



B1

ISSN: 2595-1661

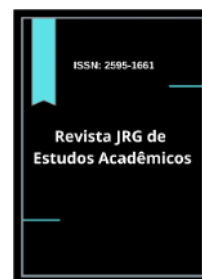
ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](https://portal.periodicos.capes.gov.br/)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



A educação do campo no Brasil sob as lentes dos estudos culturais: um olhar para as pesquisas *stricto sensu* no século XXI

Rural education in Brazil through the lens of cultural studies: a look at *stricto sensu* research in the 21st century

DOI: 10.55892/jrg.v8i18.2204

ARK: 57118/JRG.v8i18.2204

Recebido: 06/06/2025 | Aceito: 10/06/2025 | Publicado on-line: 11/06/2025

Alberto Dias Valadão¹

<https://orcid.org/0000-0002-5969-935X>

<http://lattes.cnpq.br/8199446149382420>

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Brasil

E-mail: albertoelaine10@gmail.com



Resumo

Os agricultores brasileiros até o final da década de 1980 ao terem acesso apenas à educação rural, tornam-se reféns de uma pedagogia que condena suas vivências pelo currículo não os ajudando a compreender o modo como vão sendo produzidos como outros. A Educação do Campo como pensada a partir da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), rompe com essa ideia, propondo uma educação que seja no e do campo, com a participação dos sujeitos aos quais ela se destina. Contudo, não houve no país a superação da educação rural pela Educação do Campo, sendo as duas muitas vezes tratadas de forma similares, sendo, todavia, fundamentais para a escolarização dos filhos dos agricultores. Mas, independentemente da nomenclatura, a educação a que os sujeitos do campo têm tido acesso, tem sido objeto de estudo das pesquisas *stricto sensu*, a partir do campo teórico dos Estudos Culturais? Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar as dissertações e teses (2001-2023) disponíveis na BDTD do IBICT sobre a Educação do Campo que utilizam do campo teórico dos Estudos Culturais para fundamentação e análise. A pesquisa é de cunho bibliográfico e recorrerá aos Estudos Culturais que defende que há uma amálgama entre a política de análise e a política de trabalho intelectual. O estudo mostra que são ínfimos os trabalhos sob essa ótica, contudo, pensar a Educação do Campo sob as lentes dos Estudos Culturais, é conceber as dissertações e teses como artefatos culturais produtores de identidades sociais, marcadas pela diferença.

Palavras-chave: Educação do Campo; Estudos Culturais; Pesquisas *Stricto Sensu*.

¹ Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Psicologia. Professor Associado da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferenças Culturais (GEPEDCult) (UCDB/MS), e do Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE) (UNIR/RO). Coordena a Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Movimentos Sociais.

Abstract

*Brazilian farmers, until the late 1980s, had access only to rural education, which made them captives of a pedagogy that condemned their life experiences, as the curriculum did not help them understand how they were being shaped as others. The Field Education, as conceived from the 1st National Conference on Basic Education of the Field (1998), breaks with this idea by proposing an education that is in and of the field, with the participation of the subjects to whom it is intended. However, the country did not overcome rural education through Field Education, as the two are often treated similarly, though both are essential for the schooling of farmers' children. Regardless of the terminology, the education to which rural subjects have had access has been the subject of study in *stricto sensu* research, based on the theoretical field of Cultural Studies. This work aims to identify and analyze dissertations and theses (2001-2023) available in the BDTD of IBICT on Field Education that use the theoretical framework of Cultural Studies for foundation and analysis. The research is bibliographic in nature and will rely on Cultural Studies, which argues that there is an amalgamation between the politics of analysis and the politics of intellectual work. The study shows that there is a limited number of works from this perspective; however, thinking about Field Education through the lens of Cultural Studies is to conceive dissertations and theses as cultural artifacts that produce social identities marked by difference.*

Keywords: *Field Education; Cultural Studies; Stricto Sensu Research.*

1 Introdução

Tanto a educação rural, quanto a educação urbana a que muitos filhos de agricultores hoje têm acesso, não raras vezes contribuem para os pobres do campo migrarem para avolumar a pobreza das periferias urbanas. Esses modelos, diferem da Educação do Campo como pensada a partir da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), que permitiu a consolidação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (CNE/CEB Nº 1, 2002), que rompe com essa ideia de uma educação pensada para o campo, típica da educação rural, e trabalha na perspectiva de uma educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2004, p. 149, *grifos da autora*).

Esse novo jeito de pensar a educação fora do espaço urbano, em que educação rural e Educação do Campo² são vistas muitas vezes como projetos similares têm na Pedagogia da Alternância uma das expressões mais efetivas de Educação do Campo no Brasil, com mais de 260 unidades em todas as regiões brasileiras. Mas, essas experiências que tem nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) sua expressão mais reconhecida são poucas ainda no país. Para agravar um quadro que já é atroz, grande parte dos governos estaduais e das prefeituras municipais vem fechando as escolas situadas fora do espaço urbano, negando aos agricultores o direito de educar os filhos perto de suas residências. Isso tem ocorrido, mesmo depois do disposto na Lei nº 12.960 de 2014, que procurou dificultar que o poder público continue fechando as escolas do campo.

² Neste trabalho, educação rural, como aquela criada pelo Estado para os sujeitos, num sentido vertical, que não reconhece o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia (Caldart, 2004) será escrita com letras minúsculas. Em contrapartida, a Educação do Campo como obra dos sujeitos do campo, como intencionalidade de resistência cultural e de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena (Caldart, 2004), será escrita com letras maiúsculas. Ao longo do texto, quando referirmos à educação dos povos do campo, optamos por grafar o termo Educação do Campo (EdoC).

Esse descaso com o previsto em lei, pode ser constatado a partir dos dados do Censo Escolar Inep (2019), que mostram que nas últimas duas décadas foram fechadas 151.785 escolas no Brasil, sendo 104.385 em áreas rurais. Essas escolas rurais, fundadas sob os princípios da educação rural, cuja característica é guiar-se por um paradigma meritocrático e urbanocêntrico, em que os sujeitos do campo são tratados como objetos por um processo educativo que desconsidera seus saberes e suas identidades (Rossato; Praxedes, 2015), mesmo não os ajudando a pensar o mundo do lugar onde vivem, eram lugares de encontros, de festas (batizados, aniversários, casamentos), de confraternização das pessoas que viviam em seu entorno. O fechamento dessas escolas e a opção do poder público pelo transporte escolar das crianças camponesas para as cidades ou para escolas nucleadas, os tornam reféns de um currículo que naturaliza suas identidades, posicionando-os, num processo de inferiorização, em relação aos significados produzidos pelos que ocupam posições privilegiadas nas relações de poder estabelecidas, principalmente, consolidando um imaginário de que o espaço urbano é o caminho natural e único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico (Caldart, 2004).

Não obstante, como a Escola do Campo que deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências (Pires, 2012), tem sido objeto de estudo das pesquisas *stricto sensu* no Brasil neste século? Quais trabalhos em EdoC tem recorrido ao campo teórico dos Estudos Culturais que tem na cultura um elemento central para a produção do conhecimento (Hall, 2011), e o currículo como um espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político (Silva, 2010)? Como alguns operadores teóricos importantes para os Estudos Culturais como cultura, identidade, diferença, representação e currículo, aparecem nas pesquisas que tratam da EdoC?

