politizada. Em se tratando do campo das políticas curriculares, tem sido bem presente nos discursos de mudanças e transformações acerca da educação, um investimento para que, de algum modo, tente capturar ou estar numa relação de controle do tempo, do futuro.

Pensar a educação em uma relação temporal, imbricada com a busca por controlar o futuro, é pensar que as ações e tudo que move o discurso da educação possa voltar, como em uma regressão.

A preparação para o futuro a que as políticas curriculares e os currículos atuais têm estado a serviço, nos traz esse discurso que é preciso conhecer (como se fosse conhecido) o futuro para que, em algum momento, possa refutá-lo, arrancá-lo, modificando um futuro que ainda não chegou.

Para Derrida, o futuro é uma promessa sem fim. Não há como pensar o futuro, o indefinido futuro, sem viver a experiência do acontecimento. Mas viver o acontecimento é como buscar viver o desconhecido, o que está por vir (*à venir*), assim como viver o futuro é viver uma construção que nunca se concluirá, uma anunciação que sempre chegará de forma adiada, como “viver uma construção que nunca se concluirá” (Dionízio, 200, n.p.).

Nesta seção, queremos discutir como os currículos e as políticas curriculares têm tentado anunciar um futuro a partir de um discurso fantasioso, o qual promete o sucesso da educação a partir do controle do por vir e do acontecimento. A forma que tem significado a diferença, a educação do campo (que pode ser lida como tal nos documentos) e todas as especificidades dessa modalidade de educação escolar como “uma falta”, que dificulta e assombra o acesso e a garantia a uma educação de qualidade, a “boa” educação para a “cidadania plena”.

É anunciado no currículo nacional e ainda com o currículo de Pernambuco, a preocupação de controlar não somente o futuro, mas a produção de um outro sem nenhuma hospitalidade. Sobre essa produção do outro como temática (ou conteúdo), Skliar (2008) ressalta: “É a sugestiva ideia de que não havendo hospitalidade – nem atenção, nem acolhida, nem rosto, nem palavra, nem relação – se o outro é uma temática, se o outro é feito uma temática, se o outro nos aparece como temática” (Skliar, 2008, p. 26).

Este outro é significado nas disputas políticas como diverso e celebrado na diversidade porque diferente, homogêneo porque mais fácil ser controlável, tematizado como conteúdo porque gera uma inclusão sem preocupação, sem denotar um discurso acerca da responsabilidade com esse outro, uma ética da hospitalidade.

Disputas que não postulam a anulação do outro (a “inclusão” do outro), a partir do reconhecimento de uma demanda – por educação de qualidade no campo, pelo reconhecimento da diferença desses povos – que a partir das articulações discursivas, constituídas a partir de demandas ganham lugares privilegiados na agenda política e que ao mesmo tempo lhes representam, num jogo entre equivalência e diferença, tornando-se contingencialmente hegemônicas.

Ora o discurso da diferença é hegemônico na política como possibilidade de ação afirmativa e de criação de um currículo que, numa visão de igualdade, possa dar visibilidade aos povos do campo (tal como nas diretrizes), ora advoga-se a construção de uma base comum, que se tornou hegemônica, e se espraia no discurso da diversidade cultural que abarca sobre si a potência de controle do por vir e do acontecimento a partir de um projeto de universalização.

A respeito de uma base comum, assim como Frangella e Dias (2018) temos pensado que essa base de currículo comum nacional “para além da definição de conteúdos; uma base que também reja e torne comum os sentidos de docência, em uma universalização tanto do currículo das escolas quanto da formação e do trabalho docente” (Frangella, Dias, 2018, p.07).

A igualdade, a diferença, a justiça social são discursos que vem tornando-se equivalentes e embora sua significação apareça a partir de diferentes sentidos, tem sido hegemônicos e tem ocasionado mudanças na forma de pensar as políticas, a educação, os currículos.

Ancorados nos conceitos de equivalências e diferenças a partir do enfoque discursivo que nos propomos a fazer, em torno da busca por compreender como a educação do campo é significada nestas políticas e nos currículos da rede municipal de ensino é que temos buscado analisar os “entre lugares” da política.

Tendo presente a divergência em torno de posições, concepções e formas de organização da Educação do Campo, seguimos realizando uma análise das demandas expressas nas normatividades e que articula a significação da educação do campo nas políticas e nos currículos.

Com o apoio do referencial da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, que defende

a política como produção discursiva, temos buscado entender os discursos que norteiam as concepções de educação do campo no município para que, com esse movimento interpretativo, possa possibilitar a compreensão dos contextos discursivos e dos sentidos da educação do campo. Para isso, estaremos considerando as noções de diferença e equivalências.

Focalizamos a forma como as demandas identitárias apresentam-se de forma explícita e as razões por meio das quais são justificadas nos textos, destacando as projeções identitárias produzidas, articuladas e constituídas para os sujeitos escolares tidos como os Outros, o “diferente” que ameaça um projeto de formação universal. Discutimos ainda o modo como essas projeções são conectados a projetos de transformação social, enunciando um futuro e apostando na “*falta*” como ponte articuladora para um futuro esperado, planejado e, portanto, um projeto que pode ser controlado.

Nestes termos, alguns significantes são privilegiados na constituição das políticas de educação do campo, especificamente, nas Diretrizes para as escolas do campo que enunciados a partir do discurso de “*falta*” foram constituídas a partir de amplo debate e embates na tentativa de instituir “um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais” (Brasil, 2002, p. 01).

Estes princípios estariam sendo constituídos de forma a adequar as escolas do campo ao que fora instituído nas várias modalidades de ensino, tais como: “[...] a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal” (Brasil, 2002, p. 01).

Na tentativa de enunciar uma ponte articuladora com as demandas dos diferentes povos, lidos nessas diretrizes como povos do campo, é realçado significantes que pudessem definir a identidade de escola, a partir da ideia de uma “identidade coletiva” possível de atender a saberes próprios de estudantes, a fim de atender essas identificações como um projeto de educação voltado para uma identidade coletiva.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na **temporalidade e saberes próprios dos estudantes**, na **memória coletiva que sinaliza futuros**, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em **defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva** no país

(Brasil, 2002, p. 01, grifos nossos).

O processo de significação inibe e irrompe qualquer tentativa de cálculo e sinalização de futuros. Todo e qualquer projeto (curricular) que pretende apresentar soluções como ponte articuladora para um futuro “de qualidade social da vida coletiva” (Brasil, 2002, p. 01) dialoga com uma perspectiva realista e estrutural que busca cristalizar identidades em um currículo ou modelo curricular, cuja estrutura demarque a necessidade de responder a uma falta por meio da qual, a política curricular e o currículo atuam como a tentativa (sempre frustrada) de projetar um futuro.

Sobre isso, Derrida faz uma crítica à estrutura, isso pois, considerar o caráter discursivo da realidade é afirmar que não há um centro, uma origem, o que torna tudo da ordem do discurso. Neste caso, a política é pensada como não tendo um centro que determine sua direção, tampouco sujeitos conscientes e identitariamente orientados por uma estratégia capaz de produzir um futuro (Lopes; Siscar; 2018).

Nas palavras de Derrida “o centro não é o centro” e, por isso, não há ou pode haver uma estrutura centrada ou um jogo fundado o qual é possível controlar futuros a partir de “uma imobilidade fundadora e de uma certeza tranquilizadora, ela própria subtraída do jogo” (Derrida, 2014, p. 408).

Não há um centro da totalidade (da diferença) que possa ser representado em um currículo a partir de uma certeza tranquilizadora lida como sendo uma diretriz. Esse centro ou tentativa de projeção tem de ser pensada em movimento, porque sempre estará implicado no jogo de significação, estando apanhadas na história e na produção de sentidos estando sempre “*noutro lugar*” (Derrida, 2014, p. 408). Por isso, há como nos diz Derrida, uma série de substituições de centro para centro.

Neste sentido, “o centro recebe, sucessiva e regularmente, formas ou nomes diferentes” (Derrida, 2014, p. 409), sendo “comandado” de algum modo por um desejo do centro. Na nossa leitura, as diretrizes curriculares nacionais para as escolas do campo atuam como esse desejo normativo, um desejo de centro na constituição de uma estrutura (uma política, projetos, programas, princípios e procedimentos identificados como “necessários” a realidade do campo), implicado pelo processo de significação que ordena seus deslocamentos e a produção de sentidos, substituindo ou dando novos nomes aos centros (sempre deslocados) de uma presença central ou de um futuro programado.

Na falta de um centro como lugar fixo e programável e na medida em que podemos lê-lo como função ou desejo, e ainda como um “um desejo-função, um não-lugar aberto

à substituição infinita de signos” (Cunha, 2015, p. 75) onde tais desejos (as demandas) que se inscrevem e se hegemonomizam nas políticas estão sempre interdidas (abertas em jogo) na perspectiva de desconstrução operada por Derrida.

Estes desejos, embora antecipem nas políticas e nos currículos uma origem ou apareçam como uma antecipação de uma presença, sempre está (e estarão) aberto ao processo de significação, não sendo possível suturar a fissura de uma significação.

No caso específico dessa pesquisa, o que pode haver são substituições contínuas, um novo “nome” na tentativa de preencher o que está ausente na estrutura (uma falta), nomeada como cultura, conhecimento, inclusão social, igualdade, equidade nas políticas de educação do campo, que mesmo anunciando essas faltas como ponte articuladora para se chegar a um futuro (da promessa de formação de qualidade e socialmente justa) não consegue preencher/garantir, dando a ver a impossibilidade de uma presença.

As diretrizes curriculares para as escolas do campo (Brasil, 2002), por exemplo, embora se constituam como um aparato normativo para as escolas do campo, aparece como uma linguagem “materializada” (enquanto texto, mas aberta a infinitos processos de traduções) de algumas demandas que se hegemonomizaram na luta por uma educação do e no campo.

A escola no espaço do campo não aparece como única demanda. Reclamasse, contudo, uma “adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região” (Brasil, 2002, p. 01), visando, de acordo com o documento em seu Art. 8º, o desenvolvimento de experiências de escolarização básica, de educação profissional e de outras experiências que poderão ser acrescidas pelos sistemas de ensino através de parcerias com outras instituições, desde que observem as seguintes questões:

- I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo (Brasil, 2002, p. 01).

O processo de significação de uma educação do e no campo é produzido a partir de um discurso de “adaptação” necessária e “adequação” às peculiaridades da vida rural e de cada região. Nestes termos, considerando a diversidade regional implicada em um

país tão diverso, no relatório da diretriz cita elementos “essenciais” para um projeto de educação do e no campo, tais como:

- I- **conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;**
- II- **organização escolar própria**, incluindo a **adequação do calendário escolar** as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III-adequação à **natureza do trabalho** na zona rural. (Brasil, 2001, p. 17)grifos nossos.

A partir de uma leitura mais regional relativa as experiências de organização e operacionalização das escolas do campo, com o relatório que acompanha a proposição da Diretriz (2001), é enfatizado uma crítica a como alguns estados preveem de forma genérica, o respeito às características regionais, sem incluir normas ou princípios voltados especificamente para o ensino no meio rural.

Diante disso, é possível observarmos uma preocupação por delimitar conteúdos “apropriados” e “metodologias” voltadas a realidade da zona rural, uma organização escolar (e curricular) que respeita o tempo e a adequação do calendário (climático e relativo a natureza do trabalho como o calendário de colheita por exemplo).

No entanto, a partir de um discurso que intenta sobre a tentativa (sempre frustrada) de fazer projeções, tal relatório enfatiza “a inovação” da LDB em relação a concepção de mundo rural enquanto espaço específico, tal como citado na Lei de nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), requerendo uma adequação para além de um “ajustamento” às diferenças culturais. Isso porque,

Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país” (Brasil, 2001, p. 17).

Citando a referida lei (Lei nº 9394/96), em seu artigo 26, ressalta-se a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais como uma ponte articuladora para a promessa de uma educação do campo, cujas finalidades das exigências mencionadas na normatividade são, para além da “reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento”.

É neste sentido que o texto da mencionada lei, em seu artigo 26 é mencionado a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O que se coloca à disposição na discussão no relatório, é que se os incisos I e II fossem devidamente valorizados, “poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo” (Brasil, 2001, p. 18).

A discussão da temática tem a ver, neste particular, com aquilo que *falta* (a uma educação no campo), com vista a um projeto de cidadania e democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos. Tal como enunciado no excerto do documento: “o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades” (Brasil, 2001, p. 18).

Para tanto, acrescenta-se ainda a necessidade de organização curricular, de conteúdos, a necessidade de uma formação de professores comprometida com a realidade do campo para os docentes que lecionam nas escolas do campo, cujas formações deveriam contemplar:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, p. 03).

De qualquer modo, parece ter o entendimento de que existe um centro fundante último, definido e – em alguns casos – imutáveis para a realidade e de um caminho, acenados como melhoria das condições de vida e para a construção da qualidade. Isso porque é possível observar a defesa pelo estudo da “diversidade” que aparece como um centro definido, além da necessidade de um estudo que encaminhe propostas pedagógicas com base em uma “dada realidade” ou “modo de vida” de um “povo” ou “dos povos do campo”, a qual segundo o relatório técnico, a proposição de diretrizes operacionais atenderia.

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional (Brasil, 2001, p. 18).

Uma nova forma de educar é apresentada para a educação básica do campo, comprometida nas formas de veicular o conhecimento através de um currículo ou nova organização curricular comprometida com a diversidade, com vista a garantir uma qualidade, que seria capaz (e por isso, aparece como um fantasma, como uma promessa) de melhorar as condições de vida, de cidadania, em uma sociedade democrática.

O conhecimento aparece como *falta* sendo discutido a constituição de um currículo que garanta esse conhecimento sob o discurso de promoção da igualdade. Este conjunto de conhecimentos (reduzidos/resumidos a conteúdos) no currículo, garantiria uma educação de qualidade. Para Cunha (2015) essa promessa de preencher uma *falta* tem implicado em uma matéria de adaptação de culturas e tem operado a serviço de uma “modernização de mentalidades” que justifica a necessidade de reformas curriculares, por meio da defesa da posse do conhecimento (o conhecimento como coisa a ser acessada) via currículo.

[...] a tensão quanto à falta/posse do conhecimento trabalha pela ideia mesma da reforma, compondo o cenário educativo mais amplo. Na contextualização da política, a relação com a *falta* traceja a fronteira entre o moderno e o arcaico, o atraso e o avanço, o velho e o novo, o ultrapassado e o atual, os incluídos e os excluídos. A lógica operada sinaliza o atraso pelo que seria resistência de certas “culturas” (‘inferiores’) a este mundo de progresso e benefícios, cuja possibilidade de alcance torna urgente a reforma de mentalidades, a adaptação (“de culturas”) frente às mudanças em curso e à mudança como natureza mesma dos processos de trabalho atuais e futuros (Cunha, 2015, p. 165).

Assim sendo, o conhecimento ganha centralidade no currículo, e ao ser resumido enquanto conteúdo, aparece como a *falta* ou “ponte articuladora” para um futuro, como uma mudança em curso na constituição de uma formação “de qualidade” atingível e programável em uma formação para todos como forma de promover a igualdade.

Ao ser inscrita como ponte articuladora a promessa de um currículo de base comum e diversa eleva o conhecimento como verdade e o que falta para a garantia da qualidade e é significado como expressão da realidade, mostrando sua força e extensão na medida em que é inscrita enquanto “a ponte que leva a mentalidades arcaicas a se tornarem concernentes com um mundo orquestrado por bases racionais e pelo interesse comum” (Cunha, 2015, p. 165).

Neste caso, de acordo a Diretriz (2001), é enfatizado a necessidade de que estes currículos estejam “respeitando a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades”. A discussão da temática tem a ver, com o discurso da “cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos” (Brasil, 2001, p. 18).

Porém outros sentidos são significados nesta tentativa de definição e sob o discurso de igualdade. Isso porque, desde que tomou centralidade o conhecimento nas discussões sobre currículo, articulações são feitas no sentido de promover uma definição daquilo (o conhecimento) que pretende ser incluído nos currículos.

Logo, essa projeção vem provocando exclusões na medida em que se refere ao que é válido ou não de ser ensinado e aprendido, tendo operado de igual modo aglomerando diferenças resumidas a conteúdos e projetado identidades (capturadas) como meio de combater desigualdades. Tal projeção nos remete a memória discursiva que origina as lutas e indagações na história da educação do campo no Brasil, no qual um conhecimento único era projetado a fim de atender a escolarização do campo de forma precária, desconsiderando conhecimentos, saberes, currículos, que em pouco ou em nada relacionava-se com o contexto do lugar e com as demandas desses diferentes povos.

Uma importante questão que ainda merece maiores aprofundamentos à luz da desconstrução, refere-se à identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço (do campo) tal como aponta o relatório que justifica a necessidade de proposição de diretrizes operacionais para a educação básica do campo. A justificativa ressoa na defesa (como necessidade) de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas possam se inscrever como sujeito de direitos em um espaço, “delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (Brasil, 2001, p. 18).

É importante ressaltar que tal justificativa, como é significada na diretriz, tanto pela necessidade de delimitar identidades (do campo) e um currículo único (para os povos do campo) projetados para os sujeitos escolares a partir de um currículo, é recorrente, sendo discutido e proposto pela BNCC e, logo, pelo currículo do estado de Pernambuco.

A defesa por um projeto curricular disposto a delimitar o que é rural ou urbano ou que intente sobre a projeção da identidade de determinados grupos, pode legitimar a constituição de binarismos (urbano x urbano), a qual uma análise a partir da desconstrução questionaria tais categorias fixas atribuídas não só as populações rurais (agricultores familiares, quilombolas, indígenas, etc.) mas, na medida em que a

construção dessas categorias não conseguem capturar toda a complexidade e diversidade desses diferentes grupos.

Essa captura de toda complexidade que envolve esses grupos “lidos” nas diretrizes como povos do campo, são significados a partir do discurso de diversidade, sendo este, o mesmo discurso que legitima a elaboração de um currículo base com parte diversa. Com isso, interrogamos os universalismos identitários projetados para o currículo e os sujeitos escolares, “mostrando que aquelas identidades que desejam formar podem ser construtos abstratos acessíveis apenas, na tela da fantasia da educação” (Júnior, 2020, p. 94), os quais tem atuado como uma força redutora do espaço do social.

As diretrizes, assim como outros documentos legais e normativos são documentos vistos como definições de determinados grupos influentes na política e que, de certa forma, tiveram demandas equivalentes que se tornaram, mais tarde, hegemônicas em dado momento e que, consolidou o processo de produção de textos curriculares.

No caso específico das diretrizes para as escolas do campo, busca-se garantir que as políticas educacionais atendam de maneira efetiva e inclusiva as especificidades das populações rurais.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (Brasil, 2001, p. 01).

Nesse texto político, vários grupos são nomeados como um coletivo, especificamente como “populações rurais” embora ressalte a diversidade de espaços que incorpora e as possibilidades dinamizadas no perímetro rural, que o extrapola. Dessa forma, tal como é significado o campo nas diretrizes, emergem sentidos que extrapolam o rural enquanto lugar (espaço/tempo de vivências e existência), e direcionam-se na consideração de um campo de possibilidades decorrente não somente do território, mas das condições de existência desses diferentes povos.

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, caiçaras, 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, 2001, p. 01).

Portanto, nesta diretriz é ampliado uma defesa para que as demandas de um grupo sejam lidas enquanto demandas coletivas, no qual esse atendimento “as especificidades do campo” estaria a serviço do desenvolvimento socioeconômico e cultural dessas comunidades.

Assim, a diretriz em seu Artigo 15, situa a necessidade de financiamento da educação escolar nas escolas do campo e, por mais que em algum momento sentidos tenham sido mobilizados na busca da formulação de um comum (que atenda a diferença em nome de uma diversidade) o texto descrito no relatório vem operando na defesa da igualdade, de um comum, de um diverso.

Dessa forma, fica evidente e exposto no texto, a demanda relativa ao trato da diferença (como uma experiência capturada), ressaltando a importância de atender a especificidade de determinados povos por meio de uma estruturação pedagógica, que tal como é enunciado no documento, incorpora a ideia de uma projeção identitária como pressuposto para uma formação específica, para um determinado grupo.

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, 2002, p. 03).

No entanto, nessa tentativa de articular demandas para um determinado grupo, muitas vezes, tem operado na tentativa de representar e universalizar identidades enquanto textos em um projeto, de política, de currículo, de conhecimento, comprometido com uma educação “mais inclusiva”.

Há, sobretudo, a defesa de um trabalho específico para o campo “pedagógico e estruturado” que pode ser pensado através do currículo ou proposta pedagógica da escola, com formação pedagógica, estrutura física, equipamentos que respondam a uma especificidade (de um povo).

A defesa de uma projeção identitária apresenta-se como uma demanda particular que, provisória e contingencialmente, se torna universal no discurso das reformas curriculares e ganha corpo na elaboração de uma base e dos currículos estaduais. Essa projeção por mais que seja alicerçado no desejo normativo de contemplar uma identidade, sempre será suturada pelos sentidos que irrompem qualquer representação e totalidade da história. Para Derrida (2014, p. 80), a representação ou “o projeto de excesso inaudito e

singular de um excesso para um não-determinado, para o Nada ou o Infinito, de um excesso que vai além da totalidade daquilo que se pode pensar”.

No campo do currículo, discutindo o conhecimento, principalmente no que diz respeito a tentativa de fabricação de um conhecimento diverso que represente identidades projetadas, podemos situar que este seria um empreendimento tentando reduzir a diferença a partir da criação de uma totalidade, uma síntese. Nessa medida, “todo empreendimento tentando reduzi-la em uma estrutura histórica determinada, por mais abrangente que seja, arrisca-se a perder o essencial, de amaciar a própria ponta. Ela se arrisca a causar-lhe uma violência” (Derrida, 2014, p. 81).

Em uma leitura desconstrutiva dessas projeções educacionais, buscamos rasurar as fronteiras que instituem e de algum modo legitimam a criação e determinação de “perfis identitários” em detrimento de outros. Com isso, argumentando em desfavor dessas projeções e objetivos educacionais, na tentativa de rasurar as fronteiras que instituem e legitimam determinados perfis identitários é que argumentamos pela defesa da assunção radical da diferença.

Desse modo, tanto um currículo estadual cuja diferença seja contemplada por meio de conteúdos comuns compostos por uma parte diversa contemplada nos objetivos de aprendizagem ou um conjunto de necessidades curriculares enunciadas nas diretrizes, estariam articulando sentidos que pretendem totalizar, sintetizar e definir conhecimentos necessários a uma formação. Sob o discurso de qualidade, o currículo é defendido como a ponte que articula e encaminha para um futuro, o qual partilha o suficiente e determina a elaboração de um projeto de formação pautada na igualdade e justiça social.

O currículo, neste sentido, é pensado via conhecimento e projetado pela ideia de *falta*, ou melhor, o que falta a uma educação de qualidade seria a “igualdade” constituída nos currículos por meio de conhecimentos iguais, para isso, torna-se hegemônico a necessidade de homogeneização nos currículos, sendo justificada a necessidade de elaboração de currículos, cujos conhecimentos são pautados na homogeneização. Tal discurso que projeta e significa a educação do campo no currículo de Pernambuco, se arrisca de causar uma violência ao Outro, “uma violência de estilo autoritário e historicista que perde o sentido e a origem do sentido” (Derrida, 2014, p. 81) e que coloca o sujeito (de direito), o Outro (marcado pelo constante movimento do diferir), como um conteúdo a ser ensinado na escola.

Um conhecimento base é defendido e tido como necessário, sendo este fruto de uma “representação de identidades” que integraria o acolhimento ao “diverso” representado via currículo como a parte diversa.

A defesa por um conhecimento do diverso não é a única que se estabelece nessa constituição de um currículo, mas ainda ressoa e torna-se equivalente o discurso de conhecimento “válido” para integrar essa cadeia de significação no currículo, da BNCC e no currículo de Pernambuco. Isso porque na produção de diferentes discursos sobre o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, fruto das articulações discursivas que envolve esse processo, há diferentes proposições e incorporações mobilizadas em busca pela legitimidade do conhecimento na política curricular.

Nesse movimento de definição e de constituição de tais políticas, novos sentidos são criados e outros fortalecidos criando uma tensão. Na medida em que não há espaço para incluir e não é possível representar de uma vez por todas os processos de identificações através da fixação de identidades, cria-se uma tensão entre homogeneização e heterogeneidade, mobilizando inclusive, críticas a definição de um currículo único cuja trajetória e movimentos na defesa de uma educação do e no campo no Brasil já se contrapunha.

A objetificação do outro no currículo tem despertado um desejo pelo universalismo identitário e uma tentativa (sempre frustrada) de projeção de identidades que se deseja formar, projetados nos currículos como sendo ponte articuladora para um futuro (uma formação de qualidade) a qual determinaria não apenas a formação, mas ainda o futuro dos sujeitos escolares.

Com as Diretrizes Complementares Operacionais da Educação para as Escolas do Campo (Brasil, 2008) novos sentidos são articulados para a Educação do Campo, voltando-se principalmente para o acesso e oferta de escolarização.

No entanto, o documento enfatiza ainda o apoio pedagógico, a infraestrutura, o uso de materiais didáticos e pedagógicos em conformidade com a realidade local e a diversidade dos diferentes povos, lidos nessa diretriz como povos do campo.

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.

§ 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 (Brasil, 2008, p. 02).

A partir do pensamento da desconstrução de Derrida, é relevante entender que a educação do campo não vem sendo significada de forma rígida nestes documentos, mas a partir de uma estrutura sempre deslocada que sustentam discursos que se tornam equivalentes em dado momento da política, e assim, constituem e produzem os textos. Para Derrida o significado nunca é fixo e a linguagem está (e estará) sempre em fluxo, dependendo dos jogos de linguagens que se estabelecem nas articulações políticas. Não havendo um sentido único na linguagem, não há ainda no texto,

Uma presença “pura e simples” como duplicação, repetição originária, autoafeção, diferença. Distinção entre o domínio da ausência como palavra e como escritura. A escritura na palavra. Alucinação como palavra e alucinação como escritura (Derrida, 2009, p. 290).

