

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Lucas Martins Flores

**A MILITÂNCIA NA/ DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
CIENTÍFICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO *DICIONÁRIO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO***

Santa Maria, RS

2019

Lucas Martins Flores

**A MILITÂNCIA NA/ DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO *DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO***

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Verli Fátima Petri da Silveira

Santa Maria, RS

2019

FLORES, Lucas Martins
A MILITÂNCIA NA/ DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
CIENTÍFICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO DICIONÁRIO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO / Lucas Martins FLORES.- 2019.
193 p.; 30 cm

Orientadora: Verli PETRI
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2019

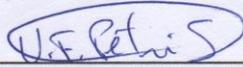
1. Sujeito 2. Discurso 3. Dicionário 4. Educação do
Campo I. PETRI, Verli II. Título.

Lucas Martins Flores

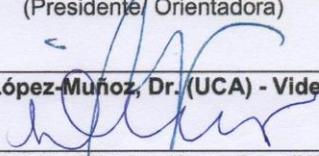
**A MILITÂNCIA NA/ DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

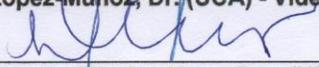
Aprovado em 16 de dezembro de 2019:



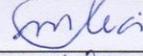
Verli Fátima Petri da Silveira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



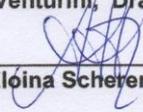
Juan Manuel López-Muñoz, Dr. (UCA) - Videoconferência



Denise de Oliveira Alves, Dra. (UFG)



Maria Cleci Venturini, Dra. (UNICENTRO)



Amanda Eloina Scherer, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas.

À minha amada família, minha esposa Ana Clara e meus filhos Beatriz e Davi.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é preciso...

à minha família pelo apoio incondicional;

à minha orientadora pela paciência, incentivo e amizade construída antes, durante e, certamente, depois deste trabalho;

aos professores do Curso de Doutorado, pelo incentivo e aprendizagens;

aos colegas do Curso, pelos diálogos e discussões teóricas;

ao grupo de estudos PALLIND – Palavra, Língua e Discurso e ao Laboratório Corpus, pelos encontros, reflexões, discussões e sugestões;

à Fundação Carolina, pela bolsa concedida para realização de uma estância de investigação na Universidade de Cádiz (Espanha), sob orientação do Professor Juan Manuel López-Muñoz, a quem sou imensamente grato pelas vivências e aprendizagens lá e aqui trocadas;

ao Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Jaguari, pela possibilidade de realizar parte do doutorado em afastamento integral;

à banca de qualificação e de defesa, pela leitura, reflexões e sugestões;

aos estudantes das turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, cujas questões e reflexões colaboraram para as inquietações que buscamos responder;

àqueles que estiveram presentes e, direta ou indiretamente, em algum momento, contribuíram.

“O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja)” (ORLANDI, 1993, p. 31).

RESUMO

A MILITÂNCIA NA/ DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO *DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO*

AUTOR: Lucas Martins Flores
Orientadora: Verli Fátima Petri da Silveira

Em um lugar de entremeio entre a teoria e a prática, este estudo advém de algumas experiências docentes e das tantas inquietações oriundas do trabalho acadêmico na/da disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nessa disciplina, além de uma tentativa de adentrarmos em questões teóricas da/sobre a Educação do Campo, que é concebida como um “conceito em construção” (CALDART, 2012, p. 257), desenvolvemos um trabalho da/sobre a língua com o uso de um dicionário de especialidade: o **Dicionário da Educação do Campo**. Buscamos, portanto, no desenvolvimento desta tese, além de conhecer mais sobre a especialidade, compreender o funcionamento da referida obra a partir de um gesto interpretativo embasado na Análise de Discurso de fundação francesa, bem como na História das Ideias Linguísticas. Tomar o dicionário sob a perspectiva discursiva é compreendê-lo como discurso, logo, como “efeito de sentidos entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 81), diante disso, a leitura que se faz de um dicionário de especialidade pode vir a ser outra que não a mesma de um de língua. O **Dicionário da Educação do Campo** passa, então, a ser nosso “objeto discursivo” (NUNES, 2006, p. 11) que significa em e para sujeitos sob condições sócio-histórico-ideológicas em determinadas relações sociais. Sob a perspectiva da História das Ideias Linguísticas, o dicionário é compreendido como “instrumento linguístico” (AUROUX, [1992] 2014, p. 70) que, neste caso, em especial, instrumenta, a partir de uma dada língua, a especialidade. Sob esses pontos de vista, lemos o **Dicionário da Educação do Campo** tanto como objeto discursivo da maior relevância quanto como instrumento, considerando que ele é objeto de institucionalização de saberes da e sobre a Educação do Campo e ferramenta de disciplinarização desses saberes em Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, isto é, ele é materialidade discursiva que funciona efetivamente nas práticas sociais que engendra. Assim, nossa questão de pesquisa centra-se em verificar como o sujeito toma posição no dicionário, levando em consideração o funcionamento do político no/do discurso, instaurando efeitos. Percorremos um caminho de leituras entre a teoria da Educação do Campo, o objeto/instrumento e questões teórico-analíticas da Análise de Discurso para compreender que, por vezes, é possível identificar no dicionário pelo menos duas tomadas de posição sujeito: uma posição de sujeito da produção do conhecimento científico e uma posição de sujeito da militância, aquela atravessada pela memória de constituição da Educação do Campo com base, sobretudo, nos movimentos sociais tais como se apresentam no Brasil do início do século XXI. Em suma, nossos movimentos analíticos mostram que o político promove a negociação de sentidos, produzindo um aparente consenso entre os diferentes saberes que constituem a especialidade Educação do Campo.

Palavras-chave: Sujeito. Discurso. Dicionário de especialidade. Dicionário da Educação do Campo.

ABSTRACT

THE MILITANCY IN/ OF THE PRODUCTION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE: A DISCURSIVE ANALYSIS OF *THE DICTIONARY OF FIELD EDUCATION*

AUTHOR: Lucas Martins Flores

ADVISOR: Verli Fátima Petri da Silveira

Somewhere between theory and practice, this study comes from some teaching experiences and from so many concerns arising from academic work in/ of the subject Portuguese Language and Text Production in a graduation course in Field Education. In such discipline, besides an attempt to immerge into theoretical issues of/ about Field Education, which is conceived as a “concept under construction” (CALDART, 2012, p. 257), we also developed work of/ about the language using a specialty dictionary: the **Dictionary of Field Education**. We aim, therefore, through the development of the present thesis, besides knowing more about the specialty, also to understand how this dictionary works, starting from an interpretative gesture based on Discourse Analysis – French foundation – as well as in the History of Linguistic Ideas. Taking the dictionary under the discursive perspective is to understand it as discourse, so, as “effect of meanings between points A and B” (PÉCHEUX, [1969] 2010, p. 81), in view of that, the gesture of reading a dictionary of specialty may become different from reading a language dictionary. The **Dictionary of Field education** is now our “discursive object” (NUNES, 2006, p. 11), which means in and for subjects under socio-historical-ideological conditions in determined social relations. Under the perspective of Histories of Linguistic Ideas, the dictionary is understood as a “linguistic instrument” (AUROUX, [1992] 2014, p. 70) that, in such case, specially, furnishes, starting from a given language, the specialty. From this point of view, we read the **Dictionary of Field education** as a discursive object of great relevance also as an instrument, considering that it is an object of institutionalization of knowledge of and about Field Education and an appliance of disciplinarization of these knowledge in graduation courses in Field Education, that is, it is the discursive materiality that effectively works in social practices that it engenders. Thus, our matter of research aims at verifying how the subject takes position in the dictionary, taking into consideration the way that the political in/of the discourse works, establishing effects. We covered many readings amongst the theory of Field Education, the object/ instrument dictionary, and theoretical-analytical issues on Discourse Analysis to understand that, sometimes, in the dictionary it is possible to identify at least two subject positions: one position as subject of production of scientific knowledge and another one as subject of militancy, that one crossed by memory of constitution of Field Education based, overall, in social movements such as the ones present in Brazil in the beginning of the 21st century. In summary, our analytical movements show that the politician negotiates meanings, producing an apparent consensus between the difference knowledge that constitutes the Field Education.

Keywords: Subject. Discourse. Dictionary of specialty. Dictionary of Field Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
Clacso	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CP	Condições de Produção
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
EPSJV/Fiocruz	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FD	Formação Discursiva
Fetraf	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FI	Formação Ideológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipecal	Instituto Pensamiento y Cultura em América Latina
Itterra	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MMA	Movimento das Mulheres Agricultoras
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP	Universidade Católica de São Paulo
RD	Recorte Discursivo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online.</i>
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIFEDOC	Seminário Internacional e Fórum da Educação do Campo
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do dicionário de especialidade.....	117
Figura 2: Lombada do dicionário de especialidade	126
Figura 3: Palavras-chave da Educação do Campo	166

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTANDO SENTIDOS	24
1. INTRODUÇÃO	31
1.1. SOBRE AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	38
2. PARTE I: EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	47
2.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A VIDA DE UM LEITEIRO	47
2.2. O CAMPO NA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	53
2.3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	73
2.4. A EDUCAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	79
3. PARTE II: DICIONÁRIOS E SEU FUNCIONAMENTO	84
3.1. O(S) DICIONÁRIO(S) E OS “IDOSOS DO CAMPO”	84
3.2. O DICIONÁRIO ENQUANTO OBJETO	91
3.3. O DICIONÁRIO ENQUANTO INSTRUMENTO	95
3.4. O DICIONÁRIO DE ESPECIALIDADE: OBJETO E INSTRUMENTO	100
4. PARTE III: DICIONÁRIO DE ESPECIALIDADE: MOVIMENTANDO SENTIDOS	108
4.1. CAPA: UM POSSÍVEL EFEITO PARAFRÁSTICO	113
4.2. A APRESENTAÇÃO DO DICIONÁRIO	127
4.3. ENTRADAS OU VERBETES: ASPECTOS LEXICOGRÁFICOS E HISTÓRICOS DO DICIONÁRIO	136
4.4. “EDUCAÇÃO DO CAMPO”	143
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	178
ANEXO 1 – ENTRADA EDUCAÇÃO DO CAMPO	189

E se a gente se dissesse que nada tem muita importância, que basta se habituar a fazer os mesmos gestos de uma forma sempre idêntica, aspirando somente à perfeição plácida da máquina? Tentação da morte. Mas a vida se revolta e resiste. O organismo resiste. Algo, no corpo, na cabeça, se fortalece contra a repetição e o nada. A vida: um gesto mais rápido, um braço que pende inoportunamente, um passo mais lento, um sopro de irregularidade, um falso movimento, a “reconstrução”, o “escoamento”, tática do posto; tudo o que faz com que, nesse irrisório quadrado de resistência contra a eternidade vazia que é o posto do trabalho, haja ainda acontecimentos, mesmo minúsculos, que haja ainda mais tempo, mesmo monstruosamente estirado. Esse desajeito, esse deslocamento supérfluo, essa aceleração súbita, essa solda fracassada, essa mão que retorna a vida que se liga. Tudo o que, em cada um dos homens da cadeia, urra silenciosamente: “Eu não sou uma máquina!” (R. Linhart: *L'établi*, 1978)¹

¹ Michel Pêcheux ([1975] 1988) encerra **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** com esse excerto da obra **L'établi** (1978) em nota de rodapé. Escrita por Robert Linhart, militante intelectual, a obra consiste em uma narrativa autobiográfica que conta a história de sua experiência de trabalho na fábrica Citroën. Em nosso trabalho, ela significa, sobretudo, porque mostra sobre as relações de produção e de dominação de condições de trabalho determinadas. De acordo com sua

EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTANDO SENTIDOS

Em uma tese como esta, construída em meio à vida que segue, ao trabalho, à inserção profissional e intelectual de, aproximadamente, dez anos no meio acadêmico, em uma constante tentativa de aprofundamento, já que, além de conhecimentos linguísticos, buscamos² nos inserir nos diversos percursos profissionais que esse período de experiências nos proporcionou – em escolas municipais, estaduais, particulares, universidades e, hoje, na rede federal de ensino como profissional do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

No início da carreira, a atuação como professor de Língua Inglesa em escolas de idiomas, também como professor no Curso de Letras da Universidade Regional Integrada (URI *Campus* de Santiago) e, concomitantemente, como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio em escolas estaduais e particular, respectivamente, trouxe ensinamentos sobre o desenvolvimento da nossa prática docente. Dentre nossas experiências, o exercício profissional em uma escola no interior do município de Bossoroca, na zona rural, fez-nos refletir sobre o papel da escola naquele território e, sobretudo, sobre a necessidade de se oferecer um olhar especial para aqueles jovens que estavam no campo, mas recebiam uma proposta educativa completamente urbana.

Ingressamos na rede federal de ensino em 2012 como professor substituto e, em 2014, como professor efetivo de Língua Inglesa no Instituto Federal Farroupilha. No entanto, como havia necessidade, acabamos atuando no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira e, já que o *campus* estava em implantação, colaboramos na formulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo e de outros cursos. O processo de escritura da proposta

tradução por Miguel Arraes, **Greve na fábrica** (1986, n.p.) consiste em uma descrição da “experiência de um intelectual que se engaja na produção como operário, a fim de exercer uma ação política que não pode ser exercida apenas com palavras”. E isso nos interessa: o político e as palavras.

² O “nós” representa as muitas vozes que constituem esta tese: alunos, colegas, pesquisadores, colaboradores, orientadora. Optamos em escrever a tese em primeira pessoa do plural, mesmo em situações que parecem ser individualizadas, pois “a prática não pode ser a prática de um sujeito: não há, para sermos exatos, prática de um sujeito, há apenas os sujeitos de diferentes práticas” (PÉCHEUX, [1975] 1988, p. 218).

desse curso fez com que buscássemos ler sobre Educação do Campo e as diretrizes e orientações pedagógicas que tangem tal especificidade de formação.

Nesse momento, algumas leituras foram fundamentais para o entendimento do que seria a Educação do Campo e como ela funcionaria em uma escola da rede pública federal. Dentre elas, destacamos o livro **Educação do Campo: marcos normativos**, publicado em 2012 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Tal obra reúne alguns documentos que “mostram claramente os contornos de uma política de educação específica para o campo” (BRASIL, 2012, p. 04). Nela estão presentes os seguintes documentos, dos quais trataremos brevemente:

Parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001;

Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002;

Parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 de fevereiro de 2006;

Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008;

Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009;

Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;

Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Resumidamente, o Parecer Nº 36, de 2001, ao apresentar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aborda historicamente o processo de formulação de uma concepção de campo em relação ao rural, pois a legislação brasileira trata a Educação do Campo como educação rural. O parecer afirma que “a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX” que surgiu para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (BRASIL, 2012, p. 11). Seu texto, dividido em partes (Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras, Educação Rural e Características Regionais, Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério, o Ensino Profissionalizante Agrícola, Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), destaca a Constituição do Rio Grande do Sul por ser a “única unidade da federação” que inscreve a Educação do Campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país, apontando para “aspirações de liberdade política, de igualdade

social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores(as) rurais” (BRASIL, 2012, p. 19).

No ano seguinte, 2002, a Resolução Nº 1 descreve um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais e define a identidade da escola do campo:

[...] 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, 2012, p. 33).

O parecer de 2006 é um relatório da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC) sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância que, de acordo com o documento, é a melhor alternativa metodológica para as escolas no campo e à Educação do Campo.

A história dessa “alternativa de atendimento à população escolar do campo” (BRASIL, 2012, p. 39) é descrita a partir de seu surgimento, na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais e contextualizada a partir das experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) e suas associações, o que soma 217 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância no Brasil.

O relatório recomenda que o Projeto Político-Pedagógico dos cursos adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, pois permite a formação integral do educando, dentre os três tipos de pedagogia da alternância descritos: 1) a justapositiva, que é caracterizada pela sucessão dos tempos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; 2) a alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional como simples adição; e, finalmente, 3) a alternância integrativa real ou copulativa em que há a compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos (BRASIL, 2012).

A resolução de 2008, ao estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, apresenta a quem ela se destina: “agricultores familiares,

extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2012, p. 53).

Essa resolução reconhece que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador e que, caso o estudante necessite de transporte escolar, esse deve, “sempre que possível”, ser feito do campo para o campo, “evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade” (BRASIL, 2012, p. 55).

Em 2009, lança-se a Lei Nº 11.947 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Ela afirma que do total dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o mínimo de 30% deverá ser utilizado na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas e destina-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, tendo como base o número de alunos matriculados e os dados do censo escolar.

No Decreto de 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que determina que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) deve fomentar projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação do Campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombolas. A formação do magistério deve ser “como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2012, p. 73).

Em 2010, o Decreto Nº 7.352 dispõe sobre a política da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e destina-se à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo, que são definidas como:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da

floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2012, p. 81).

Além da definição de quem compõe as populações do campo, esse decreto define a escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2012, p. 81).

A obra **Educação do Campo: marcos normativos** (BRASIL, 2012)³, resumidamente apresentada aqui, foi determinante para uma primeira compreensão do que seria a Educação do Campo almejada pelos movimentos sociais e pelos povos do campo. Foi nesse compilado de legislações, organizado em forma de livro e enviado pelo Ministério da Educação às instituições de ensino, que encontramos uma primeira compreensão do que seria uma educação do campo, para quem, bem como sua relevância. Aquelas instituições que participavam do edital de criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2012, receberam a obra para que ela auxiliasse na organização de suas propostas pedagógico-metodológicas. No *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, por exemplo, essa obra foi importante naquele momento para justificar a existência de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo no seu território de abrangência.

Dessa forma, em uma caminhada que une a praticidade constante de sala de aula, buscamos refletir sobre questões de língua, sobretudo, no Curso de Especialização e no Mestrado, quando conhecemos a Análise de Discurso, área que nos instiga principalmente por sua constituição problematizadora da relação língua, sujeito, história e produção de sentidos. Ao olhar para um texto, por exemplo, o analista de discurso não busca o que o texto quer dizer, mas como ele funciona, isto é, quais são os efeitos de sentido que ele instaura. Como nos ensina Pêcheux ([1976] 2019, p. 308), “as palavras, as expressões, as proposições têm sentido, ou seja, fazem sentido, e não necessariamente *um* sentido”. É por isso que as palavras, quaisquer que sejam, as do nosso cotidiano, por exemplo, já chegam até nós repletas de sentidos dos quais não sabemos como se constituíram, mas reconhecemos, de fato, que elas significam em nós e para nós.

³ Esta obra está disponível no Portal do Ministério da Educação, na seção Pronacampo: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

Nosso primeiro contato com a Análise de Discurso foi ainda no Curso de Especialização, em uma disciplina rápida e sem muitos aprofundamentos (ou seja, no Curso de Graduação, nunca tivemos nenhum contato com a teoria pecheuxtiana). O segundo encontro foi quando cursamos como aluno especial, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a disciplina intitulada Sujeito e Discurso I, ministrada pela Professora Dr^a. Verli Petri, hoje nossa orientadora. Foi naquela disciplina que muitas das (in)certezas começaram a (des)construir-se no que diz respeito à noção de língua, de sujeito e de história. Foi naquele momento que começamos a “olhar para além das evidências”, palavras essas ditas pela referida professora para (des)montar nossa ilusória ideia de que somos detentores dos sentidos daquilo que dizemos, que somos indivíduos incompletos e, porque sujeitos – sujeitos a uma ideologia e a uma história –, falhamos, deslizamos e estamos, a todo momento, nos constituindo por algo que fala em nós e por nós.

No Curso de Mestrado, investigamos as relações entre o que é dito por peças publicitárias sobre a temática família em contraponto ao que alguns sujeitos alunos dizem ser família (FLORES, 2014)⁴. Tal trabalho foi realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), por meio dele propomos uma reflexão acerca do funcionamento da língua em e para sujeitos interpelados por peças publicitárias. Desde esse primeiro trabalho de investigação, já nos interessávamos por compreender o funcionamento do político na língua, na palavra e no discurso para sujeitos em determinadas relações sociais em um dado momento histórico.

Hoje, no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFSM, sob orientação da Professora Dr^a. Verli Petri, a língua e o político em e para sujeitos continuam a estar presentes como uma inquietude de compreensão que, aliada à necessidade de entendimento de um campo do saber – Educação do Campo – se articularam para a construção deste trabalho de tese. Este é o espaço em que a Análise de Discurso nos coloca: no lugar da leitura em que a interpretação é teorizada, no lugar da produção do sentido – que sempre pode ser outro, embora não possa ser qualquer um –, no lugar do retorno ao passado para compreender o

⁴ Dissertação de mestrado intitulada **Você se vê naquilo que vê? Representações de família em comerciais e seus efeitos de sentidos**, UCPEL, 2014, orientada pela Professora Dr^a. Aracy Graça Ernst. Disponível em: <<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/368/1/Lucas%20Flores.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

sentido do agora, enfim, a Análise de Discurso nos proporciona operar com a língua no mundo.

Nesse percurso formativo, seja como professor de língua estrangeira, seja como professor da língua materna, a língua sempre esteve presente. Nesse viés, o dicionário era utilizado por nós para consulta nas horas da dúvida, até então, ele não era visto além daquilo que nos era evidente. Foi após os estudos da Análise de Discurso que (des)construímos evidências sobre o dicionário, compreendendo que, apesar de guardar a língua e ser o detentor dela, ele também pode falhar, deslizar e ser incompleto, assim como os sujeitos. Quem produz o dicionário? Para quem ele é produzido? Quem decide as palavras que vão compor o dicionário? Quem lê o dicionário? Com qual finalidade ele é lido? Essas, por exemplo, são questões que normalmente não nos fazemos frente à obra a ser consultada/manuseada, mas que reconhecemos hoje, sua maior importância, porque é a partir dessas interrogações que podemos reflexionar sobre o material dicionário enquanto objeto simbólico. E, como nos ensina Orlandi (2008, p. 22), “frente a não importa que objeto simbólico, o sujeito não pode não significar/fazer significar: ele é levado a dizer o que ‘isto’ quer dizer”.

Portanto, esperamos que este trabalho de tese de doutoramento consiga produzir sentidos para além das evidências investigativas – da mesma forma como ela o faz em nós –, para estudos linguísticos de maneira geral, para a Análise de Discurso, para estudiosos preocupados com língua(s), sujeito(s), discurso(s), dicionário(s), para pesquisadores e estudantes da Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

Sempre nos pareceu impossível escrevermos uma tese de doutorado sem antes apresentarmos os motivos – mesmo que disséssemos que “nada disso tem importância” (LINHART, 1978, p. 15) – que nos levam a investigar sobre uma temática, seja ela teórica, analítica ou até mesmo prática. A escritura de uma tese demanda uma entrega do sujeito ao seu texto, a um mundo de investigação que acreditamos ser sem volta e sem fim. É como se na escritura de uma tese a vida se revoltasse e resistisse (LINHART, 1978). É com esta ideia que começamos a escritura deste trabalho: apresentando ao leitor (como diz nossa orientadora, é preciso ser gentil com o leitor) o porquê de escrever desta maneira e não de outra. Como se pode ver, nossa preocupação – por tantas vezes, também da orientadora – está no sujeito, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, nas formações imaginárias que o sujeito estabelece com o(s) outro(s) em suas práticas sociais – e quanto o discurso desse sujeito nos cativa a, cada vez mais, buscar compreendê-lo(s)! –, tanto no sujeito quanto no discurso que por ele é produzido.

Nesse sentido, nesta introdução, resgatamos uma memória de um caminho percorrido que se confunde entre o pessoal e o acadêmico, com inquietações que nos levam a discorrer no desenvolver da tese e que não cessam por si só. E, há de se concordar, falar dessa trajetória não é fácil porque os sentidos movimentam-se: por vezes, queremos dizer algo que se determina pelo que nós podemos ou pelo que nós não podemos dizer em um trabalho de conclusão de Curso de Pós-Graduação em Letras, além de precisarmos ser objetivos com um pequeno toque de subjetividade, determinados por uma história particular, mas também social. Assim, entre as incertezas, os desconfortos e os constantes deslizes, esperamos que esta tese produza e (des)construa efeitos de sentidos em sujeitos, sobretudo, de dois campos do saber em que ela, possivelmente, transita: a Análise de Discurso de perspectiva pecheuxtiana e a Educação do Campo, tendo outros campos que se atravessam, dentre eles, a história, enquanto historicidade determinante dos efeitos de sentidos constituídos pelos documentos e pela trajetória do pesquisador. Esse atravessamento decorre das visibilidades e apagamentos que perpassam a escrita e, também, a não-escrita.

É nesse percurso de “idas e de vindas” (PETRI, 2013) do teórico ao analítico da Análise de Discurso, bem como do teórico-analítico ao prático da Educação do Campo que nos lançamos na escritura de uma tese que tem por objetivo compreender o funcionamento do político no/do discurso da Educação do Campo, a partir das tomadas de posição do sujeito na constituição de um dicionário de especialidade, no caso, o **Dicionário da Educação do Campo** (CALDART et.al., 2012)⁵.

Vale ressaltar que designamos “dicionário de especialidade” e não “dicionário temático” por compreendermos que o funcionamento sinonímico das palavras não é perfeito. Acreditamos que a linguagem de um campo do saber em especial se estabelece por um conjunto de marcas lexicais, sintáticas, estilísticas e discursivas que constitui sentidos próprios em sua rede teórica e/ou prática de uso social que vai além de um simples tema. Além disso, acentuamos o fato de que, na perspectiva em que nos encontramos, as palavras não são neutras, não são domesticáveis a ponto de termos o total controle sobre os seus sentidos. É nesse viés, em um “movimento pendular” (PETRI, 2013), que propomos olhar para a Educação do Campo, movimentando sentidos que vão desde o aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso e dos sentidos possíveis da especialidade escolhida para essa produção, a Educação do Campo. Com o aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso, não nos habituamos a fazer os mesmos gestos de forma idêntica, aspirando à perfeição da máquina, retomando o excerto que abriu nossa tese. Nossos gestos de leitura, enquanto “atos ao nível do simbólico”, nos mostram que “não há linguagem sem interpretação” (ORLANDI, 2008, p. 68).

Sobre a Educação do Campo, ela entrou em nossa vida a partir de uma demanda de trabalho enquanto prática educacional, quando ingressamos por concurso público no Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguari, em 2014. Naquela época, o *Campus* estava em período de implantação e se preparava para a abertura de turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tal momento nos exigiu um trabalho teórico-prático de apropriação de saberes sobre essa área para podermos colaborar não só na produção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), mas também no planejamento e na organização das licenciaturas que

⁵ CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Optamos por não mencionar a referência após o título do dicionário cada vez que o citamos.

funcionaram então pela Pedagogia da Alternância – uma novidade para grande parte daqueles colegas professores que ingressam naquele momento.

Resumidamente, a Pedagogia da Alternância é tratada em **Educação do Campo: marcos normativos** (2012) – obra elencada na seção anterior *Educação do Campo: movimentando sentidos* – como uma “metodologia pedagógica”, normatizada por meio do Parecer nº 01/2006 (BRASIL, 2012, p. 41). Em poucas palavras⁶, ela consiste em uma prática educativa que envolve tempos diversos no processo formativo do educando: tempo escola e tempo comunidade, que se interligam pelos instrumentos pedagógicos específicos focando na formação integral com profissionalização.

No Rio Grande do Sul, cinco instituições ofertaram essa Licenciatura à época: Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Rio Grande e Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguarí. Após a construção do Projeto do Curso, era necessário colocar em prática as questões teóricas produzidas no seu PPC e isso exigiu ainda mais estudo e aprofundamento. Em cada ano, no período de vigência do Edital da SECADI (2012)⁷ que regulamentou o processo seletivo, ingressavam cento e vinte acadêmicos, sessenta na turma da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias e sessenta na turma da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. No ano 2017, o *Campus* atingiu a quarta oferta das Licenciaturas, no entanto, essa última não mais pelo regramento do referido edital, mas com regras da própria instituição, o número de vagas passou a ser quarenta em cada habilitação, conforme regulamentação de Cursos Superiores do Instituto.

Quando propomos o projeto de tese intitulado *Uma fênix que (re)nasce: a Educação do Campo pelo viés discursivo, da política governamental à prática social*, no ano de 2015, o Brasil ainda passava por um momento de incentivo a essa formação com suas especificidades. O *Campus* em que atuamos estava em processo de implantação da Licenciatura em Educação do Campo, isso significava a implantação de um curso superior no interior do estado do Rio Grande do Sul;

⁶ Dizemos em poucas palavras, porque o estudo da disciplinarização e institucionalização (trataremos dessas noções na [seção 2.2](#)) da Pedagogia da Alternância no Brasil, a partir dos documentos oficiais, poderia ser tema de uma outra tese.

⁷ Edital proposto em 2012 e organizado pela Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

distante dos grandes centros, vivia-se o auge de inserção de uma proposta educacional voltada àqueles que historicamente estiveram impossibilitados de fazer um curso superior. Isso é possível de ser notado no texto *Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades*, produzido pela Professora Mônica Castagna Molina (2015a), da Universidade de Brasília, trabalho no qual a autora apresenta, a partir do Observatório da Educação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a pesquisa intitulada “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”, cujo período de execução é de 2013 a 2017. Nele, além de mostrar um panorama geral sobre a Educação de Ensino Superior no país, ela discorre sobre a história de criação da Licenciatura em Educação do Campo, sobre os princípios que orientam a matriz político-pedagógica desse curso, sobre os desafios e potencialidades que podem vir a ser objeto de estudos e de acompanhamento. De acordo com Molina (2015a), de 2008 em diante, quarenta e dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram implantados no Brasil por Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No entanto, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef e a entrada no governo do seu vice Michel Temer⁸, as políticas governamentais tomaram outros rumos. Um deles diz respeito ao silenciamento⁹ dado ao espaço da SECADI, lugar dentro do Ministério da Educação que organiza os Editais e acompanha a implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Em sua reforma ministerial, ao mesmo tempo em que o então Presidente Temer cortou a pasta da Ciência e Tecnologia, gerando protestos em universidades de todo o país. O seu novo ministro da Educação, Mendonça Filho, exonerou funcionários da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e oito da Secretaria Executiva, além de desmontar o Fórum Nacional da Educação. Isso demonstra a fragilidade que os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo possuem por se tratarem de uma política governamental e não uma política pública de Estado. Nesse sentido, concordamos com Rancière (1996, p. 09) quando afirma que a política pode ser vista como a “máscara de relações sociais”.

⁸ Em 17 de abril de 2016.

⁹ Silenciamento, no sentido de “pôr em silêncio”, de censurar ações da SECADI. O silenciamento, como proposto por Orlandi (1993) em **Formas do Silêncio: no Movimento dos Sentidos**, visto em sua dimensão política, pode ser considerado tanto parte da “dominação (a da opressão)” quanto do oprimido “resistência” (ORLANDI, 1993, p. 31).

Compreendendo política, nesse momento, como “atividade que tem por princípio a igualdade” (RANCIÈRE, 1996, p. 11), é preciso questionar sobre as relações possíveis nos meandros dessa igualdade: de que(m), para que(m) e como essa “igualdade” funciona na política da Educação do Campo?

“Não podemos separar as lutas da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação pública”, afirma Molina (2015b, p. 383). Nessa perspectiva, é notável que, a partir de demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo vinha encontrando espaço na agenda política. A partir dos anos de 1980, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados pelo Movimento Sem Terra (MST). A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos a partir da “perspectiva do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de Educação do Campo” (SOUZA, 2008, p. 1094). Nesse momento histórico, presenciamos um incrível aumento de ações de Educação do Campo: eventos, pesquisas, atividades promovidas por instituições estaduais e municipais, sobretudo, a partir da abertura dos cursos de licenciaturas. Apesar da Educação do Campo construir-se com base em especificidades que lhe são próprias, ela, como a educação em geral, é constituída por desigualdades sociais e educacionais que são mascaradas nas relações sociais.

Confessamos que, nesse percurso conturbado, a ideia de trocar de tema de pesquisa surgiu porque questionávamos: como e por que escrever sobre uma questão “teoricamente” enfraquecida – sem voz? Essa mesma desmotivação apresentava-se em nossos colegas professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que se questionavam quanto à oferta do curso. Por outro lado, também pensávamos: enfraquecido para quem? Nesse ponto, as vivências práticas no curso possibilitavam ver o outro lado, pois, mesmo com os movimentos governamentais às avessas, continuávamos atuando no curso, com sujeitos, com expectativas, com sonhos. Molina (2006, p. 12) reflete acerca da desvalorização dos conhecimentos teóricos/práticos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas, e questiona: “Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para

dentro das universidades?”. Essa questão ressoa em nós e o nosso trabalho surge como uma resposta possível: ao escrevermos esta tese e falarmos sobre o que, talvez, uma determinada formação ideológica (FI)¹⁰ queira silenciar, não só damos voz a esses sujeitos, mas também a essas produções de conhecimento, movimentando sentidos.

Ressaltamos, todavia, que esse jeito de “olhar” para os sentidos que ali se produzem não é da ordem do empírico, mas da ordem do teórico, uma vez que se trata de sujeitos que tomam determinadas posições nas relações sociais das quais fazem parte. Tal visada torna-se possível no momento em que estabelecemos os alicerces teórico-analíticos que embasam nossa análise, problematizando as evidências construídas. É a Análise de Discurso que nos proporciona isso. Ser um analista de discurso, por sua vez, não é tarefa fácil, já que exige estar em um percurso de nunca acabar. Estar em constante movimento entre os conceitos e as análises, entre os objetos e os objetivos; levar em consideração o desconhecido para compreender o conhecido; estar sempre no entremeio daquilo que se sabe ou se pensa saber e o que está por se conhecer; estar entre a certeza e a incerteza; deslocar-se entre o antes e o agora. Poderíamos ter escolhido outra entre as teorias linguísticas para alicerçar esta investigação, no entanto, escolhemos e fomos escolhidos pela Análise de Discurso, porque nos interessamos pelo modo como a teoria discursiva pecheuxtiana explicita o funcionamento da língua, como a língua fala em e sobre nós. Sobre isso, Orlandi (1993) afirma:

Quando concebemos a língua – como os linguistas – enquanto sistemas de formas abstratas (e não material) têm-se a transparência e o efeito de literalidade. Porém, se a concebemos – na perspectiva discursiva – como materialidade, essa materialidade linguística é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos. Essa perspectiva devolve a opacidade do texto ao olhar do leitor (ORLANDI, 1993, p. 20).

Não propomos, de forma alguma, intervenções teóricas-práticas para a Educação do Campo, mas refletimos sobre o funcionamento do político no/do discurso da/sobre a produção do conhecimento desse campo do saber e descrevemos como esse discurso funciona em um dicionário de especialidade, no caso o **Dicionário da Educação do Campo**. Além disso, verificamos possíveis

¹⁰ Formação ideológica, lugar onde as posições se inscrevem, consiste no caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito (PÉCHEUX, [1975] 1988, p. 160).

“confrontos ideológicos” de tomadas de posição do sujeito nessa materialidade discursiva. Lemos sobre a Educação do Campo sob o olhar de analistas de discurso e também sob o de professores que atuam no curso, como se fosse possível separar o inseparável – esse talvez seja o maior desafio de professores de linguagens da rede federal de educação técnica e tecnológica: ler sobre uma e, ao mesmo tempo, várias áreas do saber não na sua transparência e de forma literal, mas tentando compreender as contradições para dar conta da “tão sonhada” criticidade da leitura. Acreditamos que a opacidade do dizer faz com que a compreensão do funcionamento do político no discurso legislativo seja relevante não só para os estudos da linguagem, mas também para a Educação do Campo. Isso nos permite compreender o movimento de sentidos na e da língua em e por sujeitos na e pela história.

Antes de adentrarmos nas partes da tese em si, justificamos nossas escolhas teóricas para nosso gesto interpretativo do **Dicionário da Educação do Campo**. Apresentamos o movimento de sentidos sócio-histórico-ideológicos que o aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso em relação com a História das Ideias Linguísticas nos proporciona compreender, mostrando, por meio de um “movimento pendular” (PETRI, 2013), como se constitui o trabalho de análise de um dicionário, nesse caso, o de especialidade.

1.1. SOBRE AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Eu digo aquilo que um outro pode pensar, na medida em que aquilo que eu digo não está fora do campo daquilo que eu estou determinado a não dizer (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 173, grifos do autor).

Esta tese mostrará caminhos que tentam dar conta de uma inquietude, pois ela traz “um outro olhar para o dicionário” (PETRI, 2010), um lugar que abre espaço para questionamentos, para uma possível (des)construção de evidências. Como podemos observar, ela é estruturada/concebida, desde o seu início, a partir de questões provocadas pelos próprios materiais que constituem o *corpus* de análise, diferentemente de muitas outras pesquisas nas quais primeiro apresentam-se as questões teóricas e, em seguida, produz-se uma análise.

Escolhemos e fomos escolhidos por esse caminho, nessa perspectiva, a Análise de Discurso pode nos colocar em uma posição de entremeio entre o que ela propõe enquanto teoria linguística com filiação em Michel Pêcheux, e o que a Educação do Campo produz enquanto produção do conhecimento científico e/ou proposta pedagógica, sobretudo, em um Dicionário de Especialidade – o **Dicionário da Educação do Campo**.

Estar nesse (entre)lugar é estar em constante tensão, porque a própria Análise de Discurso já está em uma posição de entremeio entre a Linguística, a Psicanálise e a História. Nas palavras de Orlandi (2016, p. 09), “nem psicanálise, nem linguística, nem história, tampouco a soma delas. A análise de discurso coloca-se questões que se fazem na relação de entremeio entre elas, questões que elas não se colocam e não buscam responder”.

Por conseguinte, escrevermos esta tese filiados à Análise de Discurso torna-se um desafio, porque tal teoria instiga a encontrar na escrita um lugar de produção, de prática, pois, ao escrevermos, estamos também no entremeio de uma relação do sujeito e do sentido. Estamos nesse embate histórico e material. O sentido de

material tratado pela Análise de Discurso diz respeito à perspectiva do materialismo histórico. Orlandi (2016) explica a diferença entre o materialismo dialético e o materialismo histórico:

O materialismo dialético é uma doutrina do marxismo que tem como ideia central que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas um *processo* em que as coisas e os reflexos delas na consciência (os conceitos) estão em *incessante movimento* gerado por mudanças qualitativas. O materialismo histórico afirma que o modo de produção da vida material condiciona o conjunto de *processos da vida social, política* etc. (ORLANDI, 2016, p. 12, grifos da autora).

Essa diferença se dá na noção de processo e de movimento. O que nos interessa, enquanto analistas de discurso, é a materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, logo, pelo movimento do pensamento, compreender como se define a forma de organização dos homens em sociedade ao longo da história. Por esse gesto, conseguimos entender, por meio da teoria do discurso, o funcionamento das determinações econômicas, políticas, das ideias, afinal, para significar, o discurso determina(-se) historicamente. Orlandi (2016, p. 14) constata que o “que está em questão para nós, analistas de discursos, nessa filiação, é a materialidade do discurso: dos sujeitos e dos sentidos”.

Desse modo, nosso desejo com a escritura desta tese é sistematizar uma materialidade que produza sentidos tanto no campo da Análise de Discurso quanto na (des)construção de evidências na área da Educação do Campo. Orlandi (2019, p. 40) afirma que “a produção intelectual é processual, entram nela acaso e necessidade, e a autoria¹¹ se desloca, é dispersa”. Assim pensando, enquanto “sujeitos” que somos em um lugar ilusoriamente de entremeio – porque muito nos falta e falha de ambos os saberes -, propomos, neste trabalho, o desenvolvimento de um possível “gesto de interpretação” de um dicionário de especialidade, no sentido de uma “leitura-trituração” em que recortamos, extraímos, deslocamos e reaproximamos questões vindas da própria obra em relação a sua especialidade, para responder à nossa questão de pesquisa: como o político funciona nas tomadas de posição do sujeito em um dicionário de especialidade, sobretudo, no **Dicionário da Educação do Campo?**

¹¹ Tratamos sobre autoria ao longo da tese. Na seção 2.2, refletimos sobre autoria em relação à [militância](#).

O **Dicionário da Educação do Campo** foi escolhido para o desenvolvimento deste trabalho, tendo em vista nossa utilização dele como fonte de estudos para a escritura do PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, além de ser um material produtor de sentidos no social e na política. É importante salientar que se tratando de um dicionário de especialidade, o processo é um pouco diferente, pois como ele pode e deve ser lido pressupõe o funcionamento de uma memória coletiva que lhe é particular.

Nesse sentido, na tese, procuramos articular algumas noções da Análise de Discurso, tais como memória, condições de produção, sujeito etc. com a História das Ideias Linguísticas. De acordo com Nunes (2008), a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas têm seus métodos específicos, mas a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção. Ainda de acordo com o referido autor, há uma produtividade específica quando a Análise de Discurso se posiciona no entremeio com a História das Ideias Linguísticas, ele exemplifica:

Isso inclui tanto os trabalhos de análise de textos de arquivo, de gestos de leitura que deles se depreendem, quanto a proposição de novas formas de escrita do arquivo, sensíveis à historicidade dos sentidos, à pluralidade dos domínios das ciências da linguagem, à espacialidade e à temporalidade do conhecimento, às formas de autoria, aos funcionamentos institucionais, aos acontecimentos, enfim, a tudo aquilo que compreende as condições de produção dos discursos científicos (NUNES, 2008a, p. 111).

É nesse percurso que procuramos refletir sobre a Educação do Campo, buscando compreender seu processo histórico de constituição, enquanto “projeto educativo-político” que articula a reivindicação da democratização do acesso à educação para os povos do campo no marco das políticas públicas, conforme Barbosa e Rosset, (2017). De acordo com os referidos autores, para o caso brasileiro, foram fundamentais as conquistas no campo jurídico e das políticas públicas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o PRONERA e a Política Nacional de Educação do Campo.

Estamos interessados em observar esse processo histórico da produção do conhecimento de uma área em especial, a da Educação do Campo. Refletir sobre as relações estabelecidas tanto no interior da especialidade quanto na sua exterioridade, faz da Educação do Campo nosso campo de investigação, sobretudo,

o discurso que se constrói desses saberes dicionarizados no **Dicionário da Educação do Campo**.