Nessa perspectiva, este trabalho, tem como objetivo central identificar e analisar as dissertações e teses (2001-2023) disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) sobre a EdoC, que utilizam do campo teórico dos Estudos Culturais para fundamentação e análise. Pensando as pesquisas em seu caráter histórico, social e plural, objetiva ainda identificar nas dissertações e teses (2001-2023), como os operadores teóricos cultura, identidade, diferença, representação, e currículo, têm sido problematizados.

Destaca-se que a opção pelos Estudos Culturais, se dá por ser um campo teórico que afirma a centralidade da cultura, pensada como um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social (Silva, 2010), concebendo a linguagem como produtiva da realidade. Dessa forma, infere-se que as dissertações e teses, vinculadas à vertente pós-estruturalista questionam as verdades que se pretendem únicas, universais, incontestes e globalizantes. Parte-se da ideia de que as pesquisas que recorrem aos Estudos Culturais, preocupam-se com as práticas de significação e discutem a linguagem como importante no processo de produção de sentido, contribuindo para forjar determinadas identidades sociais marcadas pela diferença.

Metodologicamente, um grande desafio é que, pesquisar com os Estudos Culturais, pressupõe, “Abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas (Meyer, 2012, p. 57)”. Por isso, os Estudos Culturais não preveem um método construído antecipadamente para a investigação e todos os seus contornos, pois os

desdobramentos que se operam durante o trabalho requerem um método construído no transcurso. As perguntas que vão sendo feitas desencadeiam buscas que engendram várias possibilidades de respostas e outras tantas perguntas, num processo que nunca está findado, como afirmam Meyer e Soares (2005).

Isso não significa que não haja um rigor na produção e análise de dados a partir dos Estudos Culturais. O rigor requerido por esse campo teórico, está relacionado às descrições, às visibilidades que se dão às escolhas e à possibilidade de movimentar-se mais livremente durante o processo de investigação. Mesmo assim, sinalizamos que a pesquisa é de cunho bibliográfico, recorrendo dessa forma aos Estudos Culturais, para quem a política de análise e a política de trabalho intelectual são inseparáveis, conforme Nelson, Treichler e Grossberg (2013). Assim sendo, afiança-se que problematizar a Educação do Campo, sob as lentes dos Estudos Culturais, é conceber as dissertações e teses que tratam da EdoC (2001-2023), como construções sociais e culturais.

Para termos acesso às dissertações e teses da BDTD, pensada e mantida pela IBICT, que tratam da EdoC e identificar as que recorrem para fundamentação e análise ao Campo teórico dos Estudos Culturais, usamos os termos de busca “Educação do Campo” AND “Estudos Culturais”. A opção pelo termo booleano AND, é que este serve para garantir que o sistema apresentará resultados que contenham obrigatoriamente todos os termos ou expressões ligadas por ele (Picalho; Lucas; Amorim, 2022). Com isso, o resultado da busca irá recuperar ambos os termos pesquisados. O uso das “aspas” além de recuperar os registros em que aparecem as palavras juntas, as mesmas servem para “Blindar termos compostos ou frases completas a fim de recuperar resultados com todos os termos na ordem exata em que são indicados” (Picalho; Fadel; Gonçalves, 2023, p. 5). Desse modo, os termos pesquisados entre aspas mostram exatamente o que foi digitado na caixa de busca da BDTD, guardando a sequência requerida.

Para desenvolver a discussão, o artigo está estruturado em três momentos em que os seus elementos constitutivos se entrecem: Inicia-se mostrando brevemente de que EdoC estamos falando, considerando que historicamente os sujeitos do campo estiveram, e muitos ainda estão, à mercê da chamada educação rural que não leva em conta as experiências sociais que os constituem. A seguir pontuamos, de que Estudos Culturais estamos falando, dado a sua amplitude e interdisciplinaridade, situando-se na confluência de vários campos já estabelecidos (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Por último, descrevemos a síntese dos resultados e outros apontamentos, mostrando que mesmo os Estudos Culturais permitindo conceber as dissertações e teses como textos culturais que ensinam, devido ao seu caráter produtivo, não tem sido “operado” como instrumental importante para interpelar a Educação do Campo.

2. De que Educação do Campo estamos falando?

Em eventos que tratam da Educação do Campo (EdoC), é comum até mesmo entre professores, ouvir que essa se equivale à educação rural. Por isso, é preciso asseverar que a EdoC é uma modalidade educativa que difere de um modelo que até o final da década de 1990, era majoritariamente “disponibilizada” para a maioria dos agricultores, sob a denominação de educação rural. Esse modelo, não raras vezes centrava e ainda centra sua prática numa proposição curricular, que valoriza os conhecimentos relacionados ao modo de vida do sujeito urbano, ignorando as experiências sociais que produz o sujeito que vive no/do campo.

A EdoC de que estamos falando, nasce na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

Decidimos utilizar 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 deste trabalho. (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004, p. 25, *grifos dos autores*).

A EdoC, portanto, se diferencia da educação rural, pois é construída com e para os diferentes sujeitos, suas práticas sociais e identidades culturais, forjando um processo de demarcação de identidades contingentes, rarefazendo as fronteiras entre dois polos de um ininterrupto que se articulam: campo e cidade. Rompe, portanto, com o modelo criado “[...] pelo Estado para os sujeitos, num sentido vertical, institucionalizada, sem que houvesse discussões sobre a sua finalidade” (Pires, 2012, p. 89)

O fato da EdoC aparecer só recentemente no país, enquanto a educação rural aparece pela primeira vez em 1923 nos Anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro (Pires, 2012), se deve ao processo de marginalização do campo nas políticas públicas. As pessoas que moram no campo e outras camadas oprimidas da população são invisibilizadas enquanto sujeitos de conhecimentos, saberes e de cultura. Tornam-se reféns de um currículo que naturaliza suas identidades, posicionando-os num processo de inferiorização, em relação aos significados produzidos pelos que ocupam posições privilegiadas nas relações de poder estabelecidas. Há um discurso, tanto da academia quanto do poder público oficial, de que essa é uma dívida que precisa ser resgatada. Os coletivos do campo, que em sua grande maioria vivem da agricultura familiar ou desenvolve atividades relacionadas a ela, sabem que essa alocação pouco tem contribuído para a mudança do quadro desolador ao qual estão expostos até os dias atuais, mesmo a EdoC tendo surgido a quase três décadas.

Há um despreço na oferta de políticas educacionais para este público, que os leva a não investir na própria escolarização. Isso pode ser verificado nos números relativos à evasão escolar, quando o Censo Escolar do Inep (2023) mostra que no Ensino Fundamental 5,2% dos alunos do campo evadem, enquanto as escolas urbanas esse percentual é de 2,8%. Isso é mais grave, quando se trata da distorção idade-série no Ensino Fundamental nas escolas do campo. A título de exemplo, no 6º ano a distorção é de 26% no campo, enquanto nas escolas urbanas é de 14,5%. Isso mostra que a educação à qual muitos filhos dos agricultores ainda têm acesso, está vinculada a um processo em que a norma urbana produziu o agricultor como o outro, o diferente. Essa escola rural, mesmo quando implantada no campo não vem ao encontro das necessidades dos alunos e de suas famílias, pois é construída para os mesmos e nunca com eles, não levando em consideração suas práticas culturais.

Diferente desse modelo colocado a serviço do mundo urbano, constituindo-se em um meio sutil e eficaz de desruralizar o mundo rural (Rossato; Praxedes, 2015), a EdoC que nasce das lutas dos povos do campo, precisa, como diz Pires (2012) estar em sintonia com a história de luta dos trabalhadores devendo ser construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo. “Uma escola que seja ‘do e no campo’, isto é, com vínculos de pertencimento político e cultural” (Pires, 2012, p.130).