Dessa forma, as diretrizes complementares (2008) apresentam demandas que representam preocupações em torno da hierarquia e da centralidade a que “o modelo educacional veiculado ao meio rural por muitos anos” (embora saibamos que não existe ou tenha existido apenas um modelo), cujas particularidades foram ignoradas a partir de uma proposta de universalização da educação. Tais normas e políticas educacionais significam a homogeneidade a partir do discurso de “qualidade”, o qual tal como tratado, pode ignorar as particularidades de diversas populações rurais, sem um reconhecimento das diferenças culturais e contextuais que impedem e esgotam a possibilidade de um currículo, modelo, projeto educacional único.

Concomitante a isto, é relevante destacar a partir da desconstrução que um modelo educacional urbano em favor de uma universalização do ensino ou um novo modelo cujas prerrogativas seja articular a um projeto de campo em nome de uma diversidade, não é capaz de contemplar plenamente as especificidades dos diferentes povos e dos contextos rurais.

Essa tentativa estaria a serviço de um projeto de institucionalização de uma racionalidade na política curricular e no currículo, que opera no registro de “uma formação educacional identitária fixa” fundamentada e coerente com uma racionalidade neoliberal empreendida pelas reformas recentes e pelos currículos nacionais e estaduais. Tal pretensão tem acentuado propostas que priorizam o gerenciamento da vida, do futuro,

através de uma formação que visa controlar os comportamentos, valores, competências e habilidades para tornar o mundo apaziguado e produtivo.

Há um (uma tentativa de) gerenciamento do futuro em nome de uma formação de qualidade que tende a desconsiderar os jogos de equivalências e diferenças formadas nas articulações e que tornam certas demandas hegemônicas possíveis na significação de uma formação discursiva.

Não há uma forma de representação, um currículo ou um projeto pedagógico que dê conta de representar uma realidade, um modo de vida de uma vez por todas, tampouco que forjem uma estrutura diferencial que consiga representar em uma estrutura curricular, um conjunto de realidades diversas. Por mais que exista o desejo, não há essa possibilidade. Toda possibilidade de estruturação é questionada por meio dos desvios e sedimentações que envolvem os processos originários do social.

Para Derrida (2009) o que existe é uma pré-abertura da diferença, podendo “organizar-se entre o “prazer” e a “realidade” ou derivar dela” (Derrida, 2009, p. 291). Esta possibilidade não é apenas uma distinção, mas “a possibilidade originária, na vida, do desvio, da diferença (*Aufschuh*)” (Derrida, 2009, p. 292).

As tentativas de ordenamento, tendencialmente hegemônicas pela ampliação das equivalências discursivas não bloqueiam de uma vez por todas a tradução e o diferir na política de currículo, por isso, é relevante “investir radicalmente na disseminação de sentidos políticos outros que permitam manter aberto o jogo de poder que disputa a significação da normatividade curricular” (Lopes, 2024, p. 15).

O projeto de educação do campo “de qualidade”, de acordo com o enunciado na diretriz, estaria em favor da defesa e alicerçada para além do discurso de oferta, acesso e apoio pedagógico aos estudantes. Esse projeto estaria ainda comprometido com a formação inicial e continuada dos professores e profissionais envolvidos na escola, com vista a necessidade de haver uma formação “apropriada” a realidade e ao contexto do campo.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal 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, 2008, p. 02).

O discurso da formação está muito presente na significação da educação do campo e nas discussões que envolvem as reformas curriculares atuais. A necessidade de

formação de professores está alinhada diretamente as demandas por coerência entre os aspectos instituídos pelas bases e currículos e a significação do exercício da docência.

Em seu Artigo 1º, ao definir a educação do Campo como a educação básica da educação infantil ao Ensino Médio destinado às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida, a diretriz aponta seus objetivos, destacando a universalização do acesso com “qualidade”.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (Brasil, 2008, p. 01).

O discurso de qualidade e eficiência quando enunciado pelo nome “sucesso escolar”, articulados sob a demanda de uma necessária igualdade, tem se mostrado imperativo nas políticas curriculares e nos currículos atuais, por pretender alinhar a formação do professor aos pressupostos veiculados nas normas e políticas curriculares, restringindo a significação da docência aos fazeres curriculares.

No entanto, incorporadas pela defesa de uma centralidade e universalização do ensino em um discurso neoconservador, essas demandas tornam-se parâmetros fixos para a avaliação da qualidade do conhecimento que foi ensinado e da qualidade da docência, mobilizando a agenda política e das articulações em torno das comunidades epistêmicas na defesa da inserção daquelas demandas consideradas faltosas, relevantes na formação de professores “com a esperança de alinhar epistemologia docente e práticas de ensino” (Júnior, 2020, p.109).

Nas diretrizes (2008) se enfatiza a necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade para os docentes, defendendo-se um trabalho docente a partir de “uma formação pedagógica apropriada à Educação do Campo” (Brasil, 2008, p. 02). Com isso, ganha força a ideia de que há um modo único, uma forma que define um bom professor, um perfil único de exercer a docência no campo tendo em vista a atingir um padrão de qualidade.

§ 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, 2008, p. 03).

Embora saibamos as desigualdades a que as escolas do campo sofreram ao longo de sua trajetória histórica, cabe ressaltar que é enunciado no texto a ideia de formação específica a fim de definir uma formação “necessária” ao professor, a qual amparasse no discurso de que haveria “uma natureza” ou “um perfil” de atuação e quando atrelado a instalações físicas e investimentos de materiais didáticos atenderia e garantiria a qualidade do ensino.

Com base nos sentidos sobre formação docente nestes documentos, enuncia-se um raciocínio subjacente a ideia de fixação e criação de repertórios de saberes docentes necessários às atividades de ensino, o que nos faz questionar a crença de que um currículo mínimo ou base para a formação docente poderia subsidiar uma formação capaz de garantir tais aspectos, comprometendo propostas que pluralizem o fazer docente.

Nas proposições, há a defesa de um conhecimento específico que tem a prática como base para a sua construção. O discurso da prática é vinculado ao processo de reflexão e construção sobre o “real”, a partir da experiência concreta do professor e assim constituindo a base de sua formação. Dessa forma, ressoa a defesa de um conhecimento específico centrado na prática, um conhecimento (específico) para o desenvolvimento profissional.

O discurso enunciado nas diretrizes tem ressoado e fortalecido a noção de prática como organizadora dos conteúdos de aprendizagem para os professores em formação. Esta noção pauta-se principalmente na ideia de que o professor irá vivenciar experiências análogas àquelas que irá desenvolver com sua classe de futuros alunos.

A ênfase na experiência profissional, no período de formação, na necessidade de uma formação específica com base em preceitos e normas (seja pautada na diferença ou em um comum), também é defendida em proposições das comunidades epistêmicas que, inclusive defendem uma base.

Essa forma de representar a necessidade de uma formação intenta sob a necessidade de articular novas formas, métodos, caminhos para se chegar a qualidade da educação, esta que deve ser reorganizada a partir do que será ensinado e aprendido nas escolas.

As diretrizes, no tocante a centralidade de um conhecimento para a formação de professores não se diferencia de algumas proposições defendidas pela comunidade epistêmica, muitas delas, que legitimam as reformas e produção de currículos, principalmente no que concerne a sua relação com a realidade, com o contexto.

Esta [relação com a realidade] também é compreendida como contexto, que adquire um papel de relevância na informação do conhecimento e que se faz necessária para o docente em formação, fragilizando-se o desejado vínculo entre teoria e prática. A oposição entre conhecimento da prática e o conhecimento acadêmico nos documentos curriculares fica destacada como se esse último não favorecesse ao professor uma formação com vínculo ao mundo do trabalho (Dias, Lopes, 2009, p. 92).

Tal flutuação de sentidos para os significantes conhecimento, currículo, diferença, igualdade, diversidade, formação de professores hegemônicas nas políticas de Educação do campo e ainda nos currículos estaduais e que vem a significar a educação do campo, tem contribuído para a possibilidade de tantos projetos curriculares distintos.

Ainda que permaneçam as disputas e articulações entre diferentes enfoques, tal aglutinação de demandas pela centralidade do conhecimento, de um conhecimento válido, poderoso e necessário para integrar os currículos para as escolas, acabam ainda por se expressar em documentos curriculares que buscam representar a política para a formação de professores. Outras disputas discursivas de forma a garantir e operar de acordo com tais projeções curriculares são articuladas em torno da representação ainda de modelos de avaliações (usadas estritamente para o controle) que atendam aos chamados currículos bases. A avaliação como controle tem sido imperativa na responsabilização do outro, estando a serviço de “mensurar” a qualidade a partir do controle do currículo, da formação de alunos e docentes, responsabilizando sujeitos pelos “resultados” alcançados.

As políticas pretendem, nessa perspectiva de controle e centralidade, delimitar e “administrar” os modos de ser e exercer a docência, apostando que as demandas que articulam são capazes de governar uma produção clara e transparente de sentidos na própria formação dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Os sentidos de normatização de competências e habilidades são articulados nestas políticas na construção de demandas identitárias, na tentativa (sempre frustrada) de instituir sentidos fixos para a formação escolar e por meio da noção de igualdade (através do acesso ao conhecimento “universal”) vincula-se a ideia de qualidade do ensino, “que passa a ser mensurada pela capacidade do currículo em endereçar a produção de sentidos dos estudantes às identidades reconhecíveis” (Júnior, 2020, p. 109-110).

A projeção de um conhecimento a ser mensurado através das avaliações tem submetido a política de currículo aos resultados da avaliação. Pois, ao instituir tal centralidade, o currículo é submetido a pretensão de medir e comparar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida e comparação de

pessoas que “supostamente” dominariam ou não tais saberes, “operando com o conhecimento como se fosse um objeto coisificado a ser captado, registrado e distribuído” (Lopes, 2024, p. 3).

Em nome de uma igualdade, tais reformas têm submetido as políticas de currículo, a projeções do Outro, produzindo desigualdades em nome de uma universalização (que se resume ao acesso) e propondo uma base de conhecimentos (um currículo chamado pelo nome de base) muito frágil para a diversidade (discurso usado para legitimar uma síntese, conjunto de diferença representável).

Dessa forma, a partir da desconstrução derridiana é possível problematizar alguns discursos enunciados na diretriz (2008) principalmente no que concerne a universalização do acesso à educação e igualdade de condições para as populações rurais.

Na perspectiva da desconstrução, a noção de igualdade precisa ser problematizada e questionada, pois pode desconsiderar a partir da estruturação de uma forma específica de ensino, de organização a partir de um contexto específico e contribuir com a disseminação de discursos que não contemplam ou dialogam com realidades heterogêneas dos diferentes povos e da realidade, por exemplo, do campo.

Os discursos que visam estruturar centros fundantes como caminhos para se chegar a uma formação de qualidade, a partir de conhecimentos específicos elencados em um currículo específico, faz parte dos discursos hegemônicos usados na ampla defesa de um currículo único em outros contextos, à guisa de exemplo, o currículo comum nacional e demais currículos elaborados a partir da exigência normativa pós-BNCC. Portanto, esses currículos sempre estarão sujeitos ao a-traduzir, dito de outro modo, a tradução sempre estará assombrando a tentativa de homogeneização de um comum em um currículo e da criação de conhecimentos poderosos ou da homogenia como um garantidor da qualidade e igualdade.

6.4. A tradução como um adiamento do por vir: pensando as articulações na produção de sentidos para a educação do campo na política curricular de Brejo da Madre de Deus – PE.

No processo de luta política em torno da elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) e na definição de metas e estratégias para a educação no município, várias demandas são articuladas em torno de uma organização curricular que garanta a qualidade da educação na rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus - PE.

Por intermédio de um enfoque discursivo, defendemos que todo texto educacional é, em alguma medida, um texto político, por isso, compõe a textualidade da política. A textualidade é atravessada principalmente pelas possibilidades de ler essa tradução (a tradução dos textos) como campo discursivo que não tem seus sentidos fixados e, por isso, “a leitura sempre pode ser outra, mas é possibilitada por um dado modo de interpretar instituído” (Matheus, Lopes, 2014, p. 341).

Diferentes sentidos são mobilizados e articulados na constituição de tal política curricular municipal de forma a atender demandas curriculares das escolas urbanas e das escolas do campo. Nesse movimento de leitura dessa textualidade, tentamos mostrar como os sentidos são articulados na produção das políticas curriculares a partir de diferentes contextos, e de que forma nessas articulações, tendem a tornar equivalentes sentidos para representar (contingencialmente) ou significar o nome “educação do campo”.

Os sentidos articulados nas disputas discursivas no contexto de influências permeiam ainda o contexto de definição de texto e estão sempre sujeitos a deslizamentos de sentidos, construção de consensos (provisórios e conflituosos), estabelecidos no âmbito institucional, que a partir de um jogo entre equivalências e diferenças vão significando a política a que se destina, no caso específico, da educação do campo.

Nesse movimento de articulação discursiva em torno de demandas para a constituição de textos políticos, não há uma regularidade ou linearidade, o que atua em favor da produção de sentidos por deslocamentos e movimentos constantes.

A política municipal nesse contexto, é influenciada pelos fatores internos e externos mobilizados por esses deslocamentos, ou seja, pelas reformas curriculares no âmbito nacional, estadual, bem como pelos processos políticos que estão sendo articulados no município, seja em parceria com instituições de formação parceiras, posicionamento dos agentes políticos, ou das identificações daqueles que participaram de tal elaboração do texto político, apresentando-se em dado momento como hegemônicas e, assim, consolidando-se enquanto texto da política municipal.

De forma a atender a realidade do município, destacou-se neste documento como principal demanda, a necessidade de uma formação que contribua para uma educação de qualidade social, que contemple a complexa realidade das escolas municipais, reduzindo as desigualdades sociais e regionais por meio da democratização do acesso e permanência.

Nas políticas curriculares destinadas as escolas do município, a educação do campo vem ocupando o lugar de uma modalidade de ensino, uma forma de escolarização que visa atender às especificidades das áreas rurais levando em consideração as condições e contextos locais.

Como citado anteriormente (no capítulo 4), cabe destacar a realidade do município, no qual a maioria de suas escolas estão localizadas na área rural o que pode justificar a hegemonia de demandas em torno de um projeto de educação para as escolas do campo na elaboração do PME.

As escolas do campo, neste documento e com base nas diretrizes, além de instituições educacionais localizadas em áreas rurais, são espaços adaptados para o atendimento das necessidades e contextos das comunidades do campo e não se limita a sua localização. O território não é determinante para caracterizar uma escola do campo, tendo em vista que as determinações descritas nas diretrizes, já enfatizam que as escolas urbanas podem ser chamadas de escolas do campo ainda, tendo em vista o número de estudantes (público) advindo do campo, o que as caracterizariam ainda como escolas do campo.

Considerando tal contexto, fizemos uma análise dos sentidos que emergem e são enunciados na tentativa de significar a educação do campo no PME. Cabe destacar que muitos discursos se tornaram equivalentes devido as influências políticas, instituições formativas, contextos, acontecimentos e sujeitos que estavam envolvidos à época na produção do texto e elaboração do PME.

Cabe ressaltar que este não é um movimento linear ou fixo, tendo em vista que a produção de sentidos nas políticas curriculares tem sua relação contingente, em permanente fluxo. Embora reconheçamos a impossibilidade de uma representação clara, nos arriscamos através de uma leitura do documento, realizada na tentativa de traduzir a enunciação dos sentidos para a educação do campo no Plano Municipal de Educação do Brejo da Madre de Deus - PE. Essa análise pode ser lida através da tentativa de sintetização elaborada a seguir na Figura 01:

Figura 01 – Sentidos enunciados no Plano Municipal de Educação (PME) sobre Educação do Campo



Fonte: A autora, 2024.

Nota: Com base na leitura e análise da política municipal (PME, 2015).

Na tentativa de significar a educação do campo no PME, novos sentidos são mobilizados no sentido de normatizar uma projeção de educação, de ensino e de organização nestas escolas que dialoguem com a realidade local.

Um discurso que se sobressai, hegemonzando-se nos textos da política municipal, é o discurso de “qualidade”. Este é um discurso recorrente nas reformas curriculares e nas discussões sobre o conhecimento e currículo. No texto, termos como “educação de qualidade” aparece relacionados a um padrão de qualidade nacional definido e desejável, possível de ser alcançado.

A qualidade no âmbito da educação do campo, tal como enunciada no documento, relacionasse ao reconhecimento social, a uma “educação de qualidade social” pensada para se garantir a permanência em um contexto, em um lugar, a saber, o campo. Para tanto, uma

Educação do Campo de qualidade, considerando as peculiaridades das escolas do campo para o delineamento de políticas públicas, que garantam o desenvolvimento do potencial que o campo apresenta, possibilitando a permanência digna de seus habitantes (PME, 2015, p. 11).

A qualidade é um discurso enunciado na significação da educação do campo. Os sentidos em torno desse nome são enunciados enquanto “democratização do acesso” e “universalização do ensino” a partir de um “currículo pautado na diversidade”, discursos estes que garantiriam (uma promessa) o acesso, a permanência e logo a qualidade da educação para as escolas do campo.

Neste sentido, a educação do campo, de modo a atingir a qualidade esperada deve considerar as especificidades e diversidade das populações do campo de modo a contribuir com “a redução das desigualdades sociais e regionais” (PME, 2015, p. 10), garantindo a justiça social e a igualdade, ambos articulados com a promessa de uma boa educação, uma educação de qualidade.

A redução das desigualdades está diretamente relacionada ao discurso de aprendizagem apresentado em políticas curriculares mais recentes (tal como BNCC e currículo de Pernambuco) como direito de aprendizagem, destacando sobretudo, a necessidade de uma base comum, que respeite a diversidade e o contexto campesino.

7.1) implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (PME, 2015, p.45).

O discurso da universalização do ensino ganha equivalência no PME, sob o nome “justiça social” é veiculado a defesa de solidariedade, diálogo e igualdade entre todos, independentemente de suas áreas urbanas ou rurais, de forma a priorizar “A redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e a permanência com sucesso do aluno na educação pública” (PME, 2015, p. 10).

Para isso, sentidos de educação de qualidade são enunciados a partir da promessa de um acesso e permanência com sucesso sem discriminação de qualquer natureza. Para tanto, uma educação de qualidade estaria vinculada a um projeto de “Educação libertadora, formadora de sujeitos críticos, engajados na construção de uma sociedade justa, democrática, humanista e sustentável” (PME, 2015, p. 11).

Neste documento, a escola é considerada como um espaço complexo por ser um “espaço coletivo de comunicação, construção e reconstrução do conhecimento a partir de uma relação democrática alicerçada no diálogo, na justiça social e na igualdade” (PME, 2015, p. 11). Assim, chamasse a atenção do espaço escolar e das relações com os movimentos culturais, a fim de “garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural” (PME, 2015, p.36).

Concomitante a isto, o discurso de democracia aparece imbricado na significação da escola do campo na medida em que é significada enquanto espaço democrático, onde o diálogo e a justiça social são articulados como necessários à prática pedagógica. Assim, a defesa de uma formação de profissionais para estas escolas do campo aparece como princípio garantidor da igualdade e inclusão, isso porque visam,

Garantir/ assegurar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e para a Educação Especial, em parcerias com o Estado, União e instituições privadas; (PME, 2015, p.57, grifos nossos).

Para uma escola do campo de qualidade e democrática é enunciado como essencial uma formação profissional e a adequação dos currículos como meios para atender as demandas educacionais das escolas do campo “necessárias” para se garantir a qualidade do ensino.

A partir de uma análise a luz da desconstrução podemos questionar a instabilidade dos significados e a impossibilidade de uma significação plena e fixa. No texto do PME, tal como enunciado, alguns discursos como “educação de qualidade social”, “democratização no acesso” e “escola como espaço coletivo” são apresentados como lugares, espaços significados a partir de conceitos/noções claras e unívocas.

No entanto, um olhar atento a partir da desconstrução de Derrida, revela as ambiguidades que tais noções carregam e que não há uma transparência nesses termos, sendo que seus significados dependem do contexto e das relações de poder, bem como das articulações políticas movimentadas nas produções discursivas.

Dessa forma, não há uma forma clara, fixa de significar ou atribuir um significado pleno ao que seria “uma educação de qualidade”. Isso, porque tais termos estão sendo modificados pela instabilidade do social podendo ter diferentes interpretações a depender das perspectivas, dos processos de identificações dos sujeitos envolvidos, das práticas

educacionais locais, das demandas hegemônicas nos currículos e nas políticas curriculares.

Não há como controlar um projeto de educação, tampouco representar a diferença (a diferença seria um estado, representável e não um movimento do diferir) dos distintos povos, como um coletivo a ser representado em nome da criação de um currículo diverso, de uma formação pedagógica específica, com vista a formação e projeção de um indivíduo calculado previamente.

Tem sido comum observar movimentos em favor da projeção de um outro e de calcular futuros nas políticas curriculares e currículos mais atuais, principalmente quando são hegemônicas nas relações de poder a necessidade de controle e centralização, projetando construções de indivíduos, imagens enquanto identidades, mensurados em avaliações.

É possível encontrar nos registros pós-estruturais, pós-modernos e pós-fundacionais os mais diversos, relatos de como identidades fixas são construções criadas em nome do controle, do individualismo possessivo, da contenção do movimento de diferenciação de si. (Junior, 2020, p. 98).

Há a defesa de um trabalho “pedagógico estruturado” que pode ser pensado através do currículo ou proposta pedagógica da escola, formação pedagógica, estrutura física. A avaliação seria secundária e os resultados seriam alcançados através de uma organização escolar (própria que pode ser multisseriada ou não), atingindo assim, o padrão de qualidade nacional definido.

Esse modelo de organização escolar estaria a serviço de uma formação específica, respeitando as relações existentes entre comunidade escolar e comunidade, garantindo a preservação da “identidade cultural” a qual representaria as populações do campo.

7.15) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em Educação Especial; (PME, 2015, p.47).

A organização do tempo e das atividades precisariam estar articuladas com um projeto de educação do campo que envolva as atividades didáticas e o ambiente comunitário. No entanto, é enunciado no PME a necessária adaptação dos alunos às

condições locais para a garantia da qualidade. Porém, sentidos de qualidade na significação da educação do campo articulasse principalmente a qualidade do currículo. Essa qualidade é mensurada através de níveis de excelência e adequação aos processos educacionais, programas e até mesmo a resultados de avaliações externas. Portanto, por mais que seja citado a importância dessa articulação entre a escola e o ambiente comunitário, tal relação é desvalorizada no âmbito da avaliação que pouco ou em nada, considera contextos e saberes, tampouco condições locais.

2.5) desenvolver em regime de colaboração com os entes federados tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, **a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário**, considerando as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo; (PME, 2015, p.36, grifos nossos).

Outra questão importante quando é citado materiais apropriados ou tecnologias pedagógicas a serviço de uma formação pedagógica específica com a realidade local, é enunciado a valorização de uma preparação curricular e docente para atuação no contexto/ de acordo com as especificidades do lugar e em favor de uma diferença representável através de conhecimentos postulados em um currículo específico elaborado na e pela comunidade escolar.

No currículo de Pernambuco, tal representação ocorre com centralidade, na tentativa de homogeneização do currículo, não somente pela elaboração e determinação de conteúdos válidos para integrar a parte comum do currículo, mas ainda pela seleção e validação de conhecimentos e saberes representados por uma “síntese” da parte diversa.

Na investigação dos discursos da política em pauta que vem a significar a educação do campo, a política educacional está diretamente relacionada as condições específicas do rural, de forma a garantir a “eficiência” das práticas e políticas implementadas por meio da oferta de escolarização no campo, devendo “estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, nas próprias comunidades” (PME, 2015, p. 36).

No PME, as políticas referem-se às estratégias implementadas a partir das diretrizes e de influências de formações (advindas de Programas da UFPE, por exemplo) para alcançar uma educação de qualidade no e do campo. Articuladas em torno dos sentidos de currículo, a política educacional deve considerar as especificidades do rural para garantir tal eficácia ou qualidade, mas para isso, o currículo deve ser adaptado às

realidades locais por meio de uma base comum que respeitem as necessidades específicas dos estudantes do campo.

7.1) implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (PME, 2015, p.45).

O currículo é enunciado no plano municipal de educação como conjunto de conteúdos e práticas pedagógicas ofertadas nas escolas definidos por direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos. Porém, na medida em que enfatiza que tal currículo seja “adaptado às realidades locais dos estudantes do campo” articulados “a base nacional comum dos currículos” como forma de assegurar uma educação de qualidade, restringe as possibilidades de diferimento e dos processos de diferir ao significar a diferença como a diversidade ou uma síntese das diferenças regionais e culturais.

O referido documento ainda cita a avaliação e a necessidade de considerar os aspectos relativos ao contexto campesino e às realidades do rural, avaliando o impacto das políticas e práticas educacionais nas comunidades rurais. O que se torna questionável e problemático tais modelos avaliativos, cujas formas de avaliar pauta-se em avaliações externas, realizadas por centros (a exemplo, o CAEd/UFJF) cujo objetivo é registrar índices e aspectos quantitativos, mensurando o “conhecimento a partir de resultados numéricos” desconsiderando contextos, saberes e processos de produção do conhecimento.

A tríade Currículo-Formação-Avaliação são hegemônicas neste documento, porém a importância que se dá a cada um desses termos é diferente no currículo de Pernambuco, sendo/estando a avaliação em lugar privilegiado. Outra questão importante quando se cita materiais apropriados e formação pedagógica é a valorização de uma preparação para atuação num contexto/ de acordo com as especificidades do lugar e diferença, que embora reconheça-se o contextual, acaba por viabilizar a homogeneização tal como no Currículo de Pernambuco.