Enquanto analistas de discurso, interessamo-nos, apesar de parecer redundante, pelo discurso. Um termo incansavelmente debatido por Michel Pêcheux, sobretudo, para desmistificar o caráter político para a determinação do termo. De acordo com Henry ([1969] 2010, p. 24), Michel Pêcheux “diz que o instrumento da prática política é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social”. Ainda de acordo com Henry ([1969] 2010), essa ligação entre o discurso e a prática política, para Michel Pêcheux, passa pela ideologia. Maldivier (2003) nos explica que:

O discurso, me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato de que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (MALDIVIER, 2003, p. 15-16).

O discurso é histórico e ideológico: produzido de maneira social, instaura-se na história e, por meio da língua, engendra sentidos enquanto trabalho simbólico. Consideramos a língua não fechada nela mesma, mas as suas formas de significar, de produzir sentidos sob diferentes formas (escrita, falada, desenhada, estagnada ou em movimento, etc.), tomamos a língua da forma como ela se apresenta em qualquer lugar na sociedade (no campo, na cidade, no rural, no urbano, etc.). “A materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (ORLANDI, 2007, p. 17). Nesse sentido, com a Análise de Discurso, podemos nos “aventurar” nesse duplo plano, como nos afirma Maldivier (2003) anteriormente, no movimento do discurso que vai da passagem da função (prática) da língua para o funcionamento (teórico) do discurso. A Análise de Discurso trabalha a relação língua-discurso-ideologia.

Diante disso, nosso objetivo nesta tese é compreender o funcionamento do político no discurso do **Dicionário da Educação do Campo**, bem como a maneira pela qual o político se relaciona com as tomadas de posição do sujeito neste objeto em questão. Metodologicamente, colocamo-nos em um lugar de entremeio que investiga um discurso sobre a Educação do Campo, a partir do que a legislação

declara e sobre o que nosso *corpus* – o dicionário – formula, retoma e faz circular não somente enquanto projeto de uma educação para sua especificidade (militância), mas também como produção do conhecimento (ciência) que se articulam e projetam essa “nova” educação. Por isso, questionarmos, sobretudo: que sujeito é esse que, por meio das tomadas de posições, põe na ordem do dia questões levantadas por um campo do saber em circulação em forma de dicionário?

Nesse sentido, concordamos com Petri e Silva (2016, p. 12) ao afirmarem que:

É por meio de uma tomada de posição, portanto, que o sujeito considera/desconsidera, concorda/discorda, critica/aceita um saber: discutindo, repetindo, negando e/ou problematizando o discurso, até que se promova um deslocamento das ideias teóricas historicamente definidas, de modo a romper com os dizeres até então ditos sem deixar, de alguma maneira, de convocá-los (PETRI; SILVA, 2016, p. 12).

Esse gesto analítico proposto, que permite visualizarmos o movimento de sentidos entre diferentes tomadas de posição do sujeito, tem origem na maneira como o dicionário se constitui, do espaço que é dado a essas posições, às vezes, se misturando. Isto é, foi o movimento pendular (PETRI, 2013) entre o teórico-analítico e o próprio desse campo do saber que nos permitiu compreender dessa forma e não de outra. O dicionário de especialidade merece um gesto de leitura diferente da forma como lemos o de língua, logo, precisamos compreender quem produziu, como produziu e para quem. Além disso, o envolvimento prático-pedagógico com estudantes militantes – membros dos movimentos sociais – foi crucial para que nós, como docentes, tomássemos posição em um lugar que é próprio da militância, uma vez que da produção do conhecimento científico já fazemos parte. Era demandada nossa participação em encontros de debates em universidades e assentamentos dos movimentos sociais na região, seminários de formação de professores como o SIFEDOC (Seminário Internacional e Fórum da Educação do Campo) entre outros, sobretudo, após a abertura das turmas de Licenciatura em Educação do Campo. Como referência, o **Dicionário da Educação do Campo** torna-se o lugar material, nosso arquivo, para pensar sobre, talvez, nosso próprio lugar neste campo do saber.

O **Dicionário da Educação do Campo** é o nosso principal arquivo – compreendemos arquivo como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, [1982] 1994, p. 57). A partir de nosso gesto de

leitura, fazemos recortes desse arquivo para poder (des)construir as evidências do funcionamento do político, possibilitando, então, de acordo com Pêcheux ([1982] 1994, p. 57), “mergulhar a leitura literal (enquanto apreensão do documento) numa leitura interpretativa”. Este trabalho promove uma relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, e propõe a problematização da memória, da história, do sujeito e da língua.

O político encontra-se imbricado nos espaços discursivos, assim sendo, concordamos com Nunes (2008a, p. 120) quando afirma que “não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político”, apesar de haver muitas teorias que ignoram o fato do político funcionar e produzir sentidos. Em nossas escolhas teórico-metodológicas, por exemplo, o político significa e muito, pois, não se fala de qualquer lugar: há uma demarcação explícita bem definida e possível de ser identificada sobre o lugar de onde se fala, que posição-sujeito está sendo reiterada em cada entrada do dicionário, o que conduz a compreender um pouco mais sobre os modos como o sujeito se relaciona com a ideologia, com a história e com a memória. Nesse viés, corrobora Petri (2000, p. 122) que “a leitura do arquivo deve ser antes de tudo um ato político no interior do espaço de leitura polêmico, onde se produzem e se reproduzem discursos”.

Estabelece-se aqui um “movimento pendular” (PETRI, 2013) a partir do ir e do vir da teoria ao objeto, isto é, a partir da relação que fazemos entre o dicionário de especialidade e a Análise de Discurso. O movimento pendular de que tratamos aqui é uma metáfora proposta por Petri (2013) para a metodologia de análise a partir do vaivém da teoria à prática e vice-versa, desconstruindo conceitos e produzindo deslocamentos de sentidos. Esse movimento proposto pela autora diz respeito “a metodologia da Análise de Discurso”, porque essa “está em suspenso, em movimento, (de)pendendo como o pêndulo, relativizando os olhares sobre o mesmo objeto” (PETRI, 2013, p. 41).

De acordo com Petri (2013), a Análise de Discurso não tem uma metodologia única e facilmente descritível como as áreas mais formais da ciência linguística dizem ter, no entanto, essa “metáfora do pêndulo” ilustra o percurso teórico-analítico da Análise de Discurso, e como o analista permanece oscilando indefinidamente entre seu objeto e suas análises. A autora explica que:

Instalado o gosto de ler do analista no interior da discursividade que lhe interessa analisar, temos o pêndulo no ponto zero e daí começa o movimento. Por um instante, então, o analista suspende o pêndulo e, imediatamente depois, passa a acompanhá-lo nas idas e vindas da teoria para a análise, perpassando de diferentes maneiras os elementos constitutivos do *corpus*, com suas opacidades, com suas resistências, com suas porosidades, com sua densidade, com sua incompletude constitutiva. É por tudo isso que o movimento é imperfeito, e, na maioria das vezes, imprevisível também. Há disposição inicial das posições, mas não uma garantia de chegada (PETRI, 2013, p. 47).

Nessa perspectiva, interessamo-nos em ler com os olhos de um analista do discurso as discursividades produzidas pelo **Dicionário da Educação do Campo**. E, portanto, nos propomos a movimentar os efeitos de sentido desse dicionário de especialidade em relação à memória de sua produção do conhecimento. Observamos suas resistências, contradições, opacidades e falhas sujeitas as suas condições de produção, em um determinado momento histórico de militância, para entender que a Educação do Campo se constitui em um lugar que lhe é próprio. Permitimo-nos estar nesse movimento pendular (PETRI, 2013), no ir e vir do teórico ao analítico.

Para tanto, primeiramente, na Parte I, *Educação do Campo*, mostramos como compreendemos a Educação do Campo com base em teóricos como, por exemplo, Caldart (2004; 2005; 2008; 2011; 2012), Molina (2003; 2006; 2015a; 2015b), Arroyo (2005), entre outros. Estabelecemos a seguinte divisão: na seção 2.1, denominada “Educação do Campo e a vida de um leiteiro”, apresentamos, de maneira geral, algumas considerações teóricas da Educação do Campo; na seção 2.2, descrevemos o entendimento dado à noção de “campo” para a Educação do Campo. Para tanto, traçamos um percurso que vem desde a Lei da Terra (1850) até as últimas normativas para o Campo em pleno século XXI; na seção 2.3, abordamos questões sobre as políticas públicas na e da Educação do Campo; na seção 2.4, aclaramos os diferentes funcionamentos que a noção de “educação” vai produzir para a Educação do Campo, tal como é pensada atualmente.

Na Parte II, *Dicionários e seu funcionamento*, discorreremos, de maneira geral, sobre estudos dos dicionários, traçando relações a partir das perspectivas teóricas adotadas, para, então, chegar ao dicionário de especialidade. Trazemos algumas entradas do próprio **Dicionário da Educação do Campo** que nos permitem visualizar, a partir das tomadas de posição do sujeito, que ele pode ser tomado tanto como “objeto discursivo” (NUNES, 2006, p. 11) quanto como “instrumento linguístico”

(AUROUX, [1992] 2014, p. 70), ou seja, enquanto discurso, há o funcionamento do político no discurso.

Na Parte III, *Dicionário de especialidade: movimentando sentidos*, aprofundamos nossas análises no que diz respeito ao **Dicionário da Educação do Campo**, traçando um percurso de leitura na mesma ilusória linearidade de construção do dicionário: capa, apresentação, entradas. Em seguida, traçamos uma diferenciação entre “entrada” e “verbetes” buscando relações entre a teoria da lexicografia e da Análise de Discurso, pois, no âmbito de nossas análises, essa diferenciação se fez necessária. Enfim, a partir da entrada *Educação do Campo*, traçamos um gesto interpretativo de leitura no qual verificamos a tomada de posição do sujeito, observando o funcionamento do político na entrada que define a especialidade.

[...] não quer dizer que não considero importante a questão da escola no meio rural. Ao contrário: devo dizer que eu mesma sou fruto da escolarização na zona rural. Sendo de família de imigrantes, fui alfabetizada, pouco antes da idade escolar (4 anos), por acompanhar minha irmã à escola rural e sentar-me a seu lado (cada fila correspondia a uma série), recebendo a atenção da professora dona Lali. [...]. Pois bem, voltando à questão da escola rural, é fundamental pensá-la em sua dependência aos esquemas montados para as escolas urbanas. Além disso, numa conjuntura como a nossa, pouco importa onde se localiza, o modelo escolar é urbano [...] e o máximo que se faz é “contextualizá-lo”, ou seja, adaptá-lo em aparência e não historicizá-lo em sua diferença necessária. Esse é nosso imaginário educacional, como estou procurando mostrar: o da homogeneização. Equívoco produzido pela necessidade de unidade. Pensa-se a unidade uniforme e não multiforme (ORLANDI, 2002b, p. 247)¹².

¹² Fragmento adaptado do texto *Relações de Sentidos e Relações Sociais: escola e cidade*, escrito por Eni P. Orlandi (2002b), publicado no livro **Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das Ideias Linguísticas**.

2. PARTE I: EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A VIDA DE UM LEITEIRO

Nas idas e vindas da escritura desta seção, algumas lembranças da nossa infância foram inevitáveis. Quando crianças, costumávamos “ir para fora”, como dizemos na região central do Rio Grande do Sul, o que significa ir para o interior (para além do urbano), para o campo, no nosso caso, para uma pequena fazenda de nossa avó.

Lá havia um tio nosso que comprou algumas vacas leiteiras e, como a produção era abundante, por um período de sua vida, vendeu leite. Ele não vendia o leite “lá fora”, para outros produtores, mas para alguns moradores da cidade. Quando crianças, além de adorarmos ajudar na “lida” com as vacas, tirar leite e organizá-lo em vasilhas, nós adorávamos ir para a cidade entregar leite – ou deixá-lo em frente às residências.

Hoje, escrevermos sobre Educação do Campo, sua história e o que ela significa é colocarmos em jogo essas e outras lembranças, mesmo que rasas. A vida de um leiteiro se fez latente. O leiteiro representa o sujeito que circula nessa fronteira do campo e da cidade, um possível sujeito da Educação do Campo.

No texto *Educação do Campo e transição social*, Fiod (2009), ao expor sobre a modernização do campo, coloca que o leite chegava à cidade em recipientes de vidro e era deixado nas portas das casas. Hoje, entretanto, o leite encontra-se embalado em recipiente fabricado por multinacionais. Ele é de longa duração, ultrapasteurizado e dura cerca de quatro meses.

De acordo com essa autora, a mudança no método de embalagem não é, como se pensa comumente, apenas para preservar sua durabilidade, mas é a expressão de mudanças nas formas de produção da vida. Por conseguinte, “o leite não configura um produto rural ou urbano” (FIOD, 2009, p.45), já que, ainda que seja fruto de ordenha manual ou mecânica, feitas na zona rural, ele é fruto do trabalho humano abstrato – um resultado da cooperação de muitos trabalhadores, seja do campo, da cidade e, até mesmo, de outros países.

Nesse sentido, Fiod (2009, p. 45) acrescenta que a mercadoria “leite é fruto de uma simbiose entre campo e cidade, de uma unidade, ou da integração dialética rural e urbana, ainda que fundada na combinação de desigualdades”. O leite, como

mercadoria, mostra a ruptura com o trabalho individual, ele representa a necessidade do campo e da cidade estarem colaborativamente juntos.

Nesse percurso, um leiteiro hoje é diferente do leiteiro que nosso tio era há vinte anos. No seu caso, ele desistiu de ser leiteiro porque precisava acordar muito cedo, não havia muitas pessoas para ajudar na lida com as vacas e nem para entregar, todo serviço era feito por ele e sua esposa. Quanto aos seus filhos, o desejo era de que as crianças estudassem na cidade e tivessem uma melhor qualidade de vida do que a deles e, preferencialmente, que de lá saíssem.

Certamente, como pode ser constatado, a abordagem que trazemos na presente seção vincula-se à possibilidade de construir a historicidade de um conceito “novo”, ainda “em construção” (CALDART, 2008; 2012). Levamos em consideração, principalmente, a vertente defendida pelo **Dicionário da Educação do Campo** (2012), organizado por Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto, e que vai além das questões teóricas da produção do conhecimento sobre Educação do Campo. Utilizamos o objeto **Dicionário da Educação do Campo** para pensar não só as questões pertinentes à área do saber, mas também para pensar o dicionário de especialidade como um “objeto discursivo” (NUNES, 2006, p. 11), que produz efeitos de sentidos histórico-ideológicos nesse campo do saber específico: quem produz o dicionário? Para quem ele é produzido e com que finalidade? Com que viés político-ideológico? Vimos que, com base no trabalho de análise dessa obra em especial, é possível dar voz a esses muitos leiteiros que foram apagados ao longo dos anos e que, por um motivo ou outro, precisaram mudar suas formas de sobrevivência. Sobretudo, acreditamos que produzir conhecimento em uma determinada área do saber também é, por vezes, ser militante¹³ nela e por ela. Vivemos um tempo de imposição de práticas sociais de tipo novo – ou travestidas de máscaras que as apresentam como se fossem novas –, neste momento histórico a intervenção político-científica é uma urgência.

É impossível pensarmos a noção de Educação do Campo sem levarmos em consideração a quem ela se destina. Para ilustrar, trazemos aqui o público-leitor sugerido para o dicionário: militantes dos movimentos sociais, estudantes do ensino médio a pós-graduação, educadores das escolas do campo, pesquisadores da área da educação, profissionais da assistência técnica, lideranças sindicais e políticas

¹³ Aprofundaremos sobre “militante” na [seção 2.2](#).

comprometidas com as lutas da classe trabalhadora e, acrescentamos, os muitos leiteiros do mundo como exemplificado nessa reflexão. Esse leiteiro, sob nosso ponto de vista, representa o sujeito da classe trabalhadora, imposta pelo modo de produção capitalista, cuja existência se dá no confronto que, de certa forma, define o processo de identificação da Educação do Campo para com seus sujeitos na sua especificidade, isto é, ela existe por uma disputa de projetos que contemplam contradições nas relações sociais em que ela ocorre. Nesse caso, o leiteiro não conseguiu dar conta da disputa e precisou configurar-se diferente naquela realidade, no caso, desistir de ser leiteiro. O projeto da Educação do Campo consiste, então, em propor que se revitalize e que se dê voz a esses leiteiros esquecidos.

Encontra-se, contudo, “a contradição real” que a especificidade da Educação do Campo vem buscando desenredar e que, de acordo com Caldart (2008, p. 74), é historicamente determinada no sentido de que o campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação nem de outras políticas. A tensão encontra-se no debate – de que a Educação do Campo, por tratar de uma particularidade, não dá conta do todo –, logo, seria necessário pensar a educação desde cada uma de suas especificidades. Por esse viés, são as relações sociais que tencionam o sujeito a permanecer no campo ou sair dele. E o que faz o leiteiro?

Ao pensarmos essa tensão sob o ponto de vista discursivo, recorreremos a Pêcheux ([1975] 1988, p. 161) para explicar que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas¹⁴ que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Sendo mais específico, Pêcheux ([1975] 1988, p. 163) propõe que a “interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva (FD) que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. Isso permite afirmar que o sujeito empírico não tem consciência das condições que determinam as relações de produção e de força às quais está submetido, ou seja, a ideologia. Por isso, a preocupação de Pêcheux

¹⁴ Formação Discursiva é definida, por Michel Pêcheux, como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160).

([1975] 1988, p. 154) em deixar claro que não é “o sujeito que é interpelado pela Ideologia”, mas sim, que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”.

Do mesmo modo como o sujeito leiteiro precisou deixar de ser leiteiro, outros também são interpelados de tal forma que é preciso reinventarem-se em determinadas condições sociais e históricas. O indivíduo trabalhador, aqui ilustrado por um sujeito leiteiro, interpelado pela ideologia capitalista, toma outra posição-sujeito dentro dessa relação de força da formação ideológica capitalista, já que a primeira se torna insuportável ao sujeito que é, de alguma forma, obrigado a identificar-se com a forma-sujeito¹⁵ histórica capitalista. Importante salientarmos que, de acordo com Pêcheux ([1975] 1988, p. 171), a tomada de posição do sujeito “não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito”, porque, talvez, o desejo do leiteiro em continuar sendo leiteiro pode ter permanecido. No entanto, as relações de força imbricadas na ideologia movimentam o sujeito de tal forma que isso é imperceptível a ele.

“Como superar as relações de trabalho sob o próprio capitalismo?”¹⁶, esse é o questionamento que Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749) fazem ao descrever a entrada do “Trabalho como princípio educativo” no **Dicionário da Educação do Campo**. Essa é uma das faces da luta da Educação do Campo – fazer com que os leiteiros (e tantos outros trabalhadores) permaneçam no campo, laborando para alimentar a cidade. De maneira geral, a entrada aborda uma ideia de um “trabalho¹⁷ como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753).

Nesse embate entre o que é e o que se gostaria que fosse, entre uma tomada de posição-sujeito “x” que resiste ou uma tomada de posição-sujeito “x” que se reinventa, no que concerne ao capitalismo, pelo funcionamento constante da

¹⁵ De acordo com Pêcheux ([1975] 1988, p. 183): “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”.

¹⁶ A questão tem relação direta com a compreensão do sentido dado ao trabalho dentro da visão da formação integral de Marx que, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2012, p. 748), “é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana”.

¹⁷ Em nota de rodapé, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 754) explicam que “as palavras *trabalho*, *labor* (inglês), *travail* (francês), *Arbeit* (alemão), *ponos* (grego) têm em sua raiz o mesmo sentido de fadiga, sofrimento e pobreza que ganham materialidade nas fábricas-conventos, fábricas-prisões, fábricas sem salário. A transformação moderna do significado da palavra deu-lhe o sentido de positividade”.

ideologia, os sujeitos vislumbram condições de alcançar posições mais altas na hierarquia social, pois se sentem livres, todavia não percebem que o sistema capitalista os conduz a ocupar uma determinada função nas relações de produção (ou de exploração). Afinal, conforme Althusser ([1970] 1980, p. 94), “a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos”. Voltemos, então, a olhar para o campo e aos sujeitos que lá “ainda” estão.

No debate sobre a educação para a população rural, um dos elementos que destacamos é o uso da expressão “do campo”, permanecendo apenas um espectro da educação rural. Caldart (2008) afirma que o conceito de Educação do Campo está em disputa, porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para Caldart (2012, p. 257), “a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual”¹⁸. De acordo com a apresentação do dicionário, “há uma disputa de projetos educativos e pedagógicos que se radica no confronto de projetos de sociedade e de humanidade” (CALDART et. al., 2012, p. 16) e essa disputa especifica-se no pensar e no fazer a educação dos camponeses, tanto por militantes por uma Educação que lhe seja própria quanto pela academia que produz conhecimento sobre a Educação do Campo.

A expressão “Educação do Campo” foi concebida a partir dos movimentos sociais quando, ao fim dos anos 1990, camponeses e pessoas ligadas aos movimentos sociais reuniram-se para discutir, propor e reivindicar do poder público uma política de educação para os povos que vivem no e do campo¹⁹. “Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais, pode-se apreender como ‘um fenômeno em fase de constituição histórica’”, observa Caldart (2008, p. 70).

Caldart (2008), em seu texto apresentado no *III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*, realizado em Luziânia, em 2007, pontuou três questões importantes para a discussão conceitual da Educação

¹⁸ Voltaremos a essa questão quando analisarmos a [entrada](#) “Educação do Campo” do **Dicionário da Educação do Campo**.

¹⁹ De acordo com Caldart (2005), “no” refere-se ao direito do povo ser educado no lugar onde vive e “do” diz respeito ao direito do povo a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

do Campo. De acordo com a autora, essas tensões fazem-se importantes porque revelam contradições relevantes para sua constituição.

A primeira contradição diz respeito à necessidade de se pensar a “raiz” da Educação do Campo levando em consideração sua tríade – “Campo - Políticas Públicas - Educação”. No entanto, à medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade – entrando nos meios institucionais, dando nomes a cursos e linhas de pesquisa, por exemplo –, a tendência é haver deslocamentos de sua identidade originária, de acordo com a autora.

A segunda tensão diz respeito ao fato de a Educação do Campo tratar de uma especificidade. De acordo com Caldart (2008), na discussão de políticas públicas de educação, tratar a Educação do Campo como uma especificidade significa, ao mesmo tempo, aproximar e distanciar muitos “sujeitos/ grupos” que fazem e discutem a educação e defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária. A contradição se estabelece no risco de uma fragmentação das lutas de classe em suas relações com o trabalho. Isso significa correr o perigo de se desviar da discussão de origem, bem como que a especificidade da Educação do Campo está no e do campo, nos e dos sujeitos, e nos e dos processos envolvidos. A construção teórico-pedagógica de uma educação (se é que a Educação do Campo pode ser pensada como uma teoria pedagógica) está diretamente relacionada aos sujeitos que vivem no campo e dele retiram seu sustento, ou seja, trabalham no, do e para o campo e, por isso, seus processos de formação se dão pelo trabalho, pela produção da cultura diretamente relacionada às lutas sociais, já que, por muito tempo, esses sujeitos “rurais” foram tratados de modo discriminatório.

A fim de compreendermos esse lugar em que a Educação do Campo se coloca – o de que propõe uma educação voltada àqueles que historicamente estiveram à margem dos processos educativos – trazemos Rancière (1996, p. 11) que defende que a política tenta provocar um efeito de “igualdade artificial”, pois o “princípio de igualdade transforma-se em repartição de parcelas de comunidade ao modo de embaraço”: em que há e em que não há igualdade? Para que e para quem há igualdade? E “de que modo a igualdade consiste em igualdade e desigualdade?” Nesse sentido, concordamos com Rancière (1996) quando afirma que:

[...] todas essas manifestações de desigualdade do povo para com ele mesmo são apenas a moeda de troco de um erro de cálculo fundamental: essa impossível igualdade do múltiplo e do todo, produzida pela apropriação da liberdade como o que é próprio do povo (RANCIÈRE, 1996, p. 25).

Quando a Educação do Campo almeja uma educação que lhe é própria na sua especificidade, seja nos debates pedagógicos, seja nos debates teóricos enquanto produção do conhecimento, ela se constitui em um lugar que diz pretensamente estar sempre em luta em relação a algumas concepções. Entre tantas outras, o que nos interessa aqui são as noções teóricas de campo, de políticas públicas e da própria educação.

Nesse percurso, propomos, a seguir, responder às seguintes questões: De que “campo” se fala em Educação do Campo? E de que “Educação” trata a Educação do Campo? Para tanto, trazemos o **Dicionário da Educação do Campo**, que considera que o conceito de Educação do Campo não pode ser compreendido fora das relações entre campo, políticas públicas e educação. A compreensão dessas noções – campo, políticas públicas e educação – colabora para o entendimento do funcionamento das tomadas de posição do sujeito no discurso do dicionário.

2.2. O CAMPO NA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir da construção de uma historicidade do percurso formativo do que hoje se chama Educação do Campo, nesta seção, traçamos um percurso analítico da noção de “campo”, como tratado pela Educação do Campo e, para tanto, utilizamos de algumas materialidades linguísticas – *Lei da Terra*, sancionada por D. Pedro II, em setembro de 1850, e *Diretrizes Educacionais para a Educação do Campo*, mais especificamente, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 03 de abril de 2002. Há de se considerar que esse espaço de tempo é muito longo para realizar tal compreensão, no entanto, a partir de alguns recortes daquilo que interessa aos objetivos de nossa pesquisa, descrevemos, por meio de um gesto interpretativo, um lugar que seja possível demonstrar que, desde 1850, a terra vem sendo motivo de disputa, para então, o rural construir um aparato para que a Educação do Campo pudesse investir na

noção de campo. Que memórias essas noções – “terra”, “rural” e “campo” – ressoam para que tenhamos hoje uma área do saber designada Educação do Campo?

Como dito anteriormente, este trabalho está alicerçado na Análise de Discurso de linha francesa, como vem sendo desenvolvida no Brasil e, para tanto, interessamo-nos pela compreensão histórica dos processos de produção de sentidos. Pensar como vem sendo significada a noção de campo em uma teoria recente, mas historicamente longa (enquanto filiações ideológicas de lutas pela sua disciplinarização/ institucionalização) é produzir conhecimento linguístico com base em materialidades específicas que instauram sentidos vinculados a diferentes lugares ocupados pelo sujeito na formação social a qual pertence. Neste momento, utilizamo-nos de disciplinarização/ institucionalização, levando em consideração que um “conteúdo da ciência se disciplina e se estabelece através de sua institucionalização” (SCHERER; SCHNEIDERS; MARTINS, 2015, p. 76).

A Educação do Campo, conforme propõe Molina (2015a) ao apresentar a pesquisa *Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil* (desenvolvida no período 2013 - 2017), coloca-se em processo de implantação, tendo em vista serem quarenta e dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Nesse texto, a autora apresenta alguns desafios e potencialidades do percurso de disciplinarização/ institucionalização, que merecem, sob nosso ponto de vista, uma discussão: Quais espessuras históricas/sociais/ideológicas/temporais estão implicadas no saber da e sobre a Educação do Campo? Explicamo-nos, de acordo com Aurox ([1992] 2014, p. 12): “o ato de saber possui por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospecto, assim como um horizonte de projeção”. Isso sugere que pensemos sobre o lugar da Educação do Campo tanto na academia quanto nas políticas públicas fomentadoras da abertura de cursos de licenciaturas nesse campo do saber. Como estamos interessados, nesta tese, no sujeito, questionamos: como se dá a tomada de posição do sujeito no discurso de uma obra que institucionaliza e disciplina um saber (resultado da produção do conhecimento científico) e uma “luta” (militância)²⁰?

²⁰ Poderíamos nomear uma luta “política”, para evidenciar a dualidade (política/ ciência) constitutiva da Análise de Discurso, porém a questão “militante” na política e na ciência também nos é cara e merecedora de uma descrição interpretativa. É por esse caminho que seguiremos, no esforço de descrever a militância enquanto tomada de posição-sujeito possível em suas relações com a produção do conhecimento.

A Análise de Discurso, desde seu princípio, demonstrou uma tendência, na França, a tomar como objeto de estudo os “discursos políticos (mais frequentemente os de esquerda)” (PÊCHEUX, [1981] 2009, p. 22), a fim de investigar suas especificidades, alianças e demarcações. Para Pêcheux ([1981] 2009), essa inclinação irresistível tem uma história própria assentada em um trabalho científico e político. Cabe ao analista de discurso (político) fazer política (da Análise de Discurso), mantendo uma relação fundamentalmente ambígua o que o autor chama de “imbecilidade”.

Em *O estranho espelho da Análise do Discurso*, prefácio do livro da tese de Courtine ([1981] 2009), Pêcheux ([1981] 2009, p. 23) propõe que se observe nessa ambiguidade (que ele chama de imbecilidade), “o sintoma contraditório de uma dupla impaciência” – científica e política – que “empenhando-se em descobrir o que se esconde sem cessar no que se diz” encontra no discurso político seu lugar ideal: “cientistas comunistas dedicados à análise do discurso por meio do discurso comunista²¹” (PÊCHEUX, [1981] 2009, p. 23). Dessa forma, para Pêcheux, sair da imbecilidade é quebrar esse espelho. “Quebrar esse espelho” serve também para advertir aos analistas de discurso a respeito de sua prática, sobre sua postura teórico-política, dadas as condições de produção em que tal texto foi escrito²².

Estamos, nesta seção, interessados em descrever a noção de campo para a Educação do Campo, sendo que, do ponto de vista discursivo, as palavras não têm sentido fixo ou literal, mas é o trabalho da ideologia que produz uma ilusão da literalidade, dando uma ideia de evidência de obviedade e veracidade dos sentidos das palavras. Nesse viés, [...] “todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem” [...] (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 157). Ao tomarmos a palavra campo, por exemplo, ela poderá ter diferentes sentidos: o campo de um pequeno produtor, o campo do latifundiário, o campo do agricultor familiar, o campo do jogador de futebol, o campo do saber, enfim, o sentido não se faz tão evidente como imaginariamente pensamos. Dito de outra forma: é a tomada

²¹ COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EdUFSCar, [1981] 2009.

²² *O estranho espelho da Análise do Discurso (L'étrange miroir de l'analyse de discours)* foi escrito por Pêcheux (1981), como dissemos, para prefaciar a tese de Courtine, cuja tradução em português está referenciada na nota anterior. O que queremos chamar atenção de nosso leitor é sobre o momento sócio-histórico de escrita desse prefácio, marcado pela eleição de um governo da coligação de esquerda – François Mitterant, eleito em 1981. Isso, de acordo com Silva e Sargentini (2005), causou decepção entre os integrantes do Partido Comunista Francês – do qual Pêcheux era membro – pois estavam, de certa forma, vivenciando uma fratura da união das esquerdas.

de posição do sujeito, interpelado pela ideologia, que vai construir a ilusão de evidência do sentido da palavra em determinadas relações sociais e históricas. Não estamos afirmando que todos os pequenos produtores, latifundiários, agricultores significam o campo da mesma forma, uma vez que “os sujeitos podem identificar-se (inscrever-se em uma posição sujeito) plenamente e contraidentificar-se (desinscrever-se da referida posição-sujeito, sem romper com a formação discursiva” (INDURSKY, 2019, p. 118) do pequeno produtor, do latifundiário, do agricultor familiar. Por isso, nosso interesse em descrever de qual campo se fala, especificamente, na Educação do Campo.

Um outro termo que “espelha” sentidos é “militância” que, apesar de ser usada com frequência na literatura científica e no cotidiano de partidos políticos e/ou em movimentos sociais, tem definições escassas. Sales, Fontes e Yasui (2018) realizaram, em março de 2016, uma pesquisa empregando a palavra-chave “militância” na base de dados do SciELO²³ e localizaram 102 artigos. Fazendo uma leitura dos resumos, perceberam que a palavra “militância” é usada para caracterizar a forma como os indivíduos se engajam e “lutam” por certas causas, ou para definir um sujeito ou um coletivo engajado em uma causa para defendê-la.

A militância, sob nossa perspectiva, está atrelada à forma como o investigador compreende o sujeito, enquanto categoria teórica e de possível análise, pois as palavras mudam de sentido segundo as posições mantidas por aqueles que as empregam. Em nossa tese, estamos refletindo sobre o discurso desse(s) sujeito(s) e o político. Henry ([1969] 2010, p. 24) propõe, seguindo Pêcheux, que o discurso é instrumento da prática política, afirmação que ele coloca da seguinte forma: “o instrumento da prática política é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social”. O discurso, para a teoria pecheuxtiana, é visto como uma prática discursiva e:

²³ *Scientific Electronic Library Online.*

[...] toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas... uma vez que não existe prática sem sujeito (e, em particular, prática discursiva sem sujeito)... a questão da prática discursiva levará necessariamente à questão do efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito. Não se trata de dizer, porém, que uma prática (discursiva ou não) seja a prática de sujeitos (no sentido dos atos, ações, atividades de um sujeito)..., mas sim de constatar que todo sujeito é constitutivamente colocado como autor de e responsável por seus atos (por suas “condutas” e por suas “palavras”) em cada prática em que se inscreve (PÊCHEUX [1975] 1988, p. 213 e 214).

Dessa forma, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina. Estamos interessados em explorar a definição de “militância”, no escopo de nossa tese, sabedores de que o sentido de uma palavra/ expressão não existe em si mesmo, mas que ele é determinado pelas posições ideológicas. Nesse caso, estamos analisando o discurso da Educação do Campo, a partir do seu dicionário, objeto discursivo em que o sujeito toma posição interpelado por uma ideologia, materializado no discurso, como, por exemplo, nas primeiras linhas da apresentação, ao afirmar ser uma obra coletiva e elaborada, com a coordenação dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outras instituições²⁴.

Além da coordenação do MST, a elaboração do **Dicionário da Educação do Campo** contou com a “colaboração de um número significativo de militantes dos movimentos sociais” (CALDART et al, 2012, p. 13). Dessa forma posta pelo dicionário, é justo questionarmos: a “militância” exercida, praticada, significada pelo MST é a mesma ou é diferente da “militância” exercida, praticada, significada pelos movimentos sociais? O que, em termos de efeitos de sentido, dessas “militâncias” permanece ou se desloca ao adentrar os saberes da Educação do Campo, sobretudo, no dicionário?

Diante da heterogeneidade de um movimento social, no caso, do MST e diante da separação feita no **Dicionário da Educação do Campo** entre a coordenação do Movimento Sem Terra e a colaboração dos movimentos sociais, é que percebemos, pois, que os sentidos podem não ser os mesmos entre cada movimento social, o que mostra que cada movimento social possui suas especificidades, suas militâncias, suas significações que, reunidas ou em confronto, produziram o discurso da Educação do Campo.

²⁴ Abordaremos sobre essa questão e o MST na [seção 4.1](#).

Indursky (2019, p. 130) nos mostra, de acordo com o MST, quem são os sem-terra:

- assalariados rurais que desejam mais do que benefícios trabalhistas, desejam terras próprias para cultivar e daí obter seu sustento;
- pessoas que vivem de atividade agrícola em terra de terceiros e que pagam ao proprietário pelo uso da terra com uma parcela de sua produção. São conhecidos como parceiros, meeiros, arrendatários;
- boias-frias (contratados por tarefas);
- proprietários rurais com área de até cinco hectares;
- filhos de proprietários rurais cuja propriedade tenha até 30 hectares, extensão não adequada para ser dividida com seus filhos

(INDURSKY, 2019, p. 130).

Retomemos ainda nossa última referência a Pêcheux ([1975] 1988, p. 214), de que “todo sujeito é constitutivamente colocado como autor de e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’ e por suas ‘palavras’) em cada prática em que se inscreve” para pensarmos nesse momento sobre os sentidos que tem a autoria no âmbito da militância; o que nos será útil para refletir sobre a autoria do dicionário. Pêcheux ([1975] 1988, p. 214) explica que esse funcionamento se dá pela “determinação do complexo das formações ideológicas e, em particular, das formações discursivas no qual ele é interpelado em ‘sujeito-responsável’”. Se pensarmos, por exemplo, na militância do Movimento Sem Terra, tomados pelo seu discurso, podemos questionar: quem é/são o(s) autor(es)?

Recorremos a Indursky (2019) que, a partir de suas pesquisas sobre o discurso do/sobre o MST, mostra relatos de locutores sem-terra que expressam seus sentimentos pessoais, quando poderiam falar em nome do coletivo, dos militantes sem-terra. Nas palavras da pesquisadora (INDURSKY, 2019, p. 134), “os sem-terra, quando tomados individualmente como locutores, não falam em nome do movimento sem-terra, eles o fazem em seu próprio nome, quando têm acesso à palavra, no âmbito da imprensa”. Por outro lado, quando os líderes tomam a palavra, “não o fazem em seu próprio nome, mas em nome do movimento: enquanto sujeito político” (INDURSKY, 2019, p. 135). Assim sendo, a autora explica que a liderança no movimento é coletiva, constituída de dirigentes, coordenadores regionais e de coordenadores nacionais, todos membros participantes de um colegiado nacional.

Dessa forma, entendemos a noção de sujeito como a de um lugar, de uma posição assumida no discurso, pelo reconhecimento com uma determinada formação discursiva. A posição do sujeito da militância implica, mesmo que não

apareça em um nome, uma autoria que pode ser entendida como “função do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 74). É a noção função-autor, “função discursiva do sujeito” que nos possibilita estabelecer que a militância possui autoria, sendo “o princípio de autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade” (ORLANDI, 2007, p. 75). Dito de outro modo, a militância dos movimentos sociais (qualquer um deles), ao ser discursivizada, pode não ter um autor específico, pessoa física, mas, pela função-autor, é possível atribuir uma autoria e pela forma-sujeito histórica, por exemplo, é possível verificarmos as tomadas de posição desse sujeito entre a militância “x” ou “y”.

Orlandi (2008, p. 65) explica que a “função-autor constrói uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim)”. Voltaremos²⁵ a refletir sobre essa noção no desenvolvimento da tese, uma vez que o **Dicionário da Educação do Campo** projeta, além de autores (nomes) que assinam em cada entrada, um grupo de organizadores do dicionário. Qual o funcionamento autoral nessas diferentes posições do sujeito sob o efeito autor?

Nesta seção, estamos pensando, sobretudo, acerca do sentido de campo para a Educação do Campo, pois tomar o sentido de *campo* ou de *militância* como transparente, sem refletir sobre o que eles representam em uma ordem social para uma área do conhecimento, é não pensar sobre as consequências de não problematizar o que se dá como evidente. Na disciplina de Leitura e Produção Textual, ministrada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, era necessário reavaliar os processos de leitura, substituir a busca pelo sentido unívoco, pela compreensão de possíveis gestos de leitura, sobretudo, para a compreensão da noção de campo da Educação do Campo. Era notório, por exemplo, o caráter impositivo do “sentido x” frente aos textos a serem lidos, incluindo o dicionário, pelos acadêmicos oriundos dos movimentos sociais, enquanto que as outras interpretações (externas ao movimento) eram relativizadas e/ou negadas.

Nesse percurso, concordamos com Mariani (2004) quando afirma que é o aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso que permite observar a não transparência dos sentidos, compreendendo o funcionamento da língua na e pela

²⁵ Refletimos sobre isso na [seção 4.1](#).

história, percebendo os sentidos como opacos, porque são constituídos no interior das relações de força que constituem a ordem social.

Compreender o sentido histórico-político de *campo* com base nessas materialidades sobre Educação do Campo é considerar o funcionamento da língua na história. É levar em consideração as formações imaginárias²⁶, que se constituem a partir das relações sociais, funcionando no discurso da ou sobre a Educação do Campo. Como *campo* foi representado na história em um determinado momento? Como a Educação do Campo representa *campo* na contemporaneidade? Antes de tentarmos responder a essas questões, faz-se importante mencionarmos que as noções “no campo” e “do campo” por muito tempo foram tomadas como um efeito sinonímico, no entanto, foi necessária uma tomada de posição teórica-política-ideológica de sujeitos que pensam a/ sobre Educação do Campo.

Considerou-se também, por muito tempo, que o que se teve era a transferência de uma educação da cidade para o campo, porém, essa diferenciação precisou ser demarcada, provocando um efeito de sentido outro no que diz respeito às relações sociais a que e a quem essa educação se destina – uma educação no local (no campo) e/ ou a partir do seu local onde se vive (do campo). Essa educação dita no local, já se faz há muito tempo, por exemplo, quando há o deslocamento do que é realizado em escolas urbanas para escolas no campo, provocando, muitas vezes, um efeito de fracasso e de decepção. No entanto, o que significa urbano, por exemplo, em cidades que vivem, principalmente, da produção agrícola e que a maioria dos estudantes vêm de lá ou têm contato com a zona rural.

Nesse sentido, **Educação do Campo: marcos normativos** (BRASIL, 2012, p. 27) propõe diretrizes operacionais para a educação básica do campo, supondo, primeiramente, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural, sem perder de vista o nacional. Por esse viés, “o rural e o urbano constituem polos de um mesmo *continuum*, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos” (BRASIL, 2012, p. 27). Isso se justifica pelo fato de que o rural se urbanizou, nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, de

²⁶ Formações imaginárias, nas palavras de Pêcheux ([1969] 2010, p. 81), seriam aquelas que “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” nos processos discursivos.

outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.

Assim, sob o ponto de vista discursivo, concordamos com Rodriguez-Alcalá (2003) quando afirma que o uso dos termos – urbano/ rural – são metáforas do espaço, do habitar e do habitante desse espaço, afetado pela quantidade e pelo movimento. Metáforas que são produzidas em processos parafrásticos que remetem a diferentes instâncias institucionais – jurídica, tecnológica, administrativa, etc., todas elas, porém, remetidas a um trabalho simbólico e político, isto é, discursivo. Nas palavras da autora, o “Estado é assim, fato atual que significa politicamente o espaço e os sujeitos que o habitam” (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2003, p. 77). São os processos promovidos pelo Estado que determinam e legitimam as fronteiras do que é campo e do que é rural, promovendo um processo tenso de homogeneização. Talvez esse seja o lugar que a Educação do Campo busque tencionar enquanto política pública: ser a Educação do Campo uma política de Estado e não somente uma política de governo.