Como os agricultores continuam sem participar das propostas curriculares às quais os seus filhos terão acesso, reincidentem, a cada ano, políticas supletivas, compensatórias, que não raras vezes têm estigmatizado o agricultor, o seu trabalho e

modo de vida, fazendo com que os jovens tencionem logo cedo migrar sem qualificação para as cidades, assim contribuindo para o enchimento das periferias, aumentando a pobreza coletiva, sendo ainda responsabilizados pelos seus próprios fracassos.

Destarte, torna-se incontestável defender que a EdoC, seja um espaço de mobilização e expressão de identidades múltiplas, contingentes passíveis de serem construídas por pais, alunos e professores, interpelando-os por meio de um currículo dialógico, democrático, útil para quem vive no e do campo. Propugna-se uma educação, que se afirme como um processo ininterrupto de desestabilização dos marcadores identitários dominantes, num processo de articulação com a diferença, engendrando novas posições de sujeito.

O propósito deste trabalho de identificar e analisar as dissertações e teses da BDTD que toma como objeto de estudo a Educação do Campo a partir dos Estudos Culturais, opera com o entendimento de que as investigações em *nível stricto sensu* contribuem sobremaneira para anunciar que,

A educação básica do campo necessita se pautar em uma dimensão, ao mesmo tempo, política e pedagógica, pensar a aprendizagem para além da sala de aula, valorizar a população que vive e trabalha no campo, e sua capacidade de mobilização e organização social. (Pires, 2012, p. 130).

3. De que Estudos Culturais estamos falando?

A história de como os Estudos Culturais foram sendo construídos, mostra que uma de suas características principais, diz respeito à sua vocação interdisciplinar. Mas, não se restringe somente à interdisciplinaridade. Os Estudos Culturais são frequentemente ativa e agressivamente antidisciplinares (Nelson; Trecheler; Grossbert, 2013), existindo diversos movimentos de apropriação dessa perspectiva, para não mencionar o sortimento de definições que circulam sobre esse campo teórico (Escosteguy, 2010). Para Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais são e sempre foram um conjunto de formações instáveis, descentradas, eclético, havendo tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que poderiam ser descritos como um tumulto teórico.

Neste trabalho, optou-se pela perspectiva Pós-estruturalista³, por essa constituir uma vertente que abre viabilidades significativas para a investigação científica, voltada para os processos culturais que envolvem as relações sociais e de poder na esfera da educação, pensando as dissertações e teses como construção social, como práticas sociais e de significação, marcadas pela incerteza, pela indeterminação, produzindo identidades e subjetividades.

A escolha dos Estudos Culturais nessa perspectiva, se dá, considerando que as pesquisas em educação são orientadas por diversos entendimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos e, ao pesquisador, cabe escolher qual percurso seguir para construção de conhecimentos. Desse modo, este trabalho recorre aos Estudos Culturais como possibilidade transgressora dos modos tradicionais de problematização das questões contemporâneas. A partir do mesmo, problematizamos as noções de cultura, identidades, diferenças, representação e currículo, como

³ Segundo Paraíso (2023, p. 77-78), “O pós-estruturalismo é o nome dado por acadêmicos norte-americanos a um conjunto de produções de diferentes campos do conhecimento, tais como a Filosofia, a Psicanálise, as Ciências Sociais, a Linguística e a Teoria Literária, e está associado à recusa de alguns intelectuais franceses em aceitar as pretensões totalizantes e científicas da ideia de estrutura como sistema autorreferente de diferenças”. Neste trabalho, mesmo concebendo as dissertações e teses como artefatos culturais, resultantes de um processo de construção social, como defende os Estudos Culturais Pós-estruturalistas, referiremos a esse campo teórico apenas como Estudos Culturais.

categorias ou unidades de análises importantes no entendimento de como a EdoC vem sendo tratada nos trabalhos *stricto sensu* no Brasil.

Ao debruçarmos sobre a história dos Estudos Culturais e sua criação vamos deparar com Richard Hoggart, Raymond Williams e, Edward P. Thompson como àqueles que estão na origem dessa nova forma de pensar sobre a cultura⁴. Mas, segundo Sovik (2013, p. 9) “[...] foi Stuart Hall quem assumiu os Estudos culturais como projeto institucional na Open University, e continuou, periodicamente, a se pronunciar sobre os rumos de algo que se tornou um movimento acadêmico-intelectual internacional”, apesar de Hall, segundo Sovik recuar diante da autoridade que lhe é atribuída. E ainda, “Quando colocado na posição de grande mestre e exaltado por aquilo que escreveu, Hall desconversa, pois, mais importante do que criar discípulos é alimentar o debate sobre a temática” (Sovik, 2013, p. 10).

A atribuição da paternidade de Stuart Hall aos Estudos Culturais se deve também por sua participação em 1964 na fundação, do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, que deu o nome de Estudos Culturais a uma forma de pensar sobre a cultura (Sovik, 2013). Foi, portanto, no período sob a direção de Stuart Hall, de 1968 a 1979, que se consolidaram os Estudos Culturais, desde uma preocupação política de colocar em bases teóricas sólidas as leituras de textos da cultura (Sovik, 2013).

Esse campo teórico, caracteriza-se por romper com as velhas correntes de pensamento (Iluminismo, Marxismo, Idealismo), deslocando-as, promovendo rupturas significativas, em que novas premissas e temas emergem (Hall 2013). Por isso, os Estudos Culturais definem-se como afirma Carvalho (2017), por não fundar-se numa única disciplina, nem numa única teoria, enfoque, ou método básico, nem uma linguagem única, nem sequer um cânone preciso. “De fato, os Estudos Culturais se formaram a partir de um conjunto heteróclito de temas e teorias [...]” (Carvalho, 2017, p. 162).

Com a sua inclinação para atravessar fronteiras, para uma hibridação de temas, problemas e questões (Costa, 2011), os Estudos Culturais permite que se criem zonas de avizinhamiento entre esse campo teórico e o da educação, de forma mais contígua com a EdoC. Por isso, a importância de compreendermos como esse campo teórico concebe identidades, diferença, representações e currículo, como operadores conceituais relevantes para a realização de análises culturais.

Discutir identidades e diferenças a partir dos Estudos Culturais é pensar com Hall (2011), que o “sujeito moderno”, “[...] visto como tendo uma identidade fixa e estável foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, tornando-se uma ‘celebração móvel’” (Hall, 2011, p. 46). Essa fragmentação segundo Hall (2013), é ao mesmo tempo local e global, enquanto as grandes identidades estáveis não parecem se sustentar.

Essa multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, como diz Hall (2011), são construídas dentro do discurso, dentro da representação, entendendo que “Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (HALL, 2016, p. 31). Ou como diz Silva (2013, p. 194): “Como um processo semiótico, de produção de significados, a representação opera através do estabelecimento de diferenças. É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados ‘diferentes’”.

⁴ Três obras “[...] constituíram a cesura da qual - entre outras coisas emergiram os Estudos Culturais” (Hall, 2013, p. 145). São eles: As utilizações da cultura (1957) de Richard Hoggart, Cultura e sociedade (1958) de Raymond Williams e A formação da classe operária inglesa (1963) de Edward Palmer Thompson.

Desse modo, a identidade e a diferença estão, pois, “[...] em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (Silva, 2012, p. 81). Isso permite pensar a representação como parte de um processo cultural, como “[...] uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (Hall, 2016, p.31).