Na produção discursiva do significante “qualidade” para a educação do campo no PME, torna-se hegemônica a demanda de uma equiparação entre a oferta de educação nas áreas rurais e nas áreas urbanas, ajustando-se sempre às necessidades e condições locais. Dessa forma, se presume uma educação do campo de qualidade que se apresenta como

um projeto ou modalidade de educação diferenciada da já ofertada. De acordo com a política municipal, é necessária uma

Educação do Campo de qualidade, considerando as peculiaridades das escolas do campo para o delineamento de políticas públicas, que garantam o desenvolvimento do potencial que o campo apresenta, possibilitando a permanência digna de seus habitantes” (PME, 2015, p. 11).

A qualidade é uma demanda hegemônica neste documento com base nas articulações e discussões empreendidas já nas diretrizes, aparecendo para além da garantia do acesso, viabilizando uma crítica à oferta de educação nas áreas rurais (a educação rural) a qual tinha como característica uma educação desigual, com características universais e urbanas, mas inferior em qualidade.

Esse discurso mobilizado no PME, articula sentidos que vem a questionar essa oferta de educação “ruralizada” buscando questionar as desigualdades existente ainda no município e ampliar a discussão a partir de um projeto e de práticas educativas coletivas que ficaram conhecidas como educação do campo, um projeto de educação para as escolas do campo, em oposição à educação rural.

Essa complexa realidade, em que se observa a transitoriedade e a provisoriade dos saberes, põe em evidência o papel insubstituível da educação escolar. Uma educação pautada em valores e princípios universais: solidariedade, **respeito às diferenças**, preservação e promoção da vida, **que desenvolva o educando nos aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural**, propiciando a formação de sujeitos reflexivos, criativos, comunicativos, autônomos e solidários” (PME, 2015, p.22, grifos nossos).

Para isso, é enunciado o sentido de qualidade articulado a garantia de oferta da educação do campo, sendo a qualidade uma demanda que ampliasse neste documento, articulada não apenas ao acesso, mas com a excelência acadêmica e com a capacidade de atender às diferenças, significadas na política municipal como sinônimo de diversidade.

No documento, a diferença está articulada e significada enquanto a diversidade. Na sua significação é reduzido o processo de diferimento, já que como é articulada nos documentos, é realçada a necessidade de considerar nessas políticas as variações culturais, sociais e individuais que ao ser respeitadas e valorizadas no contexto educacional dessas escolas do campo, estariam se comprometendo com a diferença e democracia nos currículos dessas escolas.

Esse discurso aponta para o fortalecimento da ideia da diferença enquanto uma construção cristalizada ao ser incorporada nos currículos como a diversidade. A noção de diversidade, neste sentido, refere-se a uma presença (transparente a si) de múltiplas identidades, culturas e práticas, ou uma “identidade cultural”, articuladas dentro da comunidade escolar e pela escola, que possam ser “traduzidas” e incorporadas no currículo das escolas do campo.

Neste sentido, embora seja enunciado a necessidade de uma organização flexível, já se previa o fortalecimento do discurso de controle social no sentido de assegurar que a educação do campo seja assumida com responsabilidade e a partir de preceitos de uma formação mais cidadã por ser comprometida com a identidade cultural do campo. Por isso, a política municipal (o PME) enuncia que,

no âmbito dos sistemas de ensino, **a organização flexível do trabalho pedagógico**, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; (PME, 2015, p.36, grifos nossos).

Dessa forma, tal política assume a demanda da Diretriz (2002) no que concerne a necessidade de um controle social da qualidade da educação escolar do campo, fortalecendo o discurso sobre a indispensabilidade de um controle social mediante efetiva participação da comunidade do campo.

7.17) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais; (PME, 2015, p.47).

Esse discurso de controle social articulado a qualidade da educação também se constituiu enquanto discurso hegemônico nas políticas curriculares mais recentes, tornando-se um discurso equivalente nas políticas curriculares como a BNCC e o currículo de Pernambuco, que hoje integram as políticas curriculares para as escolas do município, inclusive para as escolas do campo.

O controle social é significado associado ao discurso da necessidade de projeção de identidades, do controle do Outro e do futuro, intentando-se sob o controle do sujeito, da formação e do currículo por meio das avaliações.

Desse modo, exige-se uma formação de professores adaptada às especificidades das escolas do campo e das necessidades locais para que atuem através de um currículo que possa promover o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos controlados por

uma avaliação. Contudo, o desenvolvimento e sucesso da educação são analisados com base em uma análise do desempenho educacional “mensurados” a partir dos resultados extraídos de avaliações centralizadas, seja no âmbito estadual com o SAEPE ou nacional com o SAEB, além de outras avaliações desenvolvidas pelo CAEd (Fluência leitora, entre outras).

Os sentidos de formação estão articulados a noção de justiça social e democracia. Defendendo-se uma “educação libertadora voltada para a formação crítica do sujeito”, que possam tornar-se reflexivos, críticos, ativos e autônomos na construção de uma sociedade justa e democrática. Embora não seja enunciado o discurso de alteridade neste documento, pode ser pensado a partir da articulação de sentidos em torno da inclusão, citados no documento sob a inclusão nos currículos da diferença e o respeito e valorização das diferenças e diversidades culturais e individuais.

Há, no entanto, no documento o desejo normativo por uma projeção do outro, incluído sob o discurso de diversidade, que por contemplar as diversas identidades (ou processos de identificações como enfatiza pela noção laclauiana) em um currículo estaria reduzindo-o sob o discurso de valorização de experiências coletivas a projeção de uma identidade ou currículos universais e centralizados.

Na leitura do PME, observamos abordagem multifacetada para a educação especialmente no contexto do campo, que na necessidade de “adaptar” as políticas e práticas educacionais às características e especificidades das áreas rurais tem articulado sentidos na produção de uma política curricular e uma educação para o campo.

Assim, não diferem de reformas educacionais e de políticas curriculares como a base e como os currículos estaduais, que mobilizam não apenas o discurso de qualidade, mas justiça social, equidade, inclusão, estes que são termos disputados na e pela política por perspectivas críticas, plurais e distintas. Mais do que isso, esses termos são disputados majoritariamente por “discursos neoliberais de perfil técnico, também eles são heterogêneos. Por mais, desigual que a luta por significação tenha sido (e sempre seja), em função do elevado volume de recursos – públicos, em sua maioria, porque oriundos de renúncia fiscal” (Macedo, 2019, p. 41) mobilizam antagonismos que incrementam e influencia as possibilidades de significação desses termos.

Contudo, observa-se que por mais que demandas identitárias sejam articuladas como demandas hegemônicas e que a defesa de um projeto ou modalidade de educação diferencial que abranjam as características locais, contextos, identidades e especificidades

sejam discutidos e hegemonizados tanto nas diretrizes como no PME, não há uma discussão pertinente a escolha ou definição de conteúdos.

Com a aprovação da base e com a extensão de sua implementação que culminou na elaboração de currículos estaduais, observamos uma inflexão das políticas públicas em currículo no país. Embora tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo território nacional.

A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização. Na perspectiva pós-fundacional com a qual venho lendo as políticas, hegemonizar significa universalizar uma concepção particular, o que, no entanto, não é capaz de apagar o antagonismo que é constitutivo do social. Toda hegemonia é marcada, desde o seu interior, por uma fratura – o exterior constitutivo – e precisa seguir lutando para suturá-la, sem sucesso (Macedo, 2019, p. 41).

O PME (2015) já mencionava as características do campo, a sua necessidade e empreendia discussões em torno dessa problemática, enquanto que com a centralização a partir da elaboração e implementação da BNCC, chega com a implementação da base, a elaboração e implementação do currículo estadual às escolas do campo do município, que pela primeira vez consegue ainda “gerir” ou ser “implantados” nas escolas do campo.

Por mais que antes já existissem projetos e programas veiculados e coordenados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco, as comunidades junto aos profissionais dessas escolas do campo de algum modo “resistiam” e enquanto voz ativa atuante, sobressaia a tentativa de controle, centralização e imperatividade de tais projetos e programas.

Com isso, novos sentidos foram mobilizados na política curricular municipal, tendo em vista que uma concepção de educação e de escolarização pautada na centralização é hegemonizada tanto no currículo nacional, quanto estadual, aderido pelo município como currículo base até mesmo para as escolas do campo.

Macedo (2019) nos possibilita compreender esse movimento de produção curricular através de uma análise pós-fundacional, com isso, enfatiza a necessidade de mostrar que estamos enredados numa hiperpolitização, deslocando aquilo que se apresenta como “conquistas” ou “hegemonias”, expondo fraturas que constituem os universais.

Nesse sentido, essa perspectiva centralizada e universal de educação e escolarização a partir do discurso de direitos de aprendizagem veiculados pelas bases e

currículos, por mais que essa concepção particular tenha se tornado hegemônica, num jogo entre equivalências e diferenças, não consegue apagar os antagonismos que é constitutivo do social e que está todo tempo sendo engendrado na produção de políticas.

Com isso, questionamos a impossibilidade de uma norma ou regra (impositiva e centralizadora) que possa se constituir de uma vez por todas. Isso porque são sempre frutos de uma tradução. Por ser traduzidas, toda norma ou currículo são produzidos a partir de sentidos sempre adiados e distintos nas leituras e (re)elaborações dos currículos dos estados. Por mais que seja instituinte de um currículo nacional que é obrigatório e base da educação nacional, a norma curricular não deixa de ser limitada e constituída nas práticas de significação, produzindo fissuras e sendo produzidas nesses limites, onde opera as significações e os processos de diferimento.

Cada termo analisado destaca um aspecto crucial do que se pretende (ou se pretendia) para a prática educacional dessas escolas do campo, desde a demanda da qualidade à da diversidade e da promoção de uma educação democrática e inclusiva. O que fica evidente à luz dos discursos analisados nesses documentos que constituem as políticas curriculares municipais para as escolas do campo é que, estes termos, estão disputando e se articulando na significação de uma educação do e no campo.

O processo de significação é um processo contingente e sempre adiado, e embora contribua para o entendimento abrangente sobre a educação que se pretende, não a encerra, pois não é possível representar diferenças ou identidades em um currículo ou em um projeto de educação.

Pensar em uma representação plena de identidades, contextos e saberes em um currículo para o campo (uma base ou modelo curricular), enquanto representação clara e fixa da realidade dos povos do campo, é operar na tentativa de elaboração de um currículo universal. Ainda que a partir do discurso plural seja pretendido uma normatividade plural que dê conta de capturar processos de identificação e a diferença para as escolas do campo, estaria a serviço dessa centralização, já que a tradução está a interpelar o processo de produção das políticas, dos currículos e do conhecimento.

Esta tentativa (já que é um projeto impossível), configura-se como uma violência simbólica na qual utiliza a tradução dos textos políticos como uma lógica de transporte, de transferência, de transposição.

Na desconstrução operada por Derrida, o movimento de traduzir envolve a responsabilidade com o outro, o momento ético da tradução, pois, esse é um movimento

que envolve as modificações que se dão, principalmente sobre a maneira como o tradutor se envolve com e na tradução e como é envolvido, por ela, ao traduzir.

Pensando a política com Derrida, não há a possibilidade de pensar a tradução das políticas curriculares para a educação do campo como um movimento claro de transposição ou de implementação de um texto. O que pode ocorrer, é um movimento ético de responsabilidade e de leitura sempre contextual, marcado pelo movimento da produção de sentido do político, do gesto de responder pelo outro, mobilizando identificações e escolhas, que não se resume na afirmação de via única.

O ato de tradução, dessa forma, será sempre um movimento de mudar o sentido político, uma cena performativa que envolve a responsabilidade de um traduzir frente ao in-traduzível. Nas palavras de Derrida:

A afirmação irredutível e necessária de uma certa idiomaticidade, e de uma certa unicidade, como de uma certa unidade *diferente* [*différente*], isto é, *impura* – e eu queria demonstrá-lo na prática. O que fazemos em seguida, com esta afirmação e com esta impureza é a própria *política* (Derrida, 2001, p. 106).

Diante disso, cabe-nos pensar que estas políticas curriculares têm seus sentidos sempre deslocados, isso porque a tradução é vista e considerada como um ato que não possui uma unidade fixa e está sempre a adiar o por vir, bem como os sentidos daquilo que se tenta nomear, no caso específico, as políticas de educação do campo. Neste sentido, as políticas de educação do campo, passam a não operar como “normatividade válida” diante da BNCC, mesmo ainda estando em vigência. Isso ocorre porque no jogo, as políticas vigentes nos municípios operam a partir da ou com foco na BNCC e currículo de Pernambuco visando constituir currículos homogêneos e pautados na centralidade e homogenia.

Nesse processo a tradução é tomada pelos sujeitos, atravessadas pelas experiências em “um jogo em que se processa a experiência tracejada por alteridade” (Cunha; Ritter, 2020, p. 21) pela qual se tenciona avivar alguns excessos como eventos e sentidos “alheios” a lógica prescritiva da educação.

Alheios, mas não indiferentes, não sem violência uma vez que há constrangimentos, angústias, dúvidas, desconfiança, medos; contextos discursivos a conformarem precariamente, leituras e subjetivações. Alheios, pois mesmo quando sentidos de prescrição são reiterados, a coisa em si não se realiza como tal, como transporte incontaminado de uma qualquer essência a conformar-se no agora da experiência, como mesmidade (Cunha; Ritter, 2020, p. 21).

Portanto, a natureza da tradução é impura, por isso, corrói a pretensão de uma transparência e transporte que insiste em conformar as políticas curriculares centralizadas. É impuro porque nunca transparente e isolado, sempre vai se constituir num jogo entre equivalências e diferenças articulados por sujeitos cujo “idioma” que se fala não pode ser entendido de forma unívoca.

Esta “impureza” no processo de traduzir, que envolve ainda o lugar de fala dos sujeitos, além do jogo interpretativo articulado em torno de demandas e que mobilizam o sujeito a agir, sendo isso, a própria política. Não há possibilidade de tradução do texto político em sua integralidade, de uma fixação de sentidos onde possa ser reproduzido, desenvolvidos, implementados.

Assim, a tradução é marcada por um adiamento que se estabelece nas articulações na produção de sentidos para a educação do campo na política curricular em Brejo da Madre de Deus. O porvir e o acontecimento impedem qualquer realização de promessa por ou para tal experiência política, a tradução é impeditiva e atua demonstrando a impossibilidade de cálculos, por mais que se desenhe ou vislumbre onde (o horizonte que) se quer chegar. A tradução opera na produção de sentidos, anuncia o compromisso com aquilo a que se refere, mas a transcende, extrapola. Com isso, mesmo havendo a restância do traço (da política) que se encontra ali desconstruindo a origem e sendo, portanto, já outra coisa, é produzido um novo sentido a partir dessa tradução.

6.5.A A produção de sentidos nas traduções das Políticas Curriculares e nos Currículos para a Educação do Campo: o Outro da e na política

A produção de sentidos se constitui enquanto uma das principais preocupações da Teoria do Discurso, vista principalmente, a partir das regras e convenções de sua produção em um contexto histórico e temporal, mas sempre deslocado.

A Teoria do Discurso tem abordado o social com centralidade. Não há uma sociedade pronta, identificada a priori ou que construa significados fixados em estruturas. Como afirma Cunha (2017, p. 128) “os atores sociais, a transformação social, a explicação do social, as relações e as práticas sociais, a constituição do social”, são vistas, nessa perspectiva, como novas formas de interpretação e elucidação dos significados.

Estes significados e sentidos não estão dados, mas são produzidos com base em interpretações, ou melhor, tendo em vista a tradução, através de estruturas particulares

que agentes sociais articulam projetos hegemônicos e formações discursivas na defesa ou contra determinadas demandas.

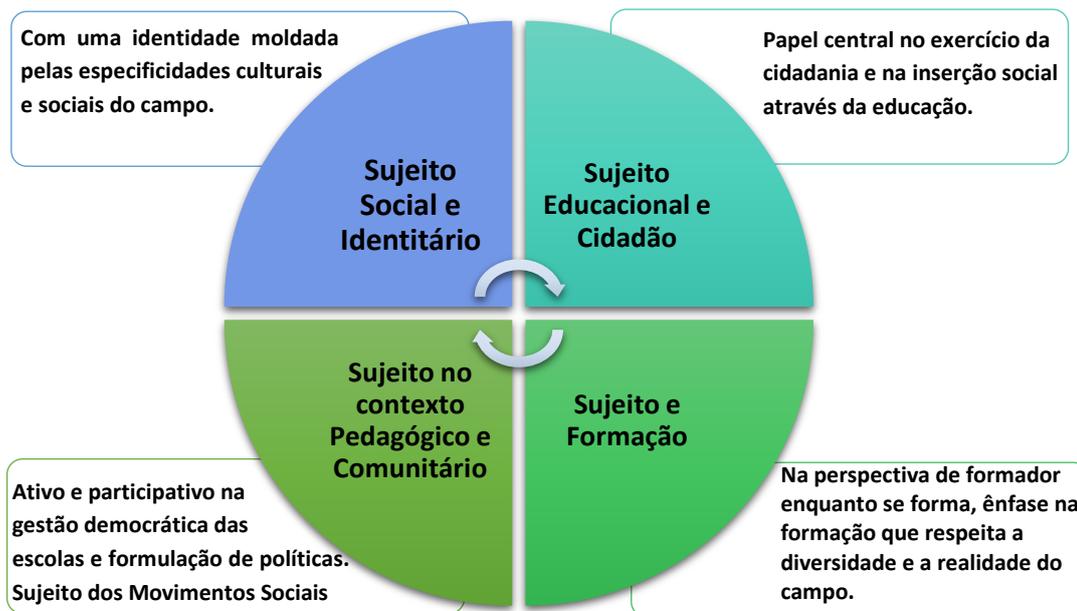
É nesse sentido, que nesta seção, desenvolvemos uma discussão acerca dos sentidos que são produzidos nas políticas curriculares e nos currículos para a Educação do Campo, caminhando na análise das demandas e sentidos que vem a significar a educação do campo, do Outro que (des)aparece nessa produção curricular, de que forma esse Outro é visto ou excluído e como e de que forma exerce ou tem exercido uma presença ou uma plenitude ausente ao (re)aparecer (ou nunca deixar de existir na sua plenitude ausente) da e na política.

Nas políticas curriculares nacionais para a educação do campo, expressas principalmente, pelas diretrizes nacionais para as escolas do campo (2002) e pelas diretrizes complementares para as escolas do campo (2008), a noção de sujeito tal como enunciada pode auxiliar a entender e olhar esse Outro da e na política.

Com Derrida à luz da desconstrução e da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, analisamos os sentidos de sujeito enunciados nestas diretrizes, os quais nos permitem entender como o Outro é significado nas políticas curriculares para a educação do campo no município e as implicações para o entendimento do “Outro” como um ser que não é fixo, tendo sua natureza da ordem do diferimento.

Na tentativa de elucidar os sentidos que emergem nas articulações e na produção de significados para as relações e noções de sujeito e, que diretamente, influenciam nos significantes articulados para educação do campo no município, organizamos a partir de nossa leitura, alguns pontos relevantes para essa análise que pode ser visualizada na figura abaixo.

Figura 02 – Noções de “sujeito” nas diretrizes curriculares para as escolas do campo 2002 e 2008 –Um sujeito multifacetado.



Fonte: A autora, 2024.

Nota: Elaborado com base em análise das Diretrizes para as escolas do campo (2002) e Diretrizes complementares para as escolas do campo (2008).

A noção de sujeito nas resoluções para as escolas do campo, tal como enunciada, tem se mostrado em alguns momentos de forma fragmentada e multifacetada, em outros, observa-se por uma necessidade por tornar esse sujeito uma representação de uma coletividade quando operado a partir do discurso de diversidade. Mas cabe situar, que um discurso enunciado e amplamente discutido nestas diretrizes é a inclusão desse sujeito da diferença.

O discurso de diferença e inclusão aparece como crítica a um modelo de educação “urbanizada” ou que pouco dialogue com a realidade do lugar ofertada para as escolas do campo. Esse “modelo” tal como enunciado, centra-se na ideia de uma educação pensada para um sujeito “diferente”, um sujeito “do campo” com especificidades culturais e identitárias.

A crítica a desconstrução da centralidade da ideia de um urbano (superior) está diretamente ligada a valorização dos saberes e conhecimentos, isso porque, na histórica educação do campo, o urbano fora visto como lugar do desenvolvimento em detrimento ao rural, no qual os saberes contextuais e práticos eram desvalorizados.

Contudo, observamos nessas diretrizes que o discurso de sujeito do campo é pensado em substituição a um sujeito já existente (o urbano), que não faz parte daquele meio (urbano), por isso, reclamasse uma educação e processos de escolarização que reconheçam a diversidade que exige o contexto do e no campo. Trata-se de um novo sujeito, significando “o sujeito da cidadania” o qual estaria inserido na sociedade por meio da educação, uma educação de qualidade.

Art. 3. O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o **desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais**, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002, p. 01 [grifo nosso]).

O discurso de universalização do acesso amparado nos direitos de referência na Constituição, tais como justiça social, solidariedade e diálogo entre todos tem sido um dos discursos hegemônicos os quais tem dado origem a pensamentos a despeito do que ensinar ou não nas escolas (delimitando quais conhecimentos são válidos ou não), tendo em vista a formação universal dos sujeitos “independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais” (Brasil, 2002, p. 01).

Ao mesmo tempo em que se defende a “igualdade” (que tem legitimado a elaboração de currículos bases) afirma-se a necessidade de um sujeito para o exercício da cidadania também no campo (discurso que defende a necessidade de elaboração de um currículo da diversidade).

Essa demanda por um currículo que possa reunir a diversidade, em nome de um currículo “plural” apresentasse ainda como uma falta (como o que não existe ainda) cuja presença é vista enquanto uma ausência (o que escapa ao currículo único), sendo a promessa de uma formação necessária para a constituição de um sujeito do campo “já pensado” que precisa ser formado.

Neste sentido, é enfatizado a necessária desconstrução da centralidade do sujeito desse modelo educacional (urbano), substituindo ou dando margem a pensar um novo sujeito (do campo), um sujeito do lugar, que seja visto como um retrato da diferença para que haja inclusão, sendo esse um dos elementos necessário, sem os quais não é possível desenvolver um ensino de qualidade nas escolas do campo.

A noção de sujeito “ativo” e “participativo” é enunciada ainda nas diretrizes, principalmente em se tratando das demandas dos movimentos sociais do campo, que

articuladas ao discurso de “sujeitos de direitos” estariam constantemente implicados em participar da gestão da educação e das escolas de forma democrática, além de influenciar a partir de suas lutas, o contexto de influências nas produções dos textos políticos e dos currículos.

Com isso, observamos que mesmo ao tratar da necessidade de políticas educacionais que se comprometam a assegurar a realidade de um “sujeito da diversidade” (do povo do campo) e de um currículo mais democrático e inclusivo por representá-lo nestas políticas, acabam por favorecer o discurso de um currículo base (mesmo que seja uma base “diferencial”). Por conseguinte, enunciasse a defesa de uma estrutura curricular mais poderosa no atendimento as demandas diferenciais.

Esta noção de sujeito enquanto formador ao mesmo tempo em que se forma caminha em direção do diálogo como meio para construção da aprendizagem, discutido amplamente na pedagogia da alternância, na qual a diversidade, a comunidade, os tempos de aprendizagens e os sujeitos estão em um processo de permanente diálogo na construção das aprendizagens.

Como elucidada a noção de sujeito nestes documentos, reflete uma multiplicidade de identidades e realidades rurais ao admitir que há no campo “populações”, sendo a educação do campo a modalidade de educação básica que

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. 01, **grifos nossos**).

Trata-se de diferentes povos, que inicialmente se articularam e se inscreveram em uma luta em torno de uma educação que se diferenciasse da educação pensada e ofertada com princípios urbanos, mas que nunca fizeram parte de uma realidade que pudesse ser representada de uma vez por todas.

Essas diferentes populações, entendidas como “povos do campo” nas diretrizes tem peculiaridades e contextos que se divergem, mas na busca e luta pelo direito a educação, em dado momento, tiveram suas demandas equivalentes. São grupos antagônicos, mas que estavam articulados em defesa de uma ordem (demanda) em comum (a educação do campo), mas que em outros momentos, tiveram as diferenças (expulsas da cadeia de significação) mobilizadas dando origem a novas lutas, a exemplo, as escolas indígenas, quilombolas, entre outras.

Para Derrida, é problemático pensar essas oposições binárias (a exemplo, os binarismos presentes rural/cidade, sujeito do campo/sujeito urbano, entre outros) tendo em vista que as estruturas de significado não se constituem em certa linearidade e tampouco em relação de mera oposição.

A desconstrução derridiana tem operado no sentido de entender que tais noções e significados são estáveis e construídos por meio de relações e diferenças, e não por significados fixos ou estáveis que possam representar uma formação discursiva, um sujeito, um povo, um projeto educacional, uma diferença. Tampouco através de “conteúdos” ou “conhecimentos” veiculados nestas escolas via currículo estadual ou até mesmo nacional que possa revelar uma projeção de identidade.

Nas diretrizes, ao se afirmar que as propostas pedagógicas dessas escolas deverão respeitar “as diferenças e o direito à igualdade” (Brasil, 2002, p. 01) e além disso, “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Brasil, 2002, p. 01), sendo estes diferentes povos representados por grupos que possuem diferentes 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. 01).

Com isso, por mais que percebamos um movimento em torno de uma representação, de uma imagem, de uma captura de um sujeito, esse movimento de fixar identidades é impossível em um campo em constante significação como a educação do campo. Evidencia-se uma visão de sujeito que não é fixo ou homogêneo, mas constituído por uma série de diferenças, contradições e articulações que vão produzindo novas identificações políticas e sociais.