Diante disso, para compreendermos os possíveis deslocamentos de sentidos entre “terra”, “rural” e “campo”, traçamos o seguinte percurso analítico: a) a partir de recortes da Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, e, suas condições de produção sócio-históricas, propomos algumas reflexões sobre como a terra era vista desde o período da colonização. Essa lei foi a primeira tentativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil, no que diz respeito à regulamentação da terra enquanto propriedade; b) a partir de recortes da obra **Educação do Campo: marcos normativos**, uma publicação do Ministério de Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que elenca alguns documentos (leis, diretrizes, decretos), descrevemos a noção de *campo* da Educação do Campo como vem sendo trabalhada hoje pela academia, com base nesses documentos oficiais e em alguns teóricos da área; c) nesse percurso de construção de sentido(s), de uma materialidade a outra, de um momento histórico a outro, há algo que permanece, há algo que se perde e há algo opaco, o que mostramos por meio de um gesto interpretativo que leva em consideração mais de 160 anos, que vai da terra – perpassa o rural – e chega ao campo.

A Lei da Terra, sancionada por D. Pedro II, em setembro de 1850, determinou parâmetros e normas sobre a posse, a manutenção, o uso e a comercialização de terras no período do Segundo Reinado. É a fase da história do Brasil marcada pela

disputa entre o Partido Liberal e o Conservador, ambos elitistas, que defendiam quase os mesmos interesses. Também é nessa época que as imigrações começam. De acordo com Payer e Bolognini (2005, p. 43), foi durante o Império que ocorreram imigrações esparsas de grupos, tratadas diretamente por D. Pedro I e D. Pedro II, estendendo-se ao grande movimento imigratório no Brasil em 1887, pouco antes do estabelecimento da República, até 1930. Por isso, nessa época, há uma preocupação quanto às propriedades de terras a serem ocupadas pelos imigrantes e em abrir espaço para o capitalismo industrial, como se pode perceber no primeiro Recorte Discursivo (RD 1), o Artigo 17, da Lei da Terra.

Antes de adentrarmos em uma análise, importa apresentar neste momento como entendemos a noção de “recorte discursivo”, levando em consideração os ditos de Pêcheux ([1981] 2016, p. 25): “recortar, extrair, deslocar, reaproximar: é nessas operações que se constitui esse dispositivo muito particular de leitura que se poderia designar como *leitura-trituração*”. Os recortes fazem parte da relação do analista com o material de análise, na detecção dos processos significativos que nele se inscreve. Conforme o tema, objetivo da pesquisa, o analista vai procurando pistas, marcas, regularidades, isto também é estar “triturando”, compreendendo melhor o *corpus* e seus funcionamentos, pelos recortes.

Não trabalhamos com o texto tendo em mente a ideia de um texto inteiro. Corroborar Orlandi (2003, p. 11): “são os recortes que nos interessam, colocando em relação textos diferentes e que nos mostram propriedades importantes em relação ao tema de nossa pesquisa”. Dito isso, trazemos alguns Recortes Discursivos²⁷ que nos permitem compreender um percurso constitutivo do, então, hoje “campo”, mas historicamente marcado por outras formas de enunciar: “terra” e “rural”. Este primeiro Recorte Discursivo (RD 1) da Lei da Terra (1850) apresenta como a terra poderia ser adquirida, enquanto propriedade.

²⁷ Importante salientar que esses recortes também fazem parte de uma tomada de posição nesse percurso de investigação. Esses recortes fazem parte da nossa relação com o arquivo e do arquivo com ele mesmo, ao mesmo tempo em que se dá um trabalho de memória, da história e da língua.

RD 1: Art. 17. Os *estrangeiros* que comprarem *terras*, e *nellas se estabelecerem*, ou vierem a sua custa exercer qualquer industria no paiz, serão naturalizados querendo, depois de dous annos de residencia pela fórma por que o foram os da colonia de S. Leopoldo, e ficarão isentos do serviço militar, menos do da Guarda Nacional dentro do município (BRASIL, 1850)²⁸.

Nessa mesma época, outra lei que previa o fim do tráfico negreiro, a Lei de Eusébio de Queirós, estava sinalizando a abolição da escravatura no Brasil, o que levou os grandes fazendeiros e políticos latifundiários a anteciparem-se, a fim de impedir que negros pudessem também ser donos de terras, como se pode perceber no RD 2:

RD 2: Art. 15. Os *possuidores de terra de cultura e criação*, qualquer que seja o titulo de sua aquisição, terão preferencia na compra das *terras devolutas* que lhes forem contiguas, comtanto que mostrem pelo estado da sua lavoura ou criação, que *tem os meios necessarios para aproveita-las* (BRASIL, 1850)²⁹.

A Lei da Terra, desse modo, estabelece que só se pode adquirir terras por compra, venda, ou por doação do Estado. Não se pode, desde então, obter terras por meio de posse. Como se percebe no “Art. 1º Ficam prohibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1850).

Decorrente dessa lei, algumas outras ações que dizem respeito às terras brasileiras foram sendo realizadas: o Decreto nº 1.318, de 1854, que regulamenta a Lei da Terra; o Decreto de Lei nº 7.449, de 1945, que dispõe sobre a organização da vida rural; e, ainda em 1945, o Decreto nº 8.127 que altera e dá nova redação ao Decreto nº 7.449. Trazemos à baila esses documentos legislativos para mostrar que há um percurso sócio-histórico que foi traçado para se chegar ao que vai ser hoje

²⁸ Grifos nossos.

²⁹ Grifos nossos.

Educação do Campo. Esses documentos, de maneira geral, traçam um percurso legislativo sobre o movimento de sentidos entre a “terra”, o “rural” e o “campo”.

Aqui, enfocamos a Lei da Terra, demonstrando a constituição do sentido, o modo como se formam e se cristalizam como memória, nesse caso, de um país colonizado, porque a noção de *campo* é central dentro da perspectiva da Educação “do Campo”. Desde os tempos de colonização portuguesa, terra é sinônimo de poder e riqueza no Brasil, bem como de disputas acirradas pelo seu controle. Alentejano (2012, p. 740) afirma que “durante os mais de trezentos anos de colonização portuguesa e quase trinta de Império, não houve propriedade da terra no Brasil”. De acordo com o autor, foi a Lei da Terra, de 1850, que estabeleceu um prazo para a legalização das terras daqueles que comprovassem titulação anterior das terras. No entanto, isso deu margem à falsificação de documentos, artificialmente forjados como antigos, com o objetivo de assegurar o controle sobre as terras.

Do ponto de vista legal, o que havia no período colonial era o instituto das sesmarias, translado de Portugal para o Brasil. Segundo esse instituto, a terra, propriedade da Coroa, era cedida mediante o compromisso de aproveitamento econômico em benefício do reino de Portugal, sendo, portanto, ao mesmo tempo instrumento econômico e político.

Embora a concessão de sesmarias fosse a única forma legal de acesso à terra na colônia, essa não foi a única forma efetiva de ocupação do território colonial pelos portugueses. Somava-se a ela a posse, praticada não só por homens livres e pobres da ordem escravocrata, mas também pelos próprios detentores das sesmarias, que, muitas vezes, ampliavam as áreas sobre seu controle ao arrepio da lei.

Nesse percurso sócio-histórico legislativo, no que diz respeito à construção do que hoje se constitui como uma linha de pensamento tanto de uma política pública – enquanto militância por uma política pública de Estado e não apenas governamental, como em meios acadêmicos – quanto da produção do conhecimento, há um caminho de sentidos em construção, que vem do sentido de “terra”, perpassando o sentido de “rural” para se chegar ao sentido de *campo*. Mariani (2004, p. 40) aponta para o fato de que tomar a palavra, ao colocar-se como enunciador num dado contexto histórico-social, é algo que instaura diferenças, mesmo quando se busca o consenso. Usar uma palavra não é usar outra, e fazer recortes em regiões de

sentidos sem ter nenhuma garantia de um entendimento absoluto é inscrever-se em redes de filiações de sentidos, memórias e esquecimentos constitutivos do dizer.

Há uma tendência em diversas áreas do saber no sentido de eleger um autor fundador, enquanto ciência: da Linguística, da Química, da Física entre outros. No entanto, no que diz respeito à Educação do Campo, o que se tem é um percurso formativo de uma concepção em construção, em que se trata não de uma educação qualquer, mas de uma educação caracterizada pela sua especificidade – do campo. Conhecer o seu percurso constitutivo é compreender as movências dos sentidos nessas relações pautadas no histórico, no social e no ideológico, o que provoca a desconstrução de um imaginário da noção de campo.

Payer (2003, p. 99), no livro **Por uma enciclopédia da cidade**, apresenta a entrada *campo* por meio da categoria do espaço em relação com a cidade: “o campo seria o Outro da cidade”. Em seguida, ela explica o “Outro” pela multiplicidade de sentidos de *campo*, da seguinte maneira elencados:

- 1 - Agricultura: produção rural...
- 2- Reforma Agrária: ruralista, proprietário de terra, área improdutivo, desapropriação;
- 3 - MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra);
- 4 - Áreas indígenas: posse de terra, povos indígenas;
- 5- Patrimônio histórico, imigrante, imóvel, memória, história, identidade, caipira, ciclo de açúcar, cultura cafeeira; [...]

(PAYER, 2003, p. 99).

Como podemos notar, os elementos de significação da entrada *campo*, elencados anteriormente, estão intrincados na teoria da Educação do Campo, quando se tem “Reforma Agrária (propriedade de terra), MST, posse de terra dos indígenas, patrimônio histórico, identidade”. Os sentidos de campo como tomados por Payer (2003) relacionam-se sócio-histórica-ideologicamente ao sentido de terra na Lei da Terra, de 1850. Por exemplo, no RD 1: “os estrangeiros que comprarem terras, e nelas se estabelecerem”. Estrangeiros ou “imigrantes” se estabelecem na terra pelo trabalho seja pela agricultura – produção rural. No RD 2: “os possuidores de terra de cultura e criação”, isto é, nas palavras de Payer (2003), “os ruralistas, proprietários de terra”. Ainda no RD 2: “terra de cultura e criação”. De que cultura se trata em 1850? Seria da cultura indígena ou de cultura produtiva como “açúcar, café”? Também no RD 2: “os meios necessários para aproveitá-las”, de que maneira se aproveitam as terras: pela produção rural, pela posse cultural de um povo indígena.

Diante disso, o sentido dado à noção de terra, em 1850, era voltado a uma tentativa de organizar a vasta quantidade de terras do Brasil em propriedades, tendo em vista a melhor maneira de aproveitá-las. De 1850 até hoje, essa questão continua na ordem do dia. Nesse percurso, quando observamos os sentidos da noção de *campo* – tanto aquele tomado por Payer (2003) quanto para a Educação do Campo –, levando em consideração aspectos históricos-ideológicos de uma política pública e de lutas de classe (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, por exemplo), percebemos que se criou um imaginário de *campo*. Para se firmar simbolicamente não só prática, mas também teoricamente, em sua caracterização ideológica de uma educação do e para o campo, fala-se de uma educação da terra e para a terra, em que se valoriza os “meios necessários para aproveitá-las” (Lei da Terra, 1850), do mesmo modo como se pensa a “produção rural”, “os povos indígenas”, “patrimônio histórico”, “agricultura” (PAYER, 2003) também na Educação do Campo.

Molina (2015a, p. 157), ao abordar o perfil dos educadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, elenca, resumidamente, alguns principais debates da Educação do Campo, a saber:

[...] inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar.

Isso sinaliza, sob nosso gesto de leitura, para a existência de pelo menos duas tomadas de posição do sujeito no interior de uma formação discursiva dominante, neste caso a da Educação do Campo: a do sujeito da militância e a do sujeito da produção do conhecimento científico. A ideologia interpela o sujeito em prol das propostas da Educação do Campo, cujas questões perpassam, entre outros elementos, a “terra”, o “rural” e o “campo”; e o sujeito, por sua vez, toma posição para se manifestar, para existir.

Assim, a Educação do Campo foi inspirada em um pensamento educacional socialista que colidiu com os ideais do regime militar, instaurado após o golpe de 1964, e só foi retomada com os movimentos sociais³⁰, na década de 1990, período

³⁰ **A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas**, de Sara de Freitas Faccio (2012), apresenta um percurso dos Movimentos Sociais no Brasil.

em que foram desenvolvidas várias ações educativas e programas destinados à população rural.

A partir do final dos anos 1990, de acordo com Faccio (2012), as reuniões entre os movimentos sociais e camponeses se pautavam, sobretudo, na perspectiva de superar as concepções anteriores que concebiam a Educação para o meio rural vinculada a um modelo de desenvolvimento urbano-industrial capitalista e a uma estrutura agrária que usava a terra apenas como instrumento de exploração, subordinado ao modelo de acumulação do capital.

Fonseca e Mourão (2012) apontam que essa nova concepção, construída a partir de debates sobre os fundamentos de um projeto político-pedagógico voltado para o universo camponês, via a escola não mais como um local que iria apenas transmitir padrões de comportamentos considerados “civilizados” em relação ao mundo camponês. E, embora não visse uma instituição que impediria o êxodo rural, percebia a escola movimentando saberes (do próprio camponês) enquanto prática política, pois nasce da luta, edificando a identidade do camponês como ser social, requalificando sua organização ao enfrentar as classes dominantes. A caracterização dessa perspectiva educacional demonstra o que se apresenta no Parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001, do qual apresentamos o RD 3:

RD 3: [...] 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 educação das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2012, p. 07)³¹.

Nesse percurso histórico recente, Caldart (2012, p. 257) explica que a expressão “Educação do Campo” surgiu primeiro como “Educação Básica do

³¹ Este parecer é um recorte da obra **Educação do Campo: marcos normativos** (2012). Grifos nossos.

Campo”, no contexto de preparação da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, em 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do *Seminário Nacional* realizado em Brasília, em 2002, posteriormente reafirmada nos debates da *II Conferência Nacional*, em 2004.

A Educação do Campo, ainda em processo de constituição histórica, concentra, nas palavras de Caldart (2012, p. 261), uma “consciência de mudança”³². Mas mudança de que e para quem? No RD 4, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que “dispõe sobre a política de educação do campo” (BRASIL, 2012, p. 81), define-se o que “se entende por”:

RD 4: I - populações do *campo*: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que *produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural*;³³

A seguir, apresentamos relações entre os recortes das materialidades, mostrando a constituição histórica ideológica do sentido de campo, levando em consideração, neste momento, além da Lei da terra, como já apresentado anteriormente, recortes dos marcos normativos sobre a Educação do Campo (RD 3 e 4). O RD 3 (2012), além de exemplificar a população do campo (agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados, acampados, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos), ao introduzir “outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” mobiliza, nesse processo discursivo, uma memória discursiva da Lei da Terra (1850), conforme o RD 2: “que tem os meios necessários para aproveitá-las”. Em ambos os casos, tanto o *campo* como a *terra* estão para a mesma ordem – a sobrevivência por meio do trabalho.

³² Sobre isso, voltaremos a refletir quando analisarmos a entrada “Educação do Campo” do **Dicionário da Educação do Campo** na [seção 4.4](#).

³³ Grifos nossos.

A memória discursiva, tomando as palavras de Pêcheux ([1985] 2010), seria:

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, [1985] 2010, p. 52).

Os discursos que circulam sobre a “terra”, o “rural” e o “campo” não se fecham apenas no que é dito e significado na atualidade. A noção de terra, por exemplo, a partir da Lei da Terra – ou até antes dela, desde a colonização, enfim, não nos importa a origem – foi ressignificada pelos “implícitos”, pelos “pré-construídos”, pelos elementos “citados e relatados”, pelos “discursos-transversos” ao longo da história, sofrendo modificações, movendo-se na porosidade das formações discursivas. Para Pêcheux ([1985] 2010, p. 56), “a certeza que aparece”:

[...] é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, [1985] 2010, p. 56).

Estamos analisando as palavras “terra”, “rural” e “campo” e como elas aparecem e ressoam sentidos – e destacamos aqui a palavra sentidos, no plural, pois não se trata nem de um sentido qualquer, nem de o sentido determinado – para o que se chama hoje Educação do Campo, a fim de compreender como o *campo* significa, sobretudo, historicamente. Em termos legislativos, o que se tinha eram decretos, regulamentos para uma educação nomeada rural em que, de acordo com que vimos, a terra estava também nos debates, o que motivou muitas disputas, inclusive de sentidos.

O sujeito que toma as palavras “terra”, “rural” e “campo”, inscrito predominantemente em uma formação discursiva, por exemplo, como mobilizado pela Lei da Terra, no RD 1 – “os estrangeiros que comprarem terras”, “exercer qualquer indústria no país” –, acessa uma memória do lugar discursivo do latifundiário, do agronegócio, aquele discurso próprio aos interesses de alta lucratividade. Nesse âmbito, a Lei da Terra, que orientava a estrutura fundiária brasileira, de acordo com Indursky (2019), determinando que aqueles que

quisessem ter acesso à terra deveriam pagar por ela, excluiu a maior parte dos brasileiros desse direito, por não terem recursos para comprar seu lote de terra. Restando-lhes apresentar-se à indústria que, naquela época, ainda era um pouco tímida, pois a economia brasileira baseava-se em um sistema agrário arcaico, dependente da exportação de um produto primário – o café – e apoiado no trabalho escravo. Foi somente a partir de 1850, por meio de Lei, que se aboliu definitivamente o tráfico, o que tornou fundamental buscar novas formas de “condições de existência”. A indústria passou a ser vista no sentido de uma exploração lucrativa de uma atividade.

Se as palavras “terra”, “rural” e “campo” forem mobilizadas sob a perspectiva de um sujeito inscrito, prioritariamente, em uma formação discursiva dos movimentos sociais (como a do **Dicionário da Educação do Campo**, de forma geral, o faz), acessamos uma memória discursiva da agricultura familiar, da agroecologia, como podemos visualizar no RD 3: “o campo é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria educação” e no RD 4: “condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. No RD 4, ao definir a população do campo, não se inclui o latifundiário, o grande produtor, aquele que provê condições materiais de existência a partir do ganho capital do meio rural.

Mais de cento e cinquenta anos separam as materialidades em que analisamos os efeitos de sentido que essas palavras instauram para a Educação do Campo hoje dicionarizada. E, mesmo com essa distância temporal, percebemos que os sentidos se deslocam e se repetem. Atentamos ainda para o movimento de sentido que se mantém:

RD 1: “Os estrangeiros que comprarem *terras*, e nellas se estabelecerem, ou vierem a sua custa exercer qualquer *industria* no paiz”;

RD 2: “Os possuidores de terra de cultura e *criação*”;

RD 3: “educação do campo como educação rural na legislação, o campo... condições de existência social e com as realizações da sociedade humana”;

RD 4: “condições de existência a partir do trabalho no meio rural”.

No RD 1 e no RD 2, pode-se entender “terra” como bem a ser comprado, lugar do sujeito se estabelecer e realizar algo. No RD 3, toma-se “campo” pelo viés educativo (estudo/trabalho no/do campo) e, no RD 4, o “rural” seria o campo para

cultivo e criação (agricultura ou agropecuária – trabalho para subsistência, viver do que se produz). Ainda, no RD 3 e no RD 4, reverberam os mesmos sentidos para “condições de existência”, que podem ser compreendidas como as “relações dos homens com a natureza e com suas formas de organização social, isto é, dos sujeitos com o que lhes parece como a objetividade do mundo” (MARX; ENGELS, [1845-1846] 2007, p. 14).

Tais “condições de existência” são apenas, naturalmente, de acordo com Marx e Engels ([1845-1846] 2007, p. 67) “as forças de produção e as formas de intercâmbio de cada época”, o que, no escopo de nosso trabalho, produz uma movência de sentido que instaura a “terra”, o “rural” e o “campo” como o lugar de existência do homem por meio do trabalho. Estamos diante de saberes de duas formações discursivas antagônicas: a do latifundiário/ agronegócio (RD 1 e RD 2) e a do pequeno agricultor/ agricultura familiar (RD 3 e RD 4), mas que, de alguma forma, ainda que promovam espaços de contradição, ressoam sentidos mobilizados pelo interdiscurso³⁴ na formação discursiva predominante em nosso estudo, a **FD Educação do Campo**.

Para explicitarmos o funcionamento do processo discursivo, retomamos Pêcheux ([1975] 1988 p. 92) quando afirma “que todo o processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”, explicando que a expressão “processo discursivo designa o sistema de substituição, paráfrases, sinonímias, etc. que funcionam como elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 161). É a noção de processo discursivo que nos permite compreender que uma mesma palavra, expressão ou proposição pode receber sentidos diferentes e “todos igualmente evidentes”. Isso se dá, de acordo com o autor, porque uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhe seria próprio:

³⁴ “O interdiscurso remete à memória do dizer onde encontram-se os discursos que já foram produzidos e ressoam, anonimamente ou não, nas práticas do sujeito” (INDURSKY, 2019, p. 150).

Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, ter o mesmo sentido, o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 161).

Sendo assim, pode-se inferir que tanto aqueles possuidores de “terras”, retomando a Lei da Terra (1850), tornar-se-iam proprietários se conseguissem “ter os meios necessários para aproveitá-las” e, retomando o marco normativo, RD 3 (2012), o proprietário (ou não) que “produza suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” também pertence ao “campo”. Em ambas as situações, da terra ou do campo, o pertencimento se dá pela produção “rural” de sobrevivência. O que demonstra que não são todos que poderiam ter acesso à terra. Mesmo com a Lei da Terra, ela continuou a ser adquirida sem o controle do Estado, sob a proteção de documentos forjados, movidos pelos interesses da elite política e econômica, constituída, em grande parte, por fazendeiros.

Dessa forma, se a polaridade rural/urbano se encontra inscrita nos efeitos imaginários, é preciso compreender a ordem discursiva que ela engendra como uma condição para não meramente reproduzir seus efeitos, seja nas práticas sociais, seja na reflexão acadêmica. A polaridade rural/urbano nas práticas sociais se torna efeito de continuidade, pois o sujeito do trabalho rural produz o que o sujeito da cidade vai consumir e vice-versa. O leiteiro se encontra engendrado nesse espaço entre o rural e o urbano.

Historicamente, de acordo com Fernandes e Molina (s/d), o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Alguns poucos tímidos programas existentes no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. O campo, na opinião dos referidos autores, é concebido como “espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra” (FERNANDES; MOLINA, s/d, p. 09). Nesse sentido, o deslocamento histórico que vem sendo construído entre os termos “terra” - “rural” - “campo” vem acompanhado de tensões, pois questiona o Estado e suas políticas, além de pressionar práticas pedagógicas tão arraigadas em nossa cultura.

Caldart (2008, p. 74) afirma que o “campo” da Educação do Campo “não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor”, porque a Educação do Campo diz respeito à boa parte da população do país, e essa educação refere-se também a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. De acordo com a autora, superar essa visão histórica e hierárquica³⁵ entre campo e cidade faz parte de uma necessidade da Educação do Campo estabelecer seu lugar frente às políticas públicas, temática a ser abordada na próxima seção.

2.3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Por muitas décadas, não se falava em Educação do Campo, era a educação rural, a escolinha rural, o professor rural; como diz Arroyo (2005), a educação rural era vista como uma pintura, uma fotografia velha, mofada, da educação urbana. De acordo com Caldart (2005), um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. Para a autora, “no” no sentido de se levar em consideração o lugar em que o povo vive e “do” consiste em considerar a participação dele no seu processo formativo, levando em consideração suas necessidades humanas e sociais. As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* orientam os sistemas de ensino em relação à organização das escolas e a garantia da oferta da Educação do Campo – “tratada como educação rural na legislação brasileira – para os povos do campo” que abarcam “os coletivos sociais que vivem nos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas e quilombolas” (BRASIL, 2013c, p. 443).

A Educação do Campo tem (ou, pelo menos até 2015, tinha) conquistado um lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos; percebemos isso a partir das ações desenvolvidas no âmbito das

³⁵ Entendemos que essa visão, da qual trata a autora, diz respeito a vestígios de um discurso colonizador, isto é, a colônia produz os meios para alimentar a metrópole. No caso da relação entre campo e cidade, o campo alimenta a cidade, como uma questão de reprodução dos meios de produção, em que cidade e campo nunca se tornam, de fato, independentes, mas a cidade exerce hierarquia em relação ao campo, já que provém dela os modos de dizer, as narratividades são engendradas na cidade.

Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. No entanto, há de se reconhecer que essa conquista se deu a partir dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais que expressam uma concepção em relação ao campo, ao camponês, ao trabalhador rural, aos povos do campo.

Indursky (2019, p. 29) explica que, ao longo desse processo histórico de avanços e retrocessos das lutas dos movimentos sociais como um todo, instaura-se um processo discursivo que diz respeito às formas de registrar as designações pelas quais passaram os trabalhadores rurais. A autora comenta que, nos anos 1960, os trabalhadores do campo foram designados de camponeses que constituíram o campesinato, por influência da interlocução com a América Latina. Com a ditadura, os trabalhadores do campo passam a ser designados trabalhadores rurais. De acordo com Indursky (2019), os termos camponês e campesinato são recalcados no interdiscurso em uma tentativa de fazer esquecer seu sentido. Para a autora, em 1984, com a entrada do Movimento Sem Terra (MST) nesse cenário discursivo, os sentidos movimentam-se e continua-se a falar dos trabalhadores rurais, sobretudo, os trabalhadores rurais sem-terra, pois considera-se que nem todos aqueles que trabalham no campo possuem terra.

Sob a perspectiva da Educação do Campo, Caldart (2012a, p. 24) afirma que “a condição (individual) de *sem (a) terra*, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quando a existência da apropriação privada deste bem natural”. A referida autora explica que, no Brasil, a luta pela terra e, mais recentemente, a atuação do MST acabaram criando na Língua Portuguesa o vocábulo *sem-terra*, com hífen, e com o uso do s na flexão de número (os “sem-terras”), “indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse de trabalho, e projetando, então uma identidade³⁶ coletiva” (CALDART, 2012a, p. 24). De acordo com Caldart (2012a), “o MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*”, que, para ela, é sinal de uma “identidade construída com autonomia”. Para o uso social, utiliza-se o *sem-terra* que, para a autora, é a forma como o movimento projeta para além de si mesmo, como na mídia, de forma como é elencado por Indursky (2019).

³⁶ Entendemos que a questão da *identidade* diz respeito à forma com que o sujeito do discurso se relaciona com a formação discursiva que o constitui. É o que teríamos como uma espécie de “resultado” dos processos de identificação do sujeito com a FD dominante.

Os movimentos sociais, principalmente os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, demandam iniciativas do Estado para a oferta de uma educação pública e de formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo. De acordo com Munarim (2009), dois processos políticos importantes, com motivações e resultados diversos, que afetam a Educação do Campo, desenvolveram-se no interior do Estado brasileiro, quais sejam: o *Plano Nacional de Educação* (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, e as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.

Na opinião dos autores, o PNE, conforme é de lei, foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influência e inclusão de propostas por parte do Movimento da Educação do Campo que se engendrava. Os autores afirmam que “o PNE constitui-se numa antipolítica pública de educação do Campo na medida em que é uniliteral e excludente” (MUNARIM, 2009, p. 58). Todo o pouco que o PNE propõe ao rural é, de acordo com os autores, metas insuficientes, porque não satisfazem a qualidade requerida pelo movimento da Educação do Campo. Já para a elaboração das Diretrizes Operacionais houve a participação efetiva das organizações e movimentos sociais, que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar, nos termos por eles preconizados.

Entretanto, da formalização da Resolução como espaço do Estado às normatizações, até a efetivação dos direitos nas instâncias executivas, ocorre um distanciamento equivalente entre estar no comando do Poder Executivo de um governo minimamente disposto ou contrário a fazer valer uma ou outra concepção de educação e de sociedade. Nesse momento, tomamos as políticas públicas como uma forma de regulação pelo Estado das relações sociais entre desiguais, conforme característica de uma sociedade capitalista. As políticas públicas expressam as contradições da sociedade de classes e o jogo de interesses daqueles que querem continuar mantendo sua supremacia cultural e econômica, incorporando um discurso transformador às avessas, que valoriza o dinheiro em detrimento do homem, atuando mais em prol do capital do que do trabalho. Contudo, de acordo com Machado e Vendramini (2013), as políticas públicas são mais do que regulação,

representam a produção de serviços públicos pelo Estado em atendimento às demandas da população, sem repassar tal responsabilidade para a sociedade civil ou, como vem sendo prática corrente, para as chamadas organizações sociais.

De fato, um outro aspecto importante dado a esse movimento de lutas por políticas públicas que assegurassem essa proposta da Educação do Campo diz respeito à importância política dada aos seminários³⁷, na medida em que propõem aos diversos sujeitos sociais uma agenda afinada no que se trata a Educação do Campo. Dentre eles, destacamos, de acordo com Molina (2003), o *I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária*, realizado em Brasília, em 1997; a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia (Goiás), em 1998; e a *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, em Luziânia, em 2004. Esses não foram os únicos eventos, mas foram fundamentais para a construção de um debate de uma série de outros eventos que vêm ocorrendo com mais frequência sobre e da Educação do Campo no Brasil.

Além dos eventos, alguns programas do governo federal, como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) e o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) foram também importantes para a constituição de políticas públicas que dessem conta do fortalecimento da Educação do Campo. Santos e Silva (2016) apresentam a história desses programas: O PRONERA, por exemplo, surgiu em decorrências do I ENERA – *Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária*, em 1997, com o desafio de aumentar a escolarização dos trabalhadores rurais. Para os autores, o PRONERA estabelece como concepção de política pública, “a garantia de participação dos *sujeitos coletivos*, capazes de universalizar novos direitos alicerçados na promoção da diversidade” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 139). Essa diversidade teve reconhecimento por meio da publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no qual o Estado brasileiro integra o PRONERA à política pública de Educação do Campo (art. 11º) (SANTOS; SILVA, 2016). Esse decreto estabelece, de maneira geral, que a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de

³⁷ De maneira geral, os seminários eram eventos organizados em parceria com representantes das Universidades, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cujo objetivo era discutir sobre a participação das instituições de Ensino Superior no processo educacional nos assentamentos, dando ênfase, em princípio, para a questão do analfabetismo de jovens e adultos, pelo alto índice de analfabetos e pelo baixo índice de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária (TAVARES; BORGES, 2012, p. 320).

Educação na Reforma Agrária (PRONERA) destinam-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e “será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2012, p. 81).

Esses “sujeitos coletivos”, considerados pelo PRONERA, entendemos fazerem referência à existência, em contraponto, ao sujeito de direito. Nas palavras de Indursky (2019, p. 82), “os sujeitos de direito não dialogam com indivíduos fora da lei”. Os sujeitos coletivos não se constituem igualmente aos sujeitos de direito nas políticas públicas, historicamente, seu (dos sujeitos coletivos) direito à terra, à educação foi negado. Dito de outra maneira, o sujeito coletivo, nesse processo histórico, seria o sujeito que nem sempre teve voz para falar sobre a terra e das suas lutas, ou que quando fala, não é escutado, porque não faz parte da formação discursiva dominante.

A partir do que está posto no Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2012, p. 81), podemos considerar que os sujeitos coletivos seriam “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”, isto é, as populações do campo. Por meio do PRONERA, estabelece-se uma tentativa de uma concepção de política pública que dê voz aos sujeitos coletivos, tornando-os de direito. Seria esse o lugar da tomada de posição de um sujeito inscrito em uma formação discursiva militante?

A experiência com o PRONERA incentivou o desenvolvimento do campo por meio de ações educativas que contribuíssem para a Educação do Campo, influenciando na elaboração de novas políticas públicas, no caso, o PRONACAMPO. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi criado em 2007, por meio do Ministério da Educação, pela iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). E, por meio de parcerias entre instituições públicas de ensino superior, objetivou viabilizar a criação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores, por área do conhecimento, para atuarem em escolas do campo na educação básica.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso de graduação que vem sendo implantada, desde 2007, pelas universidades, com o apoio do Ministério de Educação. “O curso propõe-se atender a uma nova demanda, as populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada de qualidade, que respeite as especificidades da vida neste contexto”, afirma o PPC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2013a, p. 04).

De acordo com Caldart (2011, p. 96), o curso nasceu a partir das proposições da *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, realizada em 2004. Por meio de uma comissão instituída pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e com representante do Iterra, a proposta específica começou a ser construída no MEC, em 2005. A autora afirma que, em novembro de 2006, o MEC decidiu convidar universidades para a realização de projetos-piloto do curso.

Caldart (2011) menciona que quatro projetos-piloto foram desenvolvidos: o primeiro, que consiste em uma parceria entre Iterra e UnB (Universidade de Brasília), recebeu aprovação da criação institucional do curso em julho de 2007, sendo o vestibular e o início da primeira etapa ainda em setembro de 2007. Ela explica que essa turma aconteceu em Veranópolis, no Rio Grande do Sul, na sede do Iterra, com uma organização curricular de etapas constituídas pela alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. A autora afirma que os outros projetos-piloto são da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O PROCAMPO tem a intenção de fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs), integrando ensino, pesquisa e extensão, além de valorizar temáticas que sejam significativas para autonomia e reconhecimento das populações camponesas. As LEDOCs, de acordo com Santos e Silva (2016), rompem com os saberes fragmentados e disciplinares que ocorrem na maioria das instituições brasileiras de ensino superior.

Por fim, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado por meio do Decreto nº 7.352 e instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela Presidenta Dilma Rosseff, em março de 2012, tendo como propósito oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo, está estruturado nos seguintes eixos: Gestão e Práticas

Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica.

Machado e Vendramini (2013) acrescentam que as políticas educacionais, para serem efetivas, devem estar acompanhadas de possibilidades concretas de vida no campo, fato que demanda um processo radical de reforma agrária que supere a história da concentração fundiária e da desigualdade social, econômica, cultural e educacional que se preserva no campo brasileiro, do mesmo modo como na cidade. Desse modo, para os autores, pensar em alternativas de vida e de educação do campo envolve considerar a totalidade e superar a individualidade, isso requer levar em conta, também, que vivemos numa sociedade em que a produção material da vida, assentada no trabalho coletivo e na produção de valor, supera as fronteiras entre campo e cidade. Por isso, lançamo-nos a responder: que *educação* é essa que se propõe na Educação do Campo?

2.4. A EDUCAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Retomamos a Constituição de 1988, artigo 205, para recordar que ficou estabelecido que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse viés, foi a partir do final da década de 1990 que o poder público passou a receber reivindicações por uma educação voltada àqueles que vivem no e do campo.

Nesse percurso, mesmo que ainda generalista, percebemos que a educação rural foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação de políticas educacionais que levassem em consideração essas realidades na sua especificidade. Uma das causas para isso ter acontecido talvez possa ser a fronteira existente entre o rural e o urbano. “Rural” estaria para o abandono, para a exclusão, para o esquecimento, enquanto que “urbano” corresponderia ao espaço de vida e de resistência. Rural reportaria ao abandono “do campo” pelo Estado, demandando, portanto, a criação de políticas públicas voltadas para as pessoas desse “rural” esquecido.

A discussão sobre a valorização de uma educação voltada às questões camponesas tem sido debatida em diversos setores da sociedade. No entanto, em alguns grupos – Movimentos Sociais, Secretarias de Educação, Ministério da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) –, esses debates se dão com maior intensidade, promovendo uma valorização da cultura do campo por meio de propostas educacionais voltadas às especificidades curriculares dos camponeses.

Assim, para responder à questão: “qual a concepção de *educação* para a Educação do Campo?”, recuperamos uma afirmação de Caldart (2008, p. 04): “não se trata de discutir a filiação teórica, ou os autores que seguimos”. A questão é mais profunda, “e diz respeito à relação entre teoria e prática”. Ainda de acordo com a autora:

A materialidade de origem da Educação do Campo projeta e constrói determinadas relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio, não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar um sistema público de educação para os camponeses (CALDART, 2008, p. 21).

Dessa forma, é preciso considerar que a Educação do Campo nasce, por um lado, pela própria identificação do sujeito a que ela se destina, tanto como um projeto de campo quanto como um projeto de educação para esses sujeitos³⁸. Por outro lado, a visão em relação à Educação do Campo deve ser pensada de forma alargada, pois vai além da chamada “educação rural”, que, na opinião de Caldart (2008, p. 05) foi uma “visão pragmática e instrumentalizadora da educação”, a Educação do Campo, nas palavras da autora, “pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões” (CALDART, 2008, p. 05).

De acordo com a definição de Ribeiro (2012) para a entrada “educação rural” no **Dicionário da Educação do Campo**, a educação rural é uma modalidade de educação que transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem seu sustento por meio do trabalho com e da terra e é por isso que

³⁸ Importante destacar que pensamos o sujeito não empírico, mas um sujeito afetado pelo poder, pelo Estado, sobretudo, pela ideologia. Trata-se, de acordo com Haroche (1992, p. 21), de “uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identificando-os, amarra-os, aprisiona-os em sua identidade”. Voltaremos a essa questão quando tratarmos da tomada de posição do [sujeito](#) da militância e do sujeito da produção do conhecimento científico da e sobre a Educação do Campo.

a educação rural é indissociável do trabalho. Para a autora, “o vínculo com a terra, o meio de produção que não resulta do trabalho e que é essencial à produção de alimentos – e, portanto, essencial à vida –, coloca a educação rural no cerne da luta de classes” (RIBEIRO, 2012, p. 300), mais precisamente, a educação rural visaria à formação de mão de obra para trabalho, garantindo assim a condição de classe.

Souza (2008), em pesquisa que trata da produção do conhecimento sobre Educação do Campo – intitulada *Educação do Campo: políticas, práticas, pedagógicas e Produção Científica* –, permite verificar o modo como a Educação do Campo vem sendo trabalhada pelos movimentos sociais e “inaugura duas frentes” no debate educacional brasileiro: a) a primeira frente possível diz respeito ao fato de construir uma “noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil” (SOUZA, 2008, p. 1091); e b) a segunda frente, de acordo com a autora, se dá acerca da prática pedagógica nas escolas do campo, expressando as divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política pública estatal e a concepção de campo pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores.

A autora ainda acrescenta que são conhecimentos que permitem questionar o modo de produção capitalista em suas contradições, bem como o lugar do Estado na estrutura capitalista. O Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com sua autonomia relativa.

Dessa forma, pensar a Educação do Campo, para Nascimento (2009), significa assumir três compromissos básicos: um ético/moral com a pessoa desumanizada historicamente; um compromisso com a intervenção social e com o educar, o que, de acordo com o autor, significa intervir para transformar as realidades de exclusão pedagógicas tão frequentes nos municípios e estados; e, por fim, um compromisso com a cultura camponesa em suas diversas facetas, seja para resgatá-la, recriá-la ou conservá-la.

Nesta primeira parte de nossas reflexões, mostramos a construção da Educação do Campo levando em consideração “suas raízes” (CALDART, 2008) de constituição, a saber: o campo, as políticas públicas e a educação. No entanto, há de se considerar que a Educação do Campo, ao ser tratada como um conceito em constante constituição, perpassa por outras tendências, ao passo que ela vai se

afirmando na sociedade, seja como uma linha de pesquisa teórica da academia, como uma prática educativa, como tema de debate em discussões sindicais ou dos próprios movimentos sociais. Caldart (2008, p. 02) observa que “há quem prefira tratar a Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena”, possivelmente para tirar as contradições sociais. Há aqueles que tiram a dimensão da política pública, “porque têm medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros”. Seguindo ainda Caldart (2008), há aqueles que ficariam mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate vem apenas das questões da educação, o que, por vezes, justifica ser conceituada, como uma “proposta pedagógica para as escolas do campo” (CALDART, 2008, p. 02).

De maneira geral, resgatamos algumas principais noções da Educação do Campo para compreender como ela se constitui, o que ela propõe e a quem. Para tanto, levamos em consideração algumas materialidades que foram desde a ordem política-legislativa (como a Lei da Terra e as Diretrizes da Educação do Campo) a questões teóricas (com CALDART, MOLINA, ARROYO, entre outros). Utilizamos, sobretudo, o **Dicionário da Educação do Campo** (2012) para trazer à baila algumas dessas reflexões não como Recortes Discursivos, mas como suporte teórico, uma vez que a forma como ele está organizado permite ser lido tanto na forma de “objeto” de estudo quanto como um “instrumento”, ou ainda, como um objeto e instrumento não da língua, mas de um saber. Diante do exposto, a seguir adentraremos em questões referentes ao dicionário de especialidade, o que buscamos compreender pelo viés discursivo – como trabalhado pela Análise de Discurso de linha francesa em relação à História das Ideias Linguísticas.

O Dicionário

Ao avô, José Pereira de Souza Rosa,
 pertenceu. Do saber, em busca, o ajudou!
 Também, a Ludgero Pereira Cintra,
 pai, entre outros, assistência prestou!

Andou assim, o vetusto dicionário, de mão em mão,
 prodigalizando a missão sublime de ilustrar e servir.
 Contemplou, igualmente, nova e aguerrida geração:
 Euclides, Aparecida, Laudelina... Abriu-lhes o porvir!

Todos da família, com idêntica preocupação,
 compulsaram-no. Páginas e páginas volveram,
 à procura de resposta à alguma indagação!

Descendentes outros, aquinhoados foram, e bem!
 Eis porque, gerações sucessivas o amaram
 intensamente; oh bela obra, vinda do mar além!

Embora velhinho, continua sempre querido!
 É o predileto, dentre seus pares mais modernos,
 por lembrar, com eterna saudade, o distante passado...

Tornou-se, assim, distinta e venerável relíquia!...
 Jamais, da numerosa estirpe, será esquecido.
 As novas progênies dele cuidarão com alegria!...

Belo Horizonte, 27 de março de 1989.