Sendo, portanto, a representação, a face material, visível, palpável do conhecimento (Silva, 2010), podemos olhar o currículo como representação, como um campo de produção e criação de significados, como um campo de luta, como um território contestado, em disputa, forjando identidades e diferenças (Silva, 2010). Dessa forma, “Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos” (Silva, 2013, p. 189). Assim, o currículo, a cultura, tal como as teses e dissertações como artefatos culturais, podem ser compreendidos como: “1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (Silva, 2010, p. 17).

Assim sendo, propor uma aproximação entre a EdoC e os Estudos Culturais, amplia as probabilidades de colocar em xeque o pensamento hegemônico que tem tido como premissa um consenso fabricado. Nessa perspectiva, cultura, identidade, diferença, representação e currículo tornam-se operadores conceituais relevantes para a realização deste estudo. Esses conceitos mostram-se potentes para as discussões e problematizações das dissertações e teses, que como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2012).

No próximo tópico mostraremos como a partir dos termos “Educação do Campo” AND “Estudos Culturais”, as pesquisas *stricto sensu* dos últimos 23 anos têm se posicionado em relação a utilizar ou não os Estudos Culturais para problematizar a EdoC no país.

4. O que as pesquisas *stricto sensu* publicadas na BDTD do IBICT neste século revelam?

O intento de uma investigação a partir de um campo teórico como os Estudos Culturais, que coloca em xeque as explicações da possibilidade do conhecimento científico a partir do sujeito guiado somente pela sua racionalidade, resistindo à ideia de que exista qualquer ciência que possa dar conta do sentido (Hall, 2013), nos mobilizou a olhar para dissertações e teses disponíveis na BDTD do IBICT entre 2001 e 2023, como artefatos culturais que estabelecem diferenças, constroem hierarquias, produzem identidades sociais (Silva, 2010). Isso significou afastarmos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, que não nos ajudam a descrever-analisar nosso objeto (Meyer; Paraíso, 2012). Isso requereu olhar as pesquisas *stricto sensu*, vendo-as como uma prática cultural que ensina, forma, governa condutas, produz sujeitos, não existindo um consenso fabricado em torno delas (Paraíso, 2023).

Volver o olhar para as dissertações e teses sobre a EdoC, utilizando os Estudos Culturais, não se tem a presunção de negar os procedimentos e os resultados de trabalhos que recorreram a outras abordagens metodológicas. Mas, enfatizar que com os Estudos Culturais, não é possível controlar o sentido que se possa encontrar ou construir a partir da investigação (Hall, 2013). Isso, jamais será possível, pois “[...] o

significado não é fixo, não existe uma lógica determinante global que nos permita decifrar o significado ou o sentido ideológico da mensagem contra alguma grade” (Hall, 2013, p. 354). Ainda mais, quando existem hoje diferentes caminhos para construção de um problema de pesquisa de como conduzi-lo. Portanto, não há respostas definitivas para nossas indagações, sendo aconselhável pensá-las como provisórias, parciais. Por isso, a necessidade de estabelecermos os limites e de abdicarmos da pretensão de encontrarmos respostas completas, seguras, definitivas (Costa, 2005).

Objetivando identificar e analisar as dissertações e teses (2001-2023) disponíveis na BDTD do IBICT sobre a EdoC, que utilizam do campo teórico dos Estudos Culturais, encontramos a partir dos termos de busca “Educação do Campo” AND “Estudos Culturais” entre 2001 e 2023 20 trabalhos, sendo 14 dissertações e 6 teses. Num primeiro momento, faremos a análise das dissertações identificadas.

O trabalho de Almeida (2021) está repetido na página da BDTD. E das 13 dissertações restantes, quatro, mesmo tendo como objeto de estudo a Educação do Campo, não recorrem aos Estudos Culturais para fundamentação e/ou análise, sendo: Flipak (2009), Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Ponta Grossa; Oliveira Dias (2017), Teixeira (2017) e Sacramento (2018), todas, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Das nove restantes, os trabalhos de Eleotério dos Santos (2020), Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, e Amancio (2022), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, mesmo aderindo aos Estudos Culturais, não tratam da Educação do Campo. Assim sendo, as análises recaíram sobre sete dissertações, cujas discussões envolvem a EdoC e os Estudos Culturais.

A primeira dissertação, tendo como objeto de estudo a EdoC e que recorreu aos Estudos Culturais, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Paraíba por Soares (2011). A autora procurou articular três questões centrais para o trabalho: o currículo, a Educação de Jovens e Adultos, e a EdoC. Para isso, recorreu aos Estudos Culturais para analisar a descontextualização social do currículo na Educação de Jovens e Adultos de uma escola situada no município de Sapé, estado da Paraíba. Nessa perspectiva, concebeu cultura como uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado; um campo de luta em torno da significação social (Silva, 2010).

O trabalho de Soares (2011), apontou a necessidade política e pedagógica de ressignificar a proposta curricular da escola de jovens e adultos do município de Sapé/PB, à luz da especificidade dos parâmetros da EdoC, recorrendo à concepção de identidade como construída culturalmente. Em relação à diferença, a autora recorre a Apple (1994) que afirma que na proposição de um currículo nacional pelo Estado, ao invés deste criar coesão social e cultural, “[...] o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas entre ‘nós’ e os ‘outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas restantes” (Apple, 1994, p. 76). Em relação à concepção de currículo, a autora o vê como um artefato construído culturalmente. A partir de Silva (2003), o vê como lugar, espaço, território, texto, discurso, documento, forjando nossa identidade. Com isso se impõe, a necessidade da proposta curricular para jovens e adultos ser situada historicamente a partir de uma leitura crítico-reflexiva, que deslinde as relações de poder instituídas no dia a dia da escola.

A segunda dissertação que teve como campo teórico os Estudos Culturais, foi defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por Melo Silva. Objetivando apresentar possíveis alternativas metodológicas para que o *Câmpus* Amajari do Instituto Federal de Roraima, pudesse atender às demandas formativas apresentadas pela comunidade indígena do Araçá na implantação e implementação de seus cursos, conforme previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013), a autora discutiu cultura, identidade, diferença e currículo na perspectiva dos Estudos Culturais.

O trabalho ao apontar como possibilidade a *Alternância Inversa* que possa ser experimentada, usando inclusive o aporte tecnológico existente e exercitado em ações da Educação a Distância e com a integração de princípios da Itinerância iniciada pelo MST (Melo Silva, 2012), pensa a cultura como constituinte dos sujeitos envolvidos com *Câmpus* Amajari, afirmando com Woodward (2012) que cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo, sendo pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais cada um pode dar sentido ao mundo social e construir significados.

Portanto, na expectativa de que a pesquisa possibilitasse a ampliação da discussão sobre os direitos dos indígenas a uma educação profissional que ao mesmo tempo que os emancipe, respeite seus saberes tradicionais e culturais; que a proposição curricular seja discutida com a comunidade; havendo ainda, a capacitação da equipe do *Câmpus* Amajari, a autora, afirma a necessidade do respeito às diferenças, pois são as diferenças que faz com que assumamos nossa própria identidade. Na perspectiva teórica em que se alinha o trabalho, afirma que identidades e diferenças têm que ser ativamente produzidas no contexto das relações culturais e sociais, numa estreita relação de dependência entre as mesmas (Silva, 2013). Por isso, independente de uma escola indígena ou não, é importante que o currículo ofereça oportunidades para que os alunos sejam capazes de se posicionarem criticamente diante das formas em que são representadas oficialmente as diferenças e as identidades dos diversos atores que povoam os espaços escolares e a vida de maneira geral (Melo Silva, 2012).