Não há um sujeito da educação do campo na perspectiva da desconstrução e, por isso, este sujeito não pode ser lido como uma captura. O sujeito não é uma entidade única, transparente da qual se possa fazer uma leitura ou uma imagem fixada, mas uma produção que se desdobra conforme diferentes contextos, processos, articulações e necessidades locais.

Quando o sujeito é lido nas diretrizes enquanto sujeito educacional ativo na cidadania, logo nos remete ao sentido de “sujeito político”. Porém algumas implicações podem ser apresentadas na compreensão “do político” ou da “agência política” quando nas diretrizes pretende-se fixar identidades (de sujeitos) com vista a garantia de uma educação para as escolas do campo de qualidade. Dito de outro modo, não há como

sujeitos plenos (destituídos de falta) agir politicamente, tendo em vista que toda ação política é inicialmente uma ação de desabamento.

De acordo com Rodrigues (2021) se faz necessário “um mal-estar na cultura” para que se possa criar fantasias. Já que, segundo o autor, “construímos fantasias para nos defender e negar isso. O desamparo pode se tornar a causa para a produção de novas formas sociais, a partir da empatia, da solidariedade, do despojamento, enfim...” (Rodrigues, 2021, p. 29). A autora ainda ressalta que “só pessoas desamparadas são capazes de agir politicamente. [...] sujeitos políticos só se constituem a partir da internalização de tais desabamentos” (Rodrigues, 2021, p. 29-30).

Neste sentido, esse desamparo não se confunde com medo, nem tampouco com abandono. Mas pela disposição de deixar de habitar-se pelo vazio estrutural de onde pode surgir uma potência criadora de novas formas, de novas lutas, operados principalmente pela destituição de nomeações que pretendem ser identificadoras e estáveis criando identidades ou estruturas estáveis.

Assim, é o sujeito político, não porque constituiu uma identidade política, mas porque a partir da produtividade do desamparo, apostou na possibilidade de criação, de converter a violência do seu apagamento nas políticas como ato operador de mudanças, de busca pela hegemonia, mas nunca pelo consenso, já que o dissenso atua nesse desamparo que é a potência da democracia, seja nas políticas, seja nos currículos das escolas.

A agência do sujeito na política, suas defesas e decisões produzem o diferimento (e porque não dizer diferenças), que atuam como um operador que não permite que o “real” de “um futuro” pensado e imaginado previamente se realize (seja nas políticas, nos currículos ou até mesmo nos modelos de formação).

As diferenças são marcas da instabilidade de um sujeito que não pode ser representado e nem controlado por conhecimentos, currículos, formação e nem por políticas. As diferenças retornam (e retornarão sempre), interrompendo o fluxo do esperado e idealizado, das projeções e do controle, seja na escolha dos conhecimentos ou no discurso de qualidade pretendida a que as avaliações monitoram e tentam a todo tempo responder e controlar.

Na figura a seguir apresentamos uma análise de como o sujeito é visto nas diretrizes, realizando a leitura de alguns termos da política. Concomitante a isto, tecemos algumas explicações no sentido de estabelecer relações e críticas ao que se produz

enquanto significado de sujeito nestas políticas curriculares à luz da desconstrução de Derrida.

Figura 03 – A instabilidade do sujeito à luz da desconstrução – Pensando os sentidos de sujeito nas diretrizes curriculares para as escolas do campo 2002 e 2008.



Fonte: A autora, 2024.

Nota: Elaborado com base na análise da noção de sujeito nas Diretrizes para as escolas do campo (2002) e Diretrizes complementares para as escolas do campo (2008) a partir da perspectiva da desconstrução de Derrida.

Pensando a noção de sujeito tal como produzida nessas políticas, observamos a instabilidade na constituição de uma representação. A noção de sujeito (que não é uma visão fixa ou homogênea) é constituída por diferenças, articulações, contradições que sempre adiam uma representação plena, um construto definitivo.

Este sujeito não possui um modo de ser, uma identidade, mas é constituído nos processos de identificações, contextos e necessidades locais. Dessa forma, pensar o sujeito descentrado e em constante deslocamento, permite-nos fazer alguns apontamentos acerca do saber ou dos conhecimentos que se pretendem hegemonizar em um projeto de educação para a educação do campo.

O saber completo totalitário é incompatível com a ideia de sujeito que operamos na TD e com base na perspectiva da desconstrução. Nesse caso, se houvesse essa projeção última, estaríamos condenando a própria possibilidade democrática. Haveríamos de estar cultivando o controle do poder, de um agente superior, apagando os eternos conflitos e dissensos que dão origem a agência dos sujeitos, isso por não incluirmos o “não-todo” o “indefinido” ou “sempre em deslocamento” nas ações políticas.

A concepção de políticas curriculares democrática a que defendemos, destaca que a dimensão do político não pode ser tomada como procedimento neutro, exigindo consensos conflituosos, o qual Mouffe (2015, p. 120) os nomeia como “consenso sobre valores ético-políticos de liberdade e igualdade para todos, e dissenso a respeito da interpretação desses valores”. Portanto, a autora defende uma democracia agonística e não adversarial, já que a política é um campo de decisões, sempre aberta a contestação. Essa abertura nas políticas vem a reiterar a significação de um Outro da e na política, sempre aberto as identificações e ao diferimento,

A ideia do “outro” fundamentada nas resoluções está implicada com a noção de “diferença”, articuladas a demanda de adaptação da educação as diversas necessidades dos diferentes grupos. O sentido de “diferença” é crucial para entender a noção do “sujeito” ou “o Outro” da política, sendo visto nesses documentos como os “sujeitos da diferença”, provocando tensões e limitações a respeito da forma em que é enunciada, impondo limites na própria política e ainda na prática educacional para essas escolas.

O modo como as diretrizes tentam descentralizar o “modelo educacional” comum nessas escolas, reflete a tentativa de desconstruir a centralidade e a homogeneidade dos sistemas educacionais urbanos, oferecendo uma abordagem contextualizada e específica. Porém, como é abordada na base comum e nos currículos estaduais, apontamos para o risco de hegemonizar um novo discurso de homogeneidade como enunciado nestes currículos e nessas políticas que chegam as escolas, inclusive, nas escolas do campo.

Com tal perspectiva, a pressuposição de uma integração cultural (como a incorporação a uma ordem para a qual, por alguma razão, ainda não se pertence) como propõe as diretrizes e o Currículo estadual já agencia de algum modo, uma hierarquização.

Segundo Cunha (2025) essa hierarquização operada por uma integração cultural defendida sob o discurso de inclusão é estabelecida nas políticas

[...] na medida em que se compreende estar em curso um processo total de dominação ao qual cabe subverter com a produção de outros interesses (uma cidadania). Porque neste caso, a ideia de integração cultural tanto supõe que determinados consensos sobre identidade já existam, quanto implica que a transformação da subjugação à ordem econômica opressiva seja, de algum modo, realizável com a projeção de outra identidade racionalmente adequada, parâmetro sob o qual devem ser delineados os esforços por integração cultural (Cunha, 2015, p. 160).

Essa defesa pode contribuir com a discussão da universalização e homogenia, a partir da defesa por uma elaboração de um currículo da diferença, constituindo um

comum a ser ensinado e aprendido nas escolas, uma síntese de um diverso usado em favor de “caracterizar a diferença” ou “as especificidades” nas políticas e nos currículos. Neste caso, porque no âmbito da teoria em que nos amparamos, jamais seria possível realizar uma integração de “diferenças” e “culturas” no currículo que garanta a formação de uma identidade.

Ainda que se pense dilatar direitos, não há como definir uma estrutura estável de sujeito e essa tentativa de projeção estaria projetando exclusões na medida em que a garantia de conhecimentos é vinculada a forma mais democrática de vida social proposto para uma formação para a cidadania.

Desse modo, no escopo de uma identidade racional/irracional pressupõe-se uma superação necessária de uma cultura dada menos evoluída por outra racionalmente idealizada, reduzindo tais visões que vinculam o conhecimento como possibilidade de representar uma identidade e uma cultura. A concepção de cultura, tal como apresentada nos documentos, sob a tentativa de representação em currículos e sob a defesa de conteúdos que contemplem a “diversidade”, assinala e oculta exclusões de diferentes ordens.

A impossibilidade de uma representação plena e construção social, bem como a instabilidade de qualquer significado são pontos discutidos pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). Laclau e Mouffe se propõe a um debate teórico e político que envolve a crítica ao essencialismo filosófico, ao novo papel atribuído à linguagem na estruturação das relações sociais e a desconstrução da categoria “sujeito” no que diz respeito à constituição de identidades coletivas (Laclau, Mouffe, 2015).

Assim, os autores “põe sob o escrutínio a denúncia movimentalista de qualquer fixação, que se alimenta de sua própria fragilidade e incompetência política” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 16). Essa projeção de concepção de sujeitos, utopia, verdade conhecimento, totalidade e progresso, apontam para um projeto moderno de escola e de educação da perspectiva crítica o qual busca “construir um conhecimento garantidor da formação de um sujeito emancipado e capaz de lutar por um projeto de sociedade democrática” (Laclau e Mouffe, 2015, p. 24).

Uma discussão central no campo do currículo no Brasil e no exterior nos anos 1990, é a análise dos desafios que os fundamentos da modernidade trouxeram para os estudos curriculares e educacionais. Uma das questões centrais passou-se a ser a necessidade de pensar uma possibilidade de escola e de um currículo que contemplem a diferença de grupos particulares no sentido de questionarem o universalismo de um

currículo escolar, acadêmico e, ao mesmo tempo “contribuírem para construir um projeto de mudança social, embasado na ideia de uma almejada distribuição igualitária do conhecimento (Laclau; Mouffe, 2015).

Como vemos, essa tentativa de projetar um currículo na escola através de conhecimentos válidos não é uma questão recente, tampouco a defesa de uma educação do e no campo fica aquém dessas discussões. Cabe pensar, com isso, as implicações e sentidos que a pretensão de estabelecimento de um sentido último e fundamental no currículo ou da criação de bases que permitam de uma vez por todas a sedimentação do social pode produzir na centralização das políticas curriculares e nos currículos.

Neste sentido, “o currículo comum, suposto como universal e capaz de servir a todos, pode ser então compreendido como um particular que se hegemoniza, cabendo investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização” (Laclau e Mouffe, 2015, p. 25).

Diante disso, operamos no entendimento de que não há uma diferença que se estabeleça de uma vez por todas ou que conseguiu (ou possa) conseguir representar diferentes grupos, contextos e diferenças, sendo essa suspensão, uma das dimensões conflituosas e indeterminadas da política.

Para Laclau e Mouffe (2015, p. 25) a política se inscreve na contingência, nas quais suas dimensões de conflito e de articulação favorecem elementos teóricos que responsabilizam, “mas por isso mesmo empoderam, os atores sociais nos diferentes contextos sociais, dentre eles a prática das escolas” que se dão a partir de articulações contingentes de demandas. São nessas articulações discursivas e lutas políticas que o sujeito se constitui, não em sua plenitude, mas pela decisão tomada em terreno indecidível, havendo assim, a constituição de um sujeito

Sempre adiado em sua completude e soberania. Torna-se ele mesmo o projeto em aberto que possibilita a ação política de mudança social (a agência), o resultado da decisão, não a fonte de uma decisão previamente concebida. A agência é o horizonte da estrutura, o excesso de sentido que não pode ser simbolizado a não ser como lugar vazio (Laclau; Mouffe, 2015, p. 26).

As construções desses significados atribuídos ao “sujeito” são provisórios e ocorrem por meio da produção dos discursos e práticas de poder que influenciam como os significados são articulados, estabelecidos e ainda contestados. Não há um sujeito predeterminado e nem um horizonte social previamente concebido. Assim como, não há

a possibilidade de um currículo único operar na representação de quem está sendo produzido no lugar vazio, no adiamento. Pois, enquanto sujeitos produzidos no discurso, somos constantemente interpelados no jogo do imprevisível da política.

A noção de sujeito das resoluções implica para a ideia de um sujeito que é construído através de um discurso educacional que procura o reconhecimento e a inclusão das diferentes identidades rurais. No entanto, esse nome “sujeitos” é constituído pelas práticas discursivas que definem sentidos que significam o que é fazer/ser parte de uma comunidade rural.

Corroborando com a perspectiva derridiana, Laclau e Mouffe (2015) também analisam essa tentativa de operar com centros fundantes, considerando que o sujeito é uma construção discursiva. Essa construção não é fixa e está imbricada nos processos discursivos que constantemente disputam sentidos, negociam e redefinem esse sujeito, que é sempre da ordem do inimaginável e irrepresentável.

Todo tempo apresenta uma imagem de si mesmo, um certo horizonte – tão borrado e impreciso – que unifica, em certa medida, o conjunto de sua experiência. [...] Esse horizonte borrado, impossível de ser transparentemente apreendido, é, ainda assim, um horizonte de sentidos, um processo que articula e que constitui certa ordem (Laclau; Mouffe, 2015, p. 26).

Outro elemento que cabe questionarmos nessas políticas para as escolas do campo é a experiência da hegemonia e as contradições a partir dessas diretrizes. A resolução pode ser vista como uma tentativa de hegemonizar um discurso, o qual incluiria a “diversidade rural” na educação.

No entanto, o desejo de inclusão e as práticas do contexto (o real, o incalculável) pode implicar na reversão da heterogeneidade pretendida para adaptar-se às normas mais homogêneas. Essa tensão tem nos permitido refletir os movimentos articulatórios entre o discurso hegemônico no campo do currículo e os sentidos (alguns divergentes e contraditórios sob o mesmo nome) que podem se tornar equivalentes ao tentar incluir a “diferença” como um produto, um “algo representável”.

As diretrizes para as escolas do campo, a partir da noção de sujeitos, ainda aborda o discurso de uma “política de identidade”. Essa política é enunciada no documento ao afirmar o reconhecimento da diferença cultural e econômica das comunidades rurais.

No entanto, cabe destacar que esta noção enfrenta, sobretudo, o risco de essencializar essas identidades a partir de uma inclusão simbólica (no documento, na

política, no currículo), incluindo conhecimentos ou conteúdos considerados “a diferença” e minimizando os sentidos de inclusão, sendo relevante pensar essa inclusão como um movimento efetivo e constante.

Derrida (1991, p. 42) entende que se faz necessário pensar os sentidos que excedem os signos, a diferença que está envolvida nesse jogo, assim

o conceito de significado não é nunca, em si mesmo, presente numa presença auto-suficiente que não remeteria senão para si mesma. Todo conceito está por direito, inscrito numa cadeia ou num sistema no interior do qual remete para o outro, para os outros conceitos, pelo jogo sistemático das diferenças (Derrida, 1991, p. 42)

O autor ainda ressalta que “em semelhante jogo, a diferença não é mais, portanto, um conceito, mas a possibilidade da conceitualidade, do processo e dos sistemas conceituais em geral” (Derrida, 1991, p. 42). Nada mais importa mais do que aquilo que está ao redor, que faz parte da produção do signo (tudo) e que precisa ser revisto. Isso porque faz parte de “um jogo relacional infinito [que] permite ao signo (tentar) significar, uma vez que todo conceito se encontra submerso na cadeia diferencial, remetendo a outros conceitos (e a outros e a outros...)” como enfatiza Cunha e Ritter (2021, p. 07).

Como não há uma presença, nem é um conceito, a diferença não pode ser resumida a uma simples palavra, ou no caso específico, a conteúdos ou conhecimentos considerados como “a diferença no currículo”. O que representamos, contingencialmente enquanto diferença é “a unidade calma e presente, auto-referente, de um conceito [deslocado], de uma fonia” (Derrida, 1991, p. 42).

Por considerarmos a experiência da diferença da ordem do que não é controlado e, por isso, não podendo ser apreendido no currículo, operamos perturbando a ordem do real e da transparência que intentam pela pretensão de controlar e dar conta da verdade da escola, da prática, da formação e da projeção de identidades a serem formadas com vista a um projeto de sujeito, de formação de um outro projetado via política.

Para Laclau e Mouffe (2015) essa não transparência pode anunciar a impossibilidade de um fechamento no social operando na formulação da noção de discurso. Para os autores, não há um discurso e nem um sistema de categorias a partir do qual o real falaria sem mediações, tampouco há discursos universais e totalizados.

A impossibilidade de um dos discursos se “fecharem” completamente é justificada pela presença do antagonismo e pelo próprio funcionamento auto-referencial das estruturas discursivas (Mendonça, 2002). Mas cabe, sobretudo, destacar que esse

fechamento é sempre precário e provisório, esse é o momento da hegemonia que é questionada pelos movimentos que os antagonismos produzem podendo se tornar outra coisa.

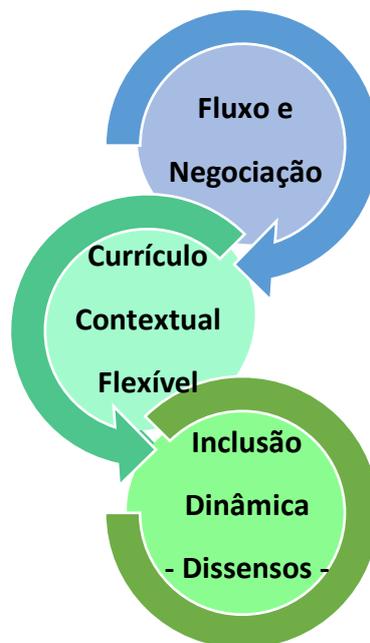
É nesse contexto que consideramos o currículo, assim como as políticas produzidos no discurso e, portanto, são da ordem do incontrolável e do indecível. O Outro, nesse contexto é visto não como “um sujeito” uma presença marcada por características do lugar, o qual possibilite criar uma imagem ou uma identidade no currículo, mas como um Outro produzido nas articulações discursivas, cujas identificações estão abertas a experiência da alteridade – da heterogeneidade, abertura radical ao por vir – que transborda qualquer texto ou representação, que tem seus sentidos deslocados, a afirmação de um Outro constituído na experiência do “para além”.

A tradução (da linguagem, dos textos políticos, dos currículos) é essa experiência de leitura para além (uma experiência como algo impossível de ser), não se refere a transposição, mas é a abertura aos sentidos, ao por vir, que são essenciais para a constituição de um Outro sem ancoragem, sem prescrição, sem representação, um Outro que se constitui no acontecimento.

Para Derrida “os textos traduzidos nunca dizem as mesmas coisas que os textos originais, sempre ocorre algo novo; o paradoxo da tradução é o fato de que um texto traduzido chega a outra coisa, mas outra coisa que está em relação consigo mesma” (Otonni, 2001, p. 169). Assim, entre a desconstrução e a experiência da tradução existe uma afinidade, uma relação essencial, onde habita a *différance*.

Diante disso, analisamos as implicações para o atendimento do Outro, realizando uma leitura pós-fundacional, com base nos termos da figura abaixo.

Figura 04– Implicações para o atendimento do Outro numa perspectiva da desconstrução e da Teoria do Discurso.



Fonte: A autora, 2024.

Salientamos que a escolha pela Teoria do Discurso (TD) se justifica porque esta não se limita a fala e a escrita. Na TD não se busca construir uma verdade implícita e dissimulada, nem tampouco busca reconstruir ou realçar sentidos ocultos. A relação com os significados a que a TD proporciona se inscreve na ordem do relacional, da análise do engajamento dos sujeitos na produção de sentidos e da agência na significação e na constituição histórica e social.

A abordagem nas diretrizes referente a educação do campo reflete uma tentativa de atender a um “sujeito” passível de representação a que um currículo e a formação estaria sendo endereçada. Para atender e garantir a qualidade na educação, seria necessário a veiculação de conhecimentos específicos, reconhecendo as diferenças e as incluindo no currículo.

Contudo, observasse que há a tentativa de atender um Outro que é dinâmico e em constante fluxo, que não tem uma identidade pré-definida por ser da ordem do diferimento. A diferença nunca é fixa, por isso, não há como ser representada, estando em processo contínuo de negociação e transformação.

Por mais que seja veiculado o discurso de reconhecimento das necessidades e identidades das populações rurais nestas diretrizes e que a educação pensada para esses povos seja “adaptável para responder e atender as diversas demandas, essa tentativa de representação das diferenças no currículo pode endossar o discurso de universalização na defesa de um comum e de conhecimentos válidos (mesmo sendo plurais). Porém, na medida em que as demandas vão sendo ampliadas nos jogos de equivalências e diferenças, novas articulações vão sendo empreendidas possibilitando a constituição de novas hegemonias.

Nas políticas curriculares da educação do campo esse jogo pode ser exemplificado quando a luta dos “diferentes” grupos busca por uma representação na produção de diretrizes, articulando-se enquanto “povos do campo”, mais tarde esse movimento político se amplia, possibilitando que novas cadeias articulatórias se formem e que diferentes identidades não sejam mais reconhecidas na luta por uma “educação do campo”.

A luta é ampliada na medida em que a formação discursiva “educação do campo” não compreende mais ou não consegue dar conta das demandas diferenciais dos diferentes povos lidos na diretriz como “povos do campo”, possibilitando que novas cadeias de significação sejam constituídas através da agência e das articulações, não apenas por políticas educacionais e currículos para o campo, mas para a realidade de diferentes povos tais como quilombolas, indígenas, entre outros grupos.

Novas demandas são acionadas e, simultaneamente, novos significados são produzidos na agência política, constituído em articulações e movimentos discursivos, o que nos mostra que a diferença nunca é fixa, sendo produzidas entre fluxo e negociações.

A agência nas articulações políticas visando a constituição de significados se dá por sujeitos nas relações no e com os contextos, a partir de eventos e acontecimentos que ocorrem numa estrutura social sempre deslocada. Por isso, a TD tem atendido a nossos objetivos, por ser uma abordagem que nos coloca além das palavras, nos trazendo “os contextos, os sujeitos e os sentidos que são forjados nas relações sociais” (Cunha, 2017, p. 128).

Uma implicação em relação a diferença nas diretrizes que merece um olhar mais atento é o fato da defesa por uma prática educacional contextualizada quando articuladas ao discurso de “adaptação”. Nas diretrizes essas práticas devem ser contextualmente adaptáveis e sensíveis às particularidades das comunidades (rurais).

É enunciado a necessidade de um modelo educacional que não apenas reconheça a diferença, mas que também esteja disposto a “ajustá-la” continuamente em resposta às mudanças, necessidades e identidades dos estudantes, bem como a partir dos contextos. O discurso de “adaptação” e de “ajustes” tem sido um discurso hegemônico, inclusive na BNCC (Brasil, 2017), no qual articula a necessidade de elaborar uma parte diversa (como já discutido na seção 5.4.1) como forma de “garantir” a inclusão.

A inclusão é um discurso que se apresenta como a promessa para uma educação de qualidade. Porém esse nome, pode operar a serviço da homogeneização quando pensados como uma prática que reconheça as diferenças enquanto categorias fixas ou estereotipadas capazes de ser representadas, por exemplo, via conhecimento (ou conteúdo como abordado nos currículos nacional e estadual) a identidade de um sujeito, de um Outro.

Nesse sentido, a noção de “comum” representado seja por um currículo base ou diverso, estariam estagnando as possibilidades de diferenciação produzindo “muitos como um” com ênfase Frangella (2020, p. 2) ao citar Bhabha (2001).

amparados na nomeação de “nacional”, como esforços para alcançar igualdade, equidade e justiça social. Tal discussão se assenta na compreensão da política como produção discursiva que opera no terreno do indecível, o que rompe com uma lógica linear que torna possível problematizar, no caso focalizado, a tomada da equidade e justiça social como categoria empírica e descritiva, passível de homogeneização (Frangella, 2020, p, 2).

Dessa forma, tanto os currículos nacionais e estaduais inventam um conceito de “comum” produzindo a sensação de acolhimento ao diverso ao mesmo tempo em que produz e afirma a homogeneização, constituída sob o nome de direitos de aprendizagem, como forma de garantia de acesso, igualdade e equidade nas políticas educacionais e nos currículos.

A educação do campo, tal como se apresenta nas políticas curriculares, é uma categoria descritiva, que não é só descritiva como também normativa, a qual intenta sob a domesticação do outro e das diferenças habitadas nesse sujeito.

A noção de inclusão na resolução para as escolas do campo deve ser vista como um processo dinâmico e não como uma solução final, já que para uma inclusão efetiva exige-se uma prática que reconheça e responda às diferenças em um constante movimento de diferir e que não se baseie em categorias fixas ou estereotipadas.

No entanto, a luz da desconstrução e da Teoria do Discurso, compreendemos essa categoria como contingente, pois, ao deslocar-se de referente fixo, torna-se um terreno de contestações, o que abre a possibilidade da agência política e disputas.

Uma descrição normativa universal, seja nas políticas, ou até mesmo nos currículos, põe em questão a norma enquanto um terreno de significações contingentes e precárias, numa disputa constante pela produção de sentidos para a significação da educação do campo (objeto de nosso interesse e investigação) e caso esse artifício autoritário conseguisse sessar as disputas, sacrificaria o ímpeto democrático radical da política (Frangella, 2020).

Essa discussão opera na compreensão dos sentidos produzidos em torno do comum na rubrica da igualdade, assumindo que “conhecimentos” (conteúdos) possam assumir uma representação (possível) e com isso garantir a justiça e a ação democrática. Sobre as perspectivas de justiça social e equidade sustentada nas políticas curriculares (da política feminista, mas pode nos auxiliar a compreender o contexto de pesquisa), Butler (2018, p. 70) afirma:

De fato, de onde me situo de qualquer perspectiva historicamente confinada, qualquer conceito totalizante do universal irá encerrar e não autorizar as alegações inesperadas e inesperáveis que serão feitas sob o signo do “universal”. Nesse sentido, não estou acabando com a categoria, mas tentando liberá-la de seu peso fundacional de modo a transformá-la num espaço de contestação política permanente (Butler, 2018, p. 70).

As significações de justiça social e equidade, tomadas como igualdade, tem funcionado como tentativas de regulação e controle nestas políticas analisadas, expulsando de suas formulações a “diferença”.