Euclides Pereira Cintra³⁹

³⁹ O **Diccionario da Língua Portuguesa e Diccionario de Synonymos** (poético e de epithetos), editado em Paris, em 1871, por J. I. Roquete e José de Fonseca, livreiros do Imperador do Brasil e do Rei de Portugal esteve presente na família de Euclides Cintra desde 1874. A obra passou de geração a geração, quando em 1990, Euclides Pereira Cintra, ao mandar recuperá-la, encaderna junto ao dicionário uma página datilografada intitulada “*Alácre Recordação*”, em que relata a história da obra,

3. PARTE II: DICIONÁRIOS E SEU FUNCIONAMENTO

3.1. O(S) DICIONÁRIO(S) E OS “IDOSOS DO CAMPO”

Quando criança, uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental pediu que todos tivessem um dicionário e que levassem para escola como um material didático a ser utilizado em sala de aula. Na época, nossos pais compraram um novo, porque aquele velho livro, enorme de capa dura que ficava junto a outros de cor avermelhada não podia ser levado, primeiro pelo peso e, segundo, porque poderia estragar. Era um daqueles livros que enfeitavam a sala de estar da casa, relíquias de família.

O usado em sala de aula, na escola, era o novo, também conhecido como minidicionário. Para a realização das tarefas em casa junto à família, também recorriamos ao novo. No entanto, quando as dúvidas surgiam, os significados do novo eram confrontados com aqueles do velho e grande dicionário. Naquele momento, independente de suas épocas de publicação, o significado do velho sempre se tornava o correto, o verdadeiro, o mais completo em relação ao significado do novo dicionário. Era mais completo, costumava-se dizer.

Hoje, passados alguns anos, passamos a questionar sobre o funcionamento de dicionários, tanto dos velhos quanto dos novos. Aquele novo que hoje já é velho. Que estatuto o dicionário assume quando o dizemos ser velho? O que significa ser velho? E o que significa ser novo? Velho e novo para quem? Contudo, não queremos dizer que a questão histórica do dicionário não seja importante, até porque dizer isso seria ir contra o que levamos em consideração nos estudos discursivos, entre tantas outras coisas: a relação constitutiva entre história, sujeito e língua. Estudar uma entrada e/ou um verbete de um dicionário, no âmbito discursivo, por exemplo, é levar em consideração que essa palavra significa em um complexo

de formações discursivas, em uma conjuntura construída de memórias⁴⁰ que se constituem em sujeitos e para sujeitos.

Na verdade, movidos por uma das entradas do **Dicionário da Educação do Campo**, intitulado “idosos do campo”, e tomados por esse imaginário de velho e novo que, ligados à tentativa de constituir “um outro olhar sobre o dicionário” (PETRI, 2010), passamos a refletir sobre a temporalidade do dicionário a partir da ideia da temporalidade humana.

A entrada “idosos do campo”, escrita por Johannes Doll, doutor em Filosofia e professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), inicia perguntando: “o que significa ser idoso do campo?” (DOLL, 2012, p. 405). Para responder tal questão, o professor percorre um caminho que vai desde questões biológicas até sociais, dizendo inicialmente que “a idade a partir da qual alguém é idoso é uma convenção social”, ele afirma também que essa definição “depende principalmente de regras sociais” e que, no caso do “idoso do campo”, é a “idade produtiva” que conduz esse imaginário de velhice.

Resumidamente, o idoso de ontem não é igual ao idoso de hoje. Conforme o professor, “as pessoas idosas constituem um grupo altamente heterogêneo, marcado por processos diferentes de envelhecimento” (DOLL, 2012, p. 405). De acordo com ele, alguns percursos históricos foram importantes para essas mudanças: a Lei da Terra (1850), que passou a incentivar a “agricultura familiar”⁴¹, juntamente com a industrialização e o mercado internacional. Com isso, de uma maneira geral, a sociedade como um todo modificou-se, especialmente, na opinião do autor, no meio rural, o que provocou o êxodo rural. Para Doll (2012), baseado em dados do IBGE⁴² (2003), enquanto, na metade do século XX, em 1950, a maioria da população ainda vivia no campo – 63,8% –, no início do século XXI, em 2010, somente uma pequena parcela ainda reside no meio rural – 15,64%. Assim sendo, o êxodo deu-se, por um lado, pela modernização no campo e pela venda das terras àqueles que podiam comprá-las; por outro lado, o endividamento e o empobrecimento de muitos agricultores, causado pelas mais diversas razões, provocou a mudança para os centros urbanos atrás de melhores condições de vida.

⁴⁰ Nunes (2010, p. 158) afirma que “o interdiscurso move o léxico”, para ele é essa noção que traz condições para se refletir sobre as transformações lexicais.

⁴¹ Discordamos com o fato da Lei da Terra incentivar a agricultura familiar, pois a Lei orientava que aqueles que quisessem ter acesso à terra deveriam pagar por ela, excluindo parte dos brasileiros, conforme discutiremos na [seção 2.2.](#)

⁴² IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Nessas relações do idoso e do novo, impossível não recordarmos daquele velho senhor que trabalhou arduamente durante toda uma vida para constituir e dar sustento à sua família. Ele que detinha vários saberes acumulados de suas experiências ou recebidos/transmitidos de seus pais e avôs. Esse velho senhor a que nos referimos é nosso tio – o leiteiro – que costumava contar histórias e dar explicações sobre o plantio da horta e das lavouras, do cuidado com os animais. Aquele velho senhor continha em si muitos saberes adquiridos não pelos livros ou estudos, mas pela experiência. Para Auroux (2008, p. 141), filósofo francês, o ato de saber (enquanto produção do conhecimento), “não é ele mesmo algo sem relação com a temporalidade”, ou seja, é necessário tempo para saber sobre um conhecimento instantâneo.

Em **A Historicidade das Ciências**, Sylvain Auroux (2008), traça um percurso filosófico para explicitar que a produção de um saber como conhecimento demanda distinguir os saberes tácitos dos saberes que configuram formas de representação. O filósofo francês observa que:

[...] a relação do ser humano com seu ambiente (sobrevivência, produção de bens, organização) passa necessariamente pela colocação em funcionamento de elementos cuja construção e conservação dependem de externalidades e/ou são externalidades; tanto quanto estes elementos referem-se à representação, trata-se do que se chama “conhecimento” ou “saber” (AUROUX, 2008, p. 125).

Nesse sentido, os saberes tácitos constituem nossas práticas cotidianas, de acordo com Auroux (2008, p. 125), “não há saber sem transmissão” e o saber tácito pode ser ocultado, mas “transmissível” por meio de técnicas. “Assim, as técnicas têm sido conhecimentos não representados, transmitidos por aprendizagens e imitação”. São esses saberes tácitos que a Educação do Campo enfatiza como um processo de inicialização da produção do conhecimento, quando seleciona, por exemplo, entre tantas outras entradas no dicionário: “os idosos do campo”.

O leiteiro – assim como os “idosos do campo” – pode ser considerado qualquer um dos muitos sujeitos que estiveram no campo nos últimos anos e que são constituídos por saberes. Auroux ([1992] 2014, p. 12) explica:

[...] o saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele organiza, o escolhe, o esquece, o imagina, o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber (AUROUX [1992] 2014, p. 12).

É essa memória – a dos saberes – dos sujeitos do campo que a Educação do Campo toma para si, a fim de que ela possa ser utilizada, organizada, idealizada e passada adiante por meio de sua didatização em escolas do campo. Dalmagro (2011, p. 53) explica, a partir das experiências de escolas do MST, que “a escola do MST não parte do conteúdo, parte da experiência vivida pelas crianças”. A autora explica que o “aprender a fazer fazendo” não deixa de ser imbuído de uma teoria, seja de retorno ao passado, seja de manutenção da ordem vigente. Como fazer isso politicamente de forma prática? Uma maneira possível seria através de cursos de formação de professores destinados a sujeitos oriundos do campo – as Licenciaturas em Educação do Campo – com uma metodologia própria a adequação dessa possível relação – campo/ sujeito/ produção do conhecimento – a Pedagogia da Alternância⁴³.

Nesse sentido, pensar a produção do conhecimento de uma área específica – a da Educação do Campo e como ela se constitui em um dicionário – envolve pôr em jogo não só as memórias desses saberes, mas também a maneira como elas são representados em suas relações sociais. Auroux (2008, p. 126) explica que “nem todo saber é uma representação, nem mesmo necessariamente representado”. Para que algo seja representação, ainda de acordo com o autor, “é necessário que sejamos capazes de reconstruir a sua significação” (AUROUX, 2008, p. 126). Logo, para significar algo, o sujeito precisa tomar posição diante disso. É esse lugar que a produção do conhecimento em Educação do Campo tenta ocupar, tomando posição *científica* em/ sobre esses saberes oriundos do campo, tanto no meio educacional quanto na área da produção agrícola. Isso justifica, por exemplo, a “escolha” das entradas “idosos do campo” em um dicionário da educação do campo, como se houvesse um chamamento: precisa-se renovar os trabalhadores que estão no campo, pois, sem o leiteiro, ninguém – nem na cidade, nem no campo – poderá

⁴³ Refletir sobre o funcionamento da Pedagogia da Alternância em Cursos de Licenciatura em Educação do Campo poderia ser uma outra proposta de pesquisa – outra tese, no sentido de que, por meio dessa especificidade pedagógica é possível instrumentalizar uma área do conhecimento, a diferenciando de outras propostas, isto é, institucionaliza-se uma formação ideológica da Educação do Campo pelo cunho “específico” de didatizar.

usufruir do leite e de todos os benefícios alimentares. É a tomada de posição de um sujeito inscrito em uma formação discursiva militante funcionando no **Dicionário da Educação do Campo**.

A produção do conhecimento, enquanto discurso, é tema de dissertação de mestrado de Silva (2017). Em seu texto, intitulado *Sobre a (re)produção do conhecimento: reflexões a partir do (dis)curso de Michel Pêcheux*, é discutido como o sujeito da ciência posiciona-se e relaciona-se com a ciência na produção do conhecimento, a partir daquilo que lhe é permitido dizer em determinadas condições de produção do discurso, levando em consideração suas relações com a história e com a ideologia. Para Silva (2017), “o saber não surge como uma mágica ou de uma criação instantânea do sujeito, pois, se assim o fosse, dificilmente o sujeito da ciência conseguiria relacionar e relacionar-se em meio aos conhecimentos já-ditos” (SILVA, 2017, p. 37). Ainda conforme a autora, “o sujeito da ciência produz um discurso falseado, sendo uma tomada de posição por ser uma versão possível e/ou uma reprodução passível” (SILVA, 2017, p. 29). Nessa perspectiva, constitui uma tomada de posição do sujeito para a produção do conhecimento dessa área, por exemplo, a apresentação de algumas entradas e não de outras, isto é, do que vai e do que não vai ser discursivizado no dicionário.

Nesse sentido, ainda de acordo com Silva (2017, p. 22) entendemos que o sujeito da ciência é “assujeitado à língua e à história, dispondo de certa liberdade (ainda que ilusória) para mobilizar saberes e relacionar ao seu discurso uma diversidade de discursos outros, de modo que o (seu) saber constrói-se”. Nunes (2006, p. 20) afirma que “é por meio do imaginário que os sujeitos significam o real no discurso”, o que nos leva a apreender que “um dicionário nunca é completo e nem reflete diretamente a realidade”, ele corresponde a uma “projeção imaginária do real: de um público leitor, de uma concepção de língua e de sociedade” (NUNES, 2006, p.20). Da mesma forma, na “melhor idade”, na “idade de ouro”, na “terceira idade”, o idoso assume tal papel devido às relações sociais às quais está submetido. E, da mesma maneira, o dicionário de especialidade assume o papel de mantenedor do saber de sua especialidade para um público-alvo que não é tão demarcado como o faz na entrada “juventude do campo”.

A entrada “juventude do campo”, escrita por Elisa Guaraná de Castro, doutora em Antropologia Social e professora do Departamento Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), demarca politicamente o público-alvo a

quem também se destina o dicionário. A professora inicia trazendo que há vários estudos, inclusive sobre a nomenclatura “jovem”, “juventude”, “juventudes”, “juventude do campo”, “juventude rural”, “juventude camponês”, que, nas palavras dela:

Juventude é, sem dúvida, mais do que uma palavra. Ao acionar juventude como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder (CASTRO, 2012, p. 441).

Para ela, a importância de se debater sobre “juventude do campo” está no fato de questionar em que medida isso contribui para o aprofundamento do debate sobre Educação do Campo. Tomada por números e taxas, a preocupação se dá, principalmente, no fato do total desinteresse dos jovens pelo campo, por isso, ela aciona muitas possibilidades de representação social em que a juventude do campo se faz necessária, a saber: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), Pastoral da Juventude Rural. Nas palavras dela: “juventude é hoje uma categoria acionada para organizar aqueles que assim se identificam nos movimentos sociais do campo” (CASTRO, 2012, p. 442).

No entanto, é preciso levar em consideração a Lei nº 12.852/2013 que “institui o Estatuto da Juventude no Brasil” e declara que “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Além disso, o seu segundo artigo afirma que “aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990” – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2013b).

Interessante observar, em uma perspectiva discursiva, o funcionamento dessas duas entradas – “juventude do campo” e “idosos do campo” –, pois é a partir dessas e das outras entradas que o **Dicionário da Educação do Campo** vai demarcando um lugar que lhe é próprio. Tal lugar se instaura não só pelo fato de ser de especialidade, mas também por ser uma obra que permite ao sujeito, de certa maneira, tomar posição – movimento até então vislumbrado por nossa leitura, tanto

de um sujeito identificado a uma formação discursiva militante quanto de um sujeito interpelado pela formação discursiva do produtor do conhecimento na e da Educação do Campo. De fato, o dicionário constitui-se como um produto de divulgação de um saber sobre a sua especificidade, pois se relaciona com os sujeitos, com a história e com a ideologia. Há de se considerar que o fato de trazermos essas entradas e não outras também se constitui como um gesto político, uma vez que entendemos, a partir de Orlandi (1998), que, em Análise de Discurso, a leitura é sempre política.

Do novo ao velho, da juventude ao idoso, o **Dicionário da Educação do Campo** possibilita demarcar uma posição sócio-histórica-ideológica, em um complexo das relações sociais, daqueles que valorizam os “idosos do campo”, porque deles/ de seus saberes precisam tanto quanto da “juventude do campo”. A memória do idoso vai assumindo estatuto de quem sabe, de quem tem experiência, de quem consegue orientar. Essa memória sobre a qual tratamos aqui é tomada no sentido de uma memória coletiva, isto é, aquela que “só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que o mantém” (DAVALLON, [1985] 2010, p. 25). Nesse sentido, o Dicionário funciona na memória de sujeitos ligados à Educação do Campo ou àqueles interessados por ela. Sejam com idosos ou com a juventude, é preciso (re)construir na memória do sujeito leitor a necessidade de que “todos” continuem lutando por uma educação na sua especificidade. Esse é o papel social da memória.

O mesmo acontece com o velho dicionário, aquele que sabe, o mais completo. Já o jovem deve permanecer no campo, aquele que tem que aprender, incompleto, tal como o novo dicionário, é incompleto, é, como costumamos popularmente dizer, apenas um minidicionário. O dicionário envelhece, mas continua tendo seu papel fundamental. A velhice é desnaturalizada pela delimitação histórica que se apaga junto à temporalidade dicionarística. Vai se configurando, desse modo, uma imagem sócio-histórica-ideológica do dicionário, que demonstra, a partir de recortes daquilo que sua especificidade lhe interessa – suas escolhas, aspectos sociais em suas entradas, os espaços-tempos e os sujeitos em que nele se encontram. Essas entradas movimentam sentidos àqueles que da Educação do Campo fazem parte. É a língua funcionando nos sujeitos e para sujeitos na história. São os discursos provocando efeitos de sentido.

A definição de velho remete também a uma prática de uso do dicionário em sala de aula, descrita no livro **Um outro olhar sobre o dicionário** (DELEVATI; PETRI, 2010). As autoras relatam que os alunos entrevistaram pessoas da comunidade para, depois, relacionar os resultados com o que estava posto no dicionário. Dentre os enunciados dos entrevistados, “idoso” era uma entrada a ser analisada. De uma maneira geral, as pesquisadoras perceberam que os sentidos se movimentam, que a língua em funcionamento extrapola as fronteiras do dicionário, “as palavras passam a tomar sentidos novos nas práticas sociais” (DELEVATI; PETRI, 2010, p. 61).

Dessa forma, o sentido de idoso, como tratado por esse dicionário de especialidade, assim como o de “juventude rural” provoca um efeito de veracidade absoluta para os possíveis leitores do dicionário, trazendo uma importância aos saberes do idoso e a necessidade do jovem buscar conhecer esses saberes. No entanto, quando ele passa a ser lido sob a égide de um gesto interpretativo, por uma perspectiva discursiva, como um “objeto discursivo”, ele passa a funcionar não somente como um detentor de um saber na sua especialidade, no seu meio social, mas também torna-se uma questão de língua em funcionamento em e para sujeitos – determinados histórica-ideologicamente, atravessados pelo político. São essas relações de tomada de posição do sujeito no e do **Dicionário da Educação do Campo** que nos interessam.

3.2. O DICIONÁRIO ENQUANTO OBJETO

Somos apaixonados pelas palavras, pelo que elas representam, pelo que elas significam ou não. Na infância, tínhamos uma caderneta em que costumávamos anotar vocábulos novos ou aqueles que considerávamos difíceis, adorávamos ouvir quem costumava falar de maneira rebuscada. Naquela lista, escrevíamos o significado que fazia sentido em nós. Era no dicionário onde os termos que não conhecíamos eram significados, onde as dúvidas eram sanadas, onde o saber se colocava com a certeza de que lá encontraríamos solução para todos os obstáculos da língua. Hoje buscamos, além de consultar o dicionário, lê-lo com um olhar analítico, o que nos faz compreender o modo como ele produz sentidos uns e não outros na conjuntura atual. Sabemos que o dicionário também é passível de falhas e

que também é contraditório, que tomado como discurso produz efeitos de sentidos entre interlocutores.

Da mesma forma, compreendemos que uma palavra que “vale” para um sujeito, talvez não “valha” da mesma maneira para outro. A noção de “discurso”, enquanto efeito de sentidos, está sempre “em relação a”, porque o sentido é definido não como algo em si, mas como “relação a” (ORLANDI, 2007). Sobre isso, Nunes (2010, p. 153) corrobora dizendo que a “Análise de Discurso leva adiante a concepção saussuriana de valor, afirmando que o sentido é sempre em “relação a”.

No caso desta proposta de tese, em que buscamos compreender o funcionamento do político no discurso da Educação do Campo e como ele se dá no **Dicionário da Educação do Campo**, a partir da tomada de posição do sujeito, é preciso levar em consideração o fato de se tomar como material a ser analisado um dicionário e, de modo particular, um dicionário de especialidade. Orlandi (2002, p. 118) afirma que devemos “pensar um dicionário”, ao invés de nos iludirmos com sua completude. Além disso, para a autora, devemos assumir a incompletude, assim como a diferença, a alteridade constitutiva para, por meio da forma material (linguístico-histórica) do dicionário, trabalharmos com ele em funcionamento, abrindo espaço para a elaboração de relações.

Nesse seguimento, é impossível não usar o próprio dicionário para compreender sobre a sua especificidade e seu funcionamento. Tomá-lo enquanto “detentor de um saber” não da língua, mas de um campo do saber, que se constitui como objeto de consulta em um espaço-tempo – que foi produzido em determinadas condições de produção e com uma memória que, como um discurso, provoca efeitos de sentidos em sujeitos e para sujeitos que dele se alimentam. A consulta foi feita a fim de buscar como são disciplinados esses saberes em cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

Diante disso, e a partir do dicionário, é possível perceber que nem tudo cabe em um dicionário, que foi necessário fazer escolhas e que essas se deram sob determinados posicionamentos que valem para alguns e que não valem para outros, porque o discurso está sempre “em relação a”.

Ao tomar, por exemplo, a própria noção de “idoso”, enquanto que, para muitos diz respeito àqueles “que têm muitos anos de vida”⁴⁴, enfocando principalmente a idade, para o **Dicionário da Educação do Campo**, no entanto, os sentidos de “idoso” são outros. Não se trata de um “idoso”, velho, acabado, ultrapassado, mas de um “idoso do campo”, aquele que sabe, que pode ensinar os jovens, que precisa ser valorizado, porque sempre esteve no campo e lá deve permanecer. No instrumento linguístico, a idade não é fator determinante para o significado de “idoso”.

O dicionário é entendido sobretudo como um objeto histórico e social, passando assim a funcionar no interior de um complexo de formações discursivas, de acordo com Nunes (2010). São essas formações discursivas que vão determinar o que constitui ou não um dicionário. Por tudo isso é preciso observar com especial atenção os efeitos que se produzem a partir dos modos de elaboração de um dicionário e, mais detidamente, um dicionário de especialidade.

Acreditamos que o dicionário de especialidade é constituído por diferentes saberes advindos de diferentes formações discursivas, visto que:

- a) há saberes próprios de uma formação discursiva que dizem o que é um dicionário e como ele funciona na língua em que está escrito;
- b) há saberes oriundos de uma formação discursiva da especialidade que constituem suas especificidades, suas formas, seus limites.

A partir da relação entre, pelo menos, essas duas formações discursivas, surgirá, sob a forma de um sentido evidente para o sujeito – afetado pela história – o dicionário de especialidade. Entendemos que essa forma-sujeito da especialidade é quem vai, dentro da regionalização de cada formação discursiva, encontrar modos de lidar com seus saberes e negociar sentidos no interior da formação discursiva dominante.

Tomando o dicionário de especialidade, entendemos que o **Dicionário da Educação do Campo** assume a *Forma-Sujeito Educação do Campo*, isto é, o sujeito do saber de uma Formação Discursiva predominante, a *FD Educação do Campo*, constituída também por saberes regionalizados de diferentes formações discursivas, tais como:

⁴⁴ Refere-se aos sentidos de idoso trazidos dos sujeitos investigados no projeto desenvolvido por Delevati e Petri (2010), disponível no livro **Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos** (PETRI, 2010).

a) saberes sobre o que é um dicionário (lexicografia) e sobre como a identificação do sujeito com a língua em que o dicionário de especialidade está escrito. Estar sob o “efeito ideológico” de saber a língua, “nossa língua”, “a língua comum”, dos “brasileiros” (ORLANDI, 2002, p. 108) é também reconhecer-se identificado ao que ele é e como lê-lo. Dito de outro modo, saber a língua é fundamental para ler o escrito da especialidade;

b) saberes sobre educação e sua história de constituição, saberes dos movimentos sociais, dos MST, enfim, dos “militantes”;

c) saberes sobre essa – que nomeamos – educação especial, enquanto especialidade, por meio de pesquisas, teorias, reflexões, ou seja, a formação discursiva da produção do conhecimento científico.

Seguindo a reflexão sobre a confecção de um dicionário, Nunes (2010a), inscrito em uma teoria discursiva, explica que “atualmente, com as novas tecnologias, a informatização dos procedimentos lexicográficos é um imperativo cada vez mais presente” nesse processo em que, de acordo com o autor, passa por algum tipo de trabalho de arquivo, tendo em vista a reunião de fontes e seu aproveitamento. Nunes (2010a) afirma que:

A constituição de um *corpus* consiste em uma primeira etapa do trabalho do lexicógrafo. O *corpus* armazena materiais de língua oral ou escrita e é construído em vista de objetivos específicos, ainda que um mesmo *corpus*, uma vez constituído, possa ser utilizado para realizar diferentes trabalhos. Certamente, quanto mais interpretado, anotado, balizado o *corpus*, mais específica será sua finalidade (NUNES, 2010a, p. 164).

Por esse viés, a determinação de qual palavra ou expressão compõe o dicionário é uma escolha influenciada por aspectos sócio-histórico-ideológicos. E isso se torna ainda mais notório no que diz respeito aos dicionários de especialidades. Que *corpus* foram coletados para a confecção do **Dicionário da Educação do Campo**? Essa eleição foi realizada por um lexicógrafo, se é que há um lexicógrafo? Quem interpretou esse *corpus*? E sob quais condições de produção? Essas seleções têm quais finalidades? Que memória carrega cada uma das entradas na especialidade para que seja essa palavra e não outra?

Nunes (2010a), em *Lexicologia e Lexicografia* estabelece uma relação entre a lexicologia, a lexicografia e a Análise de Discurso, mostrando o dicionário enquanto objeto que funciona na sociedade e na história. De acordo com o autor, “a

articulação entre o léxico e a história, materializada na relação língua-discurso, faz com que se tenha vista a dinâmica do léxico, seus movimentos e deslocamentos” (NUNES, 2010a, p. 158).

Além disso, Nunes (2010a, p. 149) faz uma diferença entre essas áreas, explicando que a lexicografia “desenvolve métodos e técnicas para produzir dicionários”, enquanto que lexicologia “identifica e descreve as unidades lexicais”. De acordo com o autor, é a lexicografia que estabelece os métodos de confecção de um dicionário em suas diversas formas (monolíngues, bilíngues, gerais, escolares etc.).

Para mostrar esse deslocamento, Nunes (2010a) exemplifica: a palavra “mutirão” deixou de ser utilizada no campo e passou a ser usada no espaço urbano, principalmente, nas periferias. “O termo mutirão era utilizado para significar um trabalho coletivo, uma ajuda comunitária” (NUNES, 2010a, p. 159) e, após algumas transformações sociais, como subdivisões de terras, a diversificação de plantações, novas relações econômicas e trabalhistas e a urbanização, acrescenta-se, o êxodo rural, a palavra mutirão passa a significar em um lugar outro, como por exemplo, “a associação dos moradores do bairro promoveu um mutirão”.

De fato, o **Dicionário da Educação do Campo**, tomado como um “objeto” (NUNES, 2006), como um discurso, permite compreendermos como são produzidos efeitos, como a história funciona, como a memória se constrói e se atualiza, como os sentidos produzem-se e deslocam-se, inscrevendo-se em um lugar que lhe é próprio: o da sua especialidade. Para além disso, interessa-nos também estabelecer relações da Análise de Discurso articuladas com a História das Ideias Linguísticas, que compreende o dicionário como um “instrumento linguístico” (AUROUX, [1992] 2014).

3.3. O DICIONÁRIO ENQUANTO INSTRUMENTO

Historicamente listas de palavras, vocabulários e dicionários funcionaram como um lugar para se guardar o léxico. E os dicionários compõem parte importante

do patrimônio⁴⁵ linguístico que pode ser guardado e acessado em diferentes momentos sócio-históricos. Nesse âmbito, é preciso considerar que os dicionários, juntamente com as gramáticas, são os pilares da gramatização, conforme ensina Auroux ([1992] 2014), e constroem a organização dos saberes metalinguísticos que se pode acessar a qualquer momento. Ao depararmos-nos com dicionários de especialidades, o processo é um pouco diferente para a constituição deles, já que se pressupõe o processo de gramatização de uma dada língua e o funcionamento de uma determinada memória coletiva, o que pré-estabelece o que é um dicionário e como ele pode e deve ser lido. Por gramatização, Auroux ([1992] 2014) explica que:

[...] deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnológicas, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário (AUROUX, [1992] 2014, p. 65).

Aqui pensamos o dicionário de especialidade sob um possível gesto interpretativo, interpelados pela Análise de Discurso de linha francesa com uma aproximação com a História das Ideias Linguísticas. Nunes (2008) explica que, no Brasil, a História das Ideias Linguísticas teve início por meio de uma colaboração entre a Universidade Estadual de Campinas, no Brasil, e a Universidade Paris 7, na França, a partir de um trabalho desenvolvido pela pesquisadora Eni Orlandi, no interior de um projeto denominado “Discurso, Significação, Brasilidade”, iniciado em 1987 em cooperação entre uma equipe brasileira e uma equipe francesa coordenada por Sylvain Auroux.

A História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso colaboram para a compreensão do funcionamento da história, da memória e das condições de produção do/no discurso. Nunes (2008a, p. 109) explica que um dos pontos de contato entre esses dois campos do saber é considerar a visão histórica da ciência. De acordo com ele, tal articulação “não se dá ao modo de interdisciplinaridade ou de uma complementaridade”. A Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas têm seus métodos específicos, mas, a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção, afirma o autor.

⁴⁵ Entendemos “patrimônio” “como uma série de símbolos que são social e juridicamente determinados a partir do valor da força simbólica que possuem para a memória coletiva de um grupo” (CERVO, 2012, p. 18).

Nunes (2008a) propõe:

[...] visto que a Análise de Discurso se constitui como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, ela traz a contribuição considerável para o estudo da história das ideias linguísticas (NUNES, 2008a, p. 110).

Assim, ao refletirmos sobre como o funcionamento do político no discurso do **Dicionário da Educação do Campo**, considerando que, no discurso, o político promove a emersão de sentidos em sujeitos e para sujeitos, entendemos que a História das Ideias Linguísticas contribui para pensar que o dicionário (e a gramática) descreve e instrumentaliza uma língua (AUROUX, [1992] 2014). No entanto, quando se trata de um dicionário de especialidade, ele descreve, a partir de uma língua dada, a instrumentalização de um campo do saber, um conhecimento de uma especialidade. E isso nos interessa: o dicionário (e a gramática) instrumentaliza uma língua, o dicionário de especialidade instrumentaliza, não a língua, mas a partir de uma dada língua, ou seja, a partir de um campo do saber e de um modo de produção do conhecimento. No caso deste estudo, observamos a Educação do Campo, mais especificamente, como esse saber pode e deve ser significado no e pelo interlocutor, o que corresponderá ao seu público leitor.

Nesse sentido, concordamos com o questionamento de Petri (2012, p. 25): “estamos falando de dicionário, sem dúvida, estamos falando de instrumento linguístico; mas será que estamos sempre, necessariamente, falando de gramatização?” De acordo com a autora, refletir sobre isso significa “dar um outro estatuto para o dicionário, podendo ainda alterar a direção das leituras que temos desenvolvido sobre as relações entre dicionário e gramática de uma mesma língua” (PETRI, 2012, p. 25). Que estatuto assume o **Dicionário da Educação do Campo** para os estudos dicionarísticos e para a produção do conhecimento da Educação do Campo?

Compreendemos a língua como algo que se movimenta, que se altera nas relações sociais e históricas, entretanto, o mesmo não acontece com o dicionário, pois ele estabiliza sentidos, ele apresenta uma direção de leitura possível, silenciando tantas outras. No caso do dicionário de especialidade, ele estabiliza saberes da sua área, assumindo um lugar de detentor de saberes sobre aquela produção do conhecimento naquele instrumento linguístico. A sua especificidade é

formada, por exemplo, a partir de vários autores⁴⁶ que produziram os verbetes – discursividades –, sejam militantes e/ou pesquisadores. O fato é que, uma vez produzido, o dicionário de especialidade passa a ser objeto de um trabalho de arquivo e de construção de uma memória institucionalizada na área do conhecimento de sua especialidade.

Quando propomos olhar para o dicionário dessa forma (pela articulação entre a Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas), procuramos analisar o seu funcionamento e como ele produz sentidos em e para sujeitos, bem como a maneira pela qual ele se articula na produção do conhecimento da Educação do Campo. Ele, por ser designado Dicionário, pois instrumentaliza uma especialidade, no entanto, muito mais do que essa instrumentalização, da maneira como o **Dicionário da Educação do Campo** está organizado – entradas com assinatura autoral e referências bibliográficas –, ele didatiza saberes. Ele “é lugar de construção da memória social, em que se marca a relação da ciência com o Estado”, de acordo com Orlandi (2002, p. 104).

Por conseguinte, pensar o dicionário em suas condições de produção, no momento histórico em que ele foi produzido, é instrumentalizar um saber para colocar esse conhecimento em um estatuto único, como um instrumento a dar sentido detentor do saber sobre a especialidade. Para o Auroux (2008, p. 141), o conhecimento pode ser visto sob dois horizontes: o horizonte de retrospectão, que significa o “conjunto de conhecimentos antecedentes”; e o horizonte de projeção, que estabelece uma antecipação, idealiza, imagina o que está por vir. Assim, o **Dicionário da Educação do Campo** assegura uma posição do dizer, instaurando um lugar na sua especialidade e demarcando uma posição na memória coletiva da produção de conhecimento dessa área do saber.

A perspectiva teórico-discursiva em diálogo com a História das Ideias Linguísticas, a partir da qual se toma os dicionários como instrumentos linguísticos que descrevem e instrumentalizam uma língua (AUROUX, [1992] 2014), encaminha a reflexão sobre o **Dicionário de Educação do Campo** como uma obra diferenciada e bem mais direcionada para um determinado grupo social do que um dicionário de

⁴⁶ Autores faz referência aos nomes dos sujeitos empiricamente constituídos que assinam cada entrada do dicionário, com seu nome próprio, exercendo assim um papel de autor físico. No entanto, não nos interessamos por esse sujeito empírico, mas pela função que assume ao ser interpelado por uma ideologia. Trata-se do sujeito produtor de linguagem que toma uma posição para ser autor do que diz onde diz, isto é, a função-autor. De acordo com Orlandi (2008, p. 66) “consiste em um efeito”, porque resulta do confronto entre a função-autor e a função-leitor.

língua. Sem dúvida, estamos diante de um objeto discursivo, mas no interior de tal obra nos deparamos com um discurso *do* campo ou *sobre* o campo, o que faz dele objeto e instrumento.

Ao tomar o dicionário como discurso, de acordo com Orlandi (2002, p. 103), trabalhamos com o discurso lexicográfico, inscrevendo o estudo, em termos metodológicos, na chamada “lexicografia discursiva”. A autora afirma que, diante disso, para tal estudo, concentra-se atenção nas relações intertextuais e interdiscursivas que resultam na produção do efeito de completude, por isso se considera não a função, mas o funcionamento do dicionário na relação do sujeito com a língua, incluindo sua relação com a memória discursiva.

Nunes (2010a) explica essa relação entre Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas:

O método discursivo leva a compreender a historicidade da produção de sentidos, bem como explicitar as relações sociais e os componentes conjunturais envolvidos na produção do dicionário. Enquanto isso, a história das ideias linguísticas, com o conhecimento produzido sobre a história das teorias, dos conceitos, dos autores, das instituições, situa o dicionário em meio à produção linguística em determinadas conjunturas. A conjunção desses dois campos traz condições, então para um duplo conhecimento do dicionário: o da história dos sentidos que ele faz circular e o da história da língua que ele pressupõe (NUNES, 2010a, p. 162).

Dessa forma, pensar o dicionário – e, especificamente, o de especialidade sob essa relação da Análise de Discurso e o da História das Ideias Linguísticas – traz alguns desafios: primeiro, o de “haver uma consistência entre teoria/método/procedimentos analíticos e objeto” (ORLANDI, 2012b, p.12) para compreender o quanto esse dispositivo teórico e analítico da Análise de Discurso “pode produzir um deslocamento no olhar leitor e trabalhar a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade (ao equívoco e à ideologia), na sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 2012b, p. 23); segundo, o de pensar na história não da língua, mas de uma área do saber – aqui a Educação do Campo – que esse dicionário de especialidade pressupõe. Essas duas perspectivas permitem responder nossa questão de pesquisa: “como o político funciona nas tomadas de posição do sujeito que se institucionalizam em um dicionário de especialidade, neste caso, no **Dicionário da Educação do Campo?**”

Nossa proposta é tomar algumas entradas e seus verbetes⁴⁷ do próprio **Dicionário da Educação do Campo** para trazer à baila reflexões que permitem explicitar o funcionamento do dicionário de especialidade. Levamos em consideração alguns pressupostos teóricos da Análise de Discurso em relação à História das Ideias Linguísticas para, a partir de um gesto interpretativo, refletir sobre o funcionamento do político nesse dicionário. É por isso que o tomamos, de maneira indissociável, o dicionário enquanto objeto discursivo e enquanto instrumento em pleno funcionamento.

3.4. O DICIONÁRIO DE ESPECIALIDADE: OBJETO E INSTRUMENTO

Pensar o dicionário enquanto objeto e enquanto instrumento, como já afirmamos, consiste em uma forma de relacionar a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas. E, por essa relação, reflexões surgem a partir da ideia de que um dicionário, sendo ele de uma especialidade, não funciona tal qual um de língua já que não gramatiza a língua, ele instrumentaliza, a partir da língua, a sua especialidade. E essa instrumentalização de um campo do saber, a partir da confecção de um dicionário específico para a área, se dá sob uma memória coletiva daqueles que produzem conhecimento nessa área específica. Nesse sentido, concordamos com Scherer e Petri (2015, p. 18) quando propõem que “é preciso conhecer a história e igualmente compreender a constituição da memória coletiva para, de fato, entender como se dá a produção científica em uma dada área do conhecimento”.

A memória é um conceito importantíssimo nos estudos discursivos, porque é por esse aparato teórico/analítico que se pode “compreender o modo de funcionamento simbólico” (ORLANDI, 2012, p. 62) do discurso no e do dicionário. De acordo com Pêcheux ([1985] 2010, p. 50), “a memória não deve ser entendida no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Assim, diferentemente de nossas lembranças

⁴⁷ A diferença, estabelecida no âmbito deste trabalho, entre entrada e verbete encontra-se na [seção 4.3.](#)

pessoais, a memória discursiva é concebida em uma esfera social e coletiva, o que permite produzir condições necessárias para o funcionamento discursivo.

Para Pêcheux ([1985] 2010):

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, [1985] 2010, p. 52).

Nesse sentido, tomar como objeto de análise um dicionário de especialidade como o **Dicionário da Educação do Campo** e colocá-lo para ser lido e compreendido – na disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual, do segundo semestre do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguarí –, exigiu-nos também o desafio de construirmos uma memória das questões levantadas pela Educação do Campo, para tornar o dicionário, como diz Pêcheux ([1985] 2010, p. 52) “em condição do legível em relação ao próprio legível”. Por isso a importância de conhecer teorias, práticas, políticas públicas da Educação do Campo para sujeitos no campo.

Nesse viés, percebemos o dicionário tanto como objeto quanto como instrumento e, a partir dele e com ele, o político funciona no discurso da e sobre a Educação do Campo, tomando posições em sujeitos, porque a ideologia se materializa nesses discursos. O político, nessa esteira, é entendido como “divisão – divisão entre sujeitos e divisão do sujeito – já que nossa formação social é dividida e a interpelação do indivíduo em sujeito produz uma forma histórica” (ORLANDI, 2012, p. 72).

Nesse processo, os sentidos emergem, sentidos de uma história dessa área do saber, de uma memória que passa a ser legível nos sujeitos acadêmicos como uma memória coletiva. De acordo com Orlandi (2012, p. 64), “a memória ocupa um lugar de espaço móvel de deslocamentos, disjunções, divisões de retomadas, de conflitos, de regularização”. Esse é o lugar em que o dicionário passa a ser compreendido, espaço de construção e de contradições, instrumento de didatização e, por vezes, de regularização dos discursos da e sobre a Educação do Campo, pois, “ao falar de história e de política, não há como não considerar a memória como feita de esquecimentos, mas também de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos” (ORLANDI, 2012, p. 64).

Diante disso, o dicionário de especialidade funciona diferentemente de um de língua. Ele guarda não a língua, mas um campo do saber. Ele didatiza a sua especialidade, uma disciplina. Concordamos com Scherer, Schneiders e Martins (2015, p. 77) quando afirmam que a disciplina seria “a atividade científica como uma forma particular da divisão do trabalho de leitura no mundo social acadêmico”. Assim sendo, consideramos que seja o lugar de uma obra como o **Dicionário da Educação do Campo**: objeto de consulta, objeto de análise, instrumento da sua especialidade que se torna legível por uma memória de uma produção do conhecimento específica para sujeitos uns que não outros.

Dessa forma, sob o ponto de vista da Análise de Discurso, o dicionário pode ser um objeto a ser analisado, visto como um “objeto discursivo inserido em um espaço-tempo” (NUNES, 2006, p. 11), porque se pode perceber os modos de dizer de uma sociedade e os discursos em circulação em certas conjunturas históricas. Ainda nas palavras de Nunes (2006. p. 11), “ver o dicionário como um discurso implica em desestabilizar aquilo que aparece como uma certitude”, é tornar opacas as definições, é fazer valer que todo dicionário tem uma história, que ele atualiza uma memória, produz, reproduz e desloca sentidos. Ver esse instrumento linguístico dessa forma e não de outra é pôr em jogo que ele significa de acordo com as possíveis relações em que ele participa, enfim, é estar em “relação a” quem produz, para quem, em que momento social e histórico, em quais condições de produção.

Considerar as condições de produção do discurso é movimentar uma noção que tem lugar privilegiado na Análise de Discurso porque, a partir dela, é que não mais se atribui ao sujeito a produção de suas falas, que ele é fonte de seu dizer. Courtine ([1981] 2009, p. 49) explica que a noção de condições de produção conheceu sua primeira definição empírica geral nos trabalhos de Pêcheux, em 1969, em **Análise Automática do Discurso**, definida como no quadro do esquema transformacional da comunicação de Jakobson, a partir de “lugares determinados na estrutura de uma formação social”. Isso nos permite afirmar que as relações entre esses lugares se encontram representadas no discurso pelas formações imaginárias. Courtine ([1981] 2009) observa também que a definição de Condições de Produção relacionada com “situação” ao lado de “particularidades de personalidade” e “de experiência do indivíduo” designa o que a Linguística conhece como “sujeito da enunciação” e “situação de enunciação”.

“Um discurso é sempre pronunciado a partir das condições de produção”, afirma Pêcheux ([1969] 2010, p. 75), além disso, o filósofo exemplifica:

O deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido de oposição; é o porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então é “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para “dar o troco”, o que é uma outra forma de ação política (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 76, grifos do autor).

As condições de produção relacionam um possível jogo de imagens em que o sujeito está inserido – as formações imaginárias – e a própria situação concreta em que se encontra historicamente esse sujeito. O que funciona nos processos discursivos, de acordo com Pêcheux ([1969] 2010, p. 81) “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro”. Não se trata, pois, da presença física de organismos humanos individuais A e B, mas de representações nos processos discursivos colocados em jogo nessa relação. Courtine ([1981] 2009) acrescenta que a relação estabelecida entre lugares definidos, em uma formação dada, e a representação subjetiva desses lugares, em uma situação concreta de comunicação, “propiciam interpretações nas quais o elemento imaginário domina ou apaga as determinações objetivas que caracterizam um processo discursivo” (COURTINE, [1981] 2009, p. 49).