A terceira dissertação que recorre aos Estudos Culturais foi defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, por Lino dos Santos, objetivando, segundo o autor, analisar se o currículo proposto para a Educação do Campo, em uma Escola Polo da zona rural de Campo Grande, MS, atende às peculiaridades da vida no campo e contempla as identidades e diferenças sociais e culturais de seus educandos.

Para tanto, o autor recorreu à contribuição do pensamento de Michel Foucault (1996), para ajudar nas análises das relações de poder e da ordem dos discursos políticos sobre currículo, agregando elementos como as subjetividades, as identidades e as diferenças presentes nos projetos políticos-pedagógico da escola do campo. Nessa perspectiva, Lino dos Santos (2015), pensa cultura como algo que se constitui pela hibridização.

Ao pensar o currículo para a Educação do Campo a partir da teoria cultural, o autor afirma que o currículo oficial proposto, forja identidades e alimenta diferenças por meio de conteúdos desconexos da realidade, tornando-se com isso um mecanismo de exclusão, à medida que influencia na constituição das identidades e não reconhece as diferenças ao ditar aos sujeitos modos de ser e agir. Por isso, Lino dos Santos (2015), concorda com Silva (2003) quando afirma que o currículo deve ser

concebido como reflexo de interesses sociais, um produtor de subjetividades e identidades sociais e culturais determinadas.

Segundo Lino dos Santos (2015, p. 7), os resultados indicam que a “[...] proposta curricular da educação do campo não difere do currículo das escolas urbanas quanto à estrutura, conteúdos e organização curricular, não promovendo adequações do currículo para atender às especificidades da zona rural e às diferenças de seus habitantes”. Desse modo, como a Escola do campo não tem feito adequação de conteúdo do currículo escolar, o trabalho mostra a necessidade de propor essa adequação para atender não apenas a uma identidade, porém às múltiplas identidades e reconhecer as diferenças conforme as especificidades de cada um desses grupos, pois segundo o autor, as identidades não podem ser apenas celebradas ou constituídas como desejadas, mas reconhecidas como identidades múltiplas e questionadas em suas diferenças.

Em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o trabalho de Brives de Oliveira (2017) teve como objetivo investigar o processo de inclusão na educação profissional agrícola no Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff, no município de Magé, estado do Rio de Janeiro. Segundo Brives de Oliveira (2017, p.7) “[...] a pesquisa evidencia no referencial conceitual a perspectiva dos Estudos Culturais desenvolvidos por autores como Silva, Hall e Woodward (2012), abordando os conceitos de identidade e diferença como construções sociais”. Recorre a Silva (2012) para afirmar que os dois conceitos são intimamente ligados, pois a identidade e a diferença são inseparáveis, e não conceitos que simplesmente estão postos, à espera de serem revelados ou descobertos, respeitados ou tolerados, mas são produzidos pelos grupos (Brives de Oliveira, 2017).

Ao mostrar, que “[...] tradicionalmente, toda forma de ser diferente ou comportamento desviante do padrão foi considerada historicamente indesejável, inferior, estigmatizada e excluída do convívio social” (Brives de Oliveira, 2017, p. 8), a partir de Hall (2012), a autora mostra que “[...] as identidades são construídas dentro do discurso e faz-se necessário compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, mais como produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade única, sem diferenciação interna” (Brives de Oliveira, 2017, p.8).

O trabalho mostra que, para a consolidação de uma política voltada para uma educação inclusiva na educação profissional agrícola é necessária uma apropriação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) “[...] que ressalte a formação continuada dos professores já atuantes na escola, para que estes possam construir uma práxis pedagógica para dar conta dessa população diferente que precisa permanecer na escola” (Brives de Oliveira, 2017, p. 66). Considerando que as relações de poder sempre se fizeram presentes na demarcação da identidade e da diferença na prática de uma escola profissional agrícola, priorizando, como diz a autora, características positivas da identidade predominante socialmente, avaliando de forma negativa outras identidades, Brives de Oliveira (2017) recorre a Silva (2012) para afirmar que:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. (Silva, 2012, p. 91, *apud* Brives de Oliveira, 2017, p. 8).

A quinta dissertação foi defendida por Almeida (2021), no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI da Universidade Estadual da Paraíba. O trabalho objetivou “[...] investigar os impactos da aplicação *Inês & Nós* do Método LerAto de formação de leitores na construção de uma Comunidade Ativa de Professores Leitores de literaturas inspiradas na figura histórico-mítica de Inês de Castro, por meio de plataforma tecnológica com recursos de ubiquidade, multimidiadialidade e interculturalidade” (Almeida, 2021, p. 7). Para tanto, segundo o autor a pesquisa se realizou mediante a aplicação de um ciclo de quatro oficinas online, envolvendo professores em formação em uma turma da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (Lecampo/CDSA/UFCG).

O autor, ao destacar a importância de pensar as relações de encontros e desencontros no tocante às literaturas de caráter mitológico no âmbito dos discursos da crítica literária, recorreu aos Estudos Culturais, principalmente porque, alinhando esse campo teórico à Literatura obtém-se conjugações e interlocuções, mesmo sendo ambos conceitos confrontativos. “No entanto, sabe-se que os Estudos Culturais assentem os riscos e perigos dos confrontos decorrentes das fronteiras de interlocução dialógica, cuja pretensão repousa em articular diálogo com os não dialogáveis, romper as barreiras, criar fissuras [...]” (Almeida, 2021, p. 18). Segundo o autor, Hall (2012) nos leva a entender que essas mesmas rupturas podem abrir caminho para outras possibilidades, não promovendo o reducionismo dialógico, muito menos cristalizando e aprisionando ideias às condições de análise tradicionalmente pré-estabelecidas.

Nessa perspectiva, segundo o autor, é possível afirmar que a questão de pesquisa proposta, de como incentivar o professor da área de língua e literatura a se tornar um leitor formador de novos leitores a partir da leitura do mito de Inês de Castro, teve uma resposta promissora, notadamente pela aplicação do ciclo de oficinas do Método LerAto, com a inclusão de um corpus de literatura inesiana, a saber, *Inês* (2015), de Roger Mello e Mariana Massarani, impactando a formação de Professores Leitores, formadores de leitores pela mediação do mito de Inês de Castro “Esses sujeitos, cujas culturas se cruzam com outras, se emancipam socioculturalmente ao se identificar e se reconhecer enquanto sujeitos híbridos, ou seja, que carregam na sua identidade marcas de outras culturas e sociedades” (Almeida, 2021, p. 58).

A sexta dissertação que recorreu aos Estudos Culturais, foi defendida por Farias dos Santos (2022) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais - PPGCULT da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana. A autora ao realizar um estudo com professores de Escola Pantaneira da cidade de Aquidauana, buscando entender por meio das narrativas de memórias desses professores, as cenas do cotidiano que permeiam suas histórias de vida e de trabalho na escola, na região do Pantanal, recorreu para análise das memórias e narrativas dos professores ao campo teórico dos Estudos Culturais.

Farias dos Santos (2022), ao descrever as lembranças dos professores de Escola Pantaneira como fator de abordagem de crescimento cultural, adota a concepção de cultura de Williams (2015), “[...] entendida como sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (Faria dos Santos, 2022, p. 9). Portanto, a partir de Williams (2015), considera a cultura como algo comum para todos, onde cada sociedade humana tem a sua própria forma e significados (Faria dos Santos, 2022).