A diferença, nesse contexto, sempre é (e será) enunciada, seja na tentativa de captura, ou seja, na sua expulsão. Outro discurso que merece ser observado é a tomada de equidade como igualdade, pois essa noção tem esvaziado as lutas políticas pela significação na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas.

De fato, qualquer conceito totalizante do universal irá encerrar e não autorizar as alegações inesperadas e inesperáveis que serão feitas sob o signo do “universal”. Nesse sentido, não estou acabando com a categoria, mas tentando liberá-la de seu peso fundacional de modo a transformá-la num espaço de contestação política permanente.

Um sujeito do currículo é programado e defendido (embora não possa ser definido e afirmado garantia de uma plenitude pelos próprios documentos) há a escolha e discussões na tentativa de promover como válidos conhecimentos que afirmem uma

realidade e uma promessa de formação do Outro (do currículo) ou tal como aponta nos documentos “o sujeito” ou os “povos do campo”.

Com isso, os conhecimentos (escolhidos como válidos) caros ao novo currículo proposto (o currículo estadual elaborado a partir da base), veicula a promessa de uma potência interpretativa a que o currículo pode constituir sobre o mundo, o qual responderia e possibilitaria “a formação de determinado sujeito aguardado pelo mundo/sociedade/comunidade/contexto” (Costa, 2018, p. 175).

Diferentemente da argumentação enunciada nos textos das políticas curriculares municipais, o sujeito dado pelo conhecimento não pode ser pensado como tendo seus conhecimentos controlados nas restrições à sua utilidade prática ou contextual. Tal como mencionado nas diretrizes e ainda no PME e no Currículo de Pernambuco, a tentativa de incluir conhecimentos e conteúdos em nome da diferença pode imprimir a ideia de controle lida como a defesa da construção de um conhecimento poderoso neste momento da política para atuar frente a uma conciliação com a diferença. Essa conciliação estaria a serviço da garantia da qualidade da educação frente a promessa de uma formação plena para o sujeito do conhecimento.

Dito de outro modo, a escolha de conhecimentos (conteúdos) estaria implicada na problemática de uma identidade estabelecida, comprometida com a formação. O tratamento metafísico ou os saberes metafísicos como enunciados no currículo, tem remetido a noção de conhecimentos poderosos capazes e a fim de contaminar a existência dos sujeitos, como uma presença marcada por uma essência projetável e controlada.

Os conteúdos são apresentados via base como imprescindíveis no currículo para a projeção da vida, do futuro e do mundo, tendo funcionado como discurso que reafirma os problemas sociais como calculáveis e previsíveis, expulsando o conhecimento excessivo ou as possibilidades geradas pelo acontecimento.

O pensamento de um conhecimento previsto e calculável apresentado como solução nas reformas, chegando aos currículos como tentativa de impedir a subjetivação do currículo tem gerado problemas já conhecidos, principalmente pelo pensamento de identidades fixas e constituição plena de um sujeito. Costa (2018) tem contribuído com essa discussão na medida em que afirma que,

É possível ler, por essas vias, que o sujeito que dá horizonte ao currículo que é respondido pela subjetivação do currículo na reforma não pode dar conta dos desafios e reflexões a que é submetido, precisamente porque é constituído por uma proposta mais restritiva de conhecer. Mais do que isso: se os contextos do mundo dinâmico são fixos, o sujeito

(cidadão, trabalhador, estudante) é o que sabe somente o que pode ser utilizado na solução de problemas previstos, possivelmente alheios também àquele mundo que introduz incertezas, que é exterior ao currículo, cuja dinâmica está para além do controle curricular (Costa, 2018, p. 198-199).

Pensar a identidade como fixa no sentido de desconsiderar a contaminação existencial do sujeito é problemático. Isso porque as identificações encarnadas, as escolhas e decisões contextuais e que, culturalmente, coloca o sujeito na ordem da contingência, tem reafirmado “o seu papel constitutivo de questões sociais, por serem sujeitos interpretativos, instituído e instituidores de sentidos, ativos e passivos de ações sociais significativas” (Pimentel, 2020, p. 100).

Não há um mundo que é dado, tampouco sujeitos que possam responder e ser controlado pelo currículo. O sujeito é sempre constituído no adiamento, em decorrência dos próprios desafios de um mundo marcado pela incerteza, especificamente porque o conhecimento pode ser lido como restritivo no que concerne a “interdisciplinarização e contextualização que também escapam aos contextos insondáveis com os quais se pode defrontar em dada ocasião” (Costa, 2018, p. 190).

Para o autor, as possibilidades de construir sentidos para um dado mundo, para o sujeito (e ainda para a educação do campo, no caso específico da investigação nesta tese), com base em determinado conhecimento intenta sobre o aumento do controle sobre o que é conhecimento, contexto e sujeito do contexto/do conhecimento a ser produzido e fabricado em um currículo. Há, sobretudo, uma “promessa de conhecimento para sanar aquilo do contexto desconhecido, por meio de um sujeito que não se encontra, não está (pois há de ser produzido pelo currículo para agir de forma tal no contexto” (Costa, 2018, p. 189).

Desse modo, a educação do campo é significada sob a promessa de uma igualdade, aparecendo como a tentativa de conciliação entre o currículo de conhecimentos base e diverso, caracterizando o que falta e afirmando o conhecimento e contexto como resposta a necessidade de constituir um sujeito para a vida produzido pelo currículo estadual.

O Outro da e na educação do campo, a partir das políticas curriculares analisadas, pode ser visto na forma como os povos do campo são apresentados, representados e descritos através de uma visão reducionista e metafísica, refletindo uma perspectiva que nega a autonomia e projeta uma identidade própria dos povos do campo.

Nestes termos, a desconstrução derridiana tem criticado essa pretensão reducionista a qual reforça os binarismos, nos auxiliando na argumentação sobre a visão “dos povos do campo” enquanto uma forma da *différance* operar.

Os significantes mobilizados para nomear os povos do campo têm sido construídos nestas políticas curriculares de cunho centralizador em relação a cidade, desconsiderando sua própria complexidade e processos de identificação. Mesmo que em alguns momentos tentem encaminhar o discurso de reconhecimento da importância da identidade cultural e da diversidade, tem “valorizado” as contribuições e realidade dos povos do campo através de conteúdos considerados “parte diversa” no currículo.

Derrida enfatiza que o Outro não possui uma identidade plena e que esses processos de identificação que nomeiam o outro é sempre parcial e incompleto, refletindo a *différance* que opera no adiamento de um significado pleno ou de uma identidade fixa. A aceitação e a inclusão do Outro nestas políticas têm se constituído por meio da inclusão de conteúdos que representem uma diversidade como síntese das diferenças dos povos como capaz de abarcar e contemplar os diferentes contextos, culturas e povos do campo.

Com Derrida temos questionado essa representação do outro como forma de incluir ou hospedar a diferença apresentada nesses documentos. Sobre a hospitalidade, Derrida enfatiza que deve ser da ordem do incondicional, aceitar o “outro” em seu processo de diferimento, sem exigir que se conformem a padrões ou valores de um grupo “dominante” e “hegemônico” que tem operado com vista a centralização de políticas e currículos (tais como a visão neoliberal que tem hegemonizado currículos centralizados como nacionais, estaduais) justificando a necessidade de reformas para se alcançar a qualidade da educação.

A hospitalidade para Derrida é vista sobre o prisma da desconstrução, sendo sua inscrição da experiência do impossível. A hospitalidade por ser da ordem do “impossível” é facultada ao acolhimento do Outro e possui limites, normas, sendo formulado na língua do anfitrião, de acordo com sua cultura. Neste sentido, pensar a hospitalidade significa pensá-la sem condições, significa o acolhimento incondicional do outro que chega.

O pensamento da desconstrução, tem criticado as oposições binárias e as hierarquizações logocêntricas (que defendem uma essência sobre aparência, verdade sobre falso, entre outros) a fim de questionar as hegemonias de um dos termos em detrimento a outro. Com isso, não estamos a desconsiderar as lutas e articulações na produção de políticas para a educação do campo.

No entanto, a desconstrução tem contribuído para criticar oposições hierárquicas que privilegiam a presentificação imediata, uma unidade, uma identidade em detrimento a uma ausência, da diversidade e da diferença como um algo apalpável e projetável em um currículo. Não pretendemos com isso destruir hierarquias, mas sim transformar essas estruturas binárias de oposição, sem anulá-las, tampouco destruí-las.

A abertura para o Outro é um aspecto importante para pensar a desconstrução. Essa abertura se dá a partir da alteridade, esta que é uma das marcas da desconstrução enquanto questionadora da lógica da identidade e da metafísica ocidental. Assim, o pensamento derridiano nos ajuda a entender um outro totalmente outro, no qual a alteridade o insere numa trama de diferenças (*différance*).

Différance diz, portanto, o jogo das diferenças, da diferencialidade, do puro diferir, enquanto espaçamento, temporização e relação à alteridade; *différance*; como produção (ativa e passiva) de diferenças e nomes/palavras, e assim anterior à todas as oposições conceituais da filosofia, justamente porque as possibilita (Jablonski; Duque-Estrada, 2007, p. 02).

A singularidade desse Outro se dá na diferenciação e no espaçamento. Essa singularidade deve ser respeitada e entendida como uma produção contingente que constitui um sujeito precário, não sendo capaz de haver um projeto de formação que controle a falta e o adiamento. Isso porque, a perspectiva da desconstrução derridiana pode nos permitir a analisar e observar como o outro é revelado ou subordinado, seja por discursos que defendem a homogeneização através de um currículo comum ou pela defesa de um currículo diferencial por meio de uma base diferencial. Ambos os projetos se inscrevem na centralização curricular tentando apresentar a diferença como uma coisa assimilada e compreendida no currículo, desconsiderando a produção singular no espaçamento desse outro.

Dessa forma, a alteridade em Derrida refere-se não apenas ao respeito e diálogo entre as diferenças como apontado no currículo estadual e nas políticas curriculares para a educação do campo. Para o filósofo, a alteridade está relacionada à condição do “Outro” como um algo (da ordem do incontrolável) que é simultaneamente conhecido e desconhecido, familiar e estranho.

A alteridade na forma como a política é constituída pode refletir uma visão reduzida de alteridade, principalmente por tratar a possibilidade de “adaptar” um modelo educacional homogeneizando experiências estagnadas num currículo, através de conteúdos que preserve uma inclusão de uma diversidade.

As diretrizes têm abordado no sentido de estabelecer uma definição do Outro nas políticas de educação do campo, voltando-se para a representação dos grupos rurais, tais como os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais e outros. Para tanto, busca-se reconhecer e integrar uma “diversidade” que representaria as identidades e necessidades das populações rurais a ser incluídas no currículo como um esforço a hospitalidade.

A noção de “universalização” do acesso e sucesso escolar enunciada nas diretrizes, podem operar na defesa de uma abordagem uniforme, universal que não compreende as singularidades dos diferentes grupos existentes no campo. Ou seja, essa visão universal/centralizada não propicia uma abertura para o “Outro” em sua singularidade, respeitando a diferença em constante movimento sem, no entanto, operar em defesa de assimilação, síntese ou consensos.

A busca por integrar a diferença nas políticas e nos currículos (mesmo que por meio de conteúdos), principalmente ao incorporar as demandas dos povos do campo nas políticas curriculares e nos processos de escolarização é uma tentativa de responder às mudanças e instabilidade do social, que por ser instável, sempre está sujeita a novos desafios e interpretações na sua tradução. Isto pode ser exemplificado a luz das diretrizes que, em dado momento, incorporou demandas na produção de texto político em defesa de uma educação do e no campo, mas devido à instabilidade e articulações discursivas em torno das discussões mais recentes no campo curricular, passou a hegemonizar políticas e currículos nacionais em defesa de uma base.

Mesmo essas diretrizes estando em vigor, observa-se, contudo, o seu apagamento e inoperância tendo em vista que os programas de certo modo tentam controlar o curso imprevisível da tradução por meio do controle (ou tentativa de controlar futuros) da normatividade.

Ao traduzir políticas e currículos, a tentativa de adaptar o conteúdo educacional às especificidades do campo não pode capturar a totalidade do contexto e da diversidade local. Por isso, a tradução é entendida como construção interpretativa que carrega a marca da diferença, o que torna toda e qualquer “adaptação” e “implementação” de políticas e currículos imperfeitas e sujeitas a múltiplas interpretações.

Com as políticas atuais, nossos achados demonstram uma disputa pela produção de um Outro no currículo como uma busca incessante pela representação de um sujeito do campo. Com isso, “Não se trata, já de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de

enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não de amá-lo ou odiá-lo; agora, primeiro trata-se de produzi-lo” (Skliar, 2003, p. 41).

A tentativa de definir e categorizar o Outro é sempre instável e nunca definitiva, a diferença neste sentido não é um sujeito (da diferença), uma presença, como diferença específica apalpável, entre coisas, entes ou conceitos.

Derrida a partir da desconstrução, nos permite compreender que essas práticas de “acomodar” e “adaptar” diferenças e necessidades específicas dos diferentes povos na tentativa de projetar um Outro na política curricular para a educação do campo por exemplo, sempre estão (e estarão) sujeitas à instabilidade e adiamento (*différance*). Sendo assim, a verdadeira alteridade não é alcançada nessa tentativa de fabricação de um sujeito a ser formado tal como enunciado nos documentos.

A alteridade radical e hospitalidade, numa perspectiva derridiana, só são alcançadas se as políticas e práticas forem continuamente ajustadas, repensadas, negociadas de forma a refletir e respeitar o fluxo da complexidade que envolve a produção de políticas/de currículos e a fluidez dos contextos na qual os sujeitos são constituídos em sua contingência e precariedade.

O Outro da e na política é o outro hóspede da política e constituído na alteridade, sendo o outro produzido no “jogo em que se processa a experiência tracejada por alteridade” (Ritter, 2021, p. 21). A tradução dessas políticas, impede que esse Outro possa ser representado em sua plenitude e ainda é um impeditivo para que este seja acessado através de um endereçamento, sendo essa produção sempre adiada.

Um Outro produzido nos excessos, nem superáveis, nem elimináveis e nem indesejáveis, abertos ao constrangimento e aos contextos discursivos que permitem conformarem (precariedade) leituras e subjetivações. Este Outro aparece sempre alheio às lógicas prescritivas e a currículos e formação de base comum, mas não indiferentes a eles, produzindo excessos e tencionando os sentidos de prescrição, de centralização e universalização, já que estes excessos “constituem dinâmicas do viver na educação, como historicidade, e a política, que é sempre necessária nesse desajuste da linguagem” (Ritter, 2021, p. 21).

Mas quem é esse Outro da e na política a quem tentamos enxergar? São entendidos neste texto, como os povos do campo, que buscam encontrar traços e marcas de suas lutas e trajetória histórica nestas políticas. O Outro, no contexto das políticas curriculares atuais, políticas de cunho neoliberal, tem deixado sua existência para ser

convertida a “objeto de produção”, um outro “projetável” através de um “currículo” ou uma “base” que pretende formar “identidades plenas”.

Na sua alteridade radical ou na singularidade irreduzível, talvez o Outro tenha se tornado um rastro que aparece apenas pela exclusão, pelo apagamento, pelo violento desaparecimento nestas políticas. Para Skliar (2003), “o caso é que a alteridade começa a faltar e que é imperiosamente necessário produzir o outro como diferença à falta de poder viver a alteridade como destino” (Skliar, 2003, p. 41).

Dito de outro modo, o Outro que reverbera nas políticas de currículo tem se constituído na anulação, na fabricação de um futuro, de uma imagem ou de uma representação impossível, através de um currículo que hospeda o diverso ao mesmo tempo em que tenta anular a diferença enquanto diferimento.

Com base na perspectiva pós-fundacional que nos inscrevemos, esse Outro não pode ser controlado e definido por políticas, currículos, conhecimentos e tampouco em projetos de formação a qual atue na tentativa de controlar futuros.

O Outro nas políticas de educação do campo estará sempre ao por vir, produzidos nos acontecimentos e na indecibilidade e impossibilidade de constituir-se plenamente, existindo apenas na anunciação. Um Outro produzido na abertura, no diferimento.

Considerar a alteridade como abertura ao Outro singular e produzido no diferimento, é viver a anunciação daquele que está vindo, mas nunca chega a não ser como futuro, como alteridade radical do aqui e do agora (Dionísio, 2020). É receber o outro como outrem, é desejar o desejo, é a hospitalidade aberta.

A hospitalidade aberta, numa perspectiva derridiana, convida-nos a pensar a alteridade como um espaço de acolhimento radical ao outro, onde as diferenças não são eliminadas, mas reconhecidas em sua potência de transformação e ressignificação. Nesse contexto, os discursos se constituem a partir de articulações emergentes e formações discursivas que envolvem hegemonias, equivalências, diferenças e processos de tradução. Portanto, a leitura desconstrutiva empreendida nesta tese, tem revelado as lacunas, rastros, ausências e contradições presentes nos textos das políticas curriculares, especificamente para as escolas do campo, permitindo a abertura para novas interpretações e sentidos.

A desconstrução, ao operar com noções como *différance* e alteridade, desafia a ideia de fixação de sentidos únicos ou centrais, enfatizando o caráter dinâmico e inacabado da significação. Portanto, a produção de sentidos nas políticas curriculares que vem a tencionar significados para a educação do campo no município ao ser pensado na

perspectiva de uma hospitalidade aberta, é permitir que os discursos articulem possibilidades de transformação, reconhecendo as tensões e os desafios que marcam o encontro entre decisões políticas, práticas locais e a constante produção de sentidos.

Assim, as políticas curriculares na rede de ensino têm se constituindo entre decisões, articulações e traduções, a partir de alguns discursos (termos) da e na política, produzindo alguns significados contingentes para a educação do campo em Brejo da Madre de Deus – PE, alguns termos já foram analisados conforme análise documental realizada nos capítulos anteriores, outros que serão discutidos, de forma sintética, na seção a seguir.

6.6. Entre Decisões, Articulações e Traduções: A Produção de Sentidos na significação da Educação do Campo na Política Curricular de Brejo da Madre de Deus – PE

A implementação da BNCC, bem como de currículos estaduais como o currículo de Pernambuco, seguiu um processo hegemônico por interesses externos à escola. A promessa de uma “base” como solução para a “crise educacional” foi amplamente articulada através de um discurso pedagógico prescritivo que intenta sobre o controle, ditando o que deve ser ensinado e aprendido na escola, restringindo a possibilidade de autonomia das escolas e de professores via controle curricular.

A partir do estudo empreendido nesta tese, no entanto, mostrou-se que os currículos locais, mesmo aqueles que se alinham às diretrizes da BNCC, bem como o currículo de Pernambuco, não conseguem se constituir-se plenamente universal, isso porque ao esbarrar-se na diferença é assombrado pelos movimentos criativos e inventivos do currículo, especialmente nas escolas do campo, objeto específico de estudo nesta tese.

Cabe ressaltar que, embora a BNCC e o Currículo Estadual se apresentem como normativas obrigatórias que tem operado na homogeneização de um currículo nacional e estadual, a realidade das escolas, o cotidiano, as especificidades das comunidades e dos diferentes territórios revelam uma multiplicidade de contextos e subjetividades que não conseguem captar plenamente as especificidades regionais e culturais dos povos do campo e do município.

No caso do Programa Criança Alfabetizada (PCA), observou-se que as práticas avaliativas e o foco em resultados de testes, de avaliações externas e rankings, desconsideram as realidades heterogêneas dos estudantes, promovendo a tentativa de

“nivelamento” de identidades por meio de resultados ignorando as diferenças locais emergentes dos contextos.

A supervalorização desse modelo de avaliação em larga escala (tal como empreendida pelo Caed/UFJF e abordada na seção 5.2.1 desta tese) pauta-se na valorização de aspectos quantitativos em detrimento a construção e elaboração de uma forma de avaliar específica e organizada pelo município (tal como proposto pela UFPE) tendo contribuído para o fortalecimento de interesses comerciais e mercadológicos. Esses interesses têm influenciado as políticas curriculares atuais, através das parcerias com grandes conglomerados de programas de formação e avaliação como bem aprofunda Macedo (2017). Contudo, essas influências têm contribuído para o fortalecimento de um mercado homogêneo de livros didáticos e ferramentas instrucionais, fazendo emergir ou hegemonizar novos sentidos a educação, dessa vez marcados fortemente pelas questões de interesse econômicos que foram hegemonizadas.

Neste sentido, essa pesquisa tem demonstrado que a ideia de um currículo universal e fixo é intrinsecamente impossível. As tentativas de controlar o currículo por meio de políticas e normativas centralizadoras, ignora a natureza aberta e inacabada da linguagem e da educação, conforme discutido na teoria da desconstrução.

A tradução curricular, neste sentido, tem emergido como um processo inventivo e político, que reinterpreta e ressignifica continuamente as políticas educacionais, mantendo-as sempre abertas ao novo e a diferença produzida pelo acontecimento. Essa constante tradução impossibilita o fechamento de um currículo, impedindo que uma única interpretação se produza ou torne-se hegemônica e que de uma vez por todas possa se estabelecer-se enquanto verdade única e fixa.

Dessa forma, a partir da reflexão sobre as políticas curriculares que esta tese tem possibilitado, uma das fundamentais é a contribuição para o entendimento de que a educação é um campo aberto à produção de sentidos, que não pode ser encerrado em estruturas normativas e prescritivas.

Nesse sentido, a tradução é vista por nós como esse algo que “desestabiliza” e impede um “fechamento”, sendo, portanto, um processo contínuo de recriação contribuindo para a abertura de novos caminhos para a construção de currículos mais inclusivos. Inclusivo, não no sentido de abarcar e capturar as diferenças, mas de deixar permanecer uma constante abertura a qual possibilite a democracia e a sensibilidade às diferenças culturais e contextuais.

Essa visão tem reforçado a importância de repensar as políticas educacionais, afastando-se de uma perspectiva centralizadora e promovendo uma educação que valorize a pluralidade e a diferença proliferadas nos contextos e ainda nas escolas, inclusive nas escolas localizadas nas comunidades rurais.

As análises revelaram ainda que, os discursos em torno do conhecimento, sempre tiveram um papel central nas políticas curriculares mobilizando ainda as reformas curriculares. Esses discursos são articulados por uma busca de controle e de homogeneização, muitas vezes sob a justificativa de promover igualdade e qualidade educacional.

Apesar das normativas nacionais e estaduais mobilizarem uma promessa de uma educação mais inclusiva e plural, a realidade observada nos documentos e políticas curriculares tem revelado uma série de desafios e tensões. A multisseriação, por exemplo, tem sido vista como um problema e um sinal de atraso, exemplificando como a flexibilidade inerente a essas escolas é tratada como um obstáculo na flexibilização dos currículos, que de algum modo, significa a educação do campo.

Dito de outro modo, o silêncio em torno da educação do Campo no Currículo de Pernambuco, apesar de citar termos que remeta a ideia de inclusão, tem imposto um modelo único e centralizado, ignorando as complexidades que envolvem as culturas, sociais e pedagógicas, como por exemplo, as escolas do campo, tratadas especificamente nessa pesquisa.

Um ponto central na discussão dessa tese é a noção de “falta” e de “interpelação”, noções que nos auxiliam no entendimento de como as políticas curriculares operam ajudando ainda a entendermos as constantes tentativas em circulação na significação da educação do campo. Esses processos são inventivos e contínuos, revelando assim, como as políticas curriculares são constituídas, contestadas e reformuladas pelos sujeitos que as vivem no cotidiano das escolas.

A imposição de currículos centralizados, como o Currículo de Pernambuco e programas como o Programa Criança Alfabetizada por exemplo tem se revelado incapaz de capturar a realidade diversa intrínseca das escolas do campo, onde a prática educativa é atravessada por demandas locais e contextuais que exigem maior flexibilidade, reconhecimento das diferenças e a clareza na impossibilidade de uma totalidade nos currículos.

A limitação dessas normativas em representar plenamente as realidades das comunidades camponesas ou de responder a “promessa” por incluir as diferenças nesses

currículos tornou-se evidente, isso porque a “cada vez que a diferença e a relação são irreduzíveis, cada vez que a alteridade introduz a determinação e põe um sistema em circulação” (Derrida, 2005, p. 80). As tentativas de criação de um modelo universal acabam por ignorar a multiplicidade de contextos e as subjetividades que compõem o tecido educacional brasileiro, além de negligenciar os saberes, territórios e diferenças que caracterizam e enriquecem o contexto das escolas do campo.

Neste sentido, esse estudo tem demonstrado que as políticas curriculares que tentam impor um modelo universal acabam por ignorar a multiplicidade de contextos e as subjetividades que compõem o tecido educacional brasileiro e ainda os saberes, territórios e diferenças que fazem parte do contexto das escolas do campo. Ao tentar preencher uma lacuna percebida – sejam mobilizados pelos discursos de conhecimento, de qualidade ou de organização escolar – as políticas acabam produzindo novas tensões e, mais ainda, exclusões. As exclusões são visíveis tanto no silêncio quanto nos discursos explícitos presentes nos documentos analisados.

A homogeneização do currículo, apresentada como uma solução para os problemas educacionais, não atendem as necessidades das escolas do campo e, por isso, atuam agravando as disparidades existentes e fortalecendo exclusões e binarismos. A estrutura curricular presente nas normatividades em questão, tem enfatizado as diferenças entre o urbano e rural de maneira binária (especificamente nos objetos de conhecimento/conteúdos), reforçando a ideia de que o campo é o espaço do atraso e o urbano o lugar do desenvolvimento e do progresso.

Nos discursos oficiais, a Educação do Campo tem sido significada como parte de uma “diversidade” que o currículo tem contemplado. No entanto, essa diversidade tem sido tratada de forma superficial, na qual as realidades dos diferentes povos do campo têm sido reduzidas a conteúdos ou conhecimentos lidos sob o nome de “objetos do conhecimento” que tem reforçado os binarismos existentes entre o campo e a cidade quando se utilizam da comparação entre os espaços do campo e urbanos.