Pêcheux ([1969] 2010, p. 180) esclarece, após ter recebido críticas em relação à expressão “condições de produção”, que essa noção “necessita ser detalhadamente explicitada, para evitar erros de interpretação acarretados pela ambiguidade de certas formulações”. De acordo com Pêcheux:

Agora podemos retomar o exame da expressão “condições de produção de um discurso”, que, dizíamos, pode apresentar certas ambiguidades: parece efetivamente, à luz do que precede, que se pode entender por isso seja as *determinações que caracterizam um processo discursivo*, seja as *características múltiplas de uma “situação concreta”* que conduz à “produção”, no sentido linguístico ou psicolinguístico deste termo, da superfície linguística de um discurso empírico concreto (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 182, grifos do autor).

A teoria não-subjetiva do discurso, formulada por Pêcheux a partir da noção de condições de produção, compreende que o sujeito está inscrito em um espaço sócio-ideológico que o coloca em um lugar de possibilidade de fala, tal lugar vai variar conforme sua posição em relação às Formações Ideológicas.

Orlandi (2007, p. 30) apresenta as condições de produção sob dois sentidos: “em sentido estrito, temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato”, “e em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. As condições de produção, consideradas num sentido mais amplo, envolvem “o contexto sócio-histórico e o aspecto ideológico”. Além disso, acrescenta Medeiros (2008, p. 50), a proposta de (re)definição de condições de produção emerge alinhada à “análise histórica das condições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articulada teoricamente ao conceito de formação discursiva”.

Nesse sentido, Nunes (2006) observa que o conceito de condições de produção, como apresentado por Orlandi (2007), nos permite avançar para pensar o caso do dicionário. De acordo com o referido autor, “temos as circunstâncias enunciativas relacionadas ao discurso lexicográfico: quem fala, o quê, para quem, em que situação? E, no contexto amplo, temos a conjuntura histórica e ideológica em que essas situações têm lugar” (NUNES, 2006, p. 20). O **Dicionário da Educação do Campo**, por exemplo, surge como uma necessidade de demarcar um espaço de luta da e pela Educação do Campo no auge de formulações de políticas públicas que atendessem às demandas histórico-sociais dos povos a quem ela se destina – uma tomada de posição de um possível sujeito refletindo os saberes oriundos de uma formação discursiva militante.

Pêcheux ([1975] 1988, p. 190) nos ensina que a prática política não pode ser pensada como algo incompatível com a prática científica. Nas palavras do referido autor: “a história da produção dos conhecimentos não está *acima* ou *separada* da história da luta de classes, como o “bom lado” da história se oporia ao “mau lado”; essa história está escrita, com sua especificidade, na história da luta de classes”. Pêcheux ([1975] 1988, p. 190) explica que “não é o Homem que produz os conhecimentos científicos, são os *homens*, em sociedade e na história, isto é, a *atividade humana social e histórica*⁴⁸”.

⁴⁸ Grifos do autor.

Desse modo, ambas as práticas – científicas e políticas – são determinadas pelas condições sócio-históricas-ideológicas de uma dada formação social, o que significa que essa tomada de posição sujeito militante, a que nos referimos, não tem sua origem nos sujeitos, mas são forças materiais que constituem os indivíduos em sujeitos, isto é, a evidência de que o sujeito é um efeito ideológico. Petri e Silva (2016, p. 20) corroboram ao afirmar que “o conhecimento, seja ele empírico ou científico, permanece inscrito na forma-sujeito, existindo sob a forma de um sentido evidente para os sujeitos, é como se o saber estivesse sempre-lá, já-dado, muito embora ninguém o tivesse ‘descoberto”.

De acordo com Pêcheux ([1975] 1988, p. 194), os elementos discursivos que desempenham um papel específico no processo de constituição do discurso de uma ciência são o “interdiscurso”, “o funcionamento do *pré-construído* e o *discurso-transverso*”, porque, para o autor:

[...] é nessa retrospectiva que se abre, com relação à ciência considerada, a possibilidade de uma tomada de posição materialista (isto é, reconhecendo a objetividade que se instaura no discurso e a prática experimental dessa ciência e a possibilidade de uma tomada de posição *idealista* que recusa e rechaça essa objetividade, repetindo indefinidamente o bloqueio que precede o corte, e que, por isso, tende a entrar o desenvolvimento do novo continente científico assim aberto, explorando-deformando-apagando seus primeiros resultados para voltar atrás (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 194, grifo do autor).

Em uma perspectiva materialista, há de se considerar, pois, que a interpelação do indivíduo em sujeito do discurso se dá pela identificação do sujeito com a Formação Discursiva que o domina, não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, o que significa afirmarmos que o sujeito militante se constitui também um sujeito da produção do conhecimento, porque não há produção do conhecimento sem prática política.

Nesse sentido, reconhecemos juntamente com Pêcheux ([1975] 1988, p. 198) que “não há “discurso da ciência” (nem mesmo, a rigor, “discurso de uma ciência”) porque todo discurso é discurso de um sujeito”, isto é, “todo discurso funciona com relação à forma-sujeito, ao passo que o processo do conhecimento é um “processo sem sujeito”, o que significa dizer que a produção do conhecimento se opera por meio das tomadas de posição do sujeito.

No âmbito de nosso trabalho, até o momento, pelo menos duas formações discursivas se fazem presentes no **Dicionário da Educação do Campo**; uma

representada pela militância e outra representada pela produção do conhecimento científico. No entanto, não podemos afirmar que a militância não produz conhecimento porque, de acordo com Souza (2009), os movimentos sociais, por exemplo, dão visibilidade à sua produção do conhecimento por meio de boletins, jornais, revistas, cadernos de formação, cadernos temáticos, cadernos pedagógicos, documentários e fotografias.

O conhecimento dos movimentos sociais sai do espaço do senso comum para ser deslocado, refletido, reproduzido, transformado em um outro espaço, também interpelado por uma ideologia. O que nos interessa, de fato, não é dizer que um ou outro é mais ou menos científico, o que nos importa é o processo. Petri e Silva (2016, p. 21) nos explicam, por exemplo, que “a produção do conhecimento se dá pela observação das relações que se estabelecem para que se tenha, num dado momento histórico, um ‘produto’ e não outro, concebido enquanto uma prática: um discurso”.

Na pesquisa desenvolvida por Nunes (2006), **Dicionários no Brasil: análise e história**, dicionários de diferentes épocas foram analisados: do Brasil Colonial, do Brasil Monárquico e da transição para a República. Esses diferentes momentos históricos, determinados por diferentes condições de produção de seus discursos e em diferentes circunstâncias, permitiu ao autor refletir sobre as diferentes condições de produção, as mudanças de processos discursivos, os deslocamentos de sentidos, entre outros fatores.

Neste trabalho, pensamos o funcionamento de um dicionário de especialidade de uma área que se constitui, se (re)produz, circula como objeto e como instrumento que funciona como detentor de uma produção do conhecimento em um momento sócio-político-histórico específico e como ele produz sentidos em uma prática de uso – em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo, remetendo a uma história de constituição dessa área que hoje se chama “Educação do Campo”. Por isso, o **Dicionário da Educação do Campo** se faz socialmente necessário e passa a existir e a demarcar um espaço que lhe seja próprio na área – no entanto, lembremos da forma como o olhamos: sujeito a falhas, a equívocos, a apagamentos e a deslizamentos.

O dicionário Luft incluiu em sua edição de 1998 o verbete *sem-terra*, com a seguinte definição: *substantivo de dois gêneros e dois números, designação sociopolítica de indivíduo do meio rural sem propriedade e sem trabalho* (1998, p. 601). Sobre isso brincou um jornalista português: *os sem-terra dobraram a gramática, fizeram os acadêmicos engolir um precioso “s”, mas ainda não conseguiram acabar com o latifúndio. Cai a gramática e o latifúndio fica?* (Jornal *Papagaio*, fev./mar. 1998, editado por portugueses que moram na Holanda). (CALDART, 2012a, p. 24, grifos da autora)⁴⁹.

⁴⁹ CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

4. PARTE III: DICIONÁRIO DE ESPECIALIDADE: MOVIMENTANDO SENTIDOS

Neste capítulo, traçamos um movimento analítico sobre a capa, o prefácio (apresentação) e uma entrada⁵⁰ do **Dicionário da Educação do Campo**. Essa obra tem nos servido, desde o início da escritura da tese, tanto como instrumento de compreensão de algumas especificidades dessa área do saber quanto como objeto de análise. Esse movimento analítico a que nos referimos diz respeito ao lugar dado à Análise de Discurso em seus estudos, o de uma disciplina de entremeio, como nos diz Orlandi (1996). Entendemos ser uma disciplina, porque a Análise de Discurso constitui-se de saberes teóricos e analíticos que orientam uma possível leitura e interpretação do material a ser analisado. Em cada caso, em cada *corpus*, há uma formulação das questões da pesquisa que juntamente com disciplinas (históricas, filosóficas, sociais, linguísticas) vão movimentar uma relação entre a teoria e a análise, (re)inscrevendo questões a cada movimento das práticas analíticas.

Reconhecemos que as relações estabelecidas aqui entre a disciplina da Educação do Campo e questões teóricas analíticas da Análise de Discurso são, de fato, fundamentais para a compreensão do funcionamento do político no discurso do **Dicionário da Educação do Campo**, o que nos faz construir um movimento de escrita que vem desde o entendimento de palavras-chaves (“terra”, “rural” e “campo”) na especialidade até suas normativas enquanto política pública. Isso se deve porque para cada especialidade há uma linguagem que lhe é própria, sejam suas características lexicais, semânticas, históricas e/ou ideológicas.

Acreditamos, por exemplo, que qualquer sujeito minimamente escolarizado, mesmo em uma linearidade ilusória de leitura do seu funcionamento, sabe o que é um dicionário: para que serve e como trabalha a língua e pela língua para mantê-la em um estatuto que ele próprio, enquanto instrumento, lhe atribui. Referimo-nos a um sentido imaginário e cristalizado do que é um dicionário, para que serve e como ele pode ou deve ser lido. Sobre essa evidência, retomamos o que nos diz Pêcheux ([1975] 1988):

⁵⁰ A entrada *Educação do Campo* encontra-se no [anexo 1](#).

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido*⁵¹ das palavras e do enunciados (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160, grifos do autor).

O dicionário e suas diferentes formas de se apresentar (monolíngue, bilíngue, minidicionário, escolar, ilustrado, básico...) pode deslocar sentidos do que seria evidente sobre o que é, para que e para quem ele serve/funçiona. Afinal, tomando as palavras de Pêcheux ([1976] 2019, p. 324), “a evidência e o absurdo são primos, primos carnais”. Tratamos do caráter material do dicionário, sobretudo, sob o modo como ele pode significar em determinadas relações sociais, isto é, enquanto objeto discursivo e instrumento linguístico que significa em e para determinados sujeitos. Nessa perspectiva, interessamo-nos pelos sentidos que um dicionário de especialidade pode construir ao longo da produção desta tese em termos discursivos, pois, afinal, “o sentido se constitui em cada formação discursiva” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 161).

Tratar o dicionário, primeiro, como de especialidade e, segundo, como materialidade discursiva em funcionamento leva-nos a considerar a historicidade de sua constituição e a analisar os sentidos de seus elementos na relação com outros domínios em um *corpus*. Como já dissemos anteriormente, olhar o instrumento linguístico sob uma perspectiva discursiva não é tarefa fácil. Ler um dicionário de especialidade, sob nosso gesto interpretativo, é pisar em um terreno que não nos pertence (o da especialidade), por isso, questionamos: até que ponto podemos dizer o que dizemos sobre essa área específica? O que disso se tornará relevante para o conhecimento linguístico – lugar onde estamos inseridos – e, nesse viés, quais serão os efeitos de sentidos possíveis na e para a produção do conhecimento da Educação do Campo?

Essas questões tornam-se pertinentes uma vez que essa tensão permanece na escritura de uma tese em que se propõe compreender o funcionamento do político nesse dicionário, especificamente em relação às tomadas de posição do sujeito. No entanto, alicerçados nas questões teórico-analíticas da Análise de Discurso, lançamo-nos nesse desafio de olhar para essas materialidades, observando as movências de sentidos, as certezas, as contradições, os equívocos,

⁵¹ Grifo nosso.

as saturações, as falhas. Esse é o espaço em que a Análise de Discurso nos coloca, em um lugar de entremeio para (des)construir evidências sobre os discursos em circulação no interior de um dado grupo social, em uma sociedade.

Antes de adentrarmos na análise das partes do dicionário – capa, apresentação, entradas – pensemos sobre a especialidade em questão, mais especificamente, sobre os efeitos de sentidos da designação dada ao instrumento linguístico e à área do saber, enquanto **Dicionário da Educação do Campo**. A designação é, de acordo com Guimarães (2005, p. 9):

O que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história (GUIMARÃES, 2005, p. 9).

Guimarães (2005) explica que a nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome. No âmbito de nossas análises, podemos pensar que o **Dicionário da Educação do Campo** passa não só por um processo de designação, ao designar uma obra coletiva e organizada por pesquisadores e/ou militantes, mas também por um processo de determinação, ao determinar que trata da Educação do Campo – e não de outra.

O processo de designação é entendido por nós como “o conjunto de designações que se encontram dispersas no discurso social” (INDURSKY, 2019, p. 90) sobre uma determinada questão. Para discorrermos sobre essa designação, trazemos recortes discursivos da contracapa do Dicionário:

RD 5: “elaboração coletiva cujo principal objetivo é o de apresentar para debate uma síntese da compreensão teórica e prática da Educação do Campo”.

Que funcionamento essa obra teria se tivesse sido designada diferentemente? O fato é que ela significa enquanto algo próprio das relações da linguagem, retomando Guimarães (2005), que não é apresentar um “debate”, nem “síntese”, nem “compreensão teórica e prática” da língua – significando diferentemente de um dicionário de língua, por exemplo. Nesse caso, então, ao

“escolherem” designar assim, o “fizeram” porque “sabiam” (na formação social em que atuam) estar representando a legitimidade de um saber. Estamos, neste momento, afirmando que eles “escolheram”, eles “fizeram” e eles “sabiam” – com a indeterminação do sujeito de nossa oração –, porque não sabemos quem escolheu, quem atuou para designar dessa forma e não de outra: o conhecimento da própria língua, os movimentos sociais, os produtores do conhecimento científico. Questionamos então que formação ideológica interpelou o indivíduo em sujeito para que o **Dicionário da Educação do Campo** fosse designado dicionário: seus saberes linguísticos, a formação ideológica dos movimentos sociais (militância), a formação ideológica dos produtores do conhecimento científico (academia)?

O processo de determinação “consiste em um efeito de sentido onde intervêm conjuntamente fatores sintáticos, semânticos e ideológicos” (INDURSKY 1992, p. 261). Pensamos, dessa forma, que não se trata de qualquer dicionário, mas da Educação. Além disso, não se fala de qualquer educação, mas a do campo. Dito de outra forma, o *do campo* funciona como elemento capaz de saturar os sentidos de *educação*, e esses termos unidos – Educação do Campo – determinam as possíveis identificações ou não com a formação discursiva que afeta o sujeito nessa sequência discursiva – **Dicionário da Educação do Campo**.

Observemos o Recorte Discursivo a seguir (RD 6), também da contracapa:

RD 6: “Os verbetes selecionados referem-se a conceitos ou categorias que expressam, na perspectiva dos movimentos sociais camponeses e de suas lutas, os fundamentos filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo”.

O recorte anterior é representativo do processo de designação e de determinação da especialidade – **Dicionário da Educação do Campo** –, uma vez que outras designações poderiam ser possíveis. Para fins de exemplificação, trazemos algumas entradas da própria obra:

Dicionário da Agricultura camponesa;
 Dicionário da Agricultura familiar;
 Dicionário da Cultura Camponesa;

Dicionário da Educação básica do campo;
Dicionário da Educação Popular;
Dicionário da Educação Rural;
Dicionário da Escola do Campo;
Dicionário da Terra.

Como dissemos, essas designações seriam possíveis, mas não estamos afirmando que elas provocariam efeitos de sentido iguais à designação efetivamente dada ao dicionário. Como o Recorte Discursivo (RD 6) expressa – “na perspectiva dos movimentos sociais” (CALDART et. al., 2012) –, a determinação “da Educação do Campo” é uma tomada de posição de um sujeito social que historicamente vem buscando, por meio de encontros, eventos, fóruns, seminários (ver [seção 2.3](#)), ter voz perante o poder público.

De acordo com o dicionário, o argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002. O interessante é que tal discussão não se concentra somente entre os movimentos sociais, como afirmado pela contracapa da obra. Desses eventos participaram, além dos movimentos sociais (mais de um deles), professores do ensino básico e universitário, líderes sociais, sindicalistas, entre outros.

Movimentamos saberes e sentidos para mostrar que temos uma obra que não é qualquer uma, visto que tratamos de um dicionário no qual circulam, desde 2012 aos dias atuais, discursos de uma especialidade que não é qualquer uma: a da Educação do Campo. Resumidamente, três principais movimentos analíticos, dentre outros, são feitos para compreender o funcionamento do político na tomada de posição do sujeito no **Dicionário da Educação do Campo**: Movimento 1) “Capa - um possível efeito parafrástico”; Movimento 2) “Apresentação do dicionário”; Movimento 3) “Educação do Campo”, seção em que analisamos a entrada que define a obra.

Traçamos esse percurso “linear” de leitura, no entanto, reconhecemos que como se trata de um dicionário, é preciso considerar que ele pode ser aberto e lido em qualquer página, pode ser objeto de consulta dentro e fora dos muros escolares, em diferentes relações sociais. Seu formato impresso, sua espessura e seu tamanho recuperam uma memória discursiva urbana, sobretudo, da elite, que teria em suas

estantes, além do dicionário, aquelas antigas enciclopédias⁵² avermelhadas, de capa dura, enfileiradas em ordem alfabética, guardando um saber tradicional. Dito isso, na seção seguinte, lemos a capa e mostramos como ela pode provocar efeitos de sentido que direcionam a uma abertura para diferentes tomadas de posição sujeito, para além das determinações do **Dicionário da Educação do Campo**.

4.1. CAPA: UM POSSÍVEL EFEITO PARAFRÁSTICO

Um texto não existe separado de sua materialidade, ele precisa de um suporte que lhe permita ser visto, lido e/ ou ouvido. Há vários elementos em uma obra que merecem ser levados em consideração, por exemplo, a capa que é um composto de trabalhos gráficos aliados ao imagético. Olhar para a capa é importante porque ela faz a apresentação, traz informações gerais que permitem ao sujeito leitor definir se tem interesse ou não pelo trabalho, é ela que vai provocar efeitos para a sua circulação. Ao mesmo tempo, a partir da capa, o sujeito leitor toma posição em relação ao trabalho. Isso é mais notório no que diz respeito a um dicionário de especialidade, pois é na capa que ele se especifica, enquanto especialidade. É a capa o primeiro contato do sujeito leitor com a obra, torna-se, sobretudo, um lugar privilegiado de produção de discurso, pois o sujeito, ao ler a capa, produz sentidos. Em uma mistura do gráfico e do imagético, a capa é o lugar em que se nomeiam a obra, os organizadores e a editora.

Surdi (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada *Gramática Normativa: movimentos e funcionamentos do “diferente” e no “mesmo”*, trabalhou com a ideia de um “pré-faciamento” de gramáticas, com o intuito de verificar de que modo se tenta nessas materialidades – capa e prefácio – conter e limitar os sentidos. Em uma relação de discurso/imagem/sentido, a autora considera a capa como um misto gráfico-imagético. Ao analisar capas de gramáticas, tomou-as “em seus atravessamentos e constituídas por discursos, logo, produzem sentidos e são tomadas como “espaço de pré-faciamento da obra” (SURDI, 2010, p. 46). De acordo com a autora, o pré-faciamento “é tudo o que antecede o corpo da obra” (SURDI,

⁵² Tratamos sobre enciclopédias na [seção 4.3](#).

2010, p. 42), o que, além de conter palavras e silêncios, pode conter imagens na articulação discursiva.

É preciso considerar a imagem e seus componentes gráficos-imagéticos, como afirma Surdi (2010), bem como pensar “a imagem como parte da formulação que se discursiviza” (FLORES, 2014, p. 54) em diferentes espaços, ocupando lugar de destaque dependendo do lugar em que ela é inserida. Em uma capa de um dicionário, normalmente, ela não é o centro, porque, de maneira geral, se privilegia o trabalho com a palavra.

As palavras em destaque na capa são aquelas que designam o dicionário – **Dicionário da Educação do Campo**, que aparecem em destaque junto ao fundo em tons de verde. Ao enfatizar o nome da obra, pelo processo de designação, em relação as outras informações da capa (organizadores, editora, instituições), provoca um efeito de retomada de uma memória discursiva da especialidade, isto é, ao tipo de Educação que a obra abordará. Não se trata de qualquer dicionário, nem de qualquer educação, o que vemos com a designação da obra dessa forma e não de outra é um processo de determinação discursiva. Indursky (1992, p. 262) explica que, por meio da determinação discursiva, “é construído um referente discursivo determinado pela formação discursiva que afeta o sujeito da referida construção”, o que significa dizer que a determinação discursiva é ideológica.

As palavras designadas no dicionário estão sob letras grandes em tons de verde que se interligam ao fundo, também verde, gerando esse todo imagético da capa do dicionário. Entendemos que é preciso pensar sobre a imagem para poder falar sobre ela. Nos estudos discursivos, tomamos as definições de Pêcheux e de Davallon ([1985] 2010) como descritas em capítulos que constituem o livro **Papel da Memória**. Para Davallon ([1985] 2010, p. 51), “a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar”. Isso significa dizer que a imagem por si regula o que e como significar, mas não sozinha, e sim, a partir de uma memória discursiva – “aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler” (PÊCHEUX, [1985] 2010, p. 52) –, estabelecendo o que pode e deve ser lido e compreendido na e pela imagem. De acordo com Pêcheux ([1985] 2010), haveria sempre um jogo de forças na memória: entre manter uma regularização pré-existente (estabilização parafrástica) e, ao contrário, assegurar uma “desregularização” que vem perturbar a redes dos sentidos. Sobre a “estabilização

parafrástica”. Pêcheux ([1985] 2010) observa que a Análise de Discurso, cada vez mais, vem se distanciando das evidências de uma proposição e buscando, assim, interrogar os efeitos materiais de montagens de sequências para dar condições de interpretações.

Indo além, Pêcheux ([1985] 2010) observa que:

[...] a questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições) (PÊCHEUX, [1985] 2010, p. 55).

Dessa forma é que olhamos para a capa do dicionário de especialidade, para torná-la como possível de ser lida além das suas evidências, já que, mesmo que inconscientemente, interpelados pela formação ideológica que constitui o discurso da especialidade, escolhas são feitas: seja dos organizadores (autores)⁵³, seja do trabalho de editoração, das montagens gráficas-imagéticas. Uma memória discursiva funcionou para que a capa fosse dessa forma e não de outra, isso não foi determinado por acaso. A escolha do formato e tamanho das letras, as cores das letras e do fundo, o local em que figura o nome dos organizadores, enfim, a capa como ela está posta significa e produz sentidos, discursiviza.

Por outro lado, Davallon ([1985] 2010, p. 24) reflete sobre a imagem, considerando-a “como operadora de memória social” e como dispositivo que pertence a uma estratégia de comunicação. De acordo com o autor, “a imagem representa a realidade, certamente; mas ela pode também conservar a força das relações sociais” (DAVALLON, [1985] 2010, p. 27).

A imagem, ou a capa como um todo, pode ser considerada como uma estratégia de comunicação, pois ela é pensada também para fins de circulação, além disso, ela precisa ser vendida. Ela necessita produzir sentidos, trazendo uma “suposta” liberdade de interpretação, abrindo possibilidades de que atinja muitos leitores.

Na perspectiva de Davallon ([1985] 2010), a imagem define posições de leitor abstrato que o espectador concreto é convidado a vir ocupar, a fim de poder dar sentido ao que ele tem sob os olhos, isso vai permitir criar, de uma certa maneira,

⁵³ Interessante pensar sobre o estatuto dado aos organizadores e ao estatuto dado aos autores das entradas, uma vez que ambas funções se constituem com um lugar de autoria do dicionário, com posição sujeito, sob a forma de efeito-autor. Tratamos dessa questão ao longo das próximas páginas.

uma comunidade, “um acordo de olhares”. Nas palavras de Davallon ([1985] 2010, p. 31), “tudo se passa então como se a imagem colocasse no horizonte de sua percepção a presença dos outros espectadores possíveis tendo o mesmo ponto de vista”. Com efeito, a imagem é um “operador de simbolização” (DAVALLON, [1985] 2010, p. 30).

Orlandi (2012, p. 60), no entanto, posiciona-se afirmando que “não pensaríamos como operadora da memória, mas sim, no que a imagem pode fazer como *parte do funcionamento*⁵⁴ da memória discursiva (e acentuo discursiva)”. Mais adiante, a autora reafirma: “enquanto operador de simbolização, para Davallon, a imagem pareceria se apresentar como única origem dela mesma” (ORLANDI, 2012, p. 61). Nessas perspectivas de leitura da imagem, concordamos com Orlandi (2012) pois, como propõe Davallon ([1985] 2010, p. 28): “aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção; essa não lhe é transmitida ou entregue toda pronta”. Na sequência, o autor explica sobre “uma liberdade de interpretação (o que quer dizer que o conteúdo “legível”, ou antes “dizível”, pode variar conforme as leituras)”.

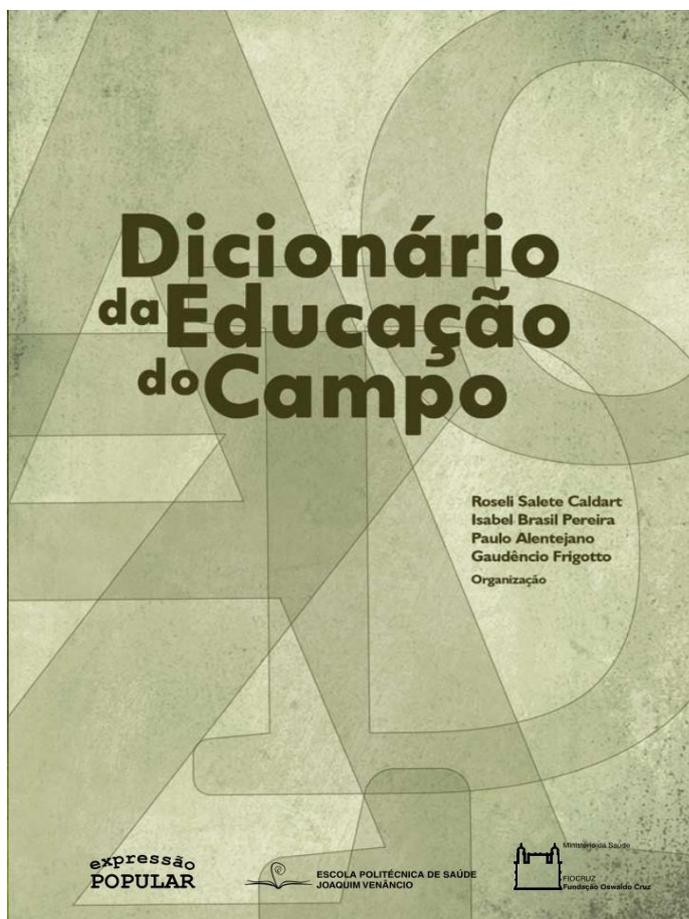
Sem dúvidas, imagem é discurso, logo, produz efeitos de sentidos. Ler uma imagem consiste em uma prática de produção de sentido, um gesto. Quando a imagem é lida pelo sujeito, ele torna legível o simbolizado, a partir de suas memórias de um sujeito do mundo, determinado pelas suas relações sociais. Parafraseando Orlandi (2012), a imagem, como qualquer materialidade significativa, não é transparente, tem seu modo de funcionamento, por isso, interpreta-se.

Em outro trabalho, *Em busca de uma imagem de campo: trajetos de uma leitura discursiva*, apresentamos uma reflexão sobre um possível imaginário de campo representado por uma capa de um livro didático. Nessa capa, mostramos que o campo textualizado, apesar do livro didático dizer estar inserido em uma perspectiva da Educação do Campo, produz sentidos em uma memória do que está no mesmo, no passado para uma noção de Educação Rural. “É a imagem como discurso promovendo deslocamento de sentidos, remetendo a uma memória social histórica-ideologicamente atravessada pela educação rural” (FLORES; DENARDI, 2018, p. 224).

⁵⁴ Grifos da autora.

Isso posto, “olhemos” para a Figura 1 – capa do **Dicionário da Educação do Campo**:

Figura 1: Capa do dicionário de especialidade



Fonte: arquivo pessoal

Importante lembrar que se trata de uma obra designada “dicionário” e que considerar isso já é trazer à baila um gesto interpretativo que lhe é próprio. Como o lemos? Diferentemente de um de língua, esse é um dicionário de especialidade, logo, a leitura produzida precisa ser diferente, porque ele não é pensado para atingir a “todos” os falantes da língua, ele representa uma “comunidade” específica e essa precisa provocar um efeito de “acordo de olhares” entre aqueles a quem ele se destina.

Surdi (2010, p. 74), ao observar a capa do **Miniaurélio**, inferiu que o nome dado “designa, significa, qualifica e representa”. A autora, comparando-o às análises das gramáticas, por exemplo, percebeu que raras vezes se toma o instrumento

linguístico pelo título **Minidicionário da Língua Portuguesa**, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, concluindo que, em ambos os casos, gramáticas e dicionários são tomados pelos nomes dos seus autores.

No entanto, como dissemos, um dicionário de especialidade funciona diferentemente: ele pretende atingir um grupo social específico, o da Educação do Campo, o que justifica o tamanho da fonte para o título (letras grandes) em contraponto ao tamanho da fonte utilizada para apresentar os nomes dos organizadores (letras pequenas), no mesmo tom de cor da área da especialidade, preparando o leitor para aquilo que está por vir no dicionário.

Além disso, há de se considerar o fato de serem organizadores, no plural, isto é, um grupo de pessoas que pensaram o **Dicionário da Educação do Campo** para um dado grupo social. Nesse caso, por exemplo, seria impossível tomá-lo e nomeá-lo pelo seu autor, como Surdi (2010) afirma, pois um nome próprio não daria conta da complexidade e da coletividade que tal obra engendra.

Estamos interessados em compreender como se realiza a tomada de posição-sujeito na construção do dicionário em questão. Trata-se de um sujeito que é interpelado pela ideologia para dizer o que diz, no caso, no sujeito que toma posição no dicionário. No entanto, ao observarmos, por exemplo, a formação e o envolvimento profissional dos organizadores, enquanto elementos empíricos, podemos visualizar a relação que se estabelece entre os organizadores, suas instituições e aquelas que financiam o **Dicionário da Educação do Campo**, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e a Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz. O que significa ser organizador de um dicionário de especialidade? O que significa ser autor de uma entrada de um dicionário de especialidade?

Importa mencionar que entendemos o autor como sendo uma posição e/ou função no discurso que o sujeito assume ao produzir o discurso. De acordo com Orlandi (2008, p. 65) “a função-autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido”. Com essa noção, a de função-autor, podemos compreender o discurso como efeito de sentidos.

Orlandi (2007, p. 75) observa que a autoria é a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições. E no caso dos organizadores, isso é ainda mais gritante, porque são eles que organizam “todos” os saberes que cabem ou não no dicionário das “suas”

especialidades. Eles chamam para si a responsabilidade do todo complexo de saberes da Educação do Campo.

É nesse trabalho de interioridade e exterioridade do que dizer, como dizer e onde dizer que organizadores e autores, “tendo o domínio de certos mecanismos discursivos” (ORLANDI, 1988, p. 79), representaram, pela linguagem, o papel de autor, na ordem social em que está inserido. No entanto, a que ordem social os organizadores e autores⁵⁵ estão inseridos: no lugar da militância ou no lugar da produção do conhecimento científico?

Olhemos para o que nos apresenta o dicionário: Roseli Salete Caldart, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenadora da Unidade de Educação Superior do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra) e integrante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Isabel Brasil Pereira, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz); Paulo Alentejano, doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professor da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador-visitante da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz); Gaudêncio Frigotto, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped) e membro do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso) e do Instituto Pensamiento y Cultura em América Latina (Ipecal)⁵⁶.

⁵⁵ Usamos “organizadores” e “autores” (das entradas) para diferenciar as posições-sujeito que eles, sob a função-autor, assumem a autoria do dicionário. As duas posições referem-se a *função-autor organizador* e a *função-autor autor*. Salientamos que neste momento, tomamos como duas, no entanto, sabedores que quando os organizadores assumem o papel de autor da entrada, é uma outra tomada de posição que é interpelada por uma formação ideológica e materializada no interior de uma formação discursiva que só a *função-autor organizador-autor* lhe permite dizer.

⁵⁶ Esses dados são trazidos para cá, exatamente como se apresenta no **Dicionário da Educação do Campo**. Importante destacar que não nos interessamos nesse indivíduo em si, mas em um “sempre-já-sujeito” (Pêcheux [1975] 1988, p. 155). Por isso, ao nos referirmos aos organizadores e/ ou autores, estamos desde já, assumindo que eles desempenham uma função de autoria.

Esses dados da formação profissional dos organizadores e seus envolvimento como membros do Movimento Sem Terra são trazidos no próprio dicionário em seu final, juntamente com dados da formação profissional de todos os outros autores das entradas. O fato de estarem tanto no meio acadêmico como em setores militantes indica a existência de, pelo menos, duas tomadas de posição do sujeito no interior do dicionário em estudo, além das tomadas de posição-sujeito enquanto na *função-autor organizador* e *função-autor autor* propriamente dita das entradas.

O fato de ser membro do Movimento Sem Terra pode ter um duplo significado. De acordo com Caldart (2012a, p. 330), o MST continua sendo um desafio teórico para estudiosos dos movimentos, porque “às vezes comporta-se como um movimento, e outras parece quase uma instituição”, no sentido de que trabalha com bandeiras de lutas bem concretas e imediatas, ao mesmo tempo em que atua em uma perspectiva histórica e para ser uma organização duradoura.

Para Caldart (2012a, p. 331), “a maioria dos movimentos sociais ou populares, urbanos ou do campo” busca construir uma teoria dos movimentos mais próxima aos objetivos específicos que lhe constituíram como coletivo e, por isso, não consegue o tipo de relação que os sem-terra têm hoje com a sociedade.

Dessa forma, entendemos que a *Forma-Sujeito Educação do Campo*, aquela que constitui o dicionário como um todo, apresenta-se fragmentada em muitas posições-sujeito, as quais são responsáveis, sobretudo, pelas contradições no âmbito da *Formação Discursiva Educação do Campo*. É possível constatar que a *FD Educação do Campo* abriga saberes dos movimentos sociais, incluído MST e de professores, pesquisadores de instituições públicas de ensino. De um lado, a tomada de posição de um sujeito identificado a uma formação discursiva da militância, e de outro (e não necessariamente em uma relação antagônica), a tomada de posição de um sujeito interpelado pela produção do conhecimento científico. É como se a *FD Educação do Campo* abrigasse saberes oriundos de outras formações discursivas, no caso, a da militância e da produção do conhecimento científico. Pêcheux ([1975] 1988, p. 162) nos explica que a “formação discursiva é o lugar da constituição do sentido” e que formações discursivas interligadas se constituem como componente de uma formação ideológica, lugar no qual “essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160).

Não estamos afirmando que o sujeito da produção do conhecimento científico não possa ser militante, ele pode e deve, uma vez que entendemos a militância, tomando as palavras de Foucault (1977, p. 3), como a “ligação do desejo com a realidade (e não fuga, nas formas de representação)”, que possui uma força revolucionária. A militância como uma prática social em seus diversos meios: acadêmico, social, político. Organizar uma obra que reúne diversos autores e que fomenta saberes “necessários” para tal especialidade já é uma prática militante, pois a partir dela representa-se uma realidade desejada em forma de dicionário. É um ato revolucionário, e, claro, político.

Orlandi (2019, p. 65), sobre a questão da militância, observa que a Análise de Discurso “tem muito a produzir em relação ao que pode distinguir uma militância religiosa e uma militância assumida como tal”. A autora pensa ainda que há a militância política cega e há a militância teórica-acadêmica, que, em suas palavras, “são ambas, formas de exercício de poder, são modos de censura, e funcionam no registro da ilusão subjetiva” (ORLANDI, 2019, p. 65). Para finalizar a reflexão sobre essa questão, Orlandi (2019) interroga quantos são os sentidos da palavra militante e por que alguns se estabilizam mais do que outros. Ela acrescenta que também merece reflexão “a diferença entre quem se diz militante (afirmação de identidade) e quem se assume em sua prática militante (afirmação da posição sujeito política)” (ORLANDI, 2019, p, 66).

Em **O Discurso do/ sobre o MST**, Indursky (2019) explica que os sem-terra, por se constituírem em um grupo massivo, funcionam como militantes pelo seu direito à terra. Ela explica que esse grupo só passa a ter voz política e pública a partir de um porta-voz, que seria um intermediário autorizado entre as demandas sociais dos sem-terra e a opinião pública, seria um negociador legítimo do MST. Na pesquisa de Indursky (2019, p. 139), o porta-voz seria a mídia que “a partir de seu lugar enunciativo de porta-voz enuncia em nome da militância e para as autoridades governamentais, destacando-se do coletivo para dar voz à militância”.

Em nosso trabalho de análise do **Dicionário da Educação do Campo**, a partir da formação profissional descrita no dicionário, o porta-voz seria a academia, enquanto produção do conhecimento científico, pois é esse conhecimento (em forma de dicionário) que dá credibilidade, visibilidade e legitimidade às práticas militantes dessa educação cujos sentidos são negociados entre os movimentos e os produtores de conhecimento científicos. Dito de outra forma: sentidos foram

negociados entre os muros porosos de duas formações discursivas: a da produção do conhecimento científico e a da militância para produzir sentidos em forma de dicionário que representa uma materialidade de uma militância histórica, adentrando em um lugar da produção do conhecimento científico militante.

Avançando na análise da capa do dicionário, essa tensão demonstra-se também no jogo de cores na capa, nos vários tons de verde. E por que verde? Como a escolha da cor significa? Essas perguntas podem parecer evidentes, no entanto, considerando que a imagem é o lugar de operacionalização de uma memória social (Davallon ([1985] 2010), precisamos pensar sobre de que maneira as cores participam do funcionamento dessa memória, provocando efeitos de sentidos que lhes são próprias à sua especialidade. Esse é um lugar de tensão para a escritura desta tese, adentrar em meio a um lugar próprio da especialidade em estudo para poder (des)construir tais evidências. No entanto, esse é o espaço do analista de discurso: estar no entremeio, traçando caminhos entre as relações da língua com a ideologia, por meio do(s) discurso(s), teorizando nossas próprias interpretações, colocando-as em questão.

Orlandi (2007), lembra que os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidos(as) e que não dependem só das intenções dos sujeitos. Dessa forma, os tons de verde que a capa do **Dicionário da Educação do Campo** apresenta promovem uma relação com a exterioridade a que ele se propõe discutir: o campo⁵⁷.

Pensar discursivamente a linguagem se faz um ato complexo, porque entram em jogo o mesmo e o diferente. Por isso, concordamos com Orlandi (2007, p. 36) quando estabelece que “todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre os processos parafrásticos e processos polissêmicos⁵⁸”. A autora explica que os processos parafrásticos “são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”. Isso diz respeito ao que Pêcheux ([1985] 2010) afirma sobre o jogo de forças da memória e, como retomamos anteriormente, sobre a “estabilização parafrástica”. A paráfrase, por sua vez, representa o retorno aos espaços do dizer que se estabiliza em um espaço pré-existente.

⁵⁷ O Campo na e da Educação do Campo foi tema na [seção 2.2](#).

⁵⁸ A polissemia, de acordo com Orlandi (2007, p. 36), diz respeito ao deslocamento, à ruptura dos processos de significação, “a polissemia joga com o equívoco”.

As cores dos vários tons de verde, nas letras, no plano de fundo, nas manchas na capa, provocam esse efeito parafrástico, retomando uma memória de campo, significando a produção campestre que, relacionada à produção do conhecimento, constitui o objeto e instrumento dicionário, estabilizando o sentido de que o **Dicionário da Educação do Campo** é para aqueles que pensam o campo a partir dele, isto é, uma educação do e no campo. Além disso, os diferentes tons ressoam como um campo “inserido num espaço-tempo” (NUNES, 2006, p. 11), recuperando na memória de uma “área” não estabilizada na forma como ele produz um campo multicolorido pelo Agronegócio, pela Agricultura Familiar ou por qualquer outra forma de produção que essa obra venha a refletir. Dessa forma, compreendemos que se instaura uma relação metafórica entre o lugar (campo) e o dicionário (objeto) por meio da rede de memórias que se estabelecem sobre o que seria esse campo a ser debatido nesse (tempo) em que os discursos do **Dicionário da Educação do Campo** venham a circular.

Importante destacar ainda que não se pretende discutir esse “campo” de qualquer maneira, mas de acordo com o próprio dicionário. Como proposto pela capa, ao esquematizar as letras “D”, “A”, “Z”, ao fundo, em tom de verde claro, essas letras interligadas por um suposto “O” provocam um outro efeito parafrástico – aquele tal qual o “o” do dicionário de língua, que exerce a função de artigo definido – de que neste objeto tem-se a Educação do Campo de A a Z. Porque é “o” **Dicionário da Educação do Campo**, ele é único, completo, sem falhas, com “todos” os sentidos possíveis para a especialidade. Tem-se, assim, uma ideia de completude tal qual qualquer outro dicionário. Por outro lado, esse “o”, na parte superior à direita na capa, não está inteiramente escrito. Há um pedaço do “o” que não coube na capa da obra, o que pode significar que a completude não foi possível ali. Ele continua sendo “o” **Dicionário da Educação do Campo**, mas aquele que se mostra aberto a assumir que nem tudo nele coube.