Ao discutir as narrativas de memórias como ferramentas para o desenvolvimento da profissão docente, pontuando que a interculturalidade a cada dia

se torna presente na região pantaneira, em função da implantação da Escola “[...] como estratégia de conhecimento de diversos saberes e diálogos de diferentes conceitos, estimulando a (re) construção das identidades e o empoderamento dos sujeitos excluídos (Faria dos Santos, 2022, p. 41), a autora, recorre a ideia de cultura como um sistema de expressão de significados e ideias (Williams, 2015); à ideia de identidade de Hall (2011) como contingentes, plurais, sofrendo transformações no mundo social, fazendo surgir novas identidades; à diferença como construção simbólica e discursiva, podendo ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros (Woodward, 2012 *apud* Faria dos Santos, 2022).

A partir da ideia de que os Estudos Culturais nos proporcionam diversos olhares para uma dada realidade, principalmente em relação às transformações que ocorrem na sociedade, uma vez que dialoga com uma sociedade historicamente colonizadora, a autora conclui que a EdoC vem crescendo cada vez mais, dando maior visibilidade aos grupos sociais subalternizados, principalmente em função das parcerias constantemente estabelecidas entre escola, família e a comunidade pantaneira.

A última dissertação publicada na BDTD entre 2001 e 2023, foi defendida por Arruda de Oliveira (2023) no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tendo como objetivo “[...] investigar as situações e as perspectivas das jovens educandas rurais do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão quanto à permanência ou não no meio rural” (Arruda de Oliveira, 2023, p. 7).

Apesar do autor não fazer menção aos Estudos Culturais no trabalho, e reportar-se a cultura como modo de vida, trabalho, conhecimentos, valores e manifestações de determinado grupo social, consideramos que o trabalho se alinha aos Estudos Culturais. Isso pode ser constatado quando Arruda de Oliveira (2023), afirma a partir de Weisheimer (2009), que a cultura juvenil emerge no processo de hibridização, criando novas formas de identidades, e que o trabalho consiste em apontar reflexões diante das narrativas, das condições de vida, das relações de poder, das representações sobre o lugar de vivência como uma construção social.

Ao recorrer a Stuart Hall (2016), um dos expoentes dos Estudos Culturais, que afirma não haver identidade que esteja fora da relação dialógica com o outro; que um indivíduo existe somente pela relação do outro, o autor problematiza a questão da construção das identidades sociais juvenis. Diante disso, propõe no trabalho discutir teoricamente sobre as situações sociais em que a juventude rural brasileira está inserida, suas relações de gênero, suas questões identitárias e como a educação do campo pode contribuir para o enfrentamento da desigualdade de gênero, de classe, de raça, cor de pele e sexualidade nos espaços rurais (Arruda de Oliveira, 2023).

No processo de construção identitárias das jovens educandas rurais, a diferença como algo inseparável da identidade, como criações culturais e sociais (Silva, 2012), leva o autor a pontuar que,

[...] é importante olhar a diferença dentro da diferença, ou seja, cada jovem educanda rural vem construindo sua identidade por meio da interação com outros sujeitos e grupos sociais, experimentando a diferenciação cultural e atribuindo aspectos de qualidade de “si” e do “outro” e ao mesmo tempo tecendo novas visões de mundo. (Arruda de Oliveira, 2023, p. 59).

Sob esse olhar, afirma que mesmo essas jovens estando numa categoria social comum específica, suas construções identitárias são dadas de forma diferente. Por

isso, recorrendo a Silva (2003), afirma que o conhecimento, o poder, a verdade e a diferença são os principais pontos de construção das discussões sobre o currículo.

A partir dessas asserções, o autor conclui que a desigualdade de gênero é uma problemática que está no bojo da instituição escolar, especialmente, no que diz respeito ao Curso Técnico em Agropecuária, a partir de situações teórico-práticas que colocam as jovens mulheres na posição de inferioridade e de marginalização no processo de formação do curso. Faz-se necessário portanto, cada vez mais, que a escola compreenda as identidades sociais dessas jovens educandas rurais, valorizando seus espaços de socialização e trabalhe de forma a quebrar essas estruturas de desigualdade gênero (Arruda de Oliveira, 2023).

Como já foi dito, a partir dos termos de busca “Educação do Campo” AND “Estudos Culturais” encontramos na BDTD entre 2001 e 2023 seis teses. Dessas, duas não utilizam do campo teórico dos Estudos Culturais para fundamentação e análise, e/ou fazem uso de operadores teóricos importantes como cultura, identidade, diferença, representação. A primeira defendida no Instituto de Ciências Básicas da Saúde Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por Teixeira em 2022; a segunda, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por Antonio em 2022.

A primeira tese, dentre as quatro que recorre aos Estudos Culturais, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por Weschenfelder (2003), que objetivou analisar como a educação rural constituiu-se em dispositivo que desenvolveu minucioso esforço de governamento da população rural no período entre 1950-1970.

Segundo a autora, a investigação inscreveu-se no campo teórico dos Estudos Culturais Contemporâneo, realizando uma análise cultural que pretendeu contar uma história sobre a educação dos rurais escolares: uma história de poder, de saberes, e modos de subjetivação. Nessa perspectiva, a pesquisa mostrou que lançando mão das ferramentas foucaultianas e dos Estudos Culturais, a educação rural foi objeto e instrumento de minucioso governamento.

O trabalho mostra que tais investimentos não queriam apenas produz os rurais escolares, mas também pretendiam atingir, o mais amplamente possível, as comunidades rurais, as famílias; em última instância, queriam atingir a vida dessas populações, regulando-as, governando-as, como afirma Weschenfelder (2003). Para isso, o entendimento de cultura como campo dinâmico e produtivo, moldado e moldando as relações de poder; da identidade como produzida por práticas discursivas e não discursivas; do discurso constituidor daquilo que somos; do currículo cultural, que prescreve saberes, modos de ser, agir, conduzir-se e conduzir os outros, foi crucial para concluir que os sujeitos pesquisados não se constituíram apenas como rurais, mas como criança-estudante-rural, docente rural, jovens-líderes-rurais, mulher-mãe-dona de casa (Weschenfelder, 2003).

Ribeiro (2013), defendeu no Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a tese, cujo objetivo foi investigar “[...] os currículos de duas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): uma de um acampamento e outra de um assentamento, para analisar os processos de subjetivação em funcionamento nas práticas curriculares aí inscritas” (Ribeiro, 2013, p. 21). Segundo o autor, “[...] a pesquisa está inserida no campo dos estudos de currículo, com inspiração nos

trabalhos dos Estudos Culturais e nos estudos de Michel Foucault” (Ribeiro, 2013, p. 12).

A partir da ideia da cultura, como um campo de luta em torno do significado, o que implica considerá-la como uma produção social contingente; da ideia de que os movimentos políticos precisam da identidade, porque esta os identifica, os reuni para suas lutas; da diferença como um processo de produção social e elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos; dos discursos como produtores de objetos e da compreensão do mundo; do currículo como uma prática de significação que produz sentidos sobre as culturas, sobre as pessoas e sobre seus modos de vida, Ribeiro (2013) defendeu a tese de que o MST, “[...] por meio do discurso da diferença, disponibiliza nos currículos investigados posições de sujeito que positivam as situações de luta e conflito, convergindo para produção de um modo de viver e ser Sem Terra, que demandam uma subjetividade lutadora” (Ribeiro, 2013, p. 12). Para o autor, as análises o levaram a compreender esses currículos como espaços potentes para a condução das condutas dos e das Sem Terra que, por meio de diferentes práticas sociais fabricam determinado tipo de sujeito.