Os binarismos na textualização analisada, fica evidenciado no Currículo de Pernambuco, principalmente quando o mesmo busca padronizar o ensino e conhecimentos em todo o estado e cita em alguns enunciados nas habilidades o respeito as particularidades culturais e sociais do campo, sendo essa “valorização da diversidade” restrita ao discurso, sem alcance no âmbito da prática e dos cotidianos nas escolas. E ainda, a formação oferecida pelo currículo estadual no que concerne ao urbano como lugar de desenvolvimento e ao tratar do mercado de trabalho urbano, desconsiderando

conhecimentos e habilidades relevantes para a compreensão do campo, também como lugar de desenvolvimento e possibilidades.

Dessa forma, Educação do campo é enunciada como um conhecimento que faz parte de “um diverso”, contemplado no Currículo de Pernambuco como conteúdo. Assim, tem hegemonizado o discurso que associa a melhoria da educação no campo ao acesso ao conhecimento alinhado a padrões urbanos, minimizando a capacidade inovadora de uma educação e de um currículo no e do campo, aberto ao diferimento e aos acontecimentos que são inerentes ao contexto escolar.

A educação do campo, no entanto, precisa ser compreendida a partir de suas especificidades e contextos, valorizando as suas formas legítimas de organização escolar que não pode ser compreendida ou representado em um currículo da diversidade, tampouco homogeneizado em um currículo único elaborado em nome de uma “qualidade” universal.

As diferenças são sempre negociadas, não podendo ser transportadas ou transcritas, encaminhadas de uma realidade (do campo) sob o nome de diversidade para um currículo. Para Derrida (1991),

A transcrição não corresponde aqui a uma *tradução*, quer dizer, a um movimento *intra-lingüístico* que assegura o transporte de um significado de uma língua para uma outra, de um sistema de significantes para outro. Não se pode, portanto, chamar tradução à passagem de uma estrutura categorial (não-lingüística), dita "de pensamento", para uma estrutura categorial lingüística, dita "de língua". O sentido de "transcrição" reenvia-nos, portanto, ao que mais adiante é designado por "transposição" ou "projeção". A transcrição do lingüista faria o caminho inverso, faria retornar à língua o que pretendia escapar daí por transposição e projeção (Derrida, 1991, p. 229).

Com essa tese, temos reiterado a importância de um currículo aberto à pluralidade, à diferença, à tradução contínua já que não há como controlar o futuro e o por vir. A política curricular para a educação do campo deve ser vista não como uma promessa de controle do futuro, de representar a diversidade e de garantir a qualidade, mas como um texto inacabado, que não pode ser fechado em uma estrutura única, fixa e definitiva.

Por compreendermos a educação como um processo em constante movimento, temos nos inscrito em defesa da necessidade de políticas que respeitem as especificidades locais, mas que seja aberto aos acontecimentos que assombram toda e qualquer pretensão de prescrição, permitindo que as escolas do campo, assim como outras realidades educacionais possam desenvolver seus currículos de maneira autônoma e democrática.

A análise das políticas curriculares e dos documentos que envolvem as políticas curriculares para a educação do campo, especialmente no município de Brejo da Madre de Deus – PE, tem revelado a complexidade e as tensões que envolve a sua significação. O referido estudo acerca de tais documentos tem revelado que embora exista um discurso oficial que busca promover a igualdade e justiça social por meio de reformas curriculares, tais políticas, na prática, tem silenciado e reduzido as particularidades e diferenças que emergem dos contextos rurais, tratando-as como parte de uma diversidade programável, representável e, muitas vezes resumidas e limitadas a conteúdos superficiais.

A BNCC assim como o Currículo de Pernambuco tem operado como ferramentas de centralização curricular e de controle da educação, promovendo a homogeneização do ensino, o que tem desconsiderado as realidades sociais, culturais, pedagógicas das escolas do campo.

A inclusão de uma “diversidade cultural”, presente nesses currículos, tem limitado a um tratamento binário que compara o rural ao urbano, sem reconhecer as especificidades dessas comunidades. E ainda, o currículo tem operado com o discurso de “boa educação” universal, e mascara a exclusão ao tentar representar a diversidade como um problema resolvível por meio da inclusão de tópicos lidos como “conhecimento faltoso” predeterminados no currículo. Ao tratar as diferenças como simples conteúdos, o Currículo de Pernambuco tem reduzido as diferenças a objetos do conhecimento, sem deixar espaço para a construção de processos de identificação que respeitem a alteridade.

As tensões observadas na educação do campo têm revelado que as políticas curriculares têm buscado exercer um controle exacerbado da formação e do conhecimento por meio de avaliações externas padronizadas, que não refletem as realidades locais das escolas do campo. Esse controle tem operado com mais força a homogeneização empreendida na educação e na promoção de uma identidade educativa que se pretende universal, ao mesmo tempo em que tem invisibilizado as particularidades e os contextos dos povos e das comunidades rurais.

A projeção de um sujeito atendido através de “saberes oficiais” considerados conhecimentos poderosos nas políticas e no currículo analisadas, acaba por dramatizar o desejo de uma origem pura, não diferenciada, comprometida em representar a “completude de um estereótipo”, de uma formação para um sujeito, de uma imagem enquanto identidade pura, sendo que “está sempre ameaçada pela falta” (Bhabha, 2013, p. 133).

A centralização curricular tem sido apresentada como uma solução para a garantia da qualidade e equidade, sendo falha ao não considerar a diferença da ordem do incontrolável e que as subjetividades são constituídas a partir de contextos plurais que se renovam, continuamente atravessadas por acontecimentos da ordem do imponderável.

A análise a luz do discurso empreendida ao longo dessa tese, tem evidenciado que os currículos, longe de ser estruturas fixas e controláveis, estão sempre em movimento, produzindo novos significados a partir das demandas sociais e culturais. Portanto, a tentativa de controle da educação por meio de um currículo único, não consegue abarcar a riqueza das diferenças existentes nas escolas do campo.

É nesse contexto que Derrida (2006) recupera um outro sentido de *supplement* que é o fato de que, se existe o suplemento é porque existe uma lacuna para ser completada. As políticas curriculares para a educação do campo, por exemplo, possuem as lacunas da ausência, da diferença, que a textualização (a escrita do texto político) não pode completá-la.

Por isso, que a desconstrução derridiana não opera numa inversão dos binarismos da tradição, mas sobretudo, aponta para o princípio da diferença, da referência e do contexto sempre reclamados, mesmo que por meio de sua exclusão e ausência. Assim, há um desmembramento de um mesmo conceito (nome) em que seu termo e seu outro são coparticipantes do significado, mas não são o mesmo, embora o seu oposto compareça no processo gerador do sentido, uma vez que lhe faz referência, constituindo-se enquanto significado a partir de sua diferença com seu outro.

As políticas curriculares, ao tratarem as diferenças como uma “diversidade” programável, tem esvaziado o potencial transformador da educação, limitando-a a um processo técnico e normativo. Por isso, a verdadeira inclusão e o respeito à alteridade exigem currículos mais flexíveis, abertos e comprometidos com as realidades locais, distanciando-se de projeções de um real e permitindo que as escolas do campo se desenvolvam de maneira autônoma, respeitando seus contextos e a subjetividades dos sujeitos que compõe e estão inseridos nestas escolas e nessas comunidades.

Dessa forma, reafirmamos a importância de políticas curriculares que valorizem a contingência e a abertura à significação, reconhecendo que a diferença não pode ser controlada e tampouco reduzida a um conteúdo estático lido em um texto ou base ou currículo comum. Isso porque, a valorização da diferença e a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva não se dá no consenso ou na criação de um comum, mas atendendo às demandas que surgem e atravessam as realidades das escolas

do campo. Essas demandas são constantemente recriadas e por ser incontornáveis, não podem ser fabricados em projetos de formação integral que reafirmem a ideia de um sujeito e de um contexto pensado e projetado para um futuro.

Os sentidos produzidos para a Educação do Campo, nessa lógica curricular, são aqueles discursos que são assumidos como promessa de melhoria por meio de uma centralização curricular, onde a inclusão e a justiça social são projetadas como possíveis de serem alcançadas por meio de uma “adequação” ou “acolhimento” de uma “diversidade” às diretrizes nacionais. Essa narrativa tem silenciado as diferenças que insurgem nesses contextos e comunidades rurais, reduzindo-as a tópicos e conteúdo a ser ensinados e aprendidos na e pela escola, tolhendo assim, que as comunidades e seus modos de vida sejam considerados como fontes legítimas de conhecimento e como meios para se constituir um currículo mais inclusivo, aberto constantemente as diferenças, priorizando uma educação pensada no contexto e permanentemente aberta ao diferimento.

A promessa de justiça social, equidade e qualidade que tem permeado os discursos oficiais tem se expressado como “o acesso” a um currículo padronizado, que, embora seja alicerçado no discurso de inclusão, tem operado na desconsideração das particularidades do campo.

As normatividades acessadas, tem sugerido a integração de conhecimentos específicos do campo, como conteúdos a serem ensinados (abordando os modos de vida, memórias e relação com a natureza, entre outros, por exemplo), cerceando os processos dinâmicos de subjetivação e construção dos processos de identificação dos sujeitos que advém dessas comunidades.

Além de um currículo padronizado, busca-se, contudo, projetar um sujeito, o “Outro da diversidade”, seja nos currículos nacional e estadual, seja nas diretrizes, um “Outro igual”, porque “sintetiza o diverso” reunidos por uma coletividade. Assim, o currículo padronizado ou da diversidade, ambos estaria a serviço de projeções que são da ordem do imponderável.

Diante disso, “o Outro não se constitui em um universo completo, e sim furado” (Quinet, 2012, p. 30). Para Quinet (2012, p.30), “no inconsciente como discurso do Outro, sempre falta um significante último à vida, à história e as questões do sujeito. Isso faz com que a cadeia de significante seja infinita, pois se pode sempre agregar um significante a mais, a falar, falar, falar...”.

Por isso, não há como capturar esse Outro, “não se ‘pega’ esse Outro cuja alteridade insiste, mas não ‘existe’” (Quinet, 2012, p.30), e por ser furado, não tem consistência, não havendo um significante que o possa definir. Por mais que haja a tentativa de nomeação e definição, jamais ocupará o espaço da completude, principalmente por estar aberto a acolher as demandas é que “o Outro é incompleto e inconsistente” e o sujeito é “falta-a-ser porque falta um significante que o defina” (Quinet, 2012, p.31).

Ao tratar a diferença, apenas como uma parte do currículo “diversificada”, e não como uma dimensão integral que permeia toda e qualquer formação, as políticas curriculares tem deixado de proporcionar uma educação que valorize e desenvolva as singularidades dos povos do campo. Contudo, não aspiramos uma projeção que dê conta de estrutura uma base diferencial, mas provocando a desestabilização de qualquer base ou currículo que pretenda controlar o que é vivo, a criação curricular e o movimento inventivo que é a educação.

Uma análise discursiva dos documentos curriculares tem nos revelado, ao longo das normativas, que a diferença presente nas escolas do campo é frequentemente diluída em um discurso que tem privilegiado e hegemonizado o conhecimento universalizado como o remédio para se atingir a “boa educação”. A diferença é interpretada como algo que pode ser representado e controlado, o que tem limitado o potencial das escolas do campo de se afirmarem como espaços autônomos de produção de conhecimento.

O currículo, neste sentido, tem imposto objetivos e conteúdos generalizados, ignorando não apenas as dinâmicas, tempos e organização próprios das comunidades camponesas, mas operando no silenciamento de suas práticas, saberes e de suas formas particulares de vida. Com isso, percebemos que este movimento tem fortalecido a homogeneização e tem se manifestado amplamente nos currículos articulados ao discurso de cidadania.

A cidadania, tal como mencionada nos documentos, tem se apresentada como um objetivo da educação, como algo a ser alcançada por meio da apropriação de conteúdos e habilidades padronizadas, sem considerar as diversas formas de ser e de participar que emergem das realidades rurais. O currículo, ao propor um “sujeito cidadão” a ser formado, tem estabelecido um modelo normativo que negligencia as subjetividades e os múltiplos processos de identificação dos diferentes sujeitos que constituem os povos do campo.

A teoria do discurso de Ernesto Laclau tem fornecido uma perspectiva que dialoga com a percepção de Derrida na medida em que a identidade é construída discursivamente, assim como as demandas sociais. No contexto específico das políticas curriculares para as escolas do campo em Brejo da Madre de Deus - PE, observamos que a educação do campo é articulada em um campo mais amplo, isso porque a significação é resultado de uma articulação discursiva e, portanto, não há como definir ou representá-la de uma vez por todas. Assim, a formação discursiva Educação do campo é concebida como um campo de constante disputas em torno de sua significação, que em alguns momentos dialoga com perspectivas mais democráticas (como no PME), em outros são hegemônicos sentidos de homogeneização (a partir do momento em que concebe o currículo de Pernambuco como currículo comum no município).

Portanto, tal articulação busca fixar significados dentro de uma cadeia de equivalências, sendo, portanto, impossível de ser nomeado de uma vez por todas. No caso da Educação do Campo, as políticas curriculares e os currículos são articulados em torno de certos significados que buscam fixar a identidade da educação no meio rural. No entanto, esses significados são sempre provisórios e sujeitos à mudanças, transformações e tradução, sendo continuamente desafiados e constituídos por diferentes agentes sociais e políticos.

A BNCC, bem como o Currículo de Pernambuco, ao se posicionar como documentos normativos de cunho nacional e estadual, tem impactado profundamente as políticas locais (como o PME), limitando a autonomia das escolas do campo e ainda restringindo as possibilidades de criação curricular.

No entanto, o processo de tradução das políticas articulados pelos docentes abre fissuras nessa tentativa de controle e centralização curricular, permitindo que as especificidades locais sejam negociadas e articuladas, encontrando espaço para emergir, ainda que de forma contingente. Isso, porque o currículo é uma construção coletiva, aberta e em constante processo de tradução e (re)criação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS – REITERANDO ALGUMAS PONDERAÇÕES

Aqui ou ali, discernimos a escritura: uma partilha sem simetria desenhava de um lado o fechamento do livro; do outro, a abertura do texto. [...] E contudo não sabíamos nós que o fechamento do livro não era um limite [...] (Derrida, 2014, p. 427).

Ao retomar o itinerário realizado nesta tese pelos emaranhados e pelas noções derridianas e laclauianas, não é a minha pretensão dizer a última palavra. Fazer isso, seria ignorar ou trair o ensinamento que brota em um trabalho investigativo que foi sendo tecida em um constante dizer. Por isso, não nos encontramos autorizados a registrar últimas palavras na pretensão de uma nova totalidade. Essa totalidade é inconstante e fruto de uma captura, de um instante, sendo constrangido e modificado constantemente pelos acontecimentos.

De certo, que toda conclusão ou considerações tem o objetivo de dizer do caminho realizado e dos encontros, apontando-os como “resultados” ou “uma captura” colhidos e construídos ao longo do estudo, enfim, na tentativa (frustrada, porque impossível) de um fechamento no trabalho realizado. Um dos maiores desafios que se interpõe com o exercício do dizer é narrar a alteridade para o contexto educativo e nessas considerações, sem, contudo, pretender ou fixar uma verdade unívoca.

Nesta tese, a análise das políticas curriculares e dos currículos para as escolas do campo em Brejo da Madre de Deus-PE, à luz das teorias de Jacques Derrida e Ernesto Laclau, permitiu-nos uma compreensão aprofundada da significação da educação do campo. A perspectiva da desconstrução de Derrida e da teoria do discurso de Laclau revelou aspectos relevantes acerca da constituição de sentidos para a significação da educação do campo articulados com outros termos da e na política, além de enunciar sentidos sobre de que forma “a identidade” e “a realidade” dos sujeitos rurais estão sendo construídas e representadas (lidas e significadas) nas políticas educacionais.

A partir da perspectiva da desconstrução defendida por Derrida, é possível de forma crítica analisar a noção de “educação do campo”, a qual observamos a partir de nossa leitura que seus sentidos são construídos ao mesmo tempo em que são desconstruídos nas políticas curriculares. Ainda é possível observar com base na desconstrução, que o conceito de “educação do campo” não é fixo e nem tampouco

carrega uma centralidade, uma essência capaz de representá-la de uma vez por todas (por mais que haja (e tenha tido) tentativas nesse sentido).

No entanto, é constituído através de uma série de dicotomias, articulações, movimentos de equivalências e oposições que constituem o jogo de diferenças, constantemente negociados e rearticulados, seja na trajetória de lutas, constituição do texto político, seja nos contextos de influências e de tradução dessas políticas que chegam as escolas (e ainda no campo).

Dessa forma, aqui pretendemos fazer algumas ponderações que, de algum modo, possa reiterar e evidenciar lacunas, rastros, ausências, contradições discursivas que operam na tradução dessas políticas.

A desconstrução, neste sentido, tem oferecido possibilidades de análise sobre a construção da noção de “educação do campo”. Os significados da educação do campo ora são hegemônicos de acordo com as demandas equivalentes nas diretrizes, a partir das experiências formativas para as escolas do campo como no PME e nas Diretrizes reunindo “as experiências, contextos e modos de vida do campo” reunindo uma diversidade. Ora a educação do campo é significada pela sua ausência, como a projeção de currículo base e diferencial mobilizada pelo discurso de falta e pela promessa de preenchimento dessa lacuna a partir de um currículo que alcance uma formação de qualidade.

Nesse currículo defendido sob o nome de “base” e a partir dos currículos constituídos a partir da BNCC, a diferença é vista como conteúdo, transparente e um algo acessível e a educação do campo, nesse contexto, tem sido significada ainda reforçando binarismos ao ser realçada como conteúdos. Assim sendo, percebemos que o nome “Educação do campo” não é um conceito fixo ou simples termo, tampouco essencial. Esse nome “Educação do Campo” é constituído através de uma série de dicotomias, articulações discursivas, oposições, dissensos que são constantemente negociadas e rearticuladas nos processos de tradução.

Nas políticas curriculares em Brejo da Madre de Deus -PE, a educação do campo pode ser lida como um discurso que carrega tanto uma presença (a inclusão e defesa da realidade rural nos currículos das escolas municipais) quanto uma ausência (no que concerne a falta de representatividade e “atendimento” real das políticas à diversidade do campo). Esses espaços de ausência são frequentemente mascarados por discursos que apresentam a educação do campo como plenamente integrada em um currículo diverso, enquanto desconsideram as ausências existentes constituídas pelo diferimento.

A noção derridiana de *différance* foi imprescindível para analisar a educação do campo. Isso porque tal como aponta Derrida sobre a *différance*, a educação do campo é constantemente entendida em sua relação a um “outro”, um outro externo, antagônico. Essa *différance*, é constituída em movimento, em um *continuum*, que impossibilita que essa diferença seja resolvida, representada, e por isso, sempre deixa espaço para novas traduções e significação. Assim, não há uma identidade da educação do campo nem de um povo do campo, havendo, portanto, um processo constante de identificações que formam ao mesmo tempo em que transforma essa identidade. Ao invés de ser uma representação estática do outro, se apresenta como uma (re)criação e (re)invenção do outro. Um outro que é inacessível, e “por definição, é aquilo que escapa” (Coelho, Duque-Estrada, 2007, p. 06), imprevisível e aberto ao acontecimento.

Em uma análise a partir da perspectiva discursiva, na textualização, a educação do campo foi vista como uma demanda que é constantemente negociada, significada e recriada. Embora as políticas e currículos, muitas vezes, tentem incorporar demandas da comunidade rural e os saberes locais a partir do discurso de diversidade, igualdade, essas tentativas podem operar (e operam) na exclusão de sujeitos, cujos processos de identificações são infinitos e constantemente recriados.

Neste sentido, são várias as tentativas de homogeneização curricular nos processos de produção de políticas curriculares voltadas para a Educação do Campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE. Cabe destacar que esse campo é conflituoso e de disputa por significação e que, por mais que o município tenha operado na defesa de discursos homogeneizadores na defesa de políticas centralizadoras e de conhecimentos universais que promete via direitos de aprendizagem garantir a justiça social e igualdade por meio da adesão de programa com a mesma finalidade, essas políticas e currículos enfrentam limites que são inerentes à própria natureza das políticas e dos currículos.

O transbordamento nos sentidos é produzido na tradução da política e do currículo, que tendo em vista as possibilidades infinitas de significação, inscrevem toda produção política e curricular no diferimento, num espaço adiado o tempo todo, atravessados/as por disputas discursivas e tensões que transpõe qualquer projeção de futuro.

A política curricular para as escolas do campo, neste sentido, tem tentado alcançar uma plenitude por meio de uma padronização (advinda das normas nacionais, estaduais, mas ainda, pelas escolhas municipais) em nome de uma qualidade e equidade, desconsiderando as pluralidades presentes nos contextos locais e que assombram

qualquer tentativa de representação plena. As bases curriculares, como a BNCC e as diretrizes nacionais, assim como os documentos curriculares estaduais e municipais analisados, tem operado como ferramentas discursivas que tentam fixar sentidos de uma vez por todas e “alinhar” conhecimentos, práticas, formação, currículo e a avaliação.

Em contrapartida a essa tentativa de controle e universalização, são sempre recriadas, articulando novos sentidos nos processos de tradução das políticas e dos currículos. Nesse sentido, a tentativa de controle empreendida com as investidas nas políticas e nos currículos no que concerne ao conhecimento, as avaliações, a prática docente tem se revelado insuficiente e ineficaz para suprimir as diferenças e singularidades inerentes ao campo educacional.

Não há possibilidade de um controle pleno do conhecimento, da avaliação, da formação e da prática docente por meio de políticas centralizadoras, pois essas formações discursivas estão em constante movimento, influenciados pelas articulações que envolvem singularidades, contextos, diferenças que não podem ser representados/as ou capturados/as. Qualquer tentativa de impor uma uniformidade absoluta, uma universalização ou uma homogeneização como apresentada nos documentos analisados, é fadado à falha e ao fracasso, principalmente, devido a impossibilidade de captura, de multiplicidade de interpretações e realidades presentes no campo educacional e do movimento da própria política e do currículo.

A noção de “memória discursiva” apresentada por Cunha (2015) tem nos possibilitado a compreensão de como o discurso sobre a “boa educação” e a “qualidade” são articulados nas políticas curriculares, em muitos casos, provocando violências simbólicas e exclusões. Esses discursos têm carregado heranças históricas e culturais que, de certo modo, tem contribuído para a hegemonização de uma visão homogênea nas normatividades da educação, bem como na constituição dos currículos, desconsiderando a diversidade de contextos, principalmente no que tange à educação do campo.

Cabe situar que, a escola nesse cenário, tem sido vista como anacrônica (Cunha, 2015). Dito de outro modo, insurgindo a partir do discurso de crise e de falta, a escola e ainda o ensino aparece como um problema que precisa ser resolvido pela imposição de uma ordem social via políticas educacionais.

Os currículos nessa perspectiva estariam voltados a uma ordem voltada a um processo de “aprendizagem da educação” a partir de uma “ênfase no ensino que instrumentaliza o conhecimento” (Macedo, 2017, p. 552). Essa ordem seria veiculada via

um currículo único, possuidor dos conhecimentos poderosos, necessários e eficazes contribuindo para se chegar a “boa educação” ou a uma “educação de qualidade”.

No entanto, a tradução mostra-se potente neste cenário, no sentido em que atua na desconstrução dessa ordem, em favor do dissenso e da democracia nas políticas de currículo, pois a tradução dessas políticas não é um processo linear ou isento de conflitos. Ao contrário, o diferimento de significados, noção abordada por Derrida, tem contribuído para pensar esse processo na medida em que possibilita a compreensão das políticas como movimento inventivo e de criação, constantemente ressignificadas e, por isso, produzidas contextualmente.

O currículo, neste sentido, emerge como um campo de disputa em que se cruzam, articula, se atravessam demandas hegemônicas e diferenciais. Com isso, revela-se a impossibilidade de uma homogeneidade curricular, por mais detalhada que seja a prescrição das políticas e por mais que seja imperativa a norma.

A partir da análise das políticas curriculares do município, ressaltamos um ponto de grande relevância para pensar a democracia nas políticas de currículo, principalmente no que concerne a identificação de que a tentativa de universalizar o currículo através de direitos de aprendizagem acaba por reduzir as possibilidades democráticas na construção de políticas para a educação do campo.

As traduções dessas políticas pelos docentes e outros agentes políticos, contribuem para a abertura de fissuras nas cadeias de significação, permitindo que outros sentidos e práticas emergjam. Assim sendo, o currículo se torna espaço de negociação e resistência, no qual as demandas dos sujeitos buscam se fazer equivalentes e hegemônicas, articulando-se em contraposição às tentativas de centralização curricular.

A partir da análise das políticas curriculares, especificamente dos documentos analisados, foi possível perceber que, embora a Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos oficiais como o Ministério da Educação apresentem diretrizes específicas para as escolas do campo, essas não são plenamente consideradas apropriadas pela rede municipal de ensino e, logo, pelas escolas. Essa não aceitação se dá na medida em que se adota no município o currículo estadual como base, além do PCA gerido pela Gerência de Educação do Estado de Pernambuco (GRE-PE), desconsiderando tais políticas para as escolas do campo e ainda o PME, mesmo ambos estando ainda vigentes. Nesse sentido, há a tentativa sempre fadada de apropriação de um currículo centralizado nacionalmente ou estadual capaz de produzir a qualidade almejada.

Não há possibilidade de apropriação, controle ou reprodução seja de currículos, seja de diretrizes, tendo em vista que a tradução amplia as possibilidades de significação e que a temporalidade performática da educação desautoriza a temporalidade continuista da tradição na qual a educação se apresenta como história” (Macedo, 2017, p. 550).