Isso posto, sendo a capa o primeiro contato do leitor para com a obra, questionamos: a quem esse dicionário se destina? Para respondermos, sob nosso gesto interpretativo, trazemos Orlandi (1998, p. 74), que explica que a “noção de antecipação, sustentada pelo funcionamento das formações imaginárias (posições-sujeito) desempenha papel importante na articulação da linguagem com a ideologia e o político”. No texto *Discurso e Argumentação: um observatório do político*, Orlandi (1998) coloca que é nessa perspectiva que se deve considerar a antecipação:

Todo sujeito (orador) experimenta o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador, constituído pelo jogo das formações imaginárias (a imagem que faz de x, de si mesmo, do outro). Cada um “sabe” prever onde seu ouvinte o espera. Esta antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva de todo discurso (ORLANDI, 1998, p. 76).

Nesse sentido, há, pois, uma representação de um suposto leitor para o dicionário, já que, da forma como a capa está posta (com letras figurando ao longo do seu espaço), ele se destinaria àquelas pessoas letradas, àquelas que constituem a produção do conhecimento da e sobre a Educação do Campo, por isso a obra ser um dicionário e trazer a especialidade de A a Z.

Já em relação às cores em tom verde, sob nosso gesto interpretativo, buscou-se representar, simbolicamente, os campos brasileiros, uma vez que o **Dicionário da Educação do Campo** também foi produzido por quem, em alguns momentos, pensa essa área enquanto produção do conhecimento e, em outros, participa “da luta”, militando pelas especificidades camponesas. Os diferentes tons de verde podem não só representar diferentes experiências de sujeitos diversos (tanto de uma formação discursiva do latifundiário – agronegócio – quanto de uma formação discursiva do agricultor familiar – pequeno agricultor) em relação à Educação do Campo, mas também em relação ao campo propriamente dito. Entendemos, dessa forma, que o **Dicionário da Educação do Campo** abre espaço – pelo menos na sua capa – para negociar sentidos entre formações discursivas antagônicas, colocando o sujeito (efeito-leitor) dividido em qual sentido (dividido) tomar para si.

Nessa esteira, entendemos a necessidade de problematizar o que está posto refletindo sobre quem tem acesso à obra: o dicionário é vendido pela Editora Expressão Popular e também está disponível para *download* gratuito na *internet*⁵⁹, o que aponta para o fato de que ele é produzido tanto para aqueles sujeitos que acessam a língua escrita e o saber escolarizado no meio acadêmico quanto para aqueles que se utilizam da rede mundial de computadores, aumentando a sua possibilidade de propagação.

A Expressão Popular, criada em 1999, é uma editora construída pelos movimentos sociais, com o objetivo de expandir o acesso ao livro à militância social e à classe trabalhadora. De acordo com seu *site*, atualmente, ela conta com mais de

⁵⁹ O **Dicionário da Educação do Campo** está disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

três mil exemplares à venda e, por meio do clube do livro, um programa organizado para a venda das obras nas seguintes modalidades por um determinado valor mensal, assim chamadas pela editora: leitor militante (um exemplar lançamento, por mês), leitor solidário (dois exemplares, um lançamento e outro por escolha do leitor, por mês) e o leitor apoiador (dois livros por mês, um lançamento e outro por escolha, além de ser solidário ao projeto editorial popular). A ideia da editora era, na época de seu lançamento, revalorizar a formação política ideológica de seus membros, por isso, ela surge no sentido de produzir materiais para essa formação militante social brasileira, por um preço mais acessível, diferenciando-se do mercado editorial vigente.

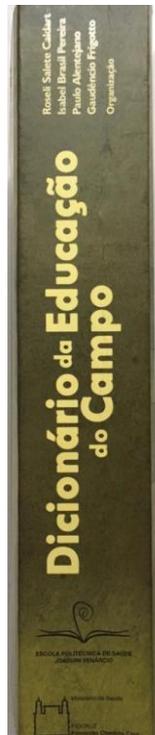
O **Dicionário da Educação do Campo**, da forma como está disposto aos seus (possíveis) leitores, sugere que o sujeito o tome mesmo sem conhecê-lo. O que temos são leituras possíveis, isto é, não há nenhuma garantia de que a antecipação funcione perfeitamente, já que ela é sujeita a falhas. Um sujeito da agricultura, por exemplo, pode acessá-lo e a leitura poderá ser outra. Nesse sentido, concordamos com Orlandi (1998, p. 76) quando afirma que a “antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva de todo discurso”. De fato, os espaços em que o **Dicionário da Educação do Campo** irá circular, a partir da propagação de sua editora, revela um trabalho de controle de quem são seus possíveis leitores, militantes dos movimentos sociais e/ ou militantes na e da produção do conhecimento científico.

Da perspectiva teórica em que estamos inseridos, a partir de Orlandi (1998), entendemos que não há sentido que não tenha sido produzido em condições específicas, sem uma relação com a exterioridade, com uma direção histórico-social que se reproduz em relações imaginárias que derivam de um trabalho simbólico. Isso nos possibilita traçar relações para constituir nossas análises, sob um gesto interpretativo que pode vir a ser outro, porque “na medida em que o político é constitutivo, a compreensão, a própria leitura, em Análise de Discurso, é política” (ORLANDI, 1998, p. 74).

“O analista defronta-se com a necessidade de reconhecer, em sua materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos” (ORLANDI, 2007, p. 89). A partir disso, entendemos que a lombada (Figura 2) do dicionário pode ser um recorte discursivo interessante a ser analisado,

porque ela, enquanto discurso, produz efeitos de sentidos que podem não ser os mesmos da capa.

Figura 2: Lombada do dicionário de especialidade



Fonte: arquivo pessoal

É dessa forma que o **Dicionário da Educação do Campo** encontra-se nas estantes, junto a outras obras. O que nos chama atenção na lombada é o jogo simbólico das cores em relação às cores da capa. Ambas, capa e lombada, possuem as mesmas cores, no entanto, os sentidos deslocam-se de um lugar de abertura de sentidos da capa, para a estabilização de sentidos na lombada.

Se tomarmos que o verde simboliza os campos brasileiros, na capa tínhamos a abertura para formações discursivas antagônicas – do agronegócio ou da agricultura familiar, representados pelos tons de verde. Isso se fecha na lombada, em que o campo seria simbolizado, agora, por praticamente um tom de verde que escurece, estabilizando os sentidos, tornando-o um, o campo da Educação do Campo.

A designação **Dicionário da Educação do Campo** passou do verde escuro da capa para o verde claro na lombada. Sob nosso gesto interpretativo, compreendemos que, da mesma forma como as cores mudam, os sentidos deslocam-se. É como se a designação clareasse esse campo, iluminasse, a partir do que nele está escrito. Entendemos que a obra, vista pela lombada e em relação à capa, estabiliza um sentido da Educação do Campo, colocando-se em um lugar de detentor do saber. Lugar na estante em que seus dizeres iluminam saberes de uma formação discursiva, a da Educação do Campo. Lugar do dicionário, de forma geral, em nossa sociedade.

4.2. A APRESENTAÇÃO DO DICIONÁRIO

A apresentação de uma obra é um espaço único e singular, porque é lá que se tem a ilusão de que se dirá tudo sobre o todo da obra a ser apresentada. É o lugar também onde se dá a tentativa de “vender” a obra, funcionando também para um efeito mercadológico. É o lugar onde se toma posição enquanto autor ou organizador e se determina uma suposta posição de seu público leitor. É o espaço a quem se destina a obra, onde se retoma uma “possível” memória, onde se apresentam as condições de produção. Mas o que é um prefácio, discursivamente pensando? Petri (2009, p. 329) observa que é um sinônimo de advertência, introdução, apresentação, prefação, preâmbulo, prólogo, no entanto, a autora nos alerta que “o processo sinonímico também se constitui por imperfeição, no recobrimento, na falta, podendo promover deslizes de sentidos”.

Nunes (2006, p. 20) observa que para o estudo das condições de produção, “os prefácios são um material importante, já que, quando presentes, eles trazem a voz do lexicógrafo situada em um determinado contexto”. Nas palavras do autor:

Os prefácios, vistos aqui amplamente como textos introdutórios de um dicionário, constituem material fundamental para a análise das condições de produção do discurso e da posição do lexicógrafo. Lá, os autores se colocam, construindo as imagens dos leitores e as do dicionário: o plano da obra, a concepção de língua, o recorte da nomenclatura, os procedimentos lexicográficos, o contexto em que o dicionário se insere (dicionário de língua nacional, dicionário de regionalismo, etc.) (NUNES, 2006, p. 33).

No que diz respeito ao **Dicionário da Educação do Campo**, a apresentação consiste em sete páginas de texto, nas quais explicitam-se os objetivos de sua construção, descreve-se como foi realizado o trabalho e a quem se destina, mostra-se, em termos gerais, quais são os sujeitos que trabalharam na produção das entradas, bem como as instituições que sustentam a elaboração e a circulação da obra.

De acordo com Petri (2009), pensar nos prefácios dos dicionários é elegê-los como espaço de observação para os processos de produção dos efeitos de sentidos, onde se revelam as facetas dos sujeitos, dos que produzem um dicionário e das relações que se estabelecem entre o objeto discursivo, suas condições de produção e os próprios sujeitos.

Na obra analisada, consta uma “apresentação” produzida pelos quatro organizadores. No fim do dicionário, constam informações sobre a formação dos autores e organizadores, assim como de todos os autores das entradas. Podemos perceber, a partir de suas formações e núcleos de trabalho, por quem, como e para quem a obra propõe-se. A partir dos organizadores, podemos compreender uma possível tomada de posição ideológica do sujeito em que o dicionário é constituído: pelo Movimento Sem Terra, pela Escola Politécnica de Saúde (que já organizou outros dicionários⁶⁰), por sujeitos pesquisadores que debatem sobre as políticas públicas e educação de forma geral. Isso vem a ser confirmado na apresentação.

No que diz respeito ao sujeito dicionarista, Petri (2009, s.p.) observa que ele “toma posição de sujeito lexicógrafo, numa tentativa de apagar esta relação primeira com a ‘sua’ língua e passa, então, nesse outro momento a trabalhar ‘sobre a língua’, sobre uma língua imaginária, resultado da gramatização e da ‘cientificização’ do objeto língua”. No caso do **Dicionário da Educação do Campo**, o que há são esses organizadores, que apresentam a obra, e, logo em seguida, cada uma das entradas assinada por um autor. Percebemos, dessa forma, que esse dicionário de especialidade não passa pelas mãos de um sujeito lexicógrafo, sendo deixado a cargo dos organizadores, que assumem a responsabilidade pela sua estruturação, definir quais entradas podem e devem constituir o dicionário.

Por acreditarmos que a relação com a linguagem é diferente, apreendemos que, enquanto sempre-já-sujeitos, os organizadores e autores não são a origem de

⁶⁰ Dicionário da Educação Profissional em Saúde, segunda edição revisada e ampliada. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

suas significações no dicionário – eles são interpelados em sujeitos que, identificados a uma formação discursiva, dizem o que dizem na forma como dizem. Em **A Ordem do Discurso**, Foucault ([1970] 2012, p. 25) define o autor, “não entendido, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. Mais adiante, Foucault explica que esse princípio de autoria não vale para qualquer discurso, nem de forma constante, o que nos mostra que a forma como entendemos a autoria difere deste autor, no sentido de que “o texto pode não ter autor específico, mas sempre se imputa uma autoria a ele” (ORLANDI, 1988, p.77). Dito de outra forma: os organizadores e autores tomam posição de sujeito ao discursivizar e negociar sentidos ao longo da produção do dicionário.

O dicionário traz saberes próprios a uma dada tomada de posição de professor universitário que debate “educação”, o que significa fazer com que esse objeto discursivo carregue representações próprias das relações sociais que se efetivam em um espaço bem definido (universidades e movimentos sociais). Esses sujeitos organizadores, além de o produzirem e assumirem a posição de dicionaristas, são submetidos ao desejo de conseguir elencar “todas” as entradas que deem conta da produção do conhecimento científico sobre Educação do Campo.

Nunes (2006) explica que o lexicógrafo é assumido não como um ou outro sujeito, mas como uma posição de sujeito historicamente constituída. De acordo com ele, essa posição varia conforme as regularidades das formações discursivas. Nas palavras do autor:

O sujeito lexicógrafo se constitui nessa dupla determinação de um desejo linguístico (do ajuste entre o real e a língua, pela palavra) e de uma injunção histórica, de maneira que a AD trabalha a articulação entre a psicanálise e o estudo histórico das formações sociais (NUNES, 2006, p. 21).

Nesse sentido, se pensarmos o sujeito lexicógrafo, no dicionário de especialidade em questão, percebemos que os organizadores trabalham como sujeitos dicionaristas na produção do dicionário. Os organizadores assumem o desejo de ajustar, no interior de um dicionário, enquanto objeto simbólico, os saberes próprios ao campo da produção do conhecimento, estabelecendo relações

com o que entendem por políticas públicas no Brasil ou até mesmo a ausência delas e seus efeitos no campo científico.

Trata-se de uma escolha e ela provoca um efeito de que os organizadores são detentores desses saberes que vêm a ser discursivizados nas entradas do dicionário. Eles são os especialistas, eles produzem um livro com formato de dicionário de especialidade, mas, ao mesmo tempo, são militantes, acreditam na causa que defendem. Apesar de as entradas serem assinadas por um ou dois sujeitos nominalmente identificados, o que lá estiver escrito não significa por um nome próprio, mas em prol de um grupo. O papel desse sujeito é ser o porta-voz do grupo social que ele representa. Isso justifica, por exemplo, o dicionário trazer as formações acadêmicas dos organizadores e autores das entradas, buscando certa legitimidade, como se confirmasse, a partir de seus estudos e práticas sociais, que eles podem dizer o que dizem, já que são sujeitos constituídos desses saberes de forma acadêmica, teórica e profissional.

O dicionário em análise está submetido a essa tensão de tomadas de posições, seja do sujeito da produção do conhecimento científico, seja a do sujeito militante e, acrescentamos ainda, por meio da forma material como vem se apresentando, a do *sujeito produtor do conhecimento científico militante*, uma vez que entendemos que a militância está diretamente ligada a um desejo de fazer-se escutar, ser lido, não esquecido.

Pêcheux ([1983] 1990, p. 09) afirma que “não há, pois, discurso, realmente falado por seres humanos, que possa se destacar completamente dos trás-mundos (ou dos pré-mundos) que o habitam”. Dessa forma, o que é dito no dicionário pode ser dito porque os sujeitos tomam posição atravessados por uma memória para além daquela debatida na produção do conhecimento científico, isto é, no meio acadêmico. Para os sujeitos organizadores, e isso se percebe pela descrição de suas práticas sociais e acadêmicas, não é possível ter a passagem de um mundo a outro. Os debates em torno de alguma entrada ou suas definições, do ponto de vista discursivo, não são neutros, eles são sempre efetuados a partir de uma posição discursiva, seja da militância e/ou da produção do conhecimento científico.

Interessante pensarmos que, como se constitui, tal dicionário não é a obra de uma instituição, nem geral como os de língua, ele se torna – mesmo que a partir de

organizadores – mais do que um dicionário de autoria⁶¹, é um dicionário de autoridades. Em cada entrada, há um autor identificado por um nome ou dois nomes, isto é, uma tomada de posição do sujeito a partir de uma função-autor. E, para o todo, há os organizadores que selecionaram qual entrada deveria estar presente e qual deveria ficar de fora. “A autoria depende das injunções das formações discursivas”, observa Nunes (2006, p. 24). O que determina o que vai e o que não vai constituir a obra são as projeções imaginárias que se encontram aí imbricadas: por quem e a quem o dicionário se destina? Que papel social acadêmico essa obra terá em seu meio de circulação? De acordo com Nunes (2006), o lexicógrafo constrói no dicionário uma imagem do “outro”, considerado aí como uma alteridade social e histórica, o que estamos percebendo a partir da análise de algumas entradas do dicionário, a lembrar: *idosos do campo*, *juventude do campo* ([seção 3.1](#)) e *Educação do Campo*.

No meio científico, a trajetória acadêmica é uma informação importante, porque, a partir desse caminho é que podemos perceber algumas “escolhas” de investigação e linhas de pensamento. Nesse sentido, a decisão de trazer um breve *curriculum* dos autores das entradas produz alguns efeitos de sentido importantes, pois, de fato, constituem dados das condições de produção do sujeito em relação ao dicionário especificamente para determinar o que pode e o que não pode entrar no dicionário. O conceito de condições de produção, tal como formulado pela Análise de Discurso, “leva a considerar os fatores extralinguísticos para a compreensão dos discursos” (NUNES, 2006, p. 19). De acordo com esse autor, as condições de produção estão relacionadas com as formações sociais e os lugares que os sujeitos ocupam. No caso do **Dicionário da Educação do Campo**, podemos perceber que os sujeitos envolvidos na sua produção ocupam tanto um espaço de militância quanto da produção do conhecimento científico.

Assim, o **Dicionário da Educação do Campo** consiste em uma obra publicada pela Editora Expressão Popular, em 2012. Trata-se de uma “produção coletiva”, com 113 entradas, em que, conforme sua apresentação, algumas delas não são inéditas, sendo publicadas novamente para atender aos interesses da obra que, segundo os organizadores, instaura um espaço de “ordem nas ideias,

⁶¹ Não estamos afirmando que o dicionário de língua não tenha autoria. Acreditamos que a autoria em um dicionário de língua se efetiva na relação do instrumento linguístico com o sujeito e sua identificação com a língua. Nunes (2006, p. 23) observa que “o que importa são as projeções imaginárias que aí se constroem”.

evidenciando e contribuindo para a compreensão das relações” de constituição da Educação do Campo. Importante lembrar que, nesse mesmo ano, o Ministério da Educação lançou, a partir da SECADI, os *Marcos Normativos da Educação do Campo* (BRASIL, 2012). É nesse momento histórico de efervescência de uma área específica que se produz esse dicionário.

Uma obra organizada por alguns autores que convidaram tantos outros para a produção de determinados verbetes, o que eles optam por denominar como “Produção Coletiva”. Segundo os organizadores, esse trabalho “envolveu 107 autores em um ano de trabalho”. A edição e publicação foi coordenada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (que também produziu o Dicionário da Educação Profissional em Saúde), e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Destacamos aqui a coordenação do MST, porque, na sequência da apresentação, é mencionado sobre a elaboração do dicionário que contou, entre outras menções, com “um número significativo de militantes dos movimentos sociais”, o que coloca o MST “com um nome próprio” em lugar de “quase uma instituição”, retomando Caldart (2012a).

O dicionário tem um público bem diversificado, de acordo com sua apresentação: militantes dos movimentos sociais, estudantes do ensino médio a pós-graduação, educadores das escolas do campo, pesquisadores da área de educação, profissionais da assistência técnica, lideranças sindicais e políticas comprometidas com as lutas da classe trabalhadora.

Em momento algum os organizadores remetem à ideia de dicionário como lugar para se tirar dúvidas de como se escreve ou de como se produz o sentido sobre uma palavra ou expressão, mas o colocam na posição de “detentor do saber”, quando objetiva “instaurar ordem nas ideias”. Trata-se de um livro que versa sobre a Educação do Campo e que se organiza, em forma de capítulos, como uma obra que traz verbetes (organizados alfabeticamente) que os organizadores julgaram importantes para a área.

No entanto, há de se considerar que algumas entradas não foram ao dicionário, por exemplo, “Pedagogia da Alternância” e/ ou “Regime de Alternância”, mesmo sendo a “metodologia pedagógica” fomentada pelos Editais do Curso de Licenciatura na época e pelos *Marcos Normativos da Educação do Campo* (BRASIL, 2012). Em um momento em que as universidades precisavam didatizar os saberes da Educação do Campo por meio dessa “metodologia pedagógica”, nas instituições

ofertantes dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, como a ausência dessa(s) entrada(s) significa?

Em nossa perspectiva, procuramos compreender como os textos produzem sentidos. A ideologia é, então, percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como uma interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado, conforme Orlandi (1993). É por isso que afirmamos que os sujeitos estão condenados a significar, a interpretar sempre sob determinadas condições de produção específicas que, ilusoriamente, resultam em uma impressão de sentido único e verdadeiro.

De acordo com Orlandi (1993, p. 100), “a ideologia representa o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘natural’”. No mesmo momento histórico em que se abria possibilidade de participação das instituições para oferta dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o **Dicionário da Educação do Campo** era lançado e disponibilizado para consulta. Em decorrência disso, muitas instituições buscaram no dicionário o conceito e como funcionaria a Pedagogia da Alternância/ Regime de Alternância⁶² – metodologia pedagógica demandada pelo Edital⁶³ de Chamada Pública Nº 02, de 31 de agosto de 2012. Nesse edital, é claramente exposto como devem ser apresentados os projetos de cursos a serem aprovados pelo edital, no que diz respeito ao seu funcionamento:

3.5 – Os projetos apresentados deverão:

c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes e semestres regulares cumpridas em *Regime de Alternância* entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas (BRASIL, 2012, p. 2)⁶⁴.

⁶² Trazemos as duas formas de designação, Pedagogia e Regime, como trazidas pelos documentos oficiais e por Projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, no entanto, importante lembrar de que a sinonímia nem sempre é perfeita. Esta substituição de Pedagogia para Regime ou vice-versa produz efeitos de sentidos, passíveis de uma futura análise.

⁶³ Edital organizado pela Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

⁶⁴ Grifo nosso.

Para compreender, a partir dos estudos discursivos, sobre o efeito da não presença de uma entrada que explique essa metodologia pedagógica, e, ao mesmo tempo, interessados pelo político na linguagem, buscamos a noção de “silenciamento”, isto é, a “política do silêncio”, como cunhada por Orlandi (1993).

A autora distingue dois principais funcionamentos no trabalho com o silêncio: o silêncio fundador, que seria aquele presente nas palavras, que significa o não-dito, dando espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e a política do silêncio, que se subdivide em silêncio constitutivo e silêncio local. O constitutivo é o que nos indica que, para dizer, também é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as outras palavras). O silêncio local se refere à censura (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

Levando em consideração, dessa forma, que os sentidos se movem também na relação entre o dizer e o não-dizer, que os sentidos nunca estão já lá, questionamos: quais sentidos de cunho “fechado”, “pronto” e “completo” sobre Pedagogia da Alternância caberiam em um dicionário de especialidade? Que conceito/ prática daria conta daquilo que estava sendo proposto inicialmente e sendo construído por profissionais de quarenta e duas instituições ofertantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil?

Assim, entendemos que os organizadores precisaram fazer escolhas do que ir e do que não ir ao dicionário. Essa tomada de posição dos sujeitos dicionaristas (organizadores), há de se lembrar, é ideológica, pensando a ideologia, de acordo com Herbert ([1967] 1995), enquanto um mecanismo necessário para que se produza e se mantenha as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade acadêmica, deixando em aberto – silenciando (pelo menos por enquanto) – o que está por vir.

Nessa ideia de como organizar o **Dicionário da Educação do Campo**, os organizadores tomaram como eixos definidores da seleção de entradas a tríade *campo, educação e política pública*, de alguma maneira, já consolidada por determinada tradição do debate sobre a Educação do Campo (FRIGOTTO; CALDART; MOLINA, entre outros), afirmando que o conceito de Educação do Campo não pode ser compreendido fora das relações entre campo, educação e política pública. Porém, eles decidiram incluir um quarto eixo, o de direitos humanos, “pelas interfaces importantes de discussão que vislumbramos para seus objetivos”, declaram os organizadores na apresentação. Os organizadores, na posição de

função-autor, enquanto autoridades da especialidade, interpelados por uma formação ideológica da produção do conhecimento científico, decidem silenciar a entrada Pedagogia da Alternância e/ ou Regime de Alternância, pois somente caberia em um dicionário o que está consolidado em termos teóricos de sua especialidade e, no caso dessa metodologia, ela acontece em práticas nas Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, mas não no todo complexo de uma política pública da Educação do Campo.

Além disso, a limitação dessa metodologia pedagógica, em poucas páginas do dicionário, poderia limitar e a pôr em disputa, pois ela já vive em tensão pelo que foi inicialmente praticado pelas Escolas Família Agrícola, pelas Casas Familiares Rurais e, após a abertura dos Cursos em 2012, pelas práticas desenvolvidas em diversas universidades e institutos brasileiros. A política do silêncio, o não dizer do dicionário abre espaço para o dizer. É o político da língua, constitutivo do discurso.

Efetivamente, a obra dedica-se à explicitação das contradições que engendram o processo de implementação e consolidação de uma política pública da e para a Educação do Campo. Isso, talvez, justificaria a necessidade de um dicionário. Ao trazer à baila a questão da contradição, estamos pensando também em como o político está funcionando no discurso, o que significa dizer, nas palavras de Orlandi (2012):

O político, ou melhor, o confronto do simbólico com o político como diz M. Pêcheux (1975), não está presente só no discurso político. O político, tal como o pensamos discursivamente, está presente em todo discurso. Não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer. As relações de poder são simbolizadas e isso é político. A análise de discurso trabalha sobre as relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida (ORLANDI, 2012, p. 55).

No objeto em estudo, especialmente, o político significa muito, porque não se fala de qualquer lugar. Há uma demarcação explícita e bem identificada sobre o lugar de onde se fala e sobre a posição de sujeito que está sendo reiterada em cada verbete, o que nos conduz a compreender um pouco mais sobre os modos como o sujeito se relaciona com a ideologia, com a história e com a memória.

Há um desejo de balizamento e organização dos saberes sobre a Educação do Campo, mas há também um trabalho de resgate de uma memória coletiva do movimento dos trabalhadores sem-terra, de recuperação de uma história de lutas

pelo direito à terra e pelo direito à educação daqueles que são do campo e estão no campo.

Dessa forma, vemos, nas entradas, além da projeção de um público leitor, o esboço de um cenário das práticas sociais onde os sujeitos se encontram inseridos – na militância e na produção do conhecimento científico sobre Educação do Campo. Isso fica bastante explícito não só na análise dos verbetes, mas também nas definições (NUNES, 2006).

4.3. ENTRADAS OU VERBETES: ASPECTOS LEXICOGRÁFICOS E HISTÓRICOS DO DICIONÁRIO

Fazemos nossas as perguntas de Nunes (2010b, p. 06): “o que é um dicionário? Para que ele serve? Quem faz os dicionários e para quem? Em que circunstâncias sociais e históricas?”. Esses questionamentos podem parecer simplistas, no entanto, não é tão fácil respondê-los e eles não podem ser compreendidos de uma vez por todas, porque ler dicionários discursivamente é, sobretudo, trabalhar com a língua e com movimentos de sentidos nos diferentes espaços. Da mesma forma que há diferentes modos de olhar para a língua, o modo como o lemos o dicionário pode ser diverso – bem como nossa concepção em relação a ele –, pois a forma pela qual ele é observado pode determinar e constituir o seu funcionamento.

Nunes (2013) destaca que os trabalhos em História das Ideias Linguísticas têm mostrado que a produção de instrumentos linguísticos – como gramáticas e dicionários – resulta de longos processos históricos. Na perspectiva em que estamos inseridos, não se separa o texto da língua, ao contrário, “pensa-se o texto na medida mesma em que se pensa a língua em seu funcionamento”, de acordo com Orlandi (2002, p. 169). Dessa forma, pensar o funcionamento de um dicionário, mesmo que de especialidade, é colocá-lo nesse jogo de relações sociais e históricas de funcionamento da língua.

Buscamos, nesta seção, compreender o que é, conceitualmente, verbe e entrada, movendo diferentes áreas pelo contraponto, para refletir sobre o modo como ele funciona no **Dicionário da Educação do Campo**. Para tanto, partimos de noções da lexicografia (WELKER, 2004) para, em seguida, refletirmos sobre a forma

como a lexicografia discursiva concebe essas noções, de acordo com Nunes (2006) e Orlandi (2000).

De maneira geral, a lexicografia é a ciência responsável pelo estudo do modo como se organizam e se elaboram dicionários. Já a lexicografia discursiva vai além, ela “vê, nos dicionários, discursos” (ORLANDI, 2000, p. 97). Isso significa considerar que os dicionários são produzidos em determinadas condições, sob determinadas memórias. Além disso, é necessário considerar que “elaborar um dicionário é estabelecer o que não deve ser esquecido em matéria das palavras e de discursos ligados a uma língua” (NUNES, 2013, p. 163).

No caso do dicionário de especialidade analisado, há de se atentar que nem todos as entradas foram possíveis, por isso, precisou-se fazer escolhas⁶⁵. Há de considerar que as palavras não são neutras, que a linguagem não é facilmente domesticável e que, além de não termos controle sobre os sentidos, eles nos afetam e se representam de muitas maneiras, sendo a dicionarização um lugar importante em que isso se dá (ORLANDI, 2000). Sendo assim, o verbete é uma possibilidade de representar o sujeito e sua relação com o social, com o histórico. Para dar conta da especialidade como um todo complexo, o dicionário precisa estar atento às particularidades sociais, históricas e ideológicas do sentido da palavra empregado por essa área. Uma palavra pode significar de uma forma para uns e diferente para outros. “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, [1983] 1990, p. 53).

E, quando se trata de um campo do saber em especial, a palavra pode ter um – e não o – significado especial para aquela especialidade, como vimos com a palavra “campo” ([seção 2.2](#)). A palavra, discursivamente pensada, é constituída por uma memória e, ao ser significada, ela não surge como acontecimento a ser lida sozinha, mas vem acompanhada por uma memória discursiva que, em discurso, nesse movimento, a partir da tomada de posição do sujeito, a faz significar de uma forma e não de outra.

⁶⁵ Entendemos que nosso interesse pela compreensão do que é, por e para quem (sujeito) a Educação do Campo nasceu e existe que nos interpelou, sobretudo, para a escolha dos recortes das análises. Em outras condições de leitura, por exemplo, nos interessávamos pela “família” e como ela é vista por sujeitos (FLORES, 2014), o que poderia nos guiar para a análise de outras entradas no **Dicionário da Educação do Campo**, tais como: Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil), Cultura Camponesa, entre outros.

Estamos, com isso, ressaltando a ideia de que o político esteja presente em todo o discurso e em todo o sujeito, sobretudo, que o político esteja na palavra em seu funcionamento, porque ela (a palavra) pode mascarar ou evidenciar as divisões do sujeito. Guimarães (2005, p. 16) propõe que o “político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento”. Mais importante ainda, para Guimarães (2005, p. 16), “é que deste ponto de vista o político é incontornável porque o homem fala. O homem está sempre a assumir a palavra, por mais que esta lhe seja negada”.

Interessa-nos, neste momento, verificar como a ciência lexicográfica distingue “verbetes” e “entradas”, uma vez que a Análise de Discurso considera que a palavra pode ser o centro de processos de significação. Não há palavra, não há sentido, não há dicionário sem ideologia, por isso, dizemos, conforme Orlandi (2000): fala-se a mesma língua, mas fala-se diferente.

Sob o ponto de vista da lexicografia, em **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**, Welker (2004) defende que estudos nesse campo são ainda recentes no Brasil, pois foi somente por volta dos anos 1980 que uma sucinta apresentação geral dos assuntos lexicográficos foi publicada por Biderman, no entanto, a disciplina de Lexicologia e Lexicografia existe desde 1971, na USP. A autora distingue o termo lexicografia em dois sentidos: na acepção de “lexicografia prática” designada, assim, como “ciência”, “técnica”, “prática”, “arte” de elaborar dicionários; na acepção de uma lexicografia teórica – também nomeada “metalexiconografia” nas línguas inglesa, francesa e alemã – esse sentido abrange o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, à crítica a dicionários, à pesquisa histórica da lexicografia, pesquisa do uso de dicionários. Portanto, Welker (2004, p. 11) explica que “na acepção restrita, o lexicógrafo é quem produz um dicionário e quem escreve sobre dicionários é o metalexiconógrafo”, podendo alguns autores serem os dois ao mesmo tempo.

Na lexicografia, Welker (2004) faz uma distinção entre dicionário e enciclopédia. De acordo com ela, o dicionário trata de “palavras”, enquanto que a enciclopédia trata de “coisas”. Para a autora, citando Jackson (2002), nem sempre é fácil perceber tal distinção porque, muitas vezes, elementos de um (desses tipos de livros) encontram-se também no outro. Porém, ela afirma que eles não têm a mesma lista de entradas e não fornecem a mesma informação sobre as entradas que têm em comum.

Adiante, ela coloca que o verbete da enciclopédia, que tem por objetivo a descrição do mundo, utiliza a entrada como acesso ao assunto a ser descrito, essa entrada não é imposta como signo, mas apenas como conteúdo. O dicionário, ao contrário, objetivando a descrição das palavras, apresenta entradas, que são o próprio objeto do qual se fala. Toda entrada, do ponto de vista da sua forma, é determinada: não se pode substituí-la por nenhum sinônimo nem por uma tradução (WELKER, 2004).

A autora explica:

[...] Ou seja, o dicionário trata, em cada verbete, de um determinado lexema; se o lema é, por exemplo, *dizer*, ele não vai tratar de *falar*. Na enciclopédia, ao contrário, o mesmo assunto pode ter diversas entradas; o assunto do presente livro, por exemplo, poderia aparecer tanto em *lexicografia* quanto em *dicionário* (WELKER, 2004, p. 45)⁶⁶.

Ainda nessa diferenciação entre o dicionário e a enciclopédia, Welker (2004, p. 45), citando Lara (1989), acrescenta que “o dicionário de língua diz o que significa o signo *leão*, ao passo que a enciclopédia diz e mostra o que é um leão”. A partir disso, compreendemos necessário fazer uma diferenciação entre *entrada* e *verbo*, uma vez que não existe sinonímia perfeita. O signo “leão” seria a entrada, enquanto que a definição do que é um leão seria o verbete.

A entrada é uma forma de nominar a palavra ou expressão que aparece primeiro no dicionário, normalmente, em ordem alfabética. O verbete seria, então, o conjunto de enunciados, que junto à entrada: define, explica, descreve, exemplifica a entrada escolhida pelos dicionaristas ou organizadores do dicionário. Isso posto, do ponto de vista da lexicografia, questionamos: como essa diferenciação entre entrada/ verbete pode ser compreendida do ponto de vista discursivo e como pode funcionar em um dicionário e, no âmbito desta tese, em um dicionário de especialidade?

Nunes (2006) observa que, para a análise dos verbetes, considera-se a singularidade de cada dicionário. Ele afirma que o estudo histórico-discursivo permite mostrar os processos de produção dos termos, as paráfrases de um a outro, a constituição de um discurso por sua estruturação e pela textualidade de seus subdomínios (nomenclatura, definição, contextualização, etimologia e marcação).

⁶⁶ Grifos nossos.

Para ele, importa mostrar que a configuração interna dos vocábulos e/ou expressões produz um discurso.

Para definir “nomenclatura”, Nunes (2006, p. 35) afirma que essa “será vista como o conjunto de palavras-entradas de um dicionário, o qual articulamos a suas condições de produção”. A fim de exemplificar, ele utiliza a entrada “parvo” e no verbete seguinte, a entrada “parvo ser”, observando que no *Vocabulário na Língua Brasileira* (séc. XVI-XVII) “é frequente a palavra-entrada indicar uma sintagmatização” (NUNES, 2006, p. 35).

Pela perspectiva da lexicografia, Welker (2004, p. 91) afirma que se usa os termos “entrada” e “palavra-entrada” no lugar de “lema”, entendendo como lema “a forma básica do lexema: o infinitivo do verbo, o singular masculino dos substantivos e dos adjetivos”. Sob o olhar discursivo, Nunes (2006, p. 35) coloca que o processo de “lematização designa a representação de um conjunto lexical por uma de suas formas”, por isso, de acordo com o autor, “quando realizamos uma análise histórica, percebemos diferentes critérios de lematização”.

Assim, no objeto em que estamos analisando, o **Dicionário da Educação do Campo**, interessa-nos fazer essas diferenciações tendo em vista que o dicionário é composto de apenas cento e treze entradas distribuídas em longos verbetes que preenchem as setecentas e oitenta e sete páginas do dicionário.

As palavras-entradas não são formadas prioritariamente por apenas uma palavra (substantivos simples), às vezes, ocorrem palavras compostas (substantivos compostos) adjetivando/ especificando o que o dicionário pretende discutir, traçando considerações, inclusive, sobre questões levantadas por políticas públicas como a EJA – Educação de Jovens e Adultos; por exemplo: *Agricultura camponesa, Agricultura familiar, Agriculturas alternativas, Educação básica do campo, Educação Corporativa, Educação de jovens e adultos (EJA), Educação do Campo*. Como podemos perceber, cada entrada escolhida demarca uma posição sujeito da produção do conhecimento científico que investiga a especialidade, bem como pretende marcar um lugar na luta por essa especialidade, por meio dos novos olhares dados ao *campo* e à *educação*, pela militância.

Nesse sentido, olhar para a entrada em um dicionário de especialidade possibilita estabelecermos relações entre a forma de nomear a entrada – com a especialidade – e seu cunho histórico e ideológico, para podermos compreender o conteúdo do verbete e, assim, fazermos um percurso de leitura que lhe seja próprio.

São as entradas que vão permitir ao leitor acessar a uma memória que seja própria da especialidade para compreender o verbete. Nesse sentido, compreendemos o verbete como o lugar em que as memórias são retomadas pelo funcionamento do interdiscurso, o espaço da explicação em que o sujeito pode se inscrever e/ ou observar o funcionamento do dicionário na relação com o sujeito, com a história e com a ideologia.

O dicionário, pensado, sobretudo, como um instrumento linguístico, demarca a relação da produção do conhecimento com uma memória social (de sua especificidade), pondo em contato, a partir de uma dada língua, a ciência, a sociedade e a história. A partir disso, concordamos com Orlandi (2002, p. 104), quando afirma que o “dicionário adquire aqui o sentido de uma tecnologia própria à configuração de relações sociais específicas e entre seus sujeitos, na história. Ele é, desse modo, constitutivo da formação social”.

Outrossim, acreditamos que, discursivamente, o **Dicionário da Educação do Campo**, a partir da função-autor, sobretudo dos organizadores, interpelados por uma ideologia que lhes diz o que é um dicionário e como ele deve ser/ter, abre espaço para diferentes leituras, sobretudo, ao “escolherem” qual entrada compõe a obra e qual deve ser deixada de lado. Isso demonstra que as entradas – e as formas como estão nomeadas – funcionam para um campo aberto de significações, porque é um campo multicolorido em seus tons de verde (retomando a análise da capa), visto como o dicionário se propõe. Dito de outra maneira: temos, no dicionário, as entradas: “Agricultura Camponesa”, “Agricultura familiar”, “Agriculturas alternativas”, “Agroecologia”, mas também “Agronegócio” e “Agrotóxicos”; temos “Legitimidade da luta pela terra”, “Legislação educacional do campo”, mas também “Latifúndio”.

A partir da forma de designação das entradas, percebemos que o **Dicionário da Educação do Campo** constitui-se de saberes advindos de uma formação discursiva do pequeno agricultor, familiar. Ele até abre espaço para o antagônico – o Agronegócio, Latifúndio, por exemplo –, mas isso logo é posto em questão no decorrer do verbete. É como se o **Dicionário da Educação do Campo** indicasse o antagônico para mostrar a possível resignificação dada a esse “outro”, a partir da identificação plena do sujeito a ideologia que o interpela em sujeito, no caso a FD dominante, a *FD Educação do Campo*.

Entendemos que abarcar o “outro”, o antagônico, o diferente, o adversário se faz necessário em um dicionário da especialidade, porque permite, por meio de um

discurso opositor, interpelar o sujeito a uma direção de sentido. De um lado, pela *função-autor organizador*, abre-se espaço à entrada antagônica e, por outro lado, por um acerto de autoria, essa memória trazida pela designação da entrada antagônica é deslocada, ressignificada pela *função-autor autor*.

Para fins de exemplificação desse processo, trazemos o Recorte Discursivo (RD 7) com as últimas linhas da entrada “Agronegócio”:

RD 7: Esse *deslocamento* traz consigo novas vertentes: à *crítica* à concentração fundiária soma-se a *denúncia* do próprio cerne do agronegócio, sua matriz tecnológica. Assim, surgem *críticas* ao uso de sementes transgênicas, ao uso *abusivo* de agrotóxicos, à monocultura. Ao modelo do agronegócio passa a ser *contraposto* ao modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes (p. 85)⁶⁷.

Nesse recorte, temos “deslocamento”, “crítica”, “denúncia”, “críticas”, “abusivo” e “contraposto” para “Agronegócio”, o que demonstra que, no interior do verbete, a entrada passa a significar diferentemente da memória discursiva nela implicada. Quando lemos a entrada, há algo que fala antes, em outro lugar, o já-dito, sustentando cada tomada da palavra. Há um político que constitui essa tomada da palavra que faz com que os sentidos emerjam nesse espaço e tempo em que ela circula no dicionário. A direção do sentido não é sempre a mesma, há divisão, assim como há divisão de sujeitos implicados na luta de classe, que é, por sua própria natureza, desigual e divergente.

Já o verbete, ao cumprir o papel de explicação, permite que o sujeito tome posição, interpelado por uma formação discursiva que diz o que pode e não pode ser dito no **Dicionário da Educação do Campo**. É nesse lugar de tensão de formações discursivas antagônicas e de tomadas de posição do sujeito que o dicionário se constitui. Como nos ensina Pêcheux ([1975] 1988, p. 304), “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja”.

⁶⁷ Grifos nossos.

Não estamos afirmando que todos os sujeitos representados na função-autor se mantêm aliados ou alinhados aos saberes da Educação do Campo. Provavelmente, há aqueles que mantêm fortemente esta identificação, por outro lado, como nos ensina Pêcheux ([1975] 1988, p. 301), “não há ritual sem falhas; enfraquecimentos e brechas”, porque há ainda aqueles que mantêm uma relação de identificação não somente às formas de se relacionar com o mundo pelo viés da terra, do campo, da militância; mas também pelas relações sociais inseridas no meio acadêmico, na produção do conhecimento científico.