Objetivando compreender a formação identitária de jovens imersos na era das sociabilidades midiáticas, mas perpassados por um modelo de ensino que tem como tripé a relação escola-família-comunidade, Nunes (2019), defendeu no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a tese que ampara-se nos Estudos Culturais e na Sociologia da Educação, na perspectiva da Pedagogia Crítica.

A escolha de pensadores da corrente Estudos Culturais se dá pelas convergências e complementaridades de suas análises acerca da influência da atual configuração socioeconômica mundial na construção de representações sociais; das mudanças na geopolítica provocadas pela globalização e suas tensões com a cultura e tradições locais e do espaço cada vez mais predominante das plataformas midiáticas nas formas de sociabilidade. (Nunes, 2019, p. 33).

Assim sendo, para a compreensão da formação identitárias dos jovens do campo, reféns de múltiplos sistemas de significação e representação, produzidos e intercambiados principalmente pelas mídias, a autora reconhece a adequabilidade da “[...] visão culturalista ao perceber a cultura como categoria autônoma, não como mero reflexo da base econômica, abstraída das relações cotidianas e da criatividade humana inerente a todos os grupos sociais, independente do capital cultural objetificado que possuam” (Nunes, 2019, p. 33).

Na busca de respostas aos principais questionamentos da investigação, a autora afirma que o trabalho ao apresentar conexões entre mídia, consumo e educação do campo, a conduz ao pressuposto de que “[...] a influência do modelo pedagógico de alternância em uma Escola Família Agrícola (EFA), junto à transversalidade da mídia, possibilita formatação peculiar de uma juventude capaz de integrar-se à sociedade de consumo sem tornar-se mercadoria desta” (Nunes, 2019, p. 7). Por isso, propõe ser de fundamental importância incluir a democratização da comunicação na linha de frente dos movimentos campestres.

O último trabalho que recorre aos Estudos Culturais para problematizar a EdoC, foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba por Vieira de Melo (2020), que partiu da ideia que a interculturalidade funciona como um princípio orientador da posição intercultural do sujeito do campo na

Política Nacional do Livro Didático. Dessa forma, objetivando analisar o discurso sobre posicionamento intercultural do sujeito campesino na ordem do discurso da EdoC, recorreu aos Estudos Culturais como propulsores da ruptura epistemológica da produção do conhecimento, cuja complexidade pode esclarecer que os enunciados identidade, diferença e diversidade são correlatos que estão acionados no dispositivo da interculturalidade (Vieira de Melo, 2020).

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que a unidade que constitui a interculturalidade está ensejada no discurso sobre os Estudos Culturais, o qual se ocupa de visibilizar o processo de alteridade entre os sujeitos de direitos, a autora, defende a ideia de cultura como um campo de luta em torno da significação social, ordenando o posicionamento do sujeito que é afetado pelos processos culturais; de identidade e de diferença que passam a existir a partir da representação, acionadas em uma formação discursiva implicada na linguagem, cujo sentido entre elas são inerentes aos processos culturais que atravessam os sujeitos em suas práticas sociais; o currículo como prática discursiva, prática de poder e prática de significação, de atribuição de sentidos (Vieira Melo, 2020).

A autora ao compreender que os Estudos Culturais são afetos à diversidade cultural, e que operar com esse campo teórico permite adentrar-se nos signos da cultura enquanto campo de luta, pluralidade, hibridizações, destaca que “A posição intercultural do sujeito do campo na Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo, diz respeito aos processos identitários e culturais que permeiam os sujeitos do campo em sua pluralidade cultural” (Vieira Melo, 2020, p. 225), de modo que, a cultura, as identidades e diferenças culturais, e diversidade cultural são postas em evidência nos Guias da Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo, mediante as propostas pedagógicas que estão enunciadas como orientadora da prática nas escolas do/no campo.

5. Considerações finais

As dissertações e teses (2001-2023) disponíveis na BDTD do IBICT sobre a EdoC, que utilizam do campo teórico dos Estudos Culturais, nos permitiu entender que as identidades e diferenças dos sujeitos com os quais os trabalhos operaram não são naturais, nem fruto de uma essência, mas, produzidas social e culturalmente, permeadas por relações de poder. Isso nos autoriza dizer que as pesquisas com as quais trabalhamos são concebidas como práticas de significação, como artefatos culturais que instauram modos de ser e estar no mundo, independente do espaço/tempo em que a investigação foi efetuada. Isso ocorre, pois os significados, não podem ser fixados, sendo continuamente transformados através dos encontros culturais, dentro de um contexto social e histórico.

O estudo mostrou que a grande maioria das pesquisas *stricto sensu* publicadas na BDTD⁵, mesmo concebendo a realidade em que os alunos estudam como histórica, em movimento contínuo, carregada de contradições, não problematiza a escola sob o olhar dos Estudos Culturais, para quem os significados são flutuantes, cambiantes, caracterizando a escola como uma arena cultural marcada por conflitos e disputas, onde os sujeitos são interpelados, recrutados para ocuparem determinadas posições, constituindo assim sujeitos do campo, cujas identidades são fluídas e em permanente construção/reconstrução. Por isso, a importância de se dar visibilidade ao número ínfimo de trabalhos nas últimas duas décadas, que recorrem à teoria cultural, pois mesmo os autores das dissertações e teses trabalhando com os Estudos Culturais a

⁵ No início deste trabalho, usando o termo de busca “Educação do Campo” na página da BDTD do IBICT entre 2001 e 2023, foram encontrados 2.155 trabalhos, sendo 1.592 dissertações e 563 teses.

partir do entrelaçamento entre autores com inquietações que diferem, como Hall (2011, 2012, 2013, 2016), Nelson, Treichler e Grossberg (2013), Silva (2010, 2012, 2013), Woodward (2012), dentre outros, que transitam por esse campo teórico, tendem a conceber as identidades como contingentes, marcadas pela diferença, percebendo os sujeitos do campo como produção cultural, enredados em relações de poder.

Nessa perspectiva, os trabalhos aqui analisados mostram que a cultura, como prática de significação, é constitutiva das identidades e diferenças dos sujeitos a partir de seus diferentes significados e práticas sociais, incidindo sobre os alunos do campo e suas famílias, produzindo: modos de ser rurais escolares (Weschenfelder, 2003), jovens e adultos (Soares, 2011), comunidades indígenas (Melo Silva, 2012), trabalhadores rurais Sem Terra (Ribeiro, 2013), jovens da educação profissional agrícola (Brives de Oliveira, 2017), Jovens do campo (Nunes, 2019), professores leitores (Almeida, 2021) professores de escolas pantaneiras (Faria dos Santos, 2022), sujeito campesino (Vieira de Melo (2020), educandas rurais (Arruda de Oliveira, 2022). São trabalhos que pensam a Educação do Campo como construída com e para os diferentes sujeitos, suas práticas sociais e identidades culturais.