Assim, embora não tenha sido realizado uma investigação empírica, pensamos que essa impossibilidade de projeção se dá, por exemplo, quando os docentes recorrem aos processos de tradução, recriando as políticas por meio das decisões e repostas às necessidades e contextos locais. É “o ato da tradução contínua que faz emergir um “lugar dialógico” — um momento de enunciação, identificação e negociação” (Macedo, 2017, p. 550). Isso porque, os textos são sempre reiteraões, traduções abertas ao deslizamento de sentidos que circulam todo o tempo. Este processo é relevante, uma vez que as políticas curriculares nacionais, como a BNCC e ainda o Currículo do Estado de Pernambuco, tem desconsiderado a diferença, as particularidades das comunidades rurais.

A centralidade da questão da tradução nas políticas educacionais foi vista como de fundamental importância nesta investigação. Isso porque traduzir na perspectiva derridiana, é um ato de decisão e responsabilidade, que não se reduz a escolhas sobre o que manter, o que alterar e como e de que forma será “adaptado” as políticas ao contexto local. Derrida, ao questionar a ideia de um "ato de tradução" que implica em decisões claras e racionais, aponta para a indeterminação e o incessante jogo de significações que atravessam qualquer ato de tradução.

Nesse sentido, a tradução não se limita a um processo de escolha e adaptação, mas é um campo de desestabilização e difusão de sentidos, onde a certeza e a legitimidade sobre o significado se desvanecem, revelando a própria impossibilidade de uma tradução fiel e definitiva. Cabendo ressaltar que essas traduções nunca estão (estarão) isentas de tensões e disputas, e carrega consigo o risco de exclusões, ao mesmo tempo que oferece oportunidades para a inclusão e o reconhecimento de novas vozes e demandas, mais tarde, novamente articuladas.

Assim sendo, as políticas curriculares para a Educação do Campo no município são atravessadas por uma multiplicidade de significados, disputas e tensões que impossibilitam qualquer tentativa de fechamento ou homogeneização definitiva. A tradução dessas políticas no contexto das escolas do campo é um processo dinâmico, marcado por negociações e articulações nas produções de sentidos que podem refletir (ou não) as especificidades dos sujeitos (em constante formação) e das comunidades

envolvidas, isso porque “os sentidos, porém, são produtos tanto do que se ouve quanto do que é silenciado” (Lopes, 2004, p. 114).

Neste sentido, nossos achados (contingentes) afirmam a necessidade de buscar uma educação mais plural e inclusiva, ampliando as possibilidades democráticas na construção de políticas de educação do campo que, para além de definir conhecimentos, valores e imagens projetadas acerca de uma diversidade, possam a partir das traduções dessas políticas pelos docentes e atores locais abrir fissuras na cadeia de significação. Essas fissuras permitem que outros sentidos sejam possíveis e emerjam num campo de possibilidades.

A partir das análises empreendidas nessa tese é importante ressaltar como a BNCC e o Currículo de Pernambuco tem influenciado a centralização curricular e atuado nas políticas locais de educação do campo como um “apagamento” da diferença via homogeneização. Mesmo havendo a retórica de um discurso de equidade e justiça social nessas políticas centralizadoras, essas tentativas de homogeneização tendem a suprimir a diferença e a excluir os outros da e na política.

O discurso de justiça enunciado nas políticas curriculares do município, ao ser significado como universalidade e igualdade, desloca as demandas políticas que buscam a valorização das especificidades e necessidades locais, a abertura ao porvir e atua de forma a esvaziar o espaço para múltiplas perspectivas. A partir da promessa de uma educação homogênea, regulada por competências e habilidades lidas como expectativas de aprendizagem essencial (tal como na BNCC e no Currículo do Estado de Pernambuco), tem se revelado contraditória ao cercear as diferenças culturais e as particularidades dos povos do campo como uma estrutura estável.

No que diz respeito às políticas curriculares para a Educação do Campo em Brejo da Madre de Deus, são permeadas por tensões e disputas entre centralização e localidade, homogeneidade e diferença na significação da educação do campo. As disputas pela significação curricular para a educação do campo, observadas tanto no PME, quanto nas discussões sobre a implantação da BNCC e do Currículo de Pernambuco, tem evidenciado a tensão entre demandas locais e os discursos homogeneizadores de uma política nacional centralizada “garantidora” da “boa educação”.

A partir de 2015 o município de Brejo da Madre de Deus vivenciou um movimento articulado de participação dos docentes na elaboração de políticas curriculares locais para as escolas do campo sendo interrompido pela Pandemia do Covid-19 e pela troca de gestão em 2020. Esse movimento de “interrupções” revelou a

fragilidade ou mudanças de rumos no curso/decurso das políticas. Essas “mudanças curriculares” (Lopes, 2004, p. 110) e as mudanças “nos marcos das políticas curriculares” (Lopes, 2004, p. 111), ocasionando uma descontinuidade das iniciativas locais diante de forças políticas e sociais mais amplas.

Cabe ressaltar que, enquanto se discutia a elaboração de currículos contextuais que dialogasse com a realidade do município (mesmo sendo de ordem do impossível) e comprometido com a pluralidade de saberes, povos e realidade, no âmbito nacional, já se discutia e se elaborava um currículo universal, cuja homogeneização tem suprimido e silenciado as diferenças, tornando-se mais tarde, hegemônico no município quando foi considerado como currículo base e comum no município.

A análise das políticas curriculares ainda revelou que, embora a BNCC apresente uma proposta centralizadora, que visa a homogeneização dos currículos, assim como o Currículo de Pernambuco (enquanto política aditiva), há uma forte demanda local pela consideração dos contextos, das especificidades, da criação curricular no município. Discussões e ações foram empreendidas no âmbito da elaboração do PME de Brejo da Madre de Deus que não se hegemonizaram fora do texto da política, mas que foram significativas para fortalecer a discussão e articulação entre direitos, políticas e, para além de oferta de escolarização, desenvolver a aprendizagem e o desenvolvimento respeitando os contextos locais, das comunidades rurais.

Um aspecto relevante que pode ser visto como um princípio norteador no PME é a valorização da educação do campo, enfatizando a necessidade de políticas que considerem as peculiaridades das escolas do campo. A formação continuada de professores que lecionam nas turmas multisséries nas escolas do campo, através do Programa Escola da Terra, foi relevante para colocar em pauta demandas e desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nessa escola, aproximando-os do debate político que permeia a histórica educação do campo. Através das discussões empreendidas sobre currículo e ainda sobre escolarização articulou-se demandas que se tornaram-se hegemônicas no PME, como por exemplo, a necessidade de garantir o desenvolvimento do potencial do campo, a permanência e a autonomia na (re)criação de currículos mais condizentes com a realidade e especificidade do lugar.

Laclau tem nos auxiliado a pensar a hegemonia empreendida no processo e a formação discursiva, disputas políticas e negociações na significação da educação do campo. No caso do PME, as demandas por uma educação do campo de qualidade foram, em parte, hegemônicas, tornando-se centrais nas agendas e ações políticas do

município. Esse processo tem demonstrado que a política curricular não é estática, mas um campo de disputas contínua por significação, onde diferentes práticas hegemônicas articulam-se para “definir prioridades” ou “demandas equivalentes” na teoria laclauniana, que mais tarde, constituirão as normas e diretrizes e até mesmo as políticas.

A constituição de políticas curriculares, como o PME de Brejo da Madre de Deus e ainda como os currículos, necessitam estar abertos à participação ativa dos agentes da política local e às especificidades do lugar, expulsando a possibilidade de fixação e de controle via um projeto de formação externo a escola (embora esse seja um projeto impossível).

Contudo, essa abertura ou impossibilidade de um fechamento nas políticas curriculares reforçam a ideia de que é imprescindível que as políticas sejam flexíveis o suficiente para recriar o local, na qual a diferença seja entendida como fruto de disputas e significação, inconstantes, constringidas, reafirmando o currículo como um documento vivo, aberto ao diferimento e as constantes (re)criações.

Alguns apontamentos provisórios e contingentes...

A análise da educação do campo, tal como significada nos documentos e políticas curriculares nacionais e locais, tem revelado que essa modalidade educacional é constantemente significada e reafirmada como um “fio de promessa” que se mantém sempre adiada.

A ideia de promessa a qual esses documentos sugerem tem a ver como um desejo e uma aspiração, um objetivo idealizado e projetado o qual acredita ser possível de ser alcançado. Embora, seja constante mencionado como promessa, nunca é plenamente alcançada uma representação do Outro, isso porque o controle do Outro e do por vir é impossível. O Outro é inacessível, sempre “falta-a-ser” (Quinet, 2012) e não há um significante que o possa definir. Portanto, não é possível um currículo que tenha como promessa acolher um outro, um sujeito representado por um currículo, mesmo apresentando uma parte diversificada.

Essa perspectiva tem emergido principalmente das tentativas de “integrar” as diferenças (a educação do campo) às normativas curriculares nacionais e estaduais, como a BNCC e o Currículo de Pernambuco, nos quais as diferenças que envolvem o contexto do campo é constantemente simplificada e traduzida como uma “diversidade” reduzida a

um conjunto de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos na escola, sem compreender as realidades, os contextos e cultura dos diferentes povos do campo.

A noção de fio de promessa abordada ao longo dessa tese, enunciada nos documentos, tem nos mobilizado a pensar como a Educação do Campo é significada nos discursos oficiais e normativos, como algo que se almeja, mas que nunca é inteiramente concretizada. Assim sendo, o campo educacional, bem como, as escolas situadas nas áreas rurais são constantemente mencionadas como espaços de carência, atraso e subdesenvolvimento, sendo as políticas curriculares apresentadas como uma espécie de um “remédio” que, de algum modo, corrigiria ou curaria essa “falta”. No entanto, observamos que essa é uma promessa alicerçada no discurso de “inclusão” e “qualidade” enunciada na textualização analisada, mas que nunca se realiza ou pode ser materializada na prática e nos cotidianos dessas escolas.

O fio de promessa é sustentado em maior parte dos documentos analisados pela ideia de que a Educação do Campo precisa ser transformada para se equiparar a educação urbana (em uma relação binária) e para que os povos do campo tenham seus direitos de aprendizagens preservados e garantidos, sem que haja uma preocupação com as especificidades e subjetividades dos povos do campo.

A proposta de reformas curriculares amplamente centralizadas, tais como a BNCC e seus desdobramentos como no Currículo de Pernambuco e em políticas municipais tem sugerido uma solução para os desafios enfrentados nas e pelas escolas do campo. Assim, é prometido a “solução” para a qualidade da educação nestas escolas, em nome de uma adequação a um modelo normativo universal, que garantiria a universalidade do ensino e uma boa educação. Em contrapartida, essa normatividade opera ignorando as diferenças, especificidades locais que deveriam ser atendidas e disputadas na produção de um currículo aberto ao contexto do lugar.

O discurso da promessa presente nas políticas curriculares e normatividades analisadas tem funcionado como um mecanismo de controle, tentando regular o futuro da educação do campo por meio de avaliações, currículos centralizados e prescrições que se mostram de forma rígida e imperativas, priorizando saberes universais como valorosos e relevantes para se compor a “base comum” e o “currículo do estado” para garantir a “boa educação”.

Dessa forma, a promessa de uma educação de qualidade é apresentada como algo que pode ser alcançado em sua plenitude pela conformidade às normativas nacionais e estaduais, ignorando que o campo é um espaço de proliferação das diferenças e

desconsiderando que as “soluções” (embora saibamos que não haja) para os desafios encontrados nesta realidade não podem ser resolvidos via um currículo único, tendo em vista que, essas respostas são produzidas a partir de realidades e demandas locais.

As políticas curriculares ao tentar capturar e domesticar as diferenças por meio de um currículo padronizado, acabam por tentar esvaziar as lutas políticas e as demandas dos povos do campo, que buscam uma educação que respeite suas especificidades culturais, sociais e históricas. Com isso, observamos que ao invés de uma oferta de uma educação que valorize e amplie essas possibilidades de significação, essas normatividades, da forma em que se apresentam, tem contribuído com a redução da diferença a um conjunto de conteúdo, limitando o potencial de transformação que tem sido reclamada na formação discursiva “Educação do Campo”.

Contudo, a Educação do campo, como expressa nos discursos oficiais e nas normatividades, tem sido continuamente significada como uma promessa não realizada. Essa promessa, ao ser constantemente adiada, tem se hegemonizado e contribuído para a proliferação de um modelo de educação que tende a homogeneizar as realidades do campo em conformidade com padrões urbanos centralizados, silenciando vozes e as demandas dos povos do campo. Um ponto relevante que foi observado é a constante tentativa de regulação da educação por meio de currículos universais, mas ao mesmo tempo, essa promessa se mantém suspensa já que não se consegue abarcar ou contemplar a riqueza das diferenças existentes e proliferadas nas escolas do campo, seja por um currículo comum, seja com um currículo da diversidade.

Ao tratar das políticas curriculares, especificamente para Educação do Campo como uma parte de uma “diversidade” programável, acabam por reforçar o controle e a regulação dos saberes, ignorando a demanda de um currículo mais flexível e que seja pensado a partir de uma educação do e no campo. No entanto, se faz necessário currículos mais abertos, plurais e democráticos, de forma a reconhecer as subjetividades e as especificidades dos povos do campo, não com a necessidade de cristalizar identidades para um dado modelo de formação, mas para atender as diferenças e os contextos que assombram as prescrições curriculares.

A análise das políticas curriculares e dos currículos atuais e que, mais tarde, vem a significar a Educação do Campo na rede de ensino municipal, tem revelado ainda um discurso fantasioso que tem norteado as decisões educacionais, particularmente no que diz respeito à BNCC, mas se estende ainda ao Currículo de Pernambuco. Esse discurso tem projetado uma promessa de identidade unificada e coerente, ignorando as

complexidades das subjetividades e das diferentes realidades culturais e sociais presentes nas escolas, especialmente nas escolas do campo. Ao mesmo tempo, em que a tentativa de controle empreendida na definição dos sentidos de educar, tem homogeneizado o currículo e limitado a pluralidade dos saberes e das práticas.

Essas políticas têm operado na centralização da educação, ofertando a fantasia de controle de uma formação idealizada, programável e uniforme, que visa atender e garantir uma suposta “qualidade” da educação, pautada em valores de equidade e justiça social. Porém, ao tratar a diferença como algo estático e redutível a conteúdos, o currículo tem falhado, principalmente por considerar que as diferenças presentes nos diversos contextos escolares podem ser representadas. Ao invés de promover uma reflexão mais ampla sobre as diferentes formas de ser e existir no mundo, as políticas atuais tem reduzido a diversidade a um conceito instrumental, cartesiano, muitas vezes usado como uma justificativa – que tem sido hegemônica como o discurso fundador das reformas curriculares atuais – para a criação de um currículo único e comum.

A promessa de uma educação que valorize a pluralidade no campo das políticas curriculares, é constantemente minada pela tentativa de controlar o currículo e o futuro dos sujeitos escolares. A ideia de justiça social e igualdade, quando aplicada de maneira universalizada, desconsidera as especificidades culturais e identitárias das comunidades do campo e de outros grupos sociais. O discurso de equidade, dessa forma, é utilizado para a justificativa de uma “inclusão” para todos em um mesmo modelo educacional, ignorando que a diferença não pode ser totalmente capturada ou controlada por uma estrutura curricular centralizada.

A partir das análises, observamos a insistência de uma projeção de uma identidade plena e unificada no currículo como visto no Currículo de Pernambuco, mascarando as realidades subjetivas e dinâmicas que constituem as práticas educacionais. A tentativa de normatizar e controlar a formação dos sujeitos por meio de um currículo base, por mais que tente abarcar uma “diversidade”, resulta (e resultará sempre) em um processo de exclusão de um Outro, daqueles cuja realidade não se encaixam nas normas pré-estabelecidas. Essa homogeneização, embora disfarçada pelo discurso fantasioso de respeito à diversidade, tem fabricado uma violência simbólica sobre os sujeitos ao tentar ajustá-los a um modelo único de formação e de educação.

Portanto, as políticas curriculares têm reafirmado em seu ciclo de reformas, a promessa de uma educação ideal, sem reconhecer as diferenças e tampouco que sua produção está em constante movimento e, por isso, pode ser controlada ou definida por

regras universais. A noção de um currículo “definidor” do que deve ser ensinado e aprendido esvazia a possibilidade de significação e contribui para a manutenção de um sistema educacional que prioriza a padronização em detrimento de uma abertura ao diferimento como meio de valorizar as particularidades culturais e sociais.

Contudo, observamos a partir da análise empreendida, que os currículos atuais ao buscar controlar o futuro e projetar uma identidade unificada tem ignorado a complexidade dos processos de subjetivação e as realidades múltiplas presentes nas escolas. O controle do currículo, a centralização das políticas bem como a busca por uma formação universal tem constituído o discurso fantasioso pela boa educação e ao mesmo tempo tem contribuído veemente para a exclusão. Isso, porque desconsideram a riqueza da diferença e limita as possibilidades de uma educação inclusiva, que valorize o Outro em sua plenitude e respeite as diferenças em suas múltiplas formas de expressão, como um algo que se renova e se acolhe e se hospeda e, não como algo que tenta se representar e acaba por anular/excluir um Outro.

Esse esforço pelo controle, tal como é apresentado nos documentos oficiais e nas diretrizes, tem revelado uma tentativa constante de controle do futuro e da formação dos sujeitos. O controle (ou esforço empreendido) tem sido construído a partir do discurso que promete uma “boa educação” por meio de uma estrutura normativa que busca definir o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quem deve ser educado.

Neste sentido, na análise das políticas curriculares no sentido de compreender como a educação do campo vem sendo significada nessas normatividades, observamos um grande esforço e tentativa que opera na criação de uma identidade escolar homogênea, que não só define os sujeitos a serem formados, mas ainda “um futuro de qualidade” e a “cidadania plena” prometidos, enunciando ainda um futuro por meio de discursos fantasiosos. No entanto, ao problematizar esses discursos, percebemos que essa tentativa de controle é ilusória e da ordem do impossível, pois a educação, o currículo e os sujeitos educacionais não podem ser capturados por normas fixas e definidas.

O currículo tem sido constituído a partir de um discurso que tenta controlar o por vir, como se o futuro pudesse ser conhecido e moldado por meio de uma educação centralizada e homogênea. Esse esforço de controle tem refletido uma relação problemática com a temporalidade, pois tem intentado sob a cristalização de um futuro por meio de uma estrutura educacional que represente uma resposta final e definitiva às demandas do social e educacionais. Tal visão, no entanto, parte da tentativa de dar conta da diferença por meio de uma abordagem que transforma a alteridade em um conteúdo

estático, capaz de ser representado e controlado. Assim, a diversidade é celebrada nos discursos de inclusão ao mesmo tempo em que criam uma homogeneização que busca (e opera no desejo de) controlar o outro.

Ao abordar essas questões a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau e da desconstrução derridiana, a análise tem evidenciado que a política e o currículo são campos de significação sempre contingentes, onde a totalidade nunca pode ser alcançada. Nesse sentido, para Derrida (1991) “a significação é mesmo história *compreendida*: entre uma presença original e sua reapropriação circular numa presença final. A presença a si do saber absoluto, a consciência de estar-junto-a-si no logos, no conceito absoluto” (Derrida, 1991, p. 109).

O futuro nesse sentido, é uma promessa indefinida, e o acontecimento, que é o que propulsiona a política, é sempre o desconhecido, o improvável e o incontrolável. Ao tentar antecipar e controlar o futuro, as políticas curriculares e os currículos ignoram a natureza aberta e contingente da política, da educação e da subjetividade.

No campo da educação do campo, as diretrizes operacionais apresentam uma tentativa de responder às demandas específicas dessas populações, por meio da constituição de um currículo que “respeite” a diversidade cultural e as especificidades regionais. Essas políticas podem ser entendidas como um *pharmakon* numa perspectiva derridiana, tem atuado como certa “armadilha”, pela tentativa de transformar essas diferenças lida como “diversidade” em uma identidade estática uma vez que os discursos de inclusão e igualdade se tornaram equivalentes e acabam por criar um projeto ou estrutura educacional que não contempla plenamente as singularidades dos povos do campo. Por tentar projetar identidades fixas em um currículo único, essas políticas podem promover (e promovem) exclusões, uma vez que não há como capturar a complexidade e a multiplicidade que são reunidas nos movimentos e nos acontecimentos que atravessam as realidades desses diferentes grupos sociais.

A diferença é, portanto, vista e tratada nas políticas curriculares estaduais como o Currículo de Pernambuco e ainda nacionais a partir da BNCC, como algo a ser controlada, como uma ameaça que deve ser “neutralizada” ou “disfarçada” por meio de currículos padronizados. Porém, essa leitura hegemônica nessas políticas não tem considerado que a diferença é um processo contínuo de significação, que não pode ser encapsulado em uma estrutura e que não é um processo transparente a si. Assim sendo, a projeção de uma formação educacional que leve a um futuro previsto e controlado, em que todos os sujeitos possam ser formados de maneira homogênea, como expresso nos documentos

analisados somente tem reforçado que a política educacional é contextual, contingente e aberta sempre a novas significações.

A formação de professores, especificamente a tentativa de controle, tem sido imperativa na significação da educação do campo a partir da defesa de uma formação pautada em uma ideia de “prática pedagógica para o campo”. Assim, a formação docente é apresentada como uma solução para os problemas da educação, na medida em que se busca formar um perfil específico de professor, alinhado as demandas das diretrizes curriculares.

No entanto, a partir da desconstrução, observamos que essa visão instrumentaliza a formação docente na medida em que reduz a prática pedagógica a um conjunto de competências e habilidades que podem ser mensuradas e avaliadas por meio de políticas de controle, como por exemplo, as políticas de avaliação externas. O controle sobre a formação docente, tem reforçado a ideia de que a qualidade educacional pode ser alcançada por meio da padronização e de homogeneização, ignorando as particularidades e a autonomia dos professores por meio do controle (tentativa) das diferenças.

Ao projetar a diferença como algo a ser controlado e padronizado, essas políticas acabam por excluir aquilo que deve ser mais central e importante na educação: a abertura ao Outro, à diferença e ao por vir. A desestabilização dessas projeções e dessas estruturas fixas tem nos convidado a pensar a educação como um campo de significação sempre em movimento, onde as políticas e os currículos estão constantemente abertos ao novo, ao incontrolável, indeterminado, à (re)criação.

A análise do PME de Brejo da Madre de Deus -PE nos revelou que as políticas curriculares municipais são atravessadas por uma série de disputas discursivas, influenciadas tanto por reformas nacionais e estaduais, quanto por contextos locais e agentes envolvidos no processo de elaboração do texto político. Essas disputas foram mobilizadas em torno de demandas específicas, como a educação de qualidade o direito de aprendizagem, à inclusão nas escolas do campo, que visavam principalmente o atendimento e oferta de escolarização nas áreas rurais atendendo às peculiaridades das comunidades campesinas.

No texto do PME, embora várias demandas tenham sido postas em disputas, a importância de uma educação de qualidade social, atrelada a democratização de acesso e à permanência nas escolas, além da garantia de uma formação que respeite as especificidades e os contextos regionais, tornaram-se equivalentes constituindo assim, a política curricular municipal. Cabe ressaltar que, embora em algum momento tenha sido

defendida e tenham tido essas demandas hegemônicas, o documento tende a homogeneizar o discurso da diferença, reduzindo-o à noção de diversidade cultural ou regional como uma identidade fixa, desconsiderando os processos contínuos de diferenciação que caracterizam a complexidade existente nos contextos educacionais do campo.

O discurso de qualidade hegemônico no documento, apresenta-se como uma promessa do sucesso educacional, vinculado a padrões e metas nacionais, tal como os enunciados na BNCC. Mas, o município ao tentar se alinhar a essas normatividades centralizadas (como o Currículo de Pernambuco e a BNCC) tem desconsiderado o PME, inclusive as especificidades locais das escolas do campo expressas no PME que tem se constituído como elemento relevante nos currículos, principalmente, na atenção as demandas das comunidades campesinas.

Com base nas análises, foi evidenciado que a política curricular municipal para a educação do campo, embora reconheça a importância da formação, do currículo que atenda as especificidades do lugar e de uma prática pedagógica que respeitem os contextos, ao mesmo tempo tem defendido demandas no seu documento que tende a hegemônizar o discurso da diferença reduzindo-o a noção de diversidade articulada ao discurso de qualidade.

A partir de uma leitura a luz da desconstrução de Derrida, é possível afirmar que os significados mobilizados pelo PME são contingentes, sempre em deslocamento, e não podem ser fixados de forma definitiva. Os discursos de qualidade, justiça social e democratização do acesso são apresentados como universais, mas suas interpretações dependem das articulações políticas locais e das demandas hegemônicas nos processos de tradução dessas políticas.

A tradução desses sentidos nas práticas educacionais é sempre parcial e aberta a novas interpretações. Assim, as políticas educacionais no município de Brejo da Madre de Deus-PE, tem se revelado enquanto um campo de disputas e negociações entre diferentes atores, contextos, e demandas em que vão constituindo significados à Educação do Campo de forma provisória a partir dos processos de tradução.

O movimento de traduzir essas demandas nas políticas curriculares envolve um ato de responsabilidade e uma ética em relação ao Outro, abrindo espaço para que novas significações possam emergir, sem a pretensão de encerrar o processo de diferenciação e produção de sentidos. Assim, a Educação do campo tem sido significada nos discursos oficiais como “um fio de promessa”, como uma promessa constante e nunca plenamente

realizada, assim como a promessa de qualidade que aparece de forma adiada pela sua desconexão entre o ideal e o inesperado vivido.

A diferença é tratada de forma superficial nessas políticas curriculares, e assim, tem encapsulado as particularidades das comunidades e povos do campo em um currículo que tenta padronizar ou “transportar”, em um movimento de “transposição ou projeção” (Derrida, 1991, p. 229) das diferenças, transcritas e projetadas no texto da política curricular.

A noção de alteridade tal como enunciada nos documentos é, portanto, domesticada, transformando-se em algo que pode ser controlado pelas normas curriculares, limitando as possibilidades de uma educação sensível e aberta às diferenças.