É a partir de um instrumento linguístico, mesmo que de especialidade, que se constrói um imaginário da produção do conhecimento, domesticando-a, representando, por sua vez, um suposto controle que o sujeito (dessa formação social) teria de sua relação com a especialidade. Com o **Dicionário da Educação do Campo** se cria a ilusão de que é possível, com ele, dominar essa área do saber. De acordo com Orlandi (2002), podemos:

[...] compreender o funcionamento da ideologia, pois ao tomar o dicionário como discurso, podemos ver como se projeta nele uma representação concreta da língua, em que encontramos indícios do modo como os sujeitos – como seres histórico-sociais, afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo de funcionamento da ideologia – produzem linguagem (ORLANDI, 2002, p. 105).

Dessa forma, compreender o funcionamento de um dicionário de especialidade, como o **Dicionário da Educação do Campo**, é estabelecer relações entre o objeto simbólico e seu funcionamento político no discurso, por isso, passamos à análise da entrada *Educação do Campo*, lugar de tomada de posição em que se define a especialidade.

4.4. “EDUCAÇÃO DO CAMPO”

Escolhemos, sob um gesto interpretativo possível, trazer considerações sobre a entrada *Educação do Campo* do **Dicionário da Educação do Campo**, neste momento de escritura da tese, porque, a partir dela, conseguiremos compreender como se dá, nessa textualização, o funcionamento do verbete em um dicionário de especialidade. Também escolhemos essa entrada, entre tantas outras, por pensar

que ela se propõe a definir o próprio dicionário, sobretudo, sua especialidade e isso pode significar para além das bordas do dicionário.

Diferentemente dos dicionários de língua, o **Dicionário da Educação do Campo**, em cada entrada, possui um autor que assina o que virá a ser exposto no verbete. No caso da entrada em análise, ela é assinada por um dos organizadores do dicionário. Lugar do dizer em que a *função-autor organizador* e a *função-autor autor* se tornam uma só. O que isso significa? O que representa ser autor de uma entrada de um dicionário, cujo nome da entrada é a mesma do nome do dicionário?

Orlandi (1988) explica que o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz. O que nos interessa é, sobretudo, observar as marcas que atestam essa inscrição do sujeito e de que forma essa inscrição se representa, por sua vez, no social. Conforme Orlandi (1988), o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. “A dimensão discursiva do sujeito está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está submetida às regras das instituições (ORLANDI, 1988, p. 77).

Nesse sentido, assumir a autoria desse verbete é tomar posição – social – tanto no próprio dicionário quanto fora dele. Para que o sujeito se coloque como autor, ele precisa estabelecer relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele remete à sua interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor, conforme Orlandi (1988). Assim, ao assumir essa função de autoria de uma entrada em um dicionário de especialidade, assume-se também o papel social de dizer, a partir de um modo dicionarizado e institucionalizado o que é a Educação do Campo, inscrevendo-se sob tal responsabilidade.

Na perspectiva discursiva, de acordo com Orlandi (1988), o autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito, porque – determinada pela representação social – é nela que mais se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. No entanto, da maneira como o dicionário está estruturado, com cada entrada assinada por um autor, essa responsabilidade do que se diz é trazida a um nome, a um sujeito autor interpelado por uma ideologia da área do saber.

As entradas do dicionário estruturam-se como um artigo científico em algumas páginas que o explicam e apontam questões históricas em que os autores referenciam outros autores para constituir o verbete. Para fins analíticos, tomamos os verbetes do **Dicionário da Educação do Campo** como um “discurso documental”, como pensado por Nunes (2008b) em *O Discurso Documental na*

História das Ideias Linguísticas e o caso dos dicionários. Nesse texto, o autor explica que, a partir dessa perspectiva, estuda-se a constituição de um saber metalinguístico, levando-se em conta o papel de obras, autores, teorias, acontecimentos, arquivos, instituições, na produção desse saber. Orlandi (2002, p. 11) corrobora, nesse sentido, afirmando que “o arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada”. Para Nunes (2008b, p. 82),

Ler os documentos de arquivo conduz a explicitar os gestos de interpretação que subjazem a sua elaboração, evitando-se reproduzir uma história já dada, fixada, e mostrando seu processo de construção. As práticas institucionais e de arquivo realizam um trabalho de interpretação que direciona sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória estabilizada (NUNES, 2008b, p. 82).

Dessa forma, tomar esse “arquivo” da especialidade da Educação do Campo e considerar os verbetes como um discurso documental é considerar esses discursos como um saber científico que toma forma na relação com instituições, com os sujeitos da produção do conhecimento, com os meios de circulação do saber, dentre outros aspectos conjunturais. É dessa forma que Nunes (2008b) delimita os sentidos atribuídos ao discurso documental.

Indo além, Nunes (2008b) distingue textos a serem documentados (as obras) dos textos documentadores (descrições, comentários, resumos, indexações, bibliografias, periodizações etc.). De acordo com o autor, “uma obra passa a ser um documento na medida em que é historicizada, ou seja, na medida em que ela se torna objeto de um saber documental” (NUNES, 2008b, p. 83). O texto documental nomeia, data, seleciona objetos e traça percursos. Por vezes, ele se apresenta inserido em um texto teórico, outras vezes, apresenta-se como texto de arquivo, com o objetivo reconhecido de documentação, observa Nunes.

Os verbetes do **Dicionário da Educação do Campo** são constituídos de textos documentais que fornecem referencialmente um suporte para dizer o que se diz sobre cada entrada. Sob um aspecto teórico, o verbete contextualiza, apresenta definições, propõe questões. Como um texto documental, cada verbete institucionaliza um saber específico que, pelo fato de estar dicionarizado, produz efeitos em instituições que referenciam o dicionário, fazendo circular um saber sobre a Educação do Campo, constituindo, assim, uma memória desse saber. Passamos

então, à compreensão do verbete, trazendo alguns recortes discursivos (RD) da entrada *Educação do Campo*.

Importante informar que, para fins de uma linearidade ilusória das análises, resolvemos trazer os recortes discursivos na mesma ordem das ideias de como elas aparecem no verbete. Fomos levados a traçar esse percurso e não outro, movidos por um poder que, assim como um dos funcionamentos da gramática, de acordo com Haroche (1992), procura fazer do homem uma entidade homogênea e transparente, que faz do explícito, da exigência do dizer tudo e da completude as regras que contribuem para uma forma de assujeitamento paradoxal. No entanto, sabemos que este lugar em que nos colocamos é um lugar polêmico, um lugar de possibilidades de leitura e leituras. Como afirma Orlandi (2002, p. 68), “o sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia”.

No primeiro parágrafo do verbete, o sujeito, interpelado pela *função-autor organizador autor* (de agora em diante, autora⁶⁸), define Educação do Campo destacando em itálico como segue:

RD 8: A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual* (p. 257);

Compreendemos que designar essa área do saber como um *fenômeno* traz alguns efeitos de sentidos que podem ser atravessados por memórias. Sob nosso gesto interpretativo, fenômeno remete a uma memória daquilo que é extraordinário, magnífico, sensacional. Fenômeno remete também a uma ideia do natural, como fenômenos da natureza, isto é, natural e passível de ser explicado, medido, acompanhado por algo científico. No âmbito da física, Neto (2008)⁶⁹ explica que se

⁶⁸ Ao nos referirmos a autora, não estamos pensando no sujeito empírico, mas sim na forma-histórica do sujeito-autor que, no caso do Dicionário em análise, projeta imaginariamente a ideia de um dicionário de especialidade que dê conta de uma completude da área. E nessa entrada – Educação do Campo – como exposto, sua autoria é estabelecida também pela tensão entre as *funções-autor organizador* (do dicionário) e autor (do verbete) em suas relações com o exterior.

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.infoescola.com/quimica/fenomenos-fisicos/>>. Acesso em: 01 out. 2017.

denominam fenômenos físicos as transformações que alteram os estados físicos da matéria, por exemplo, a passagem do estado sólido para líquido ou gasoso.

No campo da Filosofia, de acordo com o **Dicionário de Filosofia** (ABBAGNANO, 2012, p. 436), fenômeno seria “o mesmo que aparência”, isto é, “fenômeno é a aparência sensível que se contrapõe à realidade, podendo ser considerado manifestação desta, ou que se contrapõe ao fato, do qual pode ser considerado idêntico”. Ainda conforme o **Dicionário de Filosofia**, Abbagnano (2012, p. 436) observa que foi a partir do século XVIII, em virtude da “reabilitação da aparência como manifestação da realidade aos sentidos e ao intelecto do homem”, que a palavra “fenômeno” começou “a designar o objeto específico do conhecimento humano que aparece em condições particulares, características da estrutura cognitiva do homem”.

Não podemos deixar de mencionar que Althusser ([1970] 1980), ao analisar o processo social, trata o “fenômeno da ideologia” como um fenômeno objetivo e não como resultado da vontade do sujeito. Isso se deve ao fato de que a tese de Althusser ([1970] 1980, p. 76) estava em “propor uma teoria da ideologia em geral”, mostrando a existência material da ideologia. De acordo com o filósofo:

Diremos, portanto, considerando apenas um sujeito (tal indivíduo), que a existência das ideias da sua crença é material, porque as suas ideias são actos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que revelam as ideias desse sujeito (ALTHUSSER, [1970] 1980, p. 88,89).

Esse ensaio desenvolvido por Althusser sobre o fenômeno da ideologia é sob o ponto de vista da reprodução, pois é a partir dela, que é “possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura. A função da superestrutura seria, então, a de assegurar por meio dos mecanismos próprios à sua natureza, a reprodução das relações sociais.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo, por meio do Recorte Discursivo a seguir (RD 8), seria uma realidade brasileira promovida através de relações sociais como uma prática ideológica. Mas de que realidade brasileira atual? Leiamos, algumas paráfrases possíveis, a partir do primeiro recorte:

A Educação do Campo nomeia...

... um fenômeno *ideológico* de esquerda.

... um fenômeno importante dos movimentos sociais.

... uma parte historicamente excluída das políticas públicas.

A noção de paráfrase e sua produção discursiva do sentido se encontra entre dois polos opostos: aquele do mesmo (da identidade, da repetição, assegurando a estabilidade da forma lógica do enunciado) e aquele da alteridade (da diferença discursiva, da alteração do sentido induzido pelos efeitos do espelhamento e de deriva) (PÊCHEUX; LÉON [1982] 2011). Quando pensamos na paráfrase enquanto um dispositivo do analista, podemos verificar “diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2007, p. 36). As nossas paráfrases só foram possíveis porque o que a Educação do Campo nomeia, enquanto realidade brasileira, pode ser um “fenômeno de esquerda”, “dos movimentos sociais” ou dos “historicamente excluídos das políticas públicas”, isto é, a paráfrase é, nas palavras de Pêcheux ([1975] 1988, p. 167), “constitutiva de uma formação discursiva dada”.

Se analisarmos: “A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual”, o que queremos acrescentar, com a ideia de jogar com os sentidos, é que A Educação do Campo nomeia um fenômeno *ideológico* da realidade brasileira atual. Que efeitos de sentido o acréscimo da palavra ideológico pode/ tem na forma de determinar o fenômeno? Com esse acréscimo, tanto o discurso do dicionário (RD8) quanto o nosso estariam em uma mesma formação discursiva?

Pensemos no “fenômeno da ideologia” como descrito em Althusser ([1970] 1980, p. 91), relacionado à noção de sujeito, uma vez que, de acordo com sua tese, “só existe prática através e sob uma ideologia”; e “só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos”. Ainda, nas palavras do autor:

Dizemos: a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas ao mesmo tempo e imediatamente acrescentamos que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) “constituir” os indivíduos concretos em sujeitos. É neste jogo de dupla constituição que consiste o funcionamento de toda a ideologia, pois que a ideologia não é mais que o seu próprio funcionamento nas formas materiais da existência deste funcionamento (ALTHUSSER [1970] 1980, p. 94).

Dessa forma, ao passo que a ideologia representa “a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem” (ALTHUSSER [1970] 1980, p. 82) e “os indivíduos são sempre-já sujeitos” (p. 102), a categoria de sujeito é

constitutiva de toda a ideologia. É “como se”⁷⁰ ao enunciar que a Educação do Campo é constituída por e para sujeitos – ao determinar um fenômeno como *ideológico* –, estivéssemos produzindo um efeito de repetição linguisticamente denominado como pleonasma⁷¹, no sentido redundante do termo *fenômeno*, uma vez que todo fenômeno é ideológico quando encontra suas formas materiais de existência por meio de e para sujeitos. Entendemos que a nossa formulação de um pleonasma, ao acrescentar *ideológico* nesse recorte discursivo, enfatiza “para fins de clareza ou ênfase” a ideia de que o fenômeno da Educação do Campo é, sobretudo, um movimento ideológico de uma realidade social determinada promovida por e para sujeitos interpelados por uma ideologia⁷² que encontra seu caráter material na relação histórica do sujeito com os movimentos sociais, com a educação, com o científico.

Da perspectiva materialista, e em um lugar de entremeio em que a Análise de Discurso nos coloca, nominar a Educação do Campo como um fenômeno, permite abrir possibilidades de interpretações, dentre as quais destacamos duas tomadas de posição:

a) sob o ponto de vista da militância, a Educação do Campo seria a possibilidade de uma atualidade educacional de uma realidade brasileira a ser “transformada”, isto é, “aparência” de uma educação que se contrapõe à realidade educacional atual;

b) sob o ponto de vista da produção do conhecimento científico, a Educação do Campo é um fenômeno a ser observado, analisado, acompanhado, isto é, estudado como um objeto específico do conhecimento humano. Essas tomadas de posição se confirmam quando, na sequência da entrada, afirma-se por quem a Educação do Campo é protagonizada:

⁷⁰ As aspas aqui referem-se a modalidade do “como se” “(como se eu que falo estivesse no lugar onde alguém me escuta)”, cunhado por Pêcheux ([1975] 1988, p. 168).

⁷¹ Aqui fazemos referência à **Moderna Gramática Portuguesa**, de Evanildo Bechara (2009), que afirma que o Pleonasma “é a repetição de um termo já expresso ou de uma ideia já sugerida, para fins de clareza ou ênfase” (p. 495).

⁷² Já que estamos, para fins analíticos, mostrando como a palavra pode constituir-se dividida de sentidos, entendemos que a palavra *ideologia* poderia ser tema de uma reflexão futura, sobretudo, para discorrer sobre o uso dela na contemporaneidade, principalmente, no discurso do Presidente Jair Bolsonaro e seus seguidores, durante a campanha e em seu mandato. De forma geral, percebemos, por meio de uma leitura rasa, que o presidente e seus adeptos utilizam a palavra *ideologia* como sinônimo de desordem, indecência, mentiras vermelhas (referenciando a sua oposição política, o Partido dos Trabalhadores). “A questão ideológica é tão, ou mais grave, que a corrupção no Brasil. São dois males a ser combatido. O desaparecimento do Estado, e o fim das indicações políticas, é o remédio que temos para salvar o Brasil”, tuitou Jair Bolsonaro em 02 de outubro de 2018.

RD 9: pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais (p. 257).

Os trabalhadores do campo e as organizações estariam no espaço da prática social, talvez alocando seus sujeitos na militância, aqueles que “lutam” por uma realidade de educação baseados na sua especificidade no e do campo, por uma “política” educacional “desde” os interesses sociais, isto é, de um grupo, de uma sociedade, bem como dos movimentos sociais, organizações, sindicatos, enfim, aqueles que militam por uma Educação do Campo como um ideal para a “realidade atual”.

Dessa forma, entendemos que conceituar a Educação do Campo como um “fenômeno” é colocá-la em um lugar de protagonismo em relação a outras realidades não só educacionais, mas também de uma sociedade. Sobre isso, Molina e Freitas (2011) afirmam que, tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade de construção de um outro projeto de sociedade e de Nação. Esse projeto de construção nos leva ao próximo recorte (RD 10).

RD 10: Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu [...] (p. 257);

Esse recorte discursivo possibilita muitas leituras e interpretações. De que “construção” trata a Educação do Campo: de uma proposta pedagógica, de uma nação, de uma Política Pública? Seria “construção” no sentido do construtivismo?

Que memórias sócio-histórica-ideológicas estão aí implicadas? Diante disso, procuramos entender a “construção” de acordo como ela é justificada pela própria produção do conhecimento da Educação do Campo, retirada do livro **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**, de Molina e Jesus (2004). Compreendemos que a escolha da palavra “construção”, mesmo que inconsciente, é uma tomada de posição do sujeito e provoca efeitos de sentidos que seriam diferentes caso a escolha da palavra fosse outra, por exemplo, “conceito em” constituição, desenvolvimento. Pêcheux ([1975] 1988, p. 160) nos ensina que “as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas”.

Nesse sentido, olhamos para como a própria Educação do Campo explica essa “escolha”. No primeiro capítulo do livro de Molina e Jesus (2004), Caldart (2004, p. 11) observa que o momento atual parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais, afirmando que “não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo”. Aqui podemos perceber que essa demanda dos movimentos sociais vai ao encontro de uma “construção”, no sentido prático de que a Educação do Campo passe para além de uma política pública, ou seja, para uma política de Estado. Indo adiante, Caldart (2004, p. 12) complementa que “um dos fundamentos da construção deste projeto é a compreensão da sua materialidade de origem” – o que confirma o caráter material do “fenômeno”. Enfim, compreender as origens da Educação do Campo pode ser um bom ponto de partida para “clarear as concepções desde o ponto de vista de quem tem o compromisso com sua raiz, sua memória” (CALDART, 2004, p. 13).

Um segundo fundamento “deste projeto político e pedagógico”, levantado por Caldart (2004, p. 14), diz respeito ao diálogo com a teoria pedagógica, afirmando que não foi a Pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela “não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica⁷³, com as questões universais da pedagogia e da educação”. De acordo com a autora,

⁷³ Sobre as teorias pedagógicas que constituem a Educação do Campo, Caldart (2004) menciona três referências prioritárias, a saber: a) tradição do pensamento pedagógico socialista; b) interlocução com a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular; e c) reflexão mais recente que dialoga com as tradições anteriores, a Pedagogia do Movimento. Adentrar nessas questões seria produzir outra tese.

o diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto de Educação do Campo.

Se pensarmos no funcionamento da Educação do Campo em instituições públicas brasileiras, a partir das políticas públicas vigentes, teremos, primeiramente, um conceito *constituído* historicamente pelos sujeitos que lutam pela Educação do Campo – pela militância, que, uma vez institucionalizada nas Universidades e Institutos, passaria a estar presente na educação superior pública em cursos de Licenciatura em Educação do Campo e que precisaria ser “construída”, agora, por esses sujeitos que pensam a produção do conhecimento científico, pelos sujeitos da academia.

Nessa perspectiva, em 2016, o MEC lançou a Nota Técnica Nº 03/2016 que determina que Universidades e Institutos ofertantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (pelo Edital de 2012) devem institucionalizar esses cursos, respeitando a legislação em vigor:

2.1 O Programa que criou as Licenciaturas em Educação do Campo estabelece que essas devem ser institucionalizadas no elenco da oferta regular de cursos de graduação das IFES, respeitando a legislação em vigor e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos, nos termos pactuados quando da adesão das IFES ao Edital de Seleção nº 02/2012 SESu/SETEC/SECADI/MEC (BRASIL, 2016, p. 1).

Assim, a Educação do Campo, enquanto proposta de curso de formação de professores ofertado pelas instituições e em forma de cursos regulares, passa a seguir, na medida do possível, os padrões institucionais, no entanto, seguindo ainda o “Regime de Alternância”, proposta metodológica voltada para essa especificidade de formação que o **Dicionário da Educação do Campo** silenciou. O Curso e, conseqüentemente, a área da Educação do Campo passam a ser (re)pensados não somente no e pelo campo (militância), mas no meio acadêmico (produção do conhecimento científico), constituindo assim “um conceito em construção” para além dos muros da militância. Esse seria o lugar, talvez, em que as tomadas de posição da militância e da produção do conhecimento científico se inter-relacionam para a construção de uma Política de Estado; lugar que o **Dicionário da Educação do Campo** pode vir a ocupar, dentro dessas relações sociais, como uma prática da produção do conhecimento científico militante.

Nesse verbete em que Educação do Campo é definida, a autora traz o objetivo do texto, (RD 11):

RD 11: Este texto pretende tratar das principais características da prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo, do tipo de “consciência de mudança” que ele materializa ou projeta, e de que relações fundamentais constituem seu breve percurso histórico (p. 257);

Tomamos esse objetivo do texto, tal qual formulado e em circulação no dicionário de especialidade, para definir Educação do Campo. Para tanto, nos baseamos em Nunes (2008), quando questiona: “que concepções científicas, que teorias, que conceitos, que objetos, que métodos, estão em jogo na prática documental?”

No RD 11, ao tratar a Educação do Campo em relação às principais características da “prática social”, entendemos poder trazer algumas implicações teóricas. Que principais características seriam essas da prática social? Que sujeitos estão envolvidos nessa prática social e que estão “produzindo o conceito da Educação do Campo”? Seriam os sujeitos na e da militância e/ ou os sujeitos na e da produção desse conhecimento científico?

Além disso, prestemos atenção na “consciência de mudança’ de que o conceito de Educação do Campo materializa ou projeta”. Estaria essa possível materialização ou projeção de mudança funcionando como um chamamento para essa necessidade de conscientização – seja dos militantes, seja dos estudiosos – de que seja necessário conscientizar-se e mudar a Educação no Brasil?

Por esse viés, entendemos que algumas implicações teóricas entram em jogo nessa prática documental de definição da especialidade do dicionário. Compreendemos, por exemplo, que “mudança” poderia ter relações no fio discursivo com o “fenômeno”, da mesma forma que a “consciência” pressupõe o controle, a autodeterminação do objeto, passivelmente de ser observado e estudado. Assim, sob o ponto de vista do dicionário, entendemos que o fenômeno só pode ser desse modo considerado, se puder ser conscientemente explicado, analisado pela

produção do conhecimento científico, como uma “aparência sensível que se contrapõe à realidade” (ABBAGNANO, 2012, p. 436), isto é, nas relações sociais.

O discurso é assim, ele provoca efeitos para alguns e não para outros. “Nenhum discurso é inocente ou indiferente à presença de outros discursos”, corrobora Conein ([1981] 2016, p. 119). De acordo com o autor:

[...] um discurso pode constituir apenas as condições de pensabilidade de certos objetos por meio da construção da impensabilidade de outros objetos. Podemos, dessa forma, falar de intervenção discursiva, isto é, da política, como processo de construção do impensável (CONEIN, [1981] 2016, p. 119).

E o sujeito, em Análise de Discurso, conforme Courtine e Marandin ([1981] 2016):

[...] é ou uma máscara (um lugar vazio) na qual o indivíduo indefinido molda sua voz, uma voz impessoal em que as regras da sintaxe e os olhos da significância operam sobre um puro conteúdo, ou um ‘locutor coletivo’, o que reduz a realidade social dos discursos à existência de aparelhos homogêneos, sujeitos plenos de seus discursos (COURTINE; MARANDIN, [1981] 2016, p. 45).

Nesse sentido, pensamos o funcionamento do político como constitutivo da linguagem em que o sujeito, de acordo com Orlandi (1998), é um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma “posição”. Essa posição é o lugar do sujeito “representado” no discurso, atravessado pela ideologia, mas também pela “intervenção” do político. O sujeito “não é livre, ‘ele é falado’, isto é, dependente, dominado” (HAROCHE, 1992, p. 158); assim sendo, ele é assujeitado (submetido) à língua, à história e à ideologia.

O trabalho da análise discursiva encontra seu lugar entre o possível e o historicamente determinado, desse modo, esse “breve percurso histórico” que aborda o verbete encontra-se demarcado por quem demanda essa “consciência de mudança”, como podemos verificar no Recorte Discursivo a seguir (RD 12):

RD 12: [...] os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira (p. 259);

Nessa interrogação supracitada, além de remeter a uma memória coletiva do papel histórico exercido pelos movimentos sociais, na construção do que seria hoje a Educação do Campo, permite ao **Dicionário da Educação do Campo** estabelecer-se em um lugar que não só é o da produção do conhecimento da área de especialidade, mas também como parte do almejo por transformações educacionais que foram historicamente demandas dos movimentos sociais, como parte integrante dos movimentos, isto é, a militância e a produção do conhecimento científico podem, mesmo que por algum momento, estarem juntas por uma política educacional de Estado voltada ao campo. Talvez, seja essa a função do **Dicionário da Educação do Campo** enquanto prática histórica-social em que ele foi construído.

Além disso, de que “sociedade brasileira” estamos falando? Ou de que parcela da dita “sociedade brasileira” estamos falando? A Educação do Campo questiona. Ao observarmos, sintaticamente, o sujeito simples do recorte discursivo em questão, veremos que o questionamento é feito pelos movimentos sociais, uma tomada de posição do sujeito identificado a uma formação discursiva militante que questiona essa sociedade. E aqui, importante observar que, não é o “nome próprio” Movimento Sem Terra (MST) que questiona a sociedade, deixando a responsabilidade aos movimentos sociais de forma ampla e genérica, mesmo que o MST fale em nome dos movimentos. Isso demonstra que a formação discursiva militante não se constitui como um bloco monolítico de sentidos. Nela, há espaço para que o sujeito tome posição a partir de um lugar outro.

Discursivamente, a base da relação social está no outro. Aqui, lembremo-nos do que ensina Pêcheux ([1983] 1990, p. 54), “é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”. Em uma sociedade, é o imaginário que une e mantém os grupos em suas relações sociais, isto é, “há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes” (PÊCHEUX, [1983] 1990, p. 54). A sociedade liga o social, o histórico e o significante. É essa relação que determinará de que sociedade estamos tratando, pois acreditamos que não podemos, em uma forma materialista, pensar sobre a sociedade sempre da mesma forma e imbricar suas relações sociais como se todas fossem uma só/ a mesma.

Se pensarmos, por exemplo, nas relações de força dos sujeitos que vivem em sociedade, teremos um arcabouço de relações em que temporalmente vão se construindo, a partir de laços sociais que imaginamos serem nossos, mas que, na verdade, em cada gesto, em cada palavra, em cada discurso, nossa presença e nosso lugar são uma construção imaginada e inacabada de interrogações.

Somos brasileiros, logo, fazemos parte dessa sociedade brasileira interrogada pelos movimentos sociais no dicionário? Como já dissemos anteriormente, os movimentos sociais também questionaram as políticas públicas pela criação de políticas de Estado para um olhar especial aos sujeitos que estão e vivem no e do campo, o que mostra que essa “sociedade brasileira” de que questiona o dicionário pode ser o poder público, isto é, a sociedade brasileira, exercida nas relações de poder que elas sobrepõem. Uma sociedade em que sujeitos sociais tomam posse ou são tomados por um brasileiro em uma realidade, concreta, histórica e material.

O objeto dicionário, enquanto instrumento científico permite, nesse sentido, trazer uma outra visão dada os movimentos sociais que não aquela que se tem por meio das mídias, tais como vândalos, guerrilheiros, etc⁷⁴. No Dicionário, são os movimentos sociais que demandam essa “consciência de mudança” da realidade educacional brasileira. São os movimentos que questionam a sociedade, que buscam historicamente “lutar” por esse fenômeno de transformação das práticas sociais educacionais, conforme podemos perceber no Recorte Discursivo (RD 13) a seguir:

RD 13: O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” (p. 260);

Essa conferência, conforme o Dicionário, envolveu mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e escolas das comunidades

⁷⁴ Há vários trabalhos que abordam sobre essa questão sob diferentes perspectivas, linguísticas, ciências sociais. Sob uma perspectiva discursiva, **O Discurso do/sobre o MST: movimento social, sujeito, mídia**, livro de Freda Indursky, publicado em 2019, mostra o funcionamento da mídia quando o MST é pautado em suas narrativas.

camponesas. Foi nesse acontecimento histórico⁷⁵ que se distinguiram posições entre as entidades de apoio e as organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. De acordo com o Dicionário, o entendimento comum naquele momento foi a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação específica, necessária e justa, como se fosse um dever no âmbito do espaço público, e o Estado devesse ser pressionado para formular políticas que garantissem não apenas o “princípio abstrato”.

Ainda sobre a perspectiva de origem da Educação do Campo, passamos a pensar sobre o Recorte Discursivo a seguir (RD 14):

RD 14: A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional (p. 262);

Podemos perceber, nesse recorte, o político sendo textualizado no discurso, uma vez que o político, visto como divisão entre sujeitos e divisão do sujeito, mostra uma formação social também dividida. De um lado, têm-se as questões “práticas”, levantadas pelos movimentos sociais de luta pela terra, pela Reforma Agrária, que são trazidas pelo verbete, e, de outro lado, tem-se a disputa teórica no campo educacional de definir o que é e como se faz a Educação do Campo, quando afirma seguir “uma concepção de educação de perspectiva emancipatória”.

Ao negar a sua origem como teoria educacional, atravessa-se a ideia de que, apesar de ser um “conceito novo, em construção”, ele não pode ser demarcado somente no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (na produção do conhecimento científico), é preciso conhecer sua história de “luta”, isto é, da militância.

Para nós, analistas de discurso que olhamos para o discurso funcionando tanto na língua como fora dela, na sua exterioridade, a negação é algo que produz sentidos. Ao dizer, resgatamos formulações, reformulamos, confirmamos ou negamos sentidos e, nessa movência, entendemos que a negação está diretamente

⁷⁵ Pela perspectiva discursiva, a história é parte primordial para a compreensão dos sentidos, o acontecimento histórico pode gerar um acontecimento discursivo, mesmo que o enunciado seja o mesmo. De acordo com Pêcheux ([1983] 1990, p. 17), acontecimento se situa “no ponto de encontro de uma atualidade da memória”.

relacionada à memória do dizer. No caso do recorte em análise, essa negação pode funcionar como um processo defensivo, isto é, a Educação do Campo pode ser pensada como uma teoria educacional, mas não é só isso, quem pensa sobre ela – ou passará a pensar a partir de agora –, academicamente, deve utilizar de teorias pedagógicas para dizer o que é e o que não é a Educação do Campo, levando em consideração as memórias (de uma militância) de como ela se constituiu até o momento. Caldart (2004) afirma isso quando apresenta o projeto da Educação do Campo que abordamos anteriormente (ver em [RD 10](#)). Não basta dizer o que não é, é preciso dizer o que é, o que aparece no próximo RD:

RD 15: Estas características definem o que é/ pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem (p. 263);

Nesse recorte, há a reformulação no âmbito discursivo de uma tomada de posição sujeito em negar a possibilidade de se pensar a Educação do Campo a partir somente da produção do conhecimento no âmbito acadêmico. A Educação do Campo é uma prática social, mas não somente educacional, ela envolve outros lugares, talvez até outros sentidos, que podem mover-se de acordo com as relações sociais nelas imbricadas.

A implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº.1, de 3 de abril de 2002 [BRASIL, 2012]), por exemplo, foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo. Em resumo, essas diretrizes revelam o objetivo de uma maior integração da educação escolar com as experiências cotidianas dos estudantes, isto é, inserido em relações sociais determinadas pela especificidade, o sujeito que discursiviza para outro, inserido em um imaginário de um outro que o compreende, constitui-se a partir de um laço social que os une.

No que diz respeito ao sujeito em relação à prática social, é a noção de forma-sujeito, como trabalhada por Pêcheux ([1975] 1988), que nos esclarece que

“todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais” (PÊCHEUX [1975] 1988, p. 163). A interpelação da ideologia é que faz os indivíduos se transformarem em sujeitos que são constituídos pelo esquecimento⁷⁶ de suas determinações e, ao mesmo tempo, pela identificação com a formação discursiva que dá suporte à interpelação. Nas palavras de Pêcheux ([1975] 1988):

Somos, assim, levados a examinar as propriedades discursivas da forma-sujeito, do “Ego-imaginário”, como “sujeito do discurso”. Já observamos que o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX [1975] 1988, p. 163).

Dessa forma, entendemos que a eficiência da forma-sujeito, enquanto geradora de práticas, enquanto aspecto vivo de liberdade de tomada de posição do sujeito, está no fato do discurso do Outro ser a marca do inconsciente (voltamos às formações imaginárias, enquanto tomada de posição-sujeito). Isto é, o sujeito inscreve-se em seu próprio discurso como se fossem escolhas, quando, na verdade, “o sujeito esquece das determinações que o colocaram no lugar em que ele ocupa” (PÊCHEUX [1975] 1988, p. 170), tornando-se um “sempre-já” sujeito. Isso pode ser vislumbrado, no Recorte Discursivo (RD 15), quanto ao uso das barras ao dizer “o que é/ pode ser” a Educação do Campo. Quem diz o que é a Educação do Campo? Quem diz o que pode ser a Educação do Campo?

Essa oscilação entre “o que é/ pode ser” a Educação do Campo mostra a tensão existente na tomada de posição do sujeito no interior da *Formação Discursiva Educação do Campo*. Inconscientemente, tem-se um sujeito dividido entre saberes oriundos de duas formações discursivas, a da militância e a da produção do

⁷⁶ Pêcheux ([1975] 1988) sugere dois tipos de esquecimentos: o esquecimento nº 1 refere-se ao fato de o sujeito se colocar como origem de seu dizer e o esquecimento nº 2 refere-se ao sujeito que retorna, no interior da formação discursiva que o domina, para explicar a si mesmo o que diz, para formular mais adequadamente, para aprofundar o que pensa. O sujeito não é origem nem fonte de sentido de discurso.

conhecimento científico, promovendo a heterogeneidade como constitutiva. A contradição se instala ao questionarmos:

- a) É o sujeito militante quem diz ou pode dizer o que é/ pode ser a Educação do Campo, por meio de sua idealização histórica de uma educação para os povos do campo?
- b) É o sujeito da ciência quem diz ou pode dizer o que é/ pode ser a Educação do Campo, a partir da relativização dos saberes sob diferentes perspectivas teóricas educacionais?

De um lado, um sujeito identificado a uma formação discursiva militante que se encontra insatisfeito com as conquistas e segue afirmando o que é/ pode ser para permanecer na luta; de outro (não necessariamente em uma relação linear e opostora), um sujeito, inscrito prioritariamente em uma formação discursiva da produção do conhecimento científico, é/ pode ser capaz de estudá-la, enquanto fenômeno, capaz de traçar caminhos teóricos, práticos desse campo da educação. Entendemos que é dessa relação tensa entre os saberes oscilantes que o sujeito se inscreve no discurso tornando-se um sujeito dividido, incompleto.

Uma aliança entre saberes próprios a diferentes formações discursivas baseada na possibilidade de unir esforços para que a Educação do Campo seja efetivamente uma prática social e esteja no debate político-acadêmico-militante: esse é o lugar do *efeito-autor organizador autor*, sujeito interpelado pela ideologia que negocia sentidos entre as formações discursivas. Um sujeito que se apresenta dividido e, por isso, “carrega a marca do outro, evidenciando que a unidade do sujeito é imaginária” (INDURSKY, 2019, p. 229). A marca do outro é a materializada na oscilação entre os saberes da formação discursiva militante e os saberes da formação discursiva da produção do conhecimento científico.

Assim, a definição da Educação do Campo enquanto prática social é determinada não somente pelas “contradições” do sistema educacional brasileiro, mas também tem sido apontada pela formação discursiva da produção do conhecimento científico. Entretanto, há de se levar em consideração aquilo que não tem sido debatido nessas práticas sociais – “expondo e confrontando essas contradições” – que vem de outras práticas sociais, isto é, da formação discursiva militante.

Nesse sentido, o mesmo pode acontecer com a produção do conhecimento científico: às vezes, tomar a posição militante no meio acadêmico, surgindo assim,

um sujeito da academia militante. Talvez o **Dicionário da Educação do Campo** ocupe este espaço na tomada de posição de um *sujeito da produção do conhecimento científico militante*, cumprindo o seu ilusório real funcionamento de objeto e instrumento político de institucionalização e disciplinarização da especialidade.

Dando sequência às nossas análises, nessas práticas sociais possíveis em que a Educação do Campo está vinculada, podemos perceber a tomada de posição sujeito militante no seguinte RD 16:

RD 16: A tríade campo-educação-política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja (p. 263)

O interesse pela definição de um conceito “educacional” em construção está nas “orientações” sobre a realidade levantadas sobre a população do campo e, precisamos destacar, não é qualquer população do campo, são os trabalhadores do campo. A adjetivação “trabalhadora” funciona como um pré-construído⁷⁷, como se todos – onde quer que eles estejam – sejam trabalhadores.

A questão “trabalho” está diretamente ligada à noção Educação do Campo, por isso, o dicionário traz as entradas “Trabalho como princípio educativo” e “Trabalho no campo”. Além disso, a tríade “campo-educação-política” constitui uma retomada à apresentação do **Dicionário da Educação do Campo**. Lá, ao explicar sobre o modo como o Dicionário foi organizado, levou-se em consideração esses eixos norteadores com o acréscimo de um quarto eixo, “direitos humanos”, o que representa a intervenção da produção do conhecimento científico sobre a área, levando-se em consideração as políticas públicas.

Esse acréscimo de um eixo no dicionário aponta para a intervenção do político no discurso do dicionário, o político constituído pela “contradição entre a

⁷⁷ Pêcheux ([1975] 1988, p. 171) define “pré-construído” como aquilo que todo mundo sabe, refere-se aos conteúdos de pensamento em que o “sujeito-universal” suporta da identificação e àquilo que todo mundo, em uma situação dada, pode ser e entender sob a forma de evidências do contexto situacional.

normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento do povo ao povo” (GUIMARÃES, 2005, p. 17). No âmbito de nossas análises, tem-se uma relação de cumplicidade entre saberes de duas formações discursivas que, juntas, nem sempre plenamente identificadas, dão condições discursivas aos sujeitos que, em algum momento são interpelados ideologicamente e estabelecem relações com uma terceira FD, a formação discursiva legislativa, das políticas públicas da/sobre Educação do Campo (o eixo adicionado ao dicionário pelos organizadores). Esse movimento faz com que se tenha uma outra tomada de posição do sujeito, a partir de uma formação discursiva, a da *produção do conhecimento científico militante*, ocupado, principalmente, pelo *efeito-autor organizador autor* que, com seu contato com o exterior, delimita o que cabe ou não no dicionário.

Além disso, faz-se importante observar o uso do “é/pode” no RD 15 e do “pode” no RD 16, notando como o funcionamento do “ser” e “poder” sugere diferentes leituras. Se fôssemos tomar o verbo “poder”, no âmbito do ensino de Língua Inglesa, por exemplo, diríamos que esse é um verbo modal, cuja função seria complementar o sentido do verbo principal, expressando ideia de possibilidade. No âmbito dos estudos discursivos, entendemos o verbo “poder” nesses recortes como um verbo polissêmico, isto é, que produz diferentes efeitos de sentido. Algumas paráfrases possíveis relativas ao RD 15:

- a) Estas características definem o que é a Educação do Campo.
- b) Estas características definem o que *pode ser* a Educação do Campo.
- c) Estas características definem o que *deve ser* a Educação do Campo.
- d) A tríade campo-educação-política pública *pode orientar* perguntas importantes.
- e) A tríade campo-educação-política pública *orienta* perguntas importantes.

Qual seria a diferença entre essas construções em termos de efeitos de sentido? Como delimitar os limites entre o que é dito em uma formulação e o que não é dito em outra? Que efeito essa abertura de possibilidade de “construção” do que é/pode ser a Educação do Campo provoca para o público-leitor do **Dicionário da Educação do Campo**?

De acordo com Orlandi (2007), a polissemia é uma das forças (a outra é a paráfrase) que trabalha continuamente no dizer, de tal modo que todo discurso se

faz nesta tensão entre o mesmo e o diferente. Nas palavras da autora, “é nesse jogo entre a paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (Orlandi, 2007, p. 36). Por conseguinte, como expressado no RD 15 e no RD 16, o dicionário permite ao sujeito leitor construir um imaginário do que é/pode ser a Educação do Campo, no entanto, interpelado por uma memória já traçada pela militância e/ou pela produção do conhecimento científico, é como se o dicionário abrisse possibilidade a novas interpretações.

Entendemos que a “decisão” entre usar um ou outro modalizador também faz parte da relação que o sujeito tem com sua língua, com sua identificação com o que ela significa ou pode ou deve significar em determinadas relações sociais. Com o uso dos modalizadores, o sujeito – da língua e na língua – marca sua posição no discurso e a forma como se relaciona com a ideologia.

O **Dicionário da Educação do Campo** abre espaço para que o sentido não seja único. Vimos, nessa abertura, a divisão do sujeito e dos sentidos, isto é, o político em funcionamento, a partir da tomada de posição do sujeito. A todo momento, interpelado pela ideologia, o sujeito precisa, inconscientemente, negociar entre os sentidos possíveis.

Para um efeito de fechamento nesse caminho de leitura, enquanto prática de leitura de um dicionário de especialidade, observando o funcionamento das negociatas⁷⁸ do político no discurso de um dicionário de especialidade, levando em consideração as tomadas de posição do sujeito, passamos a um último Recorte Discursivo (RD 17):

RD 17: No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas

⁷⁸ Utilizamos a palavra “negociata” no sentido de trapaça, porque, por mais que o político funcione no discurso, negociando sentidos, entre a porosidade das formações discursivas, essa negociação acaba sendo uma *negociata*, pois, é ilusão necessária do sujeito achar que não há “relação desigual, isto é, a relação de desigualdade-subordinação que se estabelece entre formações discursivas” (PÉCHEUX, [1976] 2019, p. 317).

sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (p. 263)

“A Educação do Campo não nasceu de uma concepção educacional” (RD 14), no entanto, “no plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro” (RD 17). Podemos compreender que a contradição se constitui no âmbito da formulação do conceito da Educação do Campo. De acordo com Petri (2004, p. 140), a “ideologia funciona pela forma da contradição que lhe é inerente e ao comportar uma forma dominante e uma forma dominada, ela garante seu funcionamento como reguladora do que é histórico e social, bem como do que é discursivizado”.