Destarte, os trabalhos aqui analisados, mais do que buscar verdades, intentaram compreender como a EdoC como um processo social de construção do conhecimento, atua sobre os sujeitos, ora a ajudando-os a manter-se “estrategicamente” conformados com a situação vivida; ora, ajudando-os a questionar os sistemas de representação que tentam aprisioná-los numa identidade essencializada de sujeito do campo. Como artefatos culturais, as dissertações e teses funcionam como potentes ferramentas para reivindicar um currículo cultural para as Escolas do Campo que: ressignifique a dimensão política e pedagógica da proposta curricular da educação de jovens e adultos do campo (Soares, 2011); tenha uma proposição curricular construída com a participação da comunidade (Melo Silva, 2012); que permita a construção de identidades contingentes e reconheça as diferenças (Lino dos Santos, 2015); que proponha a conexão entre mídia, consumo e EdoC na formação dos jovens (Nunes, 2019); que ressalte a formação continuada dos professores (Brives de Oliveira, 2019); que pense a cultura como campo de luta, pluralidade, hibridização, afeto à diversidade cultural (Vieira de Melo, 2020); que tome como objeto de discussão a desigualdade de gênero que está no cerne da instituição escolar (Arruda de Oliveira, 2023).

Deste modo, como resultado de um processo de construção social, a EdoC sob as lentes dos Estudos Culturais coloca em xeque o modelo de organização curricular hegemônico fundado na educação rural, cuja referência é ver o outro, o sujeito do campo, como alguém a incluir, como identidades “incomuns” a serem sujeitadas (Valadão, 2018). Isso porque, como artefatos culturais as dissertações e teses criam, fabricam e põe a circular outros discursos acerca dos sujeitos sociais e suas formas de ser e estar no contexto social e cultural em que são produzidos, desnaturalizando, ressignificando a forma como foram pensados na história da educação. Desse modo, essas pesquisas funcionam como mecanismos que criam sentidos e significados acerca dos sujeitos e sua conjuntura social, cultural e histórica. Produzem modos de ser, de se perceber, forjando um processo de demarcação de identidades contingentes, rompendo com a ideia de uma identidade essencializada do sujeito do campo e com a ideia de diferença como marcada pela negatividade, que tem como efeito a exclusão.

Constata-se que os sentidos produzidos pelas dissertações e teses, “[...] constituídos por meio das práticas sociais, movem-se em diferentes direções,

produzindo sujeitos cujos aspectos identitários se cruzam e se deslocam, tornando o processo de produção das identidades fragmentadas, indecisas (Hall, 2011, 2012; Moreira, 2011; 2012; Silva, 2012; Woodward, 2012)” (Valadão, 2018, p. 203), o que resulta em “[...] identidades vigiadas, subjugadas, conformadas, mas também identidades em conflito, ambivalentes, visto estarem sob a influência de um campo de lutas e de negociações de sentidos, marcados por relações de poder” (Valadão, 2018, p. 203).

Conclui-se que há entre os trabalhos que recorrem os Estudos Culturais e a Educação do Campo uma homologia, pois as dissertações e teses como artefatos culturais fabricam os objetos de que fala, constroem hierarquias, produzem identidades (Hall, 2011, 2012, 2016; Silva, 2003, 2010, 2012). De forma análoga, a EdoC como pensada a partir dos Estudos Culturais é concebida como um contexto cultural marcado por conflitos e disputas, onde os sujeitos são interpelados, recrutados para ocuparem determinadas posições, constituindo assim sujeitos do campo, cujas identidades são fluídas e em permanente processo de construção, ressignificação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro de Sousa. **Inês & Nós: uma aplicação do Método Leratos na formação de professores leitores pela mediação do Mito de Inês de Castro**. 2021, 220p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade). Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade. Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande/PB, 2021.

ANTONIO, Gerson José Yunes. **Tipificação e predição do comportamento agroecológico da agricultura familiar de Nova Friburgo (Rio de Janeiro, Brasil) e de Laval, Maipú, Guaymallén e Las Heras (Mendoza, Argentina)**. 2022. 209f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2022.

ARRUDA DE OLIVEIRA, Daniel. **Dilemas e vivências das jovens educandas rurais do curso técnico em agropecuária do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – Espírito Santo**. 2023. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2023.

APPLE, Michael Whitman. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019** notas estatísticas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso 12 de out. 2024.

BRASIL. INEP. Ministério da Educação. Resumo Técnico. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Indicadores Educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso 25 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB. Nº 1 (2002). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014a. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mar. 2014a. Retificado em DOU, 31 mar. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRIVES DE OLIVEIRA, Tatiana Henrique. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé**. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, José Jorge de. Uma proposta de Estudos Culturais na América Latina: inclusão étnica e racial, transdisciplinaridade e encontro de saberes. In: ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. (Orgs.). **Estudos Culturais: legados e apropriações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. Cap. 5. p. 157-189.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. RJ: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, pp. 36- 61, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em 22 de maio de 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais**. Uma versão Latinoamericana. Ed. On-line ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARIA DOS SANTOS, Aparecida Alessandra O. **Professores de Escola Pantaneira – Aquidauana/MS. Brasil: narrativas de memórias do cotidiano**. 2022, 107p. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de PósGraduação em Estudos Culturais (PPGCult/UFMS/CPAQ). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; Caldart, Roseli Salete; MOLINA, Molina

Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.19-63.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de Frances, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 1996 (coleção Leituras Filosóficas).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LINO DOS SANTOS, Aparecido. **Educação do Campo**: currículo, identidades e culturas. Dourados, 2015. 2015, 248p. Mestrado (Dissertação em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2015.

MELO SILVA, Débora Soares Alexandre. **Estudos Metodológicos para Atendimento da Comunidade Indígena do Araçá, com Educação Profissional pelo Câmpus Amajari**, 2011.83f. Dissertação. (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

MEYER, Dagmar Estermann & SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. RJ: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala**

de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

NUNES, Rosane da Silva. **Pedagogia da Alternância, mídia e consumo na formação de novos camponeses.** 2019, 222p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos:** teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023. 160p.

PIRES, Angela Monteiro. **A Educação do Campo como um direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos, v. 4).

PICALHO, Antônio Carlos; LUCAS, Elaine Rosangela De Oliveira; AMORIM, Igor Soares. Lógica booleana aplicada na construção de expressões de busca. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 11, p. 1–12, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/81838>. Acesso em: 18 fev. 2024.

Picalho, Antônio Carlos; FADEL, Luciane Maria; GONÇALVES, Alexandre Leopoldo. Expressões de busca e o uso de diferentes operadores avançados de pesquisa em um mecanismo de busca. **Revista Texto Livre**, Belo Horizonte, v.16, e47531, 2023. Disponível: <https://www.scielo.br/j/tl/a/GbtmKqRhRmyWHHKBxSQTrkG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 12 jun. 2024

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST:** relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”. 2013, 225p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

ROSSATO, Giovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo:** história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche.** A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SOARES, Rosalinda Falcão. **A (des)contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos**: o caso de uma escola situada no Município de Sapé/PB. 2011, 128p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Paraíba, 2011.

SOVIK, L. Apresentação. Para ler Stuart Hall. In: HALL, S. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TEIXEIRA, Alessandra Falcão. **(RE)invenções de indígenas estudantes: integração ao processo educacional universitário**. 2022, 164p. Tese (Doutorado em Educação em Ciência). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

VALADÃO, Alberto Dias. **A produção das identidades/diferença pela Pedagogia da Alternância em Rondônia**. Tese (Doutorado em Psicologia). 232 fls. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2018.

VIERA DE MELO, Maria Aparecida. **O discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito na política nacional do livro didático para a Educação do Campo**. 2020, 249p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande da Paraíba. João Pessoa, 2020.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Uma história de governamentos e de verdades – Educação Rural no RS 1950-1970**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

WILLIAMS, Raymond. A cultura é algo comum. In: WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.