Um ponto relevante na significação da educação do campo tem sido a padronização do ensino, dos currículos, mas ainda da avaliação. A avaliação externa tem sido utilizada como ferramenta de controle, restringindo a prática pedagógica e operando imperativamente para que as escolas do campo possam se conformarem com padrões universais (urbanos, estaduais, nacionais).

Outro aspecto relevante sobre a construção de sentidos nas políticas curriculares, especificamente para a educação do campo no município, é que se evidenciou que embora haja uma tentativa constante de definição de um “Outro” no currículo ou um sujeito que represente as populações do campo, esse é um processo instável e sempre adiado. Esse sujeito (o Outro) tal como articulado nas diretrizes e nos currículos, não tem uma presença ou uma representação plena, isso porque a leitura e linguagem, em uma tradução, nunca se apresenta plenamente representado ou fixado, estando em constante deslocamento e diferenciação.

Com a perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, bem como através da contribuição de Derrida, temos questionado a centralidade e hierarquizações que permeiam a constituição dessas políticas curriculares. O “Outro” da educação do campo, longe de ser um sujeito definido, é um ator/agente contingente, que emerge e se articula nos discursos políticos de forma provisória e a partir de identificações que são inconstantes porque são da ordem do imponderável.

Nesse sentido, a educação do campo como tem demonstrado as diretrizes, tem buscado representar uma diversidade na defesa de uma inclusão e de um currículo diferenciado para o campo, mas ao fazê-lo ou dizê-lo, tem incorrido no risco de homogeneizar e essencializar a diferença, transformando-a em uma categoria estática ou

conteúdo representável e programável no currículo, tal como tem feito o currículo de Pernambuco e ainda a BNCC.

O discurso de inclusão presente nas diretrizes bem como nos documentos curriculares mais recentes, como a BNCC e o currículo estadual, tem enfatizado a necessidade de um reconhecimento e valorização das especificidades dos povos do campo ou de representar uma “diversidade” nesses currículos. No entanto, essa inclusão tem se revelado insuficiente na medida em que opera na fixação de identidades e definição de um “sujeito do campo”, limitando a abertura necessária à alteridade e ao diferimento, um adiamento da diferença que nunca está completa. Assim, a tentativa de controle da formação desse “Outro” por meio de conteúdos, conhecimentos, currículos e políticas educacionais centralizadas tem tentado sob a domesticação da diferença, convertendo-a em um objeto de projeção e representação.

A Educação do campo tem sido significada a partir das tensões nas práticas curriculares traduzidas nas escolas do campo. Ao tentarem adaptar-se às demandas locais e culturais, refletem essa tensão entre a busca por uma educação mais inclusiva e a tendência à homogeneização que ora tem sido hegemônica.

As políticas que buscam universalizar o acesso à educação do campo no município, ao mesmo tempo em que tentam reconhecer a diferença e contexto como uma “diversidade”, tem contribuído veemente para a reprodução de um modelo de controle que tem limitado e tolhido a singularidade que sempre escapa, numa perspectiva derridiana, a alteridade.

Contudo, Derrida tem nos auxiliado na compreensão de que a diferença não pode ser representada plenamente, e que esse Outro na educação do campo é um sujeito produzido nas constantes negociações de sentidos. Assim, é imprescindível que as políticas educacionais estejam abertas ao imprevisível, à sua produção contextual, ao que escapa à prescrição e à normatividade, permitindo que novas articulações de sentidos emergjam continuamente nos acontecimentos. Para tanto, fica o entendimento de que as políticas curriculares para a educação do campo são espaços de disputa e contingência, onde o sentido do Outro está em permanente fluxo.

A educação do campo, não é uma prática, projeto, modalidade uniforme ou representável, por isso, necessita ser entendida como um campo de articulação contínuo, na qual o sujeito é constantemente reconfigurado pelas lutas políticas que se inscrevem e pela produção de novas identificações que os movem a agir.

O reconhecimento dessa dinâmica e movimento de abertura ao diferimento do Outro são condições *sine qua nom* para a construção de uma educação comprometida com as singularidades dos diferentes povos do campo. Ao reconhecer que essas realidades não podem ser encapsuladas, projetadas em uma estrutura fixa ou em um conjunto de conteúdos programáveis, abrimos espaço para a construção de currículos mais democráticos, mais inclusivos e sensíveis às múltiplas realidades do campo.

As formas que a Educação do Campo se apresenta ao mesmo tempo em que é significada nos documentos e nas políticas curriculares analisadas, nos aproximou da perspectiva e da leitura derridiana do *pharmakon*. Pensar a Educação do Campo como um *pharmakon* nas políticas curriculares, implica entendê-la como algo da ordem do desconhecido, do ambíguo, que simultaneamente pode curar e envenenar, conforme a noção articulada por Derrida.

Nesse contexto, a Educação do Campo pode ser vista como um remédio – no sentido de uma força que busca resgatar e valorizar as identidades, culturas e saberes específicos do campo e do território – quanto se apresenta como um veneno, na medida em que as próprias políticas que tentam centralizar e homogeneizar o currículo acabam impondo limitações e, como paradoxo, acaba por tentar apagar as diferenças que procuram preservar, lhes colocando no lugar do comum.

Ao atuar como um *pharmakon*, a Educação do Campo, carrega o potencial de questionar e rearticular as políticas curriculares. Por um lado, é relevante destacar que ela oferece uma promessa como possibilidade de cura, ou seja, de construir um currículo enraizado nos contextos e identidades locais, promovendo uma educação que “respeite”, “empodere” e “represente” (de uma vez por todas) as comunidades rurais. Por outro lado, ela também revela as tensões e os efeitos da centralização e da normatização curricular que, por ser imperativas e buscar ser controladas, ao serem desenvolvidas no contexto rural, tornam-se inadequadas e opressoras, inibindo a capacidade de criação curricular, esse que é um movimento vivo de articulação entre o local e políticas curriculares que compõe o contexto discursivo nas escolas.

Assim, a Educação do Campo tem operado nesse “entre-lugar” de “(re)existência” e “adaptação”, mas por ser da ordem do incontrolável sempre está aberta à significação que permite a tradução e a contestação das políticas, em um movimento constante de negociação. Por isso, da forma que é significada em diferentes contextos e a partir de demandas hegemônicas nos momentos da e na política, tem exposto as limitações das políticas curriculares centralizadas ao mostrar que um currículo universal e

homogeneizado pode ser tão limitador (da diferença) quanto facilitador (do controle), e que a promessa de inclusão, se imposta de forma rígida, acaba por negar a alteridade.

É nesse sentido que a Educação do Campo tem se tornado um espaço de promessa e possibilidade de transformação, para além da simples aplicação de políticas, atuando como um *pharmakon* que cura e desestabiliza a própria (e toda) estrutura das políticas educacionais.

Nas trilhas percorridas por esta pesquisa, reconhecemos a educação, principalmente a educação do campo, como empreitada intersubjetiva, que exige a abertura para a alteridade, tal como enfatizado por Derrida. Por isso, esse é nosso investimento teórico e político com essa tese, essa é nossa luta incessante por justiça social, “um apelo sempre ferido” (Derrida, 2018, p. 55). A diferença enquanto diferimento, a diferença como o externo ao que se é, que aparece nas frechas e sempre se apresenta de outra forma para receber e hospedar o Outro.

É no reconhecimento do Outro e na disposição para acolher suas diferenças que se encontra o potencial transformador da educação, do currículo, do conhecimento e das comunidades. É na luta diária nesse contexto discursivo, que se produzem, em seu existir, não apenas práticas pedagógicas, mas também horizontes de possibilidades para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A alteridade, nesse contexto, emerge como um princípio ético e político que nos convoca para uma hospitalidade aberta, esta que ressignifica discursos, ações e políticas. É nessa perspectiva que essa tese tem contribuído para pensar o campo das políticas curriculares para as escolas do campo, nos desafiando a pensar a educação como um campo de constante negociação e articulação, onde a produção de sentidos é tecida por diferenças, equivalências e traduções que afirmam o dinamismo da experiência educativa e a potência do encontro com o Outro. Assim, é a educação do campo, no município de Brejo da Madre de Deus, revelando-se como um espaço de luta e criação, reafirmando que é no movimento da alteridade que se constrói um caminho para a justiça social.

Ao concluir este estudo (provisoriamente e contingencialmente), reconhecemos que, embora tenhamos alcançado importantes avanços, alguns desafios permaneceram como rastros e lacunas que o escopo da pesquisa não conseguiu contemplar ou responder.

Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de um aprofundamento mais direto e empírico sobre as traduções das políticas nas escolas do campo em Brejo da Madre de Deus, assim como uma análise mais detalhada do contexto da prática das políticas

curriculares, no que concerne a formação de professores e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas do campo.

Além disso, a complexidade das articulações entre as demandas locais e as normatividades, vista por nós como centralizadoras, apontou para a importância de futuras pesquisas que explorem com maior amplitude a perspectiva dos agentes, a atuação, os investimentos teóricos e políticos dos envolvidos na tradução dessas políticas, como professores, gestores, estudantes e as próprias comunidades escolares do campo que atuam no contexto escolar.

Os rastros deixados por este trabalho revelam não apenas as limitações inerentes à pesquisa, mas também a potência de novas possibilidades que emergem desses espaços de inacabamento. A fluidez dos acontecimentos e a abertura às disputas discursivas que envolvem a educação do campo tornam esse campo de estudo um lugar privilegiado para novas investigações e debates.

Os desafios não representam um enfraquecimento, mas sim um convite à continuidade, à necessidade de compreender como as políticas curriculares para as escolas do campo, enquanto políticas públicas, podem ser constituídas de forma mais democrática, sensível às diferenças e aberta à alteridade. Com isso, apostamos com Macedo (2015, p. 905) na crença de que o “o público não significa a diluição do todos no um da nação (ou do mercado), mas o compromisso com deixar emergir a diferença concreta”.

Cientes dos limites que toda pesquisa tem, não nos inscrevemos em uma busca por respostas, mas na abertura de possibilidades, caminhos e “de outras perguntas, outras questões” (Lopes; Mendonça, 2015). Os rastros e os acontecimentos que atravessaram esta tese nos movem a agir, a debater e a continuar a pesquisar. Eles reafirmam a importância de olhar para a educação do campo como um espaço dinâmico, inacabado e em constante construção, no qual a produção de sentidos se dá de forma plural e contingente. Assim, a investigação sobre esse tema permanece como um terreno fértil para reflexões, investimentos teóricos e políticos, movimentos inventivos, que reconheçam a singularidade dos contextos locais e a potência das diferenças como fontes de transformação e construção de novos caminhos.

8. REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. In: **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/12/2024.
- AGUIAR, Márcia Angela. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/?format=pdf>>. Acesso em: 10/12/2024.
- ARROYO, Miguel Gonzalez et al. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p.47-68, Jan./mar. 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, Out./Dez. 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. Global education Inc.: **New policy networks and the neoliberal imaginary**. New York: Routledge, 2012.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, Jul./ Dez 2001.

BALL, Stephen. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. Prazeres. Chegando à escola: agora sou eu e eles” — o sentido de docência nas políticas curriculares em questão1. **Cadernos de Educação**, FaF/PPGE/UFPel. Pelotas, v. 38, p. 289- 313, 2011.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia Sagrada**. Traduzida por João Ferreira de Alemida. Revista e atualizada no Brasil. Edição Revista e Atualizada no Brasil, 3ªEd. (Nova Almeida Atualizada). Barueri. SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.

BOWE, Richard; Ball, Sthephen ; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres – New York: Routlegde, 1992.

BRAMBATTI, Laina Jéssica de Almeida. A crítica que Wittgenstein realiza à noção de essência desestrutura a determinação de definições unívocas?. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 10, n. 02, p. 90-103, mai./ ago., 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: .Acesso em: 01 fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério d Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Resolução Nº 01, de 03 de abril de 2002: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério d Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Resolução Nº 02, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, 212 normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 29 de abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Base Nacional Comum Curricular**. (Versão definitiva). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de educação nº 15/2017. Aprovado em: 15/12/2017 e publicado na **Portaria nº 1.570**, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 22/01/2024.

BURGOS, Rosa Nidia Buenfil. Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. México. vol. XXX, nº 3, p. 55-92, 2000.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BUTLER, Judith et al. Debates feministas: um intercâmbio filosófico. São Paulo: Editora UNESP digital, 2018.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2011. p. 89-131.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo.; FERNANDES, Bernardo Mançano. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” (texto preparatório). In: CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-62.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2013. p. 283-350. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão.

CARVALHO, Luiz Fernando Medeiros de. Tradução como diferimento. In: FERREIRA, Élica; OTTONI, Paulo (orgs.). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Tradução de Bruno Magne.

COELHO, Maria Proscilla; DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. A questão da alteridade no pensamento de Derrida. Departamento de Filosofia, Relatório PIBIC, 2007.

Disponível em: <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2007/resumos/FIL/maria_priscilla_coelho.pdf>. Acesso em: 20/01/2025.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade. Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; Rodrigues, Phelipe Flores; STRIBEL, Guilherme Pereira. Teoria curricular e geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v.9, n. 17, p. 86-108, jan./ jun., 2019.

CRUZ, Lauro; SILVA, Monica Ribeiro da. Versões de uma base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-14, 2023. ISSN1983-1579. DOI:<https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.62750>.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Permanecer na luta para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 68, p. 357-377, 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT) / Érika Virgílio Rodrigues da Cunha. – 2015. **Tese (Doutorado)** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 237 f.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT). Tese de (Doutorado em Educação)** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2015.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na base nacional comum da formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, set./dez. 2021.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo; BORGES, Veronica. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez. 2018.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal. Textualidade, currículo e investigação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 185-193, maio-ago, 2016.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; RITTER, Cláudia Sales. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. In: **Roteiro**, vol. 46, Joaçaba, jan./dez 2021. Epub, 24 de Setembro, 2020. Disponível em:<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000102005>. Acesso em: 23/08/2024.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, 2(2), 23-35, 2017.

DERRIDA, J. (2012). Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. In: **Revista Cerrados**, 21 (33). Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>>. Acesso em: 06/03/2024.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques, Pedro Leite Lopes e. Pérola de Carvalho. 4 Ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei: o fundamento místico da autoridade**. [Tradução Leyla Perrone-Moisés]. 3ª Edição, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2 Ed. 6ª Reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Tradução Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. [Tradução: Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães]. Campinas: Papirus, 1991. mácia de Platão. .

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. In: **USP Disciplinas**, n. 35, v. 2, Agosto de 2012. Tradução de Piero Eyben. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4374669/mod_resource/content/1/DERRIDA_Uma_certa_posibilidade_impossivel_de_dizer_o_acontecimento.pdf>. Acesso em: 06/11/2024.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, pp. 79-99, Jul/Dez. 2009. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no2/5.pdf>>. Acesso em: 25/07/2024.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996-2006). **Tese (Doutorado)**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades – CEH, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FERNANDES, Osíris Luís da Cunha; PAIVA JÚNIOR, Fernando Gomes de; FERNANDES, Nelson da Cruz Monteiro; COSTA; Marconi Freitas da. In: **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 54(2):266-284, mar. - abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/yX7TjnCFdVywhX9TNBGW9sB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 01/02/2024).

FERREIRA, Élide. Tradução/Desconstrução: Um Legado de Jacques Derrida. In: **Revista de Letras**, vol. 49, n. 2, jul./dez. 2009, p. 229–242. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40542134>>. Acesso em: 28/09/2023.

FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Deu match: currículo e tecnologia em tempos de “precisão e clareza”. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 01-22, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61612>. Acesso em: 12/02/2024.

FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Mufarrej. Direito à educação e currículos em disputa nas amazônias: defesa da educação pública com a garantia da diversidade. In: **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 22: e2180, 2022, p. 1-27.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 139 p., Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: . Acesso em: 30 mar. 2017.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 98–109, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50695>. Acesso em: 29 set. 2022.

FRAGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Muitos como um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. In: **Educar em revista**, v. 36, e. 75647, 2020.

FRAGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. In: **Educação Unisinos**22(1):7-15, janeiro-março, 2018. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01/60746115>> Acesso em: 12/02/2024.

FRANGELLA, R. C. P. ; BARREIROS, D. R. A. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão. In: ANPED. **Anais da 31. Reunião...** Caxambu, MG: ANPED, 2008.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG: ANPED, 2008.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. In: **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395 -403, jul./dez. 2013.

GABRIEL, Carmen. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez, 2017.

GLYNOS, J., HOWARTH, D., R. FLITCROFT, R., LOVE, C., ROUSSOS, K. and VAZQUEZ, J. Logics, Discourse Theory and Methods: Advances, Challenges and Ways Forward. **Journal of Language and Politics**, v. 20, n.1, 2021.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007, p. 1-17.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em ciências sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Editora UFPE, Recife, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu: MG, v. 16 n. 47. 2011.

JABLONSKI, Daniel; DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Derrida e a différance. In: PUC-Rio, Cadernos ensino e pesquisa, Pibic Relatório, 2007. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2007/resumos/FIL/daniel_jablonski.pdf> Acesso em: 12/09/2024.

JUNIOR, Clívio Pimentel. Demandas identitárias nas políticas de currículo para o ensino das ciências. In: **Revista Atos de Pesquisa em Educação** / Blumenau, v.15, n.1, p.94-119, jan./abr. 2020 DOI: [https:// dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n1p94-119](https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n1p94-119).

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo e hegemonia. In: CRITCHLEY, Simon; DERRIDA, Jacques; LACLAU, Ernesto; RORTY, Richard. MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução: Victor Dias Maia Soares.1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro : EdUCERJ, 2011. (coordenação e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo).

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A, 2005.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; BUTLER, Judith. Los usos de la igualdad. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART Oliver (comp.) **Laclau – Aproximaciones críticas a su obra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 405-423.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, Brasília: CNPq, 2015. Tradução de Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr; Aécio Amaral.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro (2015a). Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, 21 (45), 445-466, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>> Acesso em: 23/08/2017.

LOPES, Alice Casimiro (2015b). Normatividade e intervenção política: em defesa de um

investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? IN: LOPES, Alice Casimiro, DE ALBA, Alice. (Orgs). **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, pp.33-52, Jul./ Dez./ 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.) **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (orgs). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: intermeios, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA. Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (Orgs). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017. p.109-128.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26, Maio /Jun /Jul /Ago 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 13 de setembro de 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, Maio/ Jun./ Jul./ Ago., p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Currículo numa perspectiva discursiva** [Meio eletrônico]. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ. Projeto apresentado ao Edital de Produtividade em Pesquisa do CNPq em articulação com o projeto Tradução nas Políticas de Currículo aprovado pelo CNPq em 2016. Disponível em: <<http://www.curriculo-uerj.pro.br>> Acesso em: 20/06/ 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice et al. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). **Discurso nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. v. 21, n. 45, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>> Acesso em: 20/06/2017.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. In: **Anais 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**. Caxambú: MG, 28ª Reunião, 2005. Disponível em: < <http://28reuniao.anped.org.br/> > acesso em: 13/06/2017.

LOPES, Alice Casimiro. Teoria pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, sociedade e culturas**, nº 39, 2013, p. 7- 23.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n.3, p. 555-573, setembro/dezembro, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. In: **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.13, n. 3, p. 392 – 410, set./ dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da reconexualização a tradução: investigando políticas de currículo. In: **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez., 2013.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./ dez. 2021.

LOPES, Alice. Casimiro. O foco na organização curricular. In: Lopes, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2008. (cap. 3, p. 33-39).

LOPES, Alice. Casimiro. Teoria pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, sociedade e culturas**, nº 39, 2013, p. 7- 23.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, 2016.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. p.1530 – 1555, 2014.

MACEDO, E. Mas a escolar não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, set./dez., p. 539-554, 2017a.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir**. Cortez Editora, São Paulo, 2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do “Movimento Escola Sem Partido” e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017b.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwwCdQK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06/02/2024.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista** (UFMG), v. 32, p. 45-68, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lang=pt> Acesso em: 28/08/2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 12, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 28/08/2017.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escolar não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539- 554, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet L. Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1155, 2022.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MAIA, Victor. **No rastro da desconstrução: uma introdução a Jacques Derrida**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teóricometodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr 2009.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.

MAINARDES, J; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, 2016.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan. /abr.2009.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativa**. Vol. 24, n 75, 2016. p. 1-13. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450075.pdf>. Acesso em: 29 set./ 2022.

MARCHART, Oliver. Teoria do discurso. Pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v39n02/v39n02a02.pdf>>. Acesso em: 28/07/2024.

MAZZILLI, Hugo Nigro. **A defesa dos interesses difusos em juízo: meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural, patrimônio público e outros interesses**. 23 ed. rev., ampl. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2010.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. In: **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e247432, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/206032>. Acesso em: 24/01/2024.

MENDONÇA, D. A impossibilidade da emancipação: notas para uma política democrática radical. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife (PE): UFPE, Disponível em: < https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000200002 >. Acesso em 30/08/2024.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova** (Impresso e Online), v. 91, p. 135-168, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n91/n91a06.pdf>> acesso em: 13/01/2016.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

MENDONÇA, Daniel de; LINHARES, Bianca (Orgs). **Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe: implicações teóricas e analíticas**. 1 Ed. São Paulo: Intermeios, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

MOTA, Sonia Borges Vieira da. A gramatologia, uma ruptura nos estudos sobre a escrita. a Disruption on Written Language Studies. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. v. 13, n. 2, 1997. p. 291-313. Acesso em: 27 Set./2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/dXXkDKT3cVz6YgdJhK9qtgK/?lang=pt#ModalArticles>

MOUFFE, Chantal. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: CRISCHLEY, Simon (et. al). MOUFFE, Chantal (Org.) **Desconstrução e pragmatismo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. (Tradução de Victor Dias Maia Soares).

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, 25, p. 11-23, nov. 2005.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WDMF Martins Fontes, 2015. (Tradução de Fernando Santos).

NASCIMENTO, Evando. Traduzindo Derrida (uma questão de gerúndio). In: FERREIRA, Élica; OTONNI, Paulo (orgs.). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

OLINI, Polyana; CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do Currículo: dramatização do projeto escrituras. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 559-577, set / dez. 2016.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. FaE/ PPG/ UFPel, Pelotas, n 38, p. 19 - 41, janeiro/abril, 2011.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. vol. 22, núm. 1, 2018. Acesso em: 13 Out./ 2022. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590002>.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza. Malditos os que têm fome e sede de justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1155, 2022.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Revista Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, 2013.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OTTONI, Paulo. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques derrida e o desejo de [la] tradução. In: **Artigos • DELTA 19 (spe)**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wRSkRRmKY3tQpQGDMXx7Cfb/>. Acesso em: 30/08/2024.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei Nº 16.617**, de 15 de julho de 2019. Institui o Programa Criança Alfabetizada. Palácio do Campo das Princesas, Recife, 2019.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco da Educação Infantil**. 2019.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. 2019.

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto Editora, Portugal, 2007. (Adaptação para Língua Portuguesa de Ana Paula Barros/Sandra Pinto).

PINAR, William Frederick. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org) **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINAR, William; LOPES, Alice Casimiro; AMORIM, Antonio Carlos; MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. William Pinar entrevista. In: **Revista Teias**, v. 11, n. 22 , p. 187-208, maio/agosto, 2010.

QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**. 1 Ed, Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

QUINET, Antonio. **Os outros em Lacan**. 1 ed, Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RAMOS, Aura Helena; BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de currículo e escola: entre fluxos e negociações. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (orgs). **Políticas de Currículo e escola**. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2012. E-book, GT Currículo. 2012. Disponível em: <<https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-e-escola-entre-fluxos-e-negociacoes>> acesso em: 10/05/2017.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. CUNHA, Katia Silva. A educação do campo como política curricular nas “amazônias”: territórios, insurgências e re(existências). In: **Revista Teias**, v. 21, n. 61, abril/junho, p. 183-200, 2020.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. CUNHA, Katia Silva. Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 18, n. 3, p. 871-894, set./dez. 2018.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. CUNHA, Katia Silva. SANTOS, Leonardo da Silva. Teoria Curricular e Política Curricular: apostando no compromisso político com a alteridade. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1–14, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n2.63837. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63837>. Acesso em: 13 fev. 2023.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. **Políticas públicas e educação do campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus - PE**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em educação Contemporânea, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do sul, v. 22, n. 3, p. 576-597, set./ dez., 2017.

RODRIGUES, Gilda Vaz. O inconsciente - do discurso do Outro à política. In: **Reverso**, vol.43 no.81 Belo Horizonte jan./ jun. 2021. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v43n81/v43n81a04.pdf>>. Acesso em: 30/07/2024.

SANTOS, Adriano Negris; MORAES, Marcelo José Derzi, (2017). O pensamento do ético em Jacques Derrida: uma questão de hospitalidade. **Cadernos de ética e filosofia política**, 1 (30), 20, 34. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/138727>>. Acesso em: 19/08/2024.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et. al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida: literatura, política e tradução**. São Paulo: Autores Associados, São Paulo, 2013.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a educação**. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores e educação).

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. In: **Ponto de vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SUSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1512 - 1529 out./dez. 2014.

SUSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com William f. Pinar. In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 206- 2014, 2013. (Dossiê Especial)

SUSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson; OLIVEIRA; Inês Barbosa de. A escola é nossa e o currículo é favelado. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2186, p. 1 – 16, 2022.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Pluralismos e investigación en Política Educativa: uma perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, p. 763-788, 2015.

TELLO, César G. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: aspectos teórico-epistemológicos. **Anais XI Anped Sul - Reunião Científica Regional da Anped**. Curitiba, UFPR, Jul./, 2016, p. 1-7.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola?. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./ abr. 2012.

VIDAL, Talita. SIRINO, Marcio Bernadino. **A (im)possibilidade da educação integral**. Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.3, p. 603-612, set/dez. 2020.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n. 2, p. 225-250, junho/ 2013. (Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano).

ANEXOS