Nesse sentido, entendemos, a partir da negação dada à “concepção educacional”, uma negação à “teoria educacional”. Nessa perspectiva, apreendemos que uma tomada de posição do sujeito para constituição de um conceito de Educação do Campo se dá principalmente a partir da sua identificação a saberes próprios à formação discursiva militante. Isso se materializa quando, na sequência do RD 17, se “concebe uma intencionalidade educativa de novos padrões de relações sociais”. Que novos padrões de relações sociais são concebidos?

Esses novos padrões são tratados, pelo nosso gesto interpretativo, pela posição sujeito da militância, uma vez que as “formas de produção” remetem a uma memória de como a terra é, geralmente, vista pelos agricultores (Agronegócio) e que precisa ser concebida como “campo”, o que remete a outras entradas do **Dicionário da Educação do Campo**, a saber: “Agricultura Camponesa”, “Agricultura familiar”, “Agroecologia”, “Agroindústria”, entre outros.

No que diz respeito ao “trabalho associado livre” (RD 17), ele recupera a perspectiva de trabalho também abordada em outras entradas e, no que se refere a “outros valores e compromissos políticos” (RD 17), remete às entradas “Política educacional e Educação do Campo”, “Políticas educacionais neoliberais e Educação do Campo”, “Políticas Públicas” e, finalmente, “lutas sociais” (RD 17); nesse viés, remetem também à “Movimento de Mulheres Camponesas”, “Movimento dos Atingidos por Barragens”, “Movimento dos Pequenos Agricultores”, “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” e “MST e educação”. Esse jogo de sentidos no próprio dicionário permite-nos constituir uma ilusória concepção de totalidade, em

que se leva em consideração os sujeitos que dele fazem parte na construção de sentidos possíveis.

Deste modo, refletir sobre as relações sociais é pensar sobre uma noção que precisa ser relativizada dentro dos estudos discursivos, porque nem sempre as relações significam da mesma forma. No RD 17, podemos perceber que a contradição se deu pela tensão entre a tomada de posição do sujeito da produção do conhecimento científico “intencionalidade educativa” (RD 17) e a do sujeito militante “novos padrões de relações sociais” (RD 17). Nesse caso, o discurso serviu como instrumento de uma prática política, quando afirma que “concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais” (RD 17), por exemplo. Por esse discurso, exerce-se a função dessa prática política, a de transformar as relações sociais, reformulando a demanda social “por outros valores e compromissos sociais” (RD 17).

Assim, concordamos com Pêcheux ([1975] 1988, p. 213) quando afirma que “não existe prática sem sujeito (e, em particular, prática discursiva sem sujeito)”. A partir da análise desse verbete, em especial, podemos perceber que o **Dicionário da Educação do Campo**, enquanto objeto e instrumento de uma especialidade, constitui-se na língua pelo político e pela contradição, uma vez que acreditamos que a formação discursiva em que se inscrevem os sujeitos dicionaristas (organizadores sob o efeito-autor) pode ser heterogênea, eles tomam diferentes posições-sujeito no decorrer do dicionário: ora como produtores do conhecimento científico, ora como militantes, ora marcando sua oscilação.

E é dessa forma que se opera a processo de produção dos conhecimentos, como explicado por Pêcheux ([1975] 1988, p. 198), “através das tomadas de posição e “demarcações” pela objetividade científica”. O referido autor afirma que “não há discurso da ciência, isto é, um discurso do sujeito da ciência, cuja característica seria a de que esse sujeito está apagado nela, isto é, ‘presente pela sua ausência’, exatamente como Deus sobre esta terra no discurso religioso!” (PÊCHEUX [1975] 1998, p. 198). Por isso, nos diz Pêcheux ([1975] 1988, p. 198): “é absolutamente impossível encontrar um puro ‘discurso científico’ sem ligação com alguma ideologia. Nesse sentido, concordamos com Scherer, Oliveira, Petri e Paim (2013, p. 4), quando afirmam que “a prática científica é por natureza um lugar e um espaço de lutas políticas, impondo a cada pesquisador, em função de sua posição-sujeito, um lugar na história do político disciplinar”.

Dessa forma, o **Dicionário da Educação do Campo** ocupa um espaço discursivo em que a tomada de posição do sujeito da produção do conhecimento científico e a tomada de posição do sujeito militante se mesclam, tornando-se, por vezes, a tomada de posição de um *sujeito da produção do conhecimento científico militante*. Isso mostra como a *Formação Discursiva Educação do Campo* é heterogênea e fragmentada, já que podemos visualizar a inscrição de diferentes posições-sujeito. Ademais, percebemos que essas tomadas de posição-sujeito apontam contradições no modo como se relacionam com a forma-sujeito Educação do Campo que organiza a formação discursiva e, por sua perspectiva, no modo como se relacionam com a ideologia. Os diferentes posicionamentos indicam posições-sujeito diversas (militante, acadêmica, acadêmica militante), os quais são responsáveis por abrigar o discurso de resistência e de contradições da *Formação Discursiva Educação do Campo*.

Para fins da análise da entrada Educação do Campo, trazemos uma ilustração⁷⁹ (Figura 3) que demonstra os termos mais repetidos dessa entrada:

Figura 3: Palavras-chave da Educação do Campo

⁷⁹ Nuvem de palavras criada em: <<https://www.nubedepalabras.es/>> pelo Professor Juan Manuel López-Muñoz (a quem sou muito grato pelas interlocuções), enquanto lia a tese, durante minha estância na Universidade de Cádiz por três meses (2019), a fim de comprovar se o que havia definido como “Educação do Campo” na tese estava de acordo com o que a entrada do dicionário define, resumidamente, apresentada por essas principais palavras.

lugar de entremeio, tomar posições não-institucionais (dos movimentos sociais), que lutam pelo direito à terra, ao campo e pela qualidade de vida no campo.

Portanto, o **Dicionário da Educação do Campo** é um dicionário de especialidade que se constitui em um exemplo concreto de que a produção do conhecimento científico é um ato político-epistêmico posicionado, oriundo de sujeitos histórico-políticos que também ocupam um lugar protagonista na disputa de projetos políticos para o campo. O que faz com que o **Dicionário da Educação do Campo** comporte saberes que se atravessam pelas tomadas de posição do sujeito, criando assim, uma tomada de posição *sujeito produtor do conhecimento científico e militante*. É esse sujeito que coloca a Educação do Campo em debate nas fronteiras de uma academia militante.

O acto de escrever a que actualmente procedo e a leitura a que você actualmente se dedica são, também do ponto de vista desta relação, rituais do reconhecimento ideológico, incluindo a “evidência” com a qual se lhe pode impor (a você) a “verdade” ou o “erro” das minhas reflexões (ALTHUSSER, [1970] 1980, p.97)⁸¹.

⁸¹ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, [1970] 1980.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a escrita de nossa⁸² tese afirmando que o processo de escritura nos colocaria em um lugar de tensão e de entremeio: tensão no sentido de estar adentrando em uma área do conhecimento específica, a Educação do Campo, e de entremeio porque nossas “escolhas” teóricas, metodológicas e analíticas da Análise de Discurso em relação à História das Ideias Linguísticas nos colocam em um lugar não estagnado, em que o movimento entre o que dizer e como dizer, o que ler e como ler podem ser relativizados pela ideologia, pela história, pelo político, enfim, pelo sujeito que escreve e pelo sujeito que lê.

Na tese, de maneira geral, propomos ler um dicionário. Não qualquer leitura e nem qualquer dicionário. Partimos da premissa de responder: quando, como e por que lemos um dicionário? Discorremos sobre o fato de que dicionários de língua são lidos para sanar dúvidas quanto à escrita de uma palavra, seu significado, alguma atividade escolar; já os Dicionários bilíngues são lidos para saber a transposição de significância entre as palavras de uma língua a outra. Discutimos sobre a necessidade de desmistificar a ideia de que no dicionário tudo da língua pode ser acessado e guardado.

Por meio de “um outro olhar sobre o dicionário” (PETRI, 2010), mostramos como ler discursivamente um dicionário de especialidade. Há muitos dicionários de especialidade, por exemplo, de Informática, de Moda, de Comunicação, de Astronomia, entre tantos outros. Independente do dicionário, sua leitura é/ pode ser diferente, porque o processo de escritura e de leitura envolve “rituais do reconhecimento ideológico”, como afirmado por Althusser ([1970] 1980).

O procedimento de como ler um dicionário é “evidente”, porque todos, minimamente escolarizados, de alguma forma, carregam uma memória com o uso – e até não uso de um dicionário. No entanto, quando tratamos de um dicionário de especialidade, o trajeto de leitura é/ pode ser outro, porque ele impõe ao seu leitor, suas “evidências” e suas “verdades”, as da especialidade. Isto é, carrega saberes oriundos de formações discursivas que o sujeito só poderá acessar pelo

⁸² Destacamos o “nossa”, porque, como afirmamos inicialmente, um trabalho de doutoramento e de escritura da tese é/ foi um processo construído por muitas vozes que ultrapassam a relação orientadora (a quem sou grato pelas interlocuções) e doutorando.

funcionamento de uma memória discursiva, oriunda das relações sociais em que esse dicionário e esse sujeito se constituem.

Quando propomos ler o dicionário pelo aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso, procuramos explicitar o funcionamento do instrumento linguístico e como ele produz sentidos em e para sujeitos, mostramos também como ele se articula na produção do conhecimento científico da especialidade em questão. Analisamos um dicionário de especialidade, juntamente com a legislação e produção do conhecimento científico da área – nosso arquivo –, para, por meio de nosso objeto – o dicionário – selecionarmos o nosso *corpus* analítico, isto é, recortes discursivos que tratam de temas pertinentes ao interesse da pesquisa e que explicam sobre a noção, sobretudo, do que é e para quem a especialidade se destina. Assim sendo, nosso interesse estava na relação sujeito-dicionário-sujeito e no funcionamento do atravessamento do político nesse lugar de entremeio do sujeito do que ler e como ler em um dicionário de especialidade para, assim, defini-lo.

Compreendemos que o dicionário de especialidade é, pois, não só um instrumento em que o sujeito se relaciona com a língua para produzir sentido, mas um objeto simbólico em que o sujeito toma posição a partir de saberes oriundos de diferentes formações discursivas que vão determinar o que constitui o dicionário. Entendemos que é como se em cada formação discursiva houvesse uma gama muito grande de compartimentos, o que possibilitaria ainda mais modos de recortar, regionalizar os saberes, sobretudo, sob o modo como se lida com a especialidade em questão.

Na Parte I, *Educação do Campo*, movimentamos sentidos sobre questões teóricas da Educação do Campo, suas noções, sobretudo, a partir das palavras-chave (“terra”, “rural”, “campo”, “políticas públicas”, “educação”), com o objetivo de compreender sobre a especialidade em questão e como ela se constitui historicamente. Nas idas e vindas entre a teoria, a legislação e o objeto **Dicionário da Educação do Campo**, nessa parte, percebemos, de maneira geral, que a Educação do Campo é atravessada por saberes oriundos de diferentes formações discursivas que interpelam o sujeito para definir, descrever e determinar o que é, para que e quem a Educação do Campo nasceu e existe, seja enquanto movimento, instituição ou enquanto prática educacional, militância ou produção do conhecimento científico.

Nessa primeira seção, traçamos uma análise discursiva a partir das noções que perpassaram “terra”, “rural” e “campo” com o intuito de compreender o funcionamento de uma memória discursiva de “campo”, sobretudo, nas questões de suas políticas públicas para uma educação voltada para sua especificidade – o campo, como marcado no dicionário, considerando que “as palavras fazem sentido porque carregam em si mesmas referenciais e sentidos já postos em outro tempo e outro lugar, sob a égide do interdiscurso, estejam ou não tais sentidos nos dicionários” (PETRI, 2019, p. 229).

Caso, por exemplo, nosso interesse fosse sobre um “campo” de produção, pelo “trabalho”, nossas análises seriam pelo viés da Agricultura, da Agropecuária, da Agroecologia, isto é, outras entradas seriam enfocadas em nossas análises. Nosso interesse estava na relação do sujeito e o dicionário, o que justifica adentrarmos nas análises de “Juventude do campo”, “Idoso do campo”, entre outras. Isso demonstra que a leitura sempre pode ser outra, dependendo do interesse de quem lê e da relação político-social que o sujeito possui com a especialidade a ser lida, isto é, sua tomada de posição. No entanto, independente do movimento analítico, o político funciona, promovendo um conflito do sujeito, atravessado por uma ideologia que trabalha no que o sujeito passa a acreditar como “verdade”.

Na Parte II, *Dicionários e seu funcionamento*, concentramos nossos esforços para discorrer sobre dicionários e como eles podem ser observados, descritos, refletidos, utilizados em práticas sociais diversas, seja enquanto objeto e/ ou instrumento da língua e, no caso de dicionários de especialidade, como objeto e instrumento da especialidade seja ela qual for. A especialidade carrega uma linguagem que lhe é própria e seus efeitos de sentidos se darão dentro das relações sociais nelas imbricadas. Por meio de algumas entradas do **Dicionário da Educação do Campo**, nessa seção, avançamos na materialização das tomadas de posição do sujeito, movimentando saberes oriundos de uma formação discursiva da militância e saberes oriundos de uma formação discursiva da produção do conhecimento científico.

Dessa forma, lemos o **Dicionário da Educação do Campo** ancorados na Análise de Discurso, tomando-o como um objeto discursivo que produz efeitos de sentidos uns que não outros para alguns sujeitos e não para outros. Em relação à História das Ideias Linguísticas, entendemos que o dicionário, enquanto um instrumento linguístico, serve para instrumentalizar a língua e, no caso de um

dicionário de especialidade, além de instrumentalizar seus saberes a partir de uma dada língua, organiza sua especialidade para didatizá-la.

O dicionário de especialidade, enquanto instrumento, põe em funcionamento uma memória discursiva dentro de uma dada formação discursiva, permitindo ao sujeito acessar o que na *posição efeito-autor organizador autor* é importante saber da área do conhecimento em questão, isto é, o dicionário de especialidade permite acessar diferentes sentidos, posto que haverá sempre um modo de “reconhecimento” que levará o sujeito para uma direção e não outra.

Importante ainda afirmar que lemos o **Dicionário da Educação do Campo** porque essa especialidade nos interessa enquanto prática docente e, também, pelo fato de ele ser único. Não encontramos nenhum outro Dicionário da ou sobre Educação do Campo nem no Brasil, nem em outro lugar pela rede de computadores. Enquanto sujeitos, interpelados pelos saberes de nosso percurso histórico de escolarização, sabemos o que é um dicionário, para que ele serve; por outro lado, refletir sobre o funcionamento de um dicionário de especialidade nos levou a deslocar sentidos sobre dicionários de língua, sobretudo, para pensarmos a questão da autoria de um dicionário.

Nunes (2008a, p. 116) explica que “na história dos dicionários brasileiros, nota-se nos prefácios, em muitos casos, um certo silêncio autoral: evita-se falar sobre a questão da “língua”, assim como da autoria de um dicionário brasileiro”. No caso do dicionário de especialidade em análise, a autoria se mostrou como uma tomada de posição do sujeito. Vimos que o sujeito identifica-se, algumas vezes, a uma formação discursiva militante e, em outras, a uma formação discursiva da produção do conhecimento científico. E, dessa negociata fronteira de sentidos no interior da Formação Discursiva dominante, por meio do funcionamento do político, surge a tomada de posição de um sujeito da *produção do conhecimento científico militante*, ou seja, uma *Forma-Sujeito Educação do Campo* que organiza a *FD Educação do Campo* e, assim, o modo como se relaciona com a ideologia.

A *Formação Discursiva Educação do Campo*, como materializada no discurso do **Dicionário da Educação do Campo** resulta, dessa forma, de saberes oriundos da militância dos movimentos sociais, de saberes da militância do Movimento Sem Terra (MST) e de saberes produzidos em forma de conhecimentos científicos da academia. Compreendemos que essas relações fronteiriças de saberes atribuem ao sujeito da Educação do Campo um outro estatuto.

De um lado, o imaginário social brasileiro sobre o sujeito dos movimentos sociais é de que eles são aqueles que saqueiam, invadem, promovem baderna, desafiam a lei, violam a lei, formam quadrilha, isto é, são criminosos e fora da lei (INDURSKY, 2019). Por outro lado, há um outro imaginário em funcionamento, aquele de um sujeito da academia que promove o debate, a reflexão, que estuda “fenômenos ideológicos – ou não” (depende da posição sujeito na/ da academia) do mundo para o mundo e, simbolicamente, ocupa um lugar na sociedade que lhe permite dizer do seu lugar institucional, enquanto professor, pesquisador⁸³.

Assim, a partir do discurso em circulação da Educação do Campo em seu dicionário, é possível perceber a desconstrução desse imaginário sobre o sujeito dos movimentos sociais que a mídia apresenta (INDURSKY, 2019). No dicionário, o sujeito militante passa a ter voz, lhe é dado o direito a discursivizar – pelo menos naquele momento histórico em que o dicionário foi produzido. Juntamente com sujeitos educadores, pesquisadores, pensadores que produzem conhecimento científico não só a partir de suas teorias, mas também interpelados em suas relações sociais, sobretudo, pelos movimentos sociais, a obra faz surgir um sujeito que discursiviza em função da tríade *campo-educação-política* pública (RD 16), atravessado pela ideologia de uma militância coletiva⁸⁴ que constitui a Educação do Campo.

O sujeito militante a que nos referimos é, principalmente, aquele que atua na coletividade, que participa/ resiste/ produz meios de discursivizar seus interesses, suas tomadas de posição inseridas em determinadas relações sociais, políticas e ideológicas. Enfim, o sujeito militante é, sem adentrar na representação simbólica da mídia, o “mau sujeito” (PÊCHEUX [1975] 1988, p. 215), isto é, por meio de sua tomada de posição, ele promove uma “separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao sujeito universal lhe dá a pensar: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência,

⁸³ Como vimos, esses imaginários dos sujeitos dos movimentos sociais e da academia podem ser relativizados, por exemplo, quem é esse professor pesquisador produtor de conhecimento científico? Indo, além de uma questão de especialidade (ciências exatas, humanas, etc.), para um discurso do atual governo, infelizmente, o que percebemos por meio de uma leitura rasa, é a Universidade como um lugar de “balbúrdia”, promovida, principalmente, pelos professores e pesquisadores. Neste momento, preferimos apontar como uma possibilidade de análise do uso da palavra “balbúrdia”, que, sem dúvidas, trará o funcionamento do político no discurso d(ess)a política.

⁸⁴ Utilizamos-nos do efeito que o pleonasma pode instaurar no discurso: “militância coletiva”, com o objetivo de enfatizar que compreendemos que a militância funciona, sobretudo, na coletividade.

evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno” (PÊCHEUX [1975] 1988, p. 215).

Na Parte III, *Dicionário de especialidade: movimentando sentidos*, nos debruçamos nos discursos do **Dicionário da Educação do Campo**, desde sua capa, lombada, apresentação e uma entrada, envolvidos em um movimento analítico que nos permitiu compreender como essa especialidade é constituída. “Ao reconhecermos que a formação discursiva é o lugar de constituição do sentido” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 162), pudemos verificar que o **Dicionário da Educação do Campo** constrói-se por meio de saberes oriundos de diferentes formações discursivas: a da militância, a da produção do conhecimento científico.

A *Formação Discursiva Educação do Campo*, por nós assim identificada e nomeada, constitui-se como ampla, heterogênea, com diferentes posições-sujeito nela inscritas, as quais remetem para as diferentes formas de se relacionar com o sujeito da Educação do Campo, comportando por vezes a própria contradição. Entendemos, assim, que o **Dicionário da Educação do Campo** constrói-se como um efeito de sentido do consenso, de modo que as alianças (movimentos sociais e academia) sobrepõem-se às divergências. Compreendemos que, por meio desse aparente consenso, encobrem-se as diferenças e contradições que marcam a especialidade, produzindo, assim, a ilusão de que, como nos diz Pêcheux ([1975] 1988, p. 301), “não há ritual sem falhas”.

Dessa forma, tomamos o **Dicionário da Educação do Campo** considerando nossa leitura como um gesto que, na perspectiva discursiva, é um “ato ao nível simbólico” (ORLANDI, 2008, p. 68). Isso significa que nossa leitura foi uma interpretação possível, dentre tantas outras. Por meio dessa interpretação e, enfatizamos, política, podemos reconhecer materialmente as tomadas de posição do sujeito no interior de uma mesma Formação Discursiva, a da Educação do Campo.

Assim, o sujeito do **Dicionário da Educação do Campo**, ao tomar posição discursiva, o faz sob determinações sócio históricas, ele passa a ocupar um lugar de significação em determinados momentos históricos. Enquanto produtor do *conhecimento científico militante*, ele carrega memórias discursivas oriundas de suas relações sociais tanto da militância quanto da academia. Ele, dessa forma, promove a circulação de saberes (científicos ou não) da *Formação Discursiva Educação do Campo*.

Entendemos que a *Formação Discursiva Educação do Campo* regula os sentidos da especialidade, isto é, do que pode e não pode ser dito no **Dicionário da Educação do Campo**, tendo em vista um suposto conteúdo homogêneo, o que é uma contradição, porque muitas vezes falamos no dicionário. O que mostra esse instrumento discursivamente como um espaço móvel, dividido, passível de diferentes tomadas de posição do sujeito que dele faz parte.

Nossa questão de pesquisa consistia em compreender o funcionamento do político no/ do discurso da Educação do Campo, a partir das tomadas de posição do sujeito na constituição de um dicionário de especialidade. Para respondê-la, mostramos deslocamentos, contradições, conflitos de regularização dos sentidos e dos sujeitos em materialidades discursivas no discurso da Educação do Campo no seu dicionário. Acreditamos que esse é o nosso lugar, enquanto analistas de discurso: somos também sujeitos militantes, tomados pela produção do conhecimento científico, porque ousamos questionar sobre os sentidos da e na língua em e para sujeitos na e pela história.

E trabalhar a língua e com a língua, enquanto gesto/ ato simbólico, é pôr em funcionamento o político. Para Pêcheux ([1975] 1988), o sujeito é uma posição no discurso. Seja no leiteiro, no pesquisador, no militante, no analista de discurso, enfim, no indivíduo interpelado em sujeito, o político está na língua, “não há possibilidade de se ter língua que não esteja desde sempre afetada pelo político” (NUNES, 2008a, p. 120). Ao falar, o homem assume a palavra, mesmo que ela lhe seja negada, e isso também é político. O político funciona na negociação de sentidos, produzindo efeitos nas tomadas de posição do sujeito. Ao ler o **Dicionário da Educação do Campo**, tomamos posição, movimentamos sentidos e isso é possível porque o político está em funcionamento. Entendemos que pela tomada de posição do sujeito no discurso é que se pode, simbolicamente, descrever a presença do político. O político está na palavra, no gesto, no movimento, no conflito de sentidos no interior de uma FD. E no sujeito leiteiro, como funcionaria o político?

O sujeito leiteiro! Ele não está nem na academia, nem nos movimentos sociais. Que lugar ocupa o sujeito leiteiro, então? Como dissemos, o leiteiro, apesar de servir como ilustração para um sujeito que foi interpelado pela ideologia em um determinado momento histórico e afetado pelas relações sociais, tomou posição para existir, construir uma história de vida que acessamos aqui de modo muito superficial: ele, simplesmente, deixou de ser leiteiro e passou a usar sua força de

trabalho para outros meios, abandonou o campo, como muitos outros fizeram, mas notamos sua ausência, seu papel social tão importante à época agora é nostalgia. Sua tomada de posição foi determinada, indiscutivelmente, interpelada pelas políticas públicas que desvalorizavam (continua assim, agora mais do que nunca) seu lugar em sociedade. E, no caso dele, era apenas um sujeito sozinho, não unificado a um grupo social que lutava por garantir o seu lugar ao sol, que resistiu ao resolver mudar de vida por sobrevivência. Ele, sozinho, pois, não podia tomar a posição de um sujeito militante, o que nos faz acreditar que a militância é própria ao social, ao que a coletividade pode fazer no interior das relações de força entre dominantes e dominados.

A resistência, ao leiteiro lhe cabe, o que para Pêcheux ([1982] 1990, p. 17) significa:

[...] não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... (PÊCHEUX, [1982] 1990, p. 17).

O leiteiro não está atrelado à militância ou a um grupo social (aqui) determinado, o que não significa que ele, enquanto sujeito, não esteja atravessado pelo político e não seja capaz de resistência. Ao sujeito é dado o direito de resistir aos discursos – “ousar se revoltar” –, porém, ao ser interpelado pela ideologia para tornar-se novamente sujeito de seu discurso, ele precisa ocupar uma posição no discurso e, portanto, resistir. Retomando as palavras de Pêcheux ([1975] 1988, p. 304): “é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ousar pensar por si mesmo”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1. ed. brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ALENTEJANO, Paulo. Terra. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012, 788 p., p. 740-743.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, [1970] 1980.

ARROYO, Miguel. Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**, Curitiba: SEED, 72 p., 2005.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, [1992] 2014.

_____. **A questão da origem das línguas seguido de A historicidade das ciências**. Campinas: Editora RG, 2008.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Movimentos Sociais e Educação do Campo na América Latina: aprendizagens de um percurso. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 22-48, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6661/6469>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm> Acesso em 06 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo**. Porto Alegre, RS, 2013a.

_____. **Estatuto da Juventude: atos internacionais e normas correlatas**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013c.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016/GAB/SEACADI**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39261-nt-conjunta-03-2016-setec-sesu-secadi-pdf&category_slug=abril-2016&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jun. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, Incra; MDA, 2008.

_____.; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) . **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p., p. 257-265.

_____.; Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012^a.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**, Curitiba: SEED, 72 p., 2005.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 5, p. 95-121.

_____. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CASTRO, Elisa Guaraná de. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. Ed. V. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p., p. 437-444.

CERVO, Larissa Montagner. **Língua, Patrimônio nosso**. 2012. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière, in CHARAUDEAU P. (dir.), **Identités sociales et discursives du sujet parlant**, L'Harmattan, Paris, 2009.

CONEIN, Bernard. Descrever um acontecimento político. In: CONEIN, Bernard. [et. al.] (Org.). **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1981] 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, [1981] 2009.

_____.; MARANDIN, Jean-Marie. Que objeto para a Análise de Discurso? In: CONEIN, Bernard. [et. al.] (Org.). **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1981] 2016.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e Movimento Social**: experiências em curso no campo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre [et. al.] **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, [1985] 2010.

DELEVATI, Daiane da Silva; PETRI, Verli. O uso do dicionário na sala de aula: condições para as contradições. In: SILVEIRA, Verli Fátima da. (Org.). **Um outro olhar para o dicionário**: a produção de sentidos. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL Editores, 2010.

DOLL, Johannes. Idosos do Campo. In: CALDART, R. S.; Alentejano, Paulo; Pereira, Isabel Brasil; Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012, 788 p., p. 403-410.

FACCIO, Sara de Freitas. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Educação do campo e transição social. In: AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

FLORES, Lucas Martins. **Você se vê naquilo que vê? Representações de família em comerciais e seus efeitos de sentidos**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas UCPEL, Pelotas, BR, 2014.

_____.; DENARDI, Graciele Turchetti de Oliveira. Em busca de uma imagem de campo: trajetos de uma leitura discursiva. **Cadernos de Letras da UFF**, [S.l.], v. 28, n. 57, p. 209-227, dez. 2018. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/607>>. Acesso em: 02 out. 2019.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A Educação no campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, Michel. Introdução à vida não fascista. In.: DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Anti-Édipo**: Capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio e Alvim. 1977, p. 3-4.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22 ed. São Paulo: Editora Loyola, [1970] 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p., p. 748-755.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2. ed., 2005.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução Eni Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise e HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1969] 2010.

HERBERT, Thomas [Michel Pêcheux]. Observações para uma Teoria Geral das Ideologias, **Rua**, 1. Campinas: Nudecri/Unicamp, [1967] 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926/6529>>. Acesso em: 01 out. 2017.

INDURSKY, Freda. **O Discurso do/sobre o MST**: movimento social, sujeito, mídia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

_____. **A fala dos quartéis e as outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984). 1992. Tese (Doutorado) – IEL/UNICAMP, Campinas, 1992.

LINHART, Robert. **Greve na Fábrica**. Tradução Miguel Arraes. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas Públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Unesp: Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara e Universidad de Alcalá, v. 8, n. 1, p. 01-16. 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução Eni P. Orlandi, Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Maratono. São Paulo: Boitempo, [1845-1846] 2007.

MEDEIROS, Caciane Souza de. **As condições de produção e o discurso da mídia**: a construção de um percurso de análise. Famecos/ PUCRS, n. 20. Porto Alegre. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4833/3691>>. Acesso em> julho de 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n.55, p. 145-166, jan./mar. 2015a.

_____. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015b.

_____.; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr./2011.

_____.; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MUNARIM, Antônio; TAMANINI, Elizabete; HARD, Lúcia Schneider; BITTENCOURT, Neide; CONDE, Soraya; PEIXER, Zilma Isabel. Política pública de educação do

campo: a articulação entre Estado e a sociedade. In: AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. (Org.). **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Políticas “Públicas” e Educação do Campo: em busca da cidadania possível? **Travessias**, v. 3, n. 3, p. 178-198, 2009. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

NASSIF, Luis. Xadrez do desmanche nacional. In: **GGN**: O Jornal de todos os Brasis. Disponível em: <<http://jornalgggn.com.br/noticia/xadrez-do-desmanche-nacional>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

NETO, João Gomes. Fenômenos Físicos. In: **InfoEscola**: navegando e aprendendo. 2008. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/quimica/fenomenos-fisicos/>>. Acesso em: 01 out. 2017.

NUNES, José Horta. Lexicologia e Lexicografia. In: GUIMARÃES, Eduardo. ZOPPI-FONTANA, Mônica. (Org.). **A Palavra e a Frase**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a.

_____. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, v. 3, n. 1/2, Ano III, p. 06-21, 2010b.

_____. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, jul./ dez. 2008a.

_____. O Discurso Documental na História das Ideias Linguísticas e o caso dos Dicionários. **Revista Alfa**. São Paulo, v. 52, n. 1, p. 81-100, 2008b.

_____. **Dicionários no Brasil**: análise e história – do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes Editores; São Paulo: FAPESP; São José do Rio Preto: FAPERP. 2006.

_____. A invenção do dicionário brasileiro: transferência tecnológica, discurso literário e sociedade. **Revista argentina de historiografia linguística**, v. 2. p. 159-172, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Entrevista com Eni Orlandi: “Penso que toda história intelectual começa muito antes de começar”. In: OLIVEIRA, Guilherme Adorno de; NOGUEIRA, Luciana. (Org.). **Encontros na análise de discurso**: efeitos de sentidos entre continentes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

_____. Nota introdutória à tradução brasileira. In: CONEIN, Bernard [et al.] **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Unicamp, [1981] 2016.

_____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. Documentário: acontecimento discursivo, memória e interpretação. In.: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012b.

_____. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: 3. ed. Pontes Editores, 2008.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. Lexicografia Discursiva. **Revista Alfa**. São Paulo, v. 44, p. 97-114, 2000.

_____. **A Leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. Lexicografia Discursiva. In: _____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. Discurso e Argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, n. 1, Florianópolis, jul.-dez., p. 73-81, 1998.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **As Formas do Silêncio**: No Movimento dos Sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PAYER, Maria Onice. Desfocando imagens urbanas sobre o campo na enunciação em enciclopédia. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas, São Paulo: Pontes; Labeurb/ Unicamp, 2003.

_____.; BOLOGNINI, C. Z.. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**, Campinas - SP, v. 2, Ano 57, p. 42-46, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Linguística e marxismo: Formações ideológicas, aparelhos ideológicos de Estado, formações discursivas. In: OLIVEIRA, Guilherme Adorno de; NOGUEIRA, Luciana. (Org.). **Encontros na análise de discurso**: efeitos de sentidos entre continentes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1976] 2019.

_____. Abertura do Colóquio. In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel (Org.). **Materialidades Discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1981] 2016.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Unicamp, [1969] 2010.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução Bethania S. C. Mariani. Campinas, SP: Unicamp, [1982] 1994.

_____. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, [1983] 1990.

_____. O Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et. al. **Papel da Memória**. Tradução José Horta Nunes. ed. 3, Campinas, SP: Pontes Editores, [1985] 2010.

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Editora da Unicamp, [1975] 1988.

_____. O Estranho espelho da Análise do Discurso. In.: COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçados aos cristãos. São Paulo: EdUFSCar, [1981] 2009.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (19). Traduzido por José Horta Nunes. Jul./dez/ [1982] 1990.

_____.; LÉON, J. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, [1982] 2011, p. 163-173.

PETRI, Verli. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, p. 23-37, 2012. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao29/artigo2.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. “Manifestação” na língua e no dicionário: movimentos de sentido. In: SCHERER, Amanda; SOUSA, Lucília; MEDEIROS, Vanise; PETRI, Verli. (Org.) **Efeitos da língua em discurso**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

_____.; DIAS, Cristiane (Org.). **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: UFSM, 2013.

_____. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

_____. A emergência da ideologia, da história e das condições de produção no prefaciamento dos dicionários In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria. C.; MITTMANN, Solange. (Org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos, SP: Claraluz, v.1, 2009, p. 329-336.

_____. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: UFRGS. 2004.

_____. Por um acesso fecundo ao arquivo. **Letras**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, Santa Maria, n. 21, p. 121-125, 2000. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistalettras/letras21.html>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**: Política e Filosofia. Tradução Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p., p. 299-304.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Entre o espaço e seus habitantes. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas, SP: Pontes, Labeurb/Unicamp, 2003.

SALES, André Luis Leite de Figueirêdo; FONTES, Flávio Fernandes; YASUI, Silvio. Para (Re)Colocar um Problema: a Militância em Questão. **Trends in Psychology / Temas em Psicologia**., Ribeirão Preto, vol. 26, n. 2, p. 565-577 – Junho/2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v26n2/v26n2a02.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271991549>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SCHERER, Amanda; SCHNEIDERS, Caroline; MARTINS, Taís S. Saussure e os estudos saussurianos no sul: algumas reflexões. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Crônicas e Controvérsias, n. 35. p. 73-94, jan.-jun. 2015.

_____.; PETRI, Verli. Organon: entre a história e a memória no institucional acadêmico-científico do Sul do Brasil. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p.15-39, jul./dez. 2015.

_____.; PETRI, Verli.; OLIVEIRA, Simone. M.; PAIM, Zélia. M. V. Arquivo, memória e acontecimento em uma política de Fundos Documentais. **Revista Gragoatá**, n. 34, p. 1-25, 2013.

SILVA, Kelly Fernanda Guasso da. **Sobre a (re)produção de conhecimento**: reflexões a partir do (dis)curso de Michel Pêcheux. 2017. 93 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Santa Maria. 2017.

SILVA, Francisco Paulo da. SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Análise de Discurso Político e a Política da Análise de Discurso. **Revista Estudo da Língua(gem)**. Vitória da Conquista. n. 1. p. 83-90, Junho/2005.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação Social**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

_____. Educação do campo: a produção do conhecimento na prática coletiva. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 4, p. 291-306, 2009.

SURDI, Marcia Ione. **Gramática Normativa**: movimentos de sentidos e funcionamentos do “diferente” e do “mesmo”. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, 2010.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. BORGES, Heloisa da Silva. O Pronera como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 293 – 360.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2 ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

ANEXO

ANEXO 1 – ENTRADA EDUCAÇÃO DO CAMPO

com a luta de classes. No contexto atual da questão agrária e dos embates com as transnacionais, a apropriação do conhecimento é imprescindível para compreender os nexos da luta de classes no campo.

Ao ousar alfabetizar os adultos e elevar a sua escolaridade tendo como horizonte não apenas a qualificação para

a força de trabalho, os movimentos de lutas sociais no campo demonstram que a emancipação não se dará apenas por meio da conquista econômica, mas, ao lado das conquistas econômicas, é necessário também haver elevação cultural e qualificação de consciência, demonstrando, assim, a função da educação e da escola para o movimento.

Nota

¹ O termo modalidade é diminutivo do latim *modus* (modo, maneira), e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela é, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado padrão. Essa feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado (Brasil, 2000).

Para saber mais

ARAUJO, M. N. R. Apontamentos acerca da trajetória histórica da EJA no MST: desafios e possibilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 6. *Anais...* Teixeira de Freitas, Bahia: MST/Universidade Federal de Santa Catarina, novembro de 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parcer nº 11/2000*: Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 14 set. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera 2004)*. Sinopse estatística. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BEA5C4F7B-87C7-4973-B3E9-CE224E2B2060%7D_MIOLO_PNERA_2004.pdf. Acesso em: 1º set. 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender*. São Paulo: MST, 2004. (Caderno de Educação, 11).

_____. *Campanha Nacional de Alfabetização no MST*. São Paulo: MST, 2007. (Mimeo).

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989. (Educação Contemporânea).

STEDILE, J. P. *A Reforma Agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

VARGAS, M. C. Uma história em construção: EJA no campo. In: TV ESCOLA, SALTO PARA O FUTURO. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. *Boletim*, 20-29 set. 2004. Disponível em: http://www.cceja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr4.pdf. Acesso em: 23 ago. 2011.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roseli Salete Caldart

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

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas con-

cretas e na forma de construir políticas de educação.

Segundo Williams, “sempre é difícil datar uma experiência datando um conceito, porém, quando aparece uma palavra – seja uma nova ou um novo sentido de uma palavra já existente –, alcança-se uma etapa específica, a mais próxima possível de uma consciência de mudança” (2003, p. 80). Este texto pretende tratar das principais características da prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo, do tipo de “consciência de mudança” que ele materializa ou projeta, e de que relações fundamentais constituem seu breve percurso histórico.¹

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica*

do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades² desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro.

No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões.³

Nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina EDUCAÇÃO RURAL:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir

a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político... (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26)

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 19)

E, no plano da luta por escolas, afirmou-se ali que o direito à educação

compreende da educação infantil à universidade (ibid., p. 34).

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública.

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do campo*,⁴ os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo?⁵ Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal,

constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (Frigotto, 2010, p. 29)?

O que no período inicial destes debates não estava tão evidente como hoje é que o quadro em que esta nova/velha luta se inseria era o de transição de modelos econômicos que implicava um rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira. Durante a I Conferência Nacional, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional, o que acabou acontecendo na década seguinte, mas não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a denominar AGRONEGÓCIO, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos sujeitos originários do movimento por uma Educação do Campo.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa.

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência.

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. Em seu documento de criação, o Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas

no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 3). Integra esse momento político a conquista de um decreto da Presidência da República que dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil, 2010), entendido pelas organizações do fórum como mais uma ferramenta na pressão para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se altere.

As tensões sobre configurar a Educação do Campo na agenda da ordem ou da contraordem aumentam na proporção em que as contradições sociais envolvidas na sua origem e no seu destino se explicitam com maior força na realidade brasileira. Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de EDUCAÇÃO CORPORATIVA.

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas de-

mandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto.

Entretanto, como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da QUESTÃO AGRÁRIA, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade.

A explicitação do confronto principal em que se move a educação do campo fortalece aos poucos a compreensão de que, embora sejam muitos e diversos os seus sujeitos, é o camponês o sujeito coletivo que hoje identifica, na sua especificidade, o polo da contradição assumida. Vivendo sob o capitalismo, os

camponeses confrontam sua lógica fundamental com a da exploração do trabalho pelo capital, resistindo em um modo distinto de produzir, de organizar a vida social e de se relacionar com a natureza (ver AGRICULTURA CAMPONESA).

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma

e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.

- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida.
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo

reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.
- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).
- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Estas características definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende

em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. E são estas mesmas características que também podem caracterizá-la como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome nem dialogam com essa experiência concreta. A tríade campo-educação-política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja.

Como referência de futuro à educação dos trabalhadores, a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a "revolução brasileira", na prática, a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade es-

pecífica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. Algo disso já vem sendo experimentado em determinados espaços de resistência e relativa autonomia de movimentos sociais ou de comunidades camponesas, mas talvez possa vir a ser "universalizado" em uma "república do trabalho".

E o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta. Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo. Acontecem hoje no âmbito da Educação do Campo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores.

Notas

¹ Note-se que este texto integra um dicionário que leva o mesmo nome, ou tem o mesmo objeto deste verbete, e cuja forma de organização procura nos mostrar a quantidade e a complexidade dos nexos que permitem compreender a Educação do Campo como um fenômeno concreto (*síntese de muitas determinações*).

² As entidades que apoiaram o I Eneer foram também depois, junto com o MST, as promotoras da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB), por meio do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária.

³ O Pronera começou a ser gestado no I Eneer, mediante o desafio colocado pelo MST aos docentes de universidades públicas convidados ao encontro para pensar um desenho de articulação nacional que pudesse ajudar a acelerar o acesso dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária à educação escolar. A ideia foi levada pela Universidade de Brasília ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, em novembro de 1997, e o desenho do programa foi formatado entre janeiro e fevereiro de 1998 (ver PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA).

⁴ No campo: "o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive" (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e do campo: "o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (*ibid.*), assumida na perspectiva de continuação da "luta histórica pela constituição da educação como um direito universal" (*ibid.*), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria.

⁵ Segundo o censo agropecuário de 2006 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009), no Brasil, 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental.

Para saber mais

ARRAYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). *Educação do campo: políticas públicas – educação*. Brasília: Inca/MDA, 2008. p. 67-86.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar.-jun. 2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). *Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília: Fonec, agosto de 2010.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo agropecuário 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, M. C. (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006.

MUNARIM, A. et al. (org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

WILLIAMS, R. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Gandécio Frigotto

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa "todos os lados ou dimensões". Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Mészáros, 1981, p. 181).

O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho; é uma individualidade – e, consequentemente, uma subjetividade – que se constrói, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais. Por isso, Marx define a essência humana, na sexta tese sobre Feuerbach, como sendo o conjunto das relações sociais (Marx, 1988). E, com base nesta compreensão, Gramsci (1978) sublinha que a humanidade que se reflete em cada individualidade é expressão das múltiplas relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza. Assim, a